

“EDUCATORI SERT E COMUNITA’ NEI DIPARTIMENTI DELLE DIPENDENZE: SPECIFICITA’ E INTEGRAZIONE INTERDISCIPLINARE”

Relazione:

Educazione professionale: non sommatoria ma dialogo di saperi

Angelo Lascioli

Introduzione:

Come osserva Morin¹, la società contemporanea si caratterizza come “società complessa”. La complessità è divenuta per l’uomo d’oggi una “sfida” che comporta, per essere affrontata adeguatamente, non solo un incremento di istruzione, ma anche e contemporaneamente una rivisitazione globale del modo con cui si è “imparato a conoscere”. Ciò implica il ripensamento, in chiave educativa, del significato di conoscenza e dei metodi di conoscenza. Infatti, stare al passo con la “complessità” significa modificare i propri modi di conoscere, di analizzare, sintetizzare, generalizzare, ecc. La “sfida della complessità” comporta l’iniziazione a forme di sapere che non possono più essere monodisciplinari, ma multi-pluri e interdisciplinari. I nuovi problemi a cui deve far fronte la conoscenza scientifica, ad esempio, ci indicano la direzione di questo sviluppo: si pensi a ciò che sta avvenendo nel campo dell’ingegneria biomedica (espressione di un punto di vista sulla realtà che deriva dalla sintesi di discipline, fino a non molto tempo fa considerate distinte, quali l’ingegneria, la biologia, la medicina e l’etica). L’educazione dell’uomo, in quanto realtà complessa, necessita di interventi coordinati, costruzione di reti di servizi e il dialogo tra coloro che sono chiamati ad operare.

I rischi connessi alla mancanza di dialogo tra i diversi saperi che si occupano dello sviluppo umano.

A. Disgregazioni epistemologiche.

Sono probabilmente le più perniciose. Riguardano le contrapposizioni e le reciproche ignoranze tra i diversi punti di vista di coloro che si occupano di sviluppo umano. Si pensi, ad esempio, al diverso approccio alla persona di coloro che assumono il punto di vista del *modello medico* rispetto a coloro che assumono il punto di vista del *modello sociale* (per usare il linguaggio dell’ICF). Questo tipo di disgregazione è già presente al momento della lettura del bisogno, ancor prima che si renda evidente nella fase dell’azione.

L’integrazione delle varie dimensioni di lettura e/o analisi del bisogno può avvenire grazie all’utilizzo dell’approccio “biopsicosociale”: modalità di analisi e lettura del bisogno grazie al quale si può ottenere una coerente visione delle diverse dimensioni della salute a livello biologico, individuale e sociale. L’approccio multidimensionale richiede però competenze che non sono direttamente ricavabili da un sapere disciplinare in quanto sono il risultato di un sapere *inter* e *trans* disciplinare. A questa carenza può supplire solo la formazione al dialogo e al lavoro di équipe dei diversi operatori.

L’elaborazione interdisciplinare delle problematiche della vita dei soggetti in situazione di bisogno educativo non è infatti ottenibile solo tramite la “buona intenzione” di coloro che, da punti di vista diversi, si occupano di questi problemi; non è ottenibile nemmeno attraverso la sola definizione epistemologica degli ambiti di studio e di intervento. Il vero problema da risolvere per costruire percorsi d’intervento interdisciplinari è quello di definire operativamente processi e

¹ Cfr. Morin E., *Introduzione al pensiero complesso: gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling e Kupfer, Milano, 1993.

procedure di azione, falsificabili in itinere, in grado di garantire il reale coinvolgimento dei diversi punti di vista disciplinari, compreso quello dell'educando (laddove possibile anche quello dei suoi familiari), in un unico progetto d'intervento dal quale si evidenzia senza ambiguità lo scopo dell'intero processo.

La costruzione di simili modelli di intervento comportano per coloro che ne sono coinvolti, non solo l'elaborazione di linguaggi comuni, come pure la conoscenza di terminologie specifiche, non equivocate, con cui analizzare i problemi, ma anche il dovere di ognuno di assumere quel punto di vista, diverso dal proprio specifico, con cui guardare ai propri specifici problemi. L'assunzione reciproca dei diversi punti di vista, con la presa di coscienza della necessità di ognuno, è la base di partenza di una reale e operativa interdisciplinarietà.

Infatti, l'intervento in sé, che sia di natura terapeutica, riabilitativa o rieducativa, non ha senso se non nella prospettiva di una progettazione comune volta al raggiungimento della finalità perseguita (che, quando si parla di educazione dell'uomo, è sempre e solo la promozione della sua libertà e autonomia nell'ottica di dare possibilità reali di realizzazione personale). Ciò, inoltre, è coerente con la logica della causazione in educazione, secondo la quale per generare incremento di sviluppo umano, non basta intervenire su una sola condizione, ma su tutte quelle che sono implicate nel processo di cambiamento².

E' proprio nella fase di progettazione che la competenza dell'educatore deve emergere come colui che, non solo si occupa dei problemi del soggetto, ma si occupa di questi nell'ottica della loro riduzione tramite azioni educative che vanno progettate in relazione a tutte le altre azioni che, anche se dipendenti da altri saperi, hanno in comune con il suo punto di vista la necessità di raggiungere, al di là dell'esito specifico di ogni azione, il fine ultimo dell'incremento di sviluppo umano del soggetto.

Ciascun componente dell'équipe deve portare il proprio contributo di conoscenze e di esperienze, di idee e di proposte, ma per far ciò occorre superare lo schema di lavoro "di tipo funzionale", basato sulla distribuzione dei compiti, che porta inevitabilmente a frammentare l'intervento così da impedire una reale personalizzazione dell'azione.

Il lavoro in équipe determina l'efficacia e la funzionalità anche dell'attività di ogni operatore. Non è infatti sufficiente (per quanto comunque auspicabile) che ognuno padroneggi con sicurezza il proprio ambito di lavoro: è necessario anche che ognuno impari a confrontarsi con gli altri e a collaborare, così da offrire e garantire prestazioni adeguate ai bisogni della persona così come emergono dall'analisi di ogni punto di vista.

Intervenire in modo interdisciplinare sul soggetto, quindi, non significa solo complementarità metodologica, nella diagnosi, nella prognosi e nella terapia, ma anche unità di fini. Ma ciò dipende dalla comune prospettiva del miglioramento della qualità della vita e dello sviluppo della personalità integrale.

Il metodo dell'interdisciplinarietà appena definito, è chiamato da Larocca "clinico-dialogico": "Clinico perché la problematica va distinta in settori tali da poter essere letti da angoli visuali diversi, ma nello stesso tempo dialogico perché esige che i singoli punti di vista operino in continuazione non un semplice confronto dei propri risultati, bensì un approfondimento e persino uno spostamento dello stesso punto di vista in virtù delle conoscenze emerse dagli altri punti di vista"³.

Non si tratta di contendersi il "potere" sull'educando, quanto di convenire razionalmente sul fatto che, né la sola azione medica né la sola azione sociale, per quanto qualificate, possono da sole

² Il successo dell'intervento educativo dipende da una molteplicità di condizioni che, nel loro insieme, rappresentano la condizione sufficiente dell'incremento di sviluppo umano.

Tali condizioni sono rappresentabili graficamente nel seguente modo:

$$C_p \wedge C_e \wedge C_r \wedge O_i \wedge A \leadsto O_{i+1}$$

ovvero: Condizioni pedagogiche (C_p), Condizioni di esercizio (C_e), Condizioni rilevanti (C_r), situazione del soggetto prima dell'azione educativa (O_i), Azione (A). Ciascuna, condizione, presa singolarmente, è necessaria all'evento educativo, ma solo nel loro insieme costituiscono la condizione sufficiente del processo di causazione dell'incremento di sviluppo umano (O_{i+1}). Dal punto di vista della Pedagogia, l'azione educativa è condizione necessaria, ma non sufficiente, dell'incremento di sviluppo umano del soggetto. Infatti, tale azione ha successo solo se pensata in modo Coerente, Armonico e Integrato con le condizioni di sfondo C_p , C_e , C_r (cfr. Larocca, 1988, 1999a, 2000, 2003; Lascioli, 2001a).

³ Larocca F., *Handicap indotto e società*, op. cit., pag. 170.

dar ragione del *perché* e del *come* dell'incremento di sviluppo umano (implicante volontà, libertà e senso) che va sempre posto come finalità ultima di ogni azione che miri a restituire autentica qualità alla vita.

A) Disgregazioni operative.

Riguardano le disomogeneità e le frammentazioni che possono emergere sia in fase di rilevazione del bisogno che in fase di intervento.

Se dal punto di vista legislativo in Italia ci troviamo davanti ad innovazioni di grande portata, da un punto di vista pratico emergono allo stato attuale situazioni di grave ritardo dei servizi sociali e degli enti preposti alla loro gestione.

La costruzione del sistema integrato di interventi e servizi sociali è senz'altro la direzione giusta per co-istituire servizi in grado di ottenere qualche risultato sul fronte della prevenzione e della tossicodipendenza. Ma è proprio a livello operativo che la cultura del lavorare insieme degli operatori dei diversi servizi sociali, fatica ancora a realizzarsi. Ed è chiaro che solo tale cultura garantirebbe la reale realizzazione di questo obiettivo. Le maggiori carenze, dal mio punto di osservazione, vanno specialmente ricercate sul versante politico e amministrativo: è a questo livello che si può notare la carenza, non tanto tecnica quanto pedagogica e psicologica, di coloro che hanno il compito di realizzare un sistema reale di servizi in rete. Infatti, la costruzione di tale sistema è un'architettura complessa che, oltre alle competenze tecniche, ne richiede anche di tipo pedagogico (di progettazione) e psicologico (di relazione). Ciò perché costruire reti comporta far dialogare significativamente coloro che, in quanto mancanti di una cultura del dialogo interdisciplinare, si dichiarano incapaci ancor prima di provarci.

Dall'educazione *di fatto* all'educazione professionale: il compito del sapere pedagogico

La spiegazione del *come* e del *cosa* dell'educazione, ancor più di ogni altra scienza, necessita di un *perché* chiaro e condiviso. Riflettiamo sulla celebre frase di Durkheim: "L'uomo che l'educazione dovrebbe realizzare, non è l'uomo astratto, ideale, una perfezione umana vista attraverso una filosofia eterna, ma l'uomo quale la società vuole, ed essa lo vuole quale la sua interna economia lo richiede"⁴. Se, da un lato, è condivisibile l'idea che il fine dell'educazione non debba essere la realizzazione dell'uomo ideale o perfetto (delirio dell'onnipotenza pedagogica), è altrettanto auspicabile che il fine dell'educazione non sia la costruzione dell'uomo funzionale al sistema economico e produttivo di una determinata società (delirio dell'onnipotenza politica). Di fatto, purtroppo, la funzionalizzazione dell'uomo al sistema economico è già in atto, ma non tramite processi educativi, bensì, come analizzato da Habermas⁵, tramite la sottrazione al discorso e al consenso della determinazione del valore e del senso della vita, ad opera del sistema denaro-potere. Quella di Habermas è un'analisi metaermeneutica che coglie la repressività presente nella comunicazione sociale, la deformazione dell'intersoggettività su cui si fonda l'intesa sociale.

E' drammatico pensare che al di là di un *perché* condiviso e consensualmente prodotto, "qualcuno" o "qualcosa", di fatto, stiano educando. L'agire educativo, il *come* ed il *cosa* dell'azione educativa si muovono nell'invisibile: "L'ipotesi che si avanza è che ciò che rende un'azione educativa è di fatto invisibile. Tanto invisibile che dall'inizio dell'umanità ad oggi, pur educando di fatto, ci si chiede ancora in che consista"⁶. Resta il fatto che, osserva Papi, in un modo o in un altro l'educazione avviene comunque e nessuno ne è immune: "Nel sociale funziona un'enorme macchina invisibile che sollecita i comportamenti più diversi finalizzati tuttavia a uno scopo simile e che possiamo chiamare macchina dell'educazione buona"⁷. Continua Papi, "ogni organizzazione educativa ha la sua microfisica: la mente come il corpo dell'educando subiscono un processo di trasformazione e di adeguazione a vari modelli. Tutto ciò è ignoto al progetto di buona

⁴ Cfr. Clausse A., *Teoria dello studio di ambiente*, La Nuova Italia, Firenze, 1964, p.62.

⁵ Cfr. Habermas J. (1981), *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1986.

⁶ Larocca F., Rolli M., *L'educazione invisibile*, Uno Edizioni, Trento, 1993, pag. 5.

⁷ Papi F., *Educazione*, ISEDI, Milano, 1978, pag. 24.

⁷ Ibidem, pag. 26.

educazione, ma il varo del progetto ha questa efficacia causale: il destinatario viene costruito”⁸. E’ proprio l’analisi e la conoscenza di questa struttura organizzativa che manca e che, qualora raggiunta, restituirebbe libertà all’educazione.

La pedagogia, da Rousseau a Makarenko fino ai giorni nostri, cerca di spiegare scientificamente il funzionamento della *macchina dell’educazione buona* senza però riuscire, di fatto, a darne ragione. Osservava Massa che “è soprattutto in quanto dispositivo funzionale che l’educazione rivela la propria fattualità e la propria effettualità in senso lato, e cioè il proprio ruolo nel rendere possibile l’incontro tra dimensioni che solitamente vengono invece studiate come a sé stanti o come direttamente agenti l’una sull’altra, senza che di questa interazione si riesca in fine dei conti a rendere davvero ragione”⁹. Il dispositivo funzionale dell’educazione è tutt’altro che indefinibile; la ricerca in campo pedagogico è determinata a darne una spiegazione chiara e scientifica. Non ha senso una pedagogia che non sappia dare ragione dell’evento educativo nel suo accadere materiale e oggettivo.

D’altro canto il bisogno di educazione è sempre più forte. Bisogno che viene letto, decodificato, reinterpretato dentro logiche non pedagogiche. Avviene così che genitori, insegnanti, educatori alla ricerca di competenze educative siano intercettati da saperi non pedagogici e da questi formati ad un fare e ad un pensare che poco o nulla ha a che fare con la pedagogia. Ma attenzione! Il problema non è dato dal fatto che discipline diverse si stanno occupando dei problemi dell’educazione: questa è una ricchezza! Il problema è che queste discipline non riconoscono (de facto) autorevolezza al sapere pedagogico in materia di educazione. E’ come se la psicologia non riconoscesse all’economia autorevolezza in materia di analisi di mercato. Secondo tale logica la formazione dell’educatore e i “luoghi” del pedagogico divengono oggetti di “conquista” delle altre scienze, le quali finiscono per replicare nel sapere che offrono all’educatore in materia di educazione nient’altro che una versione modificata di categorie di pensiero e costrutti teorici che sono nati per spiegare altre cose. In altri termini, avviene che senso ed oggetto del fare educativo e senso e soggetto dell’essere educatore finiscano in secondo ordine rispetto ad altri problemi.

Un esempio concreto di lettura pedagogica del bisogno educativo consiste nel passare dalle analisi dei BISOGNI “vis a tergo” a quelle dei DESIDERI “vis a fronte”, dalle logiche dell’indagine del “profondo” a quella della perlustrazione delle “altezze”. La Pedagogia ha nel proprio DNA epistemologico quello specifico e unico punto di vista sull’uomo che consiste nel guardare al suo divenire nell’ottica di un “dover essere”. Oggi fa paura a tutti parlare di “dover essere”: valori, orizzonti di senso, significati esistenziali. Eppure è su questo piano che la pedagogia deve e può ancora dare molto sia all’uomo che alla società, come pure alle altre discipline che si occupano dell’umana esistenza. Il lavoro educativo non è solo conoscenza di processi psichici, né solo analisi di processi sociologici e/o culturali, ma anche guida verso mete di senso; l’identità personale non è il prodotto dei tanti “passati”, è anche valore in sé in tensione verso un “dover essere” sentito come proprio, unico, irripetibile.

Formare l’educatore professionale

L’attuale ordinamento universitario prevede per coloro che sono interessati ai problemi dell’educazione, uno specifico corso di studi denominato Scienze dell’Educazione, all’interno del corso di laurea in Scienze della Formazione. Nel passato, questa laurea si chiamava “Pedagogia”, il cui corso di studi contemplava discipline diverse che, sotto una regia pedagogica, concorrevano insieme a generare una professionalità specifica, ovvero: l’esperto dell’educazione dell’uomo. Attualmente tale figura professionale risulta essersi sbiadita: il nuovo corso di laurea in Scienze dell’Educazione anziché avere elevato il livello di scientificità di chi è chiamato dalla società ad occuparsi dei problemi dell’educazione, ha generato una figura professionale ibrida. Infatti, il laureato in Scienze dell’Educazione si configura come educatore sociologizzato, o psicologizzato, o antropologizzato, a seconda del peso che sociologia, psicologia, antropologia o altre discipline hanno nella costruzione dell’offerta formativa. Insomma, il progetto culturale con cui si voleva

⁹ Massa R. , *Educare o Istruire?*, op. cit., pag. 18.

costruire una nuova figura di esperto dei problemi dell'educazione alla cui formazione avrebbero dovuto concorrere scienze diverse sembra essere fallito. La soppressione della laurea in Pedagogia, con il conseguente venir meno del ruolo di guida della Pedagogia nel processo di formazione dell'esperto dei problemi dell'educazione, ha dato il via alla rincorsa delle scienze dell'educazione per accaparrarsi posizioni di potere all'interno di quella che doveva essere la "casa comune" in cui far crescere e formare i futuri educatori.

Faccio osservare ai lettori che questa operazione di "modernizzazione" è stata riservata solo al corso di laurea in Pedagogia. Infatti, per ciò che riguarda gli altri corsi di laurea, ovvero quelli riguardanti le altre scienze della formazione, non è avvenuto nulla di simile. Come si sa, esistono ancora intatti ed integri i corsi di laurea in sociologia, psicologia e antropologia, come pure quelli di lettere o filosofia. Insomma: la grande opera di "modernizzazione" è servita a smantellare solo il corso di laurea in Pedagogia, a vantaggio di tutti tranne che della pedagogia stessa.

La grande operazione culturale che avrebbe dovuto far nascere una nuova e più evoluta professionalità di scienziato dell'educazione, nei fatti risulta essere un coro stonato di voci in cui ognuno canta solo per cercare unicamente di far prevalere la propria voce sopra quella degli altri. Avviene così che il sapere prodotto dalle diverse scienze dell'educazione finisca solo per generare confusione in coloro che, dal corso in Scienze dell'Educazione, dovrebbero essere formati per divenire, de facto, educatori. Il sapere prodotto dalle scienze dell'educazione, infatti, arriva nella testa dei futuri scienziati dell'educazione disaggregato, sia epistemologicamente che metodologicamente.

Rimane da chiarire come mai tale progetto sia così miseramente fallito. Le cause sono sia interne che esterne al sapere pedagogico. Quelle interne sono da ricondurre al fatto che la pedagogia, a differenza di altre discipline, non è riuscita ad affermarsi come "sapere scientifico". Quelle esterne sono da ricondurre al fatto che, i saperi prodotti dalle discipline che non hanno come oggetto proprio l'educazione, in realtà, in mancanza di una rielaborazione in chiave pedagogica degli stessi, non arrivano agli studenti di scienze dell'educazione come "saperi al servizio dell'educatore", ma come "saperi dell'educazione" rivolti a coloro che, da psicologi, sociologi, antropologi o da altri punti di vista, studiano i problemi connessi all'educazione.

La ricaduta di tale fraintendimento sulla formazione degli educatori diviene disastrosa. Di conseguenza avviene che i laureati in Scienze dell'Educazione, o alle fine del corso di studi o una volta assunti in qualità di educatori, si chiedano in cosa consista la loro specifica professionalità: specialmente in relazione ad altre con cui si trovano a interfacciare sul piano dell'operatività. Infatti succede che, se ad esempio dimostrano di possedere buone conoscenze psicologiche, e quindi avanzano qualche ipotesi di tal natura (poiché così è stato loro insegnato durante i tanti corsi di psicologia frequentati), siano richiamati dai colleghi psicologi risentiti di tale invasione di campo, che intimano loro di non fare gli psicologi; così pure avviene con professionisti di altre discipline che hanno dovuto studiare e dimostrare di conoscere bene per laurearsi in Scienze dell'educazione. E se poi, nel tentativo di dare un qualche spessore di significato al proprio ruolo cercano di esercitare un sapere pedagogico, si accorgono solo in quel momento di non aver ottenuto dal corso di studi appena concluso, nemmeno quel minimo di pedagogia per capire in cosa consista fare l'educatore.

E' necessario restituire, al sapere pedagogico la cura della formazione dell'educatore e alla pedagogia il problema della costruzione della scientificità del proprio sapere. Diversamente, e la formazione dell'educatore e il sapere della pedagogia divengono oggetti di conquista delle altre scienze, che per il fatto di avere come oggetto di studio altro rispetto all'educazione, replicano nel sapere che offrono all'educatore ciò che del loro specifico punto di vista è pregio e limite. Tale problema richiede soluzioni urgenti in quanto mai come oggi la società dell'uomo chiede interventi educativi per affrontare i problemi che l'affliggono; che sono percepiti come carenze in ordine all'educazione dell'uomo. Lo stesso progresso delle scienze richiede azioni di educazione, sia per color che producono tale sapere, sia per quanti ne ricevono i benefici perché consumatori di prodotti tecnologici innovativi o perché beneficiari di qualche intervento.

Franco Larocca, nel suo recente testo intitolato "Azione mirata", pubblicato dalla casa editrice milanese FrancoAngeli, cerca di mettere ordine attorno a questi problemi. Dopo aver spiegato che cosa è e come si costruisce l'azione educativa, l'autore illustra in che modo il sapere pedagogico

debba riappropriarsi del proprio oggetto di studio, cioè l'educazione, sia nei termini di una ripresa epistemologica del ruolo della pedagogia nel panorama delle scienze umane, che per quelli riguardanti la costruzione di tale sapere per la pratica educativa. Secondo l'autore, lo specifico della ricerca pedagogica in educazione consiste nell'individuare il perché e il come l'azione educativa concorre a generare quegli incrementi di sviluppo umano di cui, da sole, le altre scienze non riescono a dar ragione. L'apporto della pedagogia al problema dell'educazione dell'uomo è tutt'uno con lo specifico punto di vista con cui l'esperto dei processi educativi sa spiegare e intervenire tramite l'azione educativa nel processo di riduzione di asimmetria tra essere e dover/poter essere che è l'educazione. Sta qui l'expertise del laureato in Scienze dell'educazione il quale, seppur avvalendosi di altri saperi che con l'educazione agita hanno solo relazioni indirette, deve divenire il professionista dell'azione educativa.

L'uomo è un essere in divenire in virtù di fattori di natura biofisica, come l'invecchiamento, e di fattori culturali, come i condizionamenti. Il dato del divenire dell'essere umano è qualcosa che s'impone ad ogni forma di esame della realtà. Ed è dentro la logica di questo divenire, continuo mutamento, che si iscrive il senso e il fine dell'azione educativa. Ad essa, infatti, il compito di generare ciò che la natura o i processi di socializzazione, da soli, non riescono a causare.

E' soltanto l'educazione che può apportare nell'essere umano quell'*ulteriorità* che, se accolta, genera sviluppo e realizzazione umana.

Saper costruire azioni educative mirate è dunque la condizione necessaria della professionalità dell'educatore. Ed è proprio sul sapere dell'*azione che educa* che la pedagogia deve ritornare ad essere, per l'appunto, pedagogia dell'*educazione*.

Verona, 24 ottobre 2005