

PER UNA EPISTEMOLOGIA DELLA PRATICA EDUCATIVA

a cura di Stefano Vitale

1.1 Il contesto introduttivo

Epistemologia, scienza della conoscenza, dei fondamenti dell'atto conoscitivo, di ciò che "sta sopra" (Epi, sopra - Histanai - stare).

Educare, condurre fuori, portare alla luce, concretizzare le potenzialità.

Cercheremo quindi di proporre, sinteticamente, una riflessione intorno ai fondamenti della pratica educativa, soprattutto extrascolastica, per come noi la concepiamo, intendendo con questa espressione un vasto conglomerato di presupposti, procedure, strategie, impliciti, dispositivi e sistemi di relazione.

L'epistemologia genetica di Jean Piaget, le epistemologie della complessità dei neo-costruttivisti e la nozione di "rottura epistemologica" (Bachelard) costituiscono la cornice di queste riflessioni.

Secondo Piaget, ogni conoscenza è sempre un processo che consiste nel trasferire da un livello sensomotorio, caratterizzato da meccanismi prelogici e non operatori ad un livello più complesso, fondato su operazioni reversibili e componibili, da strutture meno evolute ad insiemi più avanzati.

Il campo dell'epistemologia consiste dunque nel determinare come la conoscenza raggiunge la realtà e, pertanto, quali sono le relazioni esistenti tra il soggetto e l'oggetto (Piaget, 1964).

L'oggetto della conoscenza coincide con la sua processualità, il suo divenire. Considerare la pratica educativa come un processo che tende verso strutture più complesse ed evolute, **mettere l'accento sul cambiamento delle strategie e delle "regole d'uso"**, più che sui prodotti finiti (le competenze), significa superare la dicotomia tradizionale tra attore e fruitore dell'educazione, tra operatore ed utente.

Tutti diventano operatori dell'educazione, attori che, a differenti livelli e con compiti distinti, operano insieme, definendo nuove regole di collaborazione, di associazione, di scambio.

Diviene così centrale lo studio del **sistema di interrelazioni** che i vari protagonisti dell'agire educativo cercano di costruire, così come significato attribuito da ciascuno alle nozioni di "cambiamento", "progetto", "attività", "intervento", "autonomia", "interdipendenza", "flessibilità".

Anche il concetto di "rottura epistemologica" è fondamentale. Elaborato in opposizione alle epistemologie positiviste che riducono la conoscenza alla sistematizzazione ed alla classificazione dell'esperienza fenomenica e che annullano qualsiasi problema che non sono in grado di risolvere, introduce la nozione di **"cambiamento di problematica"**. La scienza elabora costrutti formali, irriducibili alle evidenze empiriche, che costituiscono tuttavia, modalità di spiegazione e di intervento sui fenomeni concreti.

La stessa produzione teorica di Bateson contribuisce ad innovare radicalmente i rapporti tra soggetto ed oggetto della conoscenza.

Il suo approccio ha ridefinito completamente il concetto di "sistema". Il sistema è autoreferente rispetto alle proprie modalità di funzionamento interne e simultaneamente interrelato ad altri insiemi funzionalmente contigui. E' dunque insieme aperto e chiuso.

Una delle concezioni epistemologiche più interessanti formulate dalla teoria sistemica è quella che si esprime nella nozione di **"metalivello"**.

Ogni azione, ogni sistema può essere compreso da un punto di vista qualitativamente diverso che si definisce come "meta" rispetto alle proprietà interne della struttura. Così come esiste una metacomunicazione (comunicazione sulla comunicazione), esiste una metastruttura - la struttura che connette, intesa come struttura di strutture (Bateson, 1979).

In educazione, la struttura che connette può essere considerata come l'apprendimento all'apprendimento. **L'obiettivo non è dunque quello di incrementare le conoscenze, ma di rendere esplicite e flessibili le strategie dell'apprendere.**

Le epistemologie lineari di tipo accumulativo e le pratiche educative che ne derivano vengono in questo modo superate. L'epistemologia cibernetica ha individuato l'esistenza di sistemi centrati sul principio della retroazione. La natura e le leggi del contesto definiscono la dinamica ed i significati dell'interazione.

Proviamo a sintetizzare queste rapide considerazioni ed a riferirle alla pratica educativa.

L'educazione è un processo che vede impegnati molteplici sistemi intragenti, di cui il più circoscritto (ma comunque ancora ampio) è quello educatore/educando.

Questo processo può essere considerato come un passaggio da strutture più semplici a sistemi più complessi, intendendo per passaggio non l'accumulazione lineare di conoscenze (dato, oltretutto, antipsicologico e contraddetto da numerose ricerche e studi), ma una **ristrutturazione incessante di premesse, interazioni, inferenze, aspettative, strategie conoscitive e rappresentazioni delle relazioni.**

Per affrontare la tematica della pratica educativa occorre effettuare un vero e proprio cambiamento della problematica (rottura epistemologica) e quindi analizzare gli scambi concreti, i presupposti, i significati, la cornice ed il contesto della scena educativa come i fondamenti di qualsivoglia elaborazione teorica ed epistemologica.

Non è il concetto che spiega la realtà, ma l'organizzazione degli elementi che connettiamo insieme definisce i concetti.

Per operare in sintonia con questi enunciati, occorre condurre una disamina degli impliciti e del "non detto" della pratica educativa che ne informa le azioni ed il loro riconoscimento.

Noi tendiamo ad operare sempre sulla base dei nostri presupposti. Queste premesse generano azioni e reazioni che le rinforzano circolarmente e che vediamo dispiegate in una strutturazione spazio-temporale. Se queste premesse posseggono un basso livello di efficacia e ci risulta difficile modificarle, rischia di risultare vanificata la costruzione complessiva.

Un'epistemologia della complessità dell'agire educativo deve enucleare modelli, paradigmi, premesse valoriali e riflettervi criticamente per restituire all'educazione tutto il suo spessore di azione che porta alla luce, che disvela.

1.2 Sulla complessità

Se l'epistemologia genetica di Piaget è ben conosciuta anche fuori dai confini degli specifici psicologici e pedagogici, le ricerche transdisciplinari sulla complessità rappresentano una produzione teorica recente, i cui confini sono in costante mutamento e ridefinizione.

Secondo Edgar Morin, vi sono otto strade che consentono di accedere alla complessità:

- l'irriducibilità del caso e del disordine come elementi costitutivi l'universo (e quindi, a fortiori, il nostro universo d'indagine);
- l'irrompere, nell'ambito della produzione scientifica, dei concetti di singolarità, località e temporalità, come elementi che negano l'astrazione universalistica propria dei concetti scientifici tradizionali e delle epistemologie razionaliste;
- la complicazione, intesa come l'esistenza di un enorme quantità di interazioni, variabili intervenienti, retroazioni, interconnessioni, anche nell'analisi di un fenomeno relativamente semplice;
- la complementarità tra le nozioni di ordine, disordine ed organizzazione. Da insiemi di elementi caotici possono emergere strutture organizzate (Prigogine, 1979);
- l'organizzazione, concepita come sistema che contiene simultaneamente qualcosa in più e qualcosa in meno della somma delle sue parti;
- la ricorsività dell'organizzazione, mediante la quale gli effetti e la genesi di una struttura si embricano costantemente e prendono spunto gli uni dall'altra. "una società è prodotta dalle interazioni tra individui, ma queste interazioni producono una totalità organizzatrice che retroagisce sugli individui per coprodurli quali individui umani";
- la fine delle demarcazioni chiare e nette tra concetti, tra discipline, tra universi discorsivi, tra oggetto e soggetto, tra organismo ed ambiente;
- l'inserimento dell'osservatore e dei suoi presupposti nel contesto che osserva, in opposizione alle concezioni positiviste che separano radicalmente il soggetto dell'atto conoscitivo dall'oggetto della conoscenza (Morin, 1985).

Quali relazioni esistono tra l'epistemologia della complessità e la pratica educativa? Senza volerci addentrare nel labirinto della complessità, ci sembra importante mettere in evidenza alcune interessanti affinità.

Sia le epistemologie costruttiviste, sia l'azione educativa mettono il loro accento sulla **collaborazione interdisciplinare e sulla nozione di transdisciplina.**

La natura stessa delle ricerche sulla complessità è transdisciplinare, poiché il *complexus* - ciò che viene tessuto insieme - è già, per definizione, il prodotto di diversi punti di vista, di prospettive ed approcci differenziati che incontrano mobili punti di sintesi ed integrazioni operative.

Una disciplina non è in fondo nient'altro che una modalità di organizzazione e di rappresentazione dei dati, un modello formale di interpretazione della realtà che si avvale di uno specifico linguaggio, strategie di connessione tra gli elementi ed assiomi fondanti. La transdisciplina costituisce una possibile integrazione di queste differenti modalità di lettura, a partire dall'identificazione di problemi comuni.

Infatti un intervento educativo efficace presuppone l'adattamento delle risposte ai problemi evidenziati e quindi il dispiegamento di molteplici strategie di azione a fronte delle richieste. Un primo requisito indispensabile per rendere possibile questo approccio consiste nel superare gli steccati disciplinari e le risposte precostituite e nel porre al centro dell'attenzione l'insieme delle interrelazioni attive del sistema.

Ogni volta che l'intervento assume come oggetto privilegiato **il sistema delle richieste/risposte**, si impongono strategie cognitive e relazionali degli operatori che siano flessibili ed adattabili a nuove cornici. Le modalità di analisi delle richieste, il riconoscimento dei problemi devono acquisire le caratteristiche di spiegazioni "aperte", di ipotesi che allargano il campo dei dati disponibili.

Quali sono gli elementi che gli operatori utilizzano per identificare un problema? Quanto incidono i presupposti sull'esito dell'intervento? Quali sono i vincoli strutturali e quelli mentali, che impoveriscono e rendono stereotipata l'operatività?

Anche gli altri elementi che contraddistinguono la complessità (l'emergenza del caso e del disordine, delle singolarità che negano le astrazioni generalizzanti, il numero virtualmente infinito di interrelazioni, il rapporto tra ordine e dispersione, l'inserimento dell'osservatore nel contesto) rappresentano capisaldi dell'agire educativo e ne costituiscono insieme gli impliciti ed i limiti.

I modelli di progettazione lineare sembrano costruiti per contrastare la dispersione, la caoticità e l'aleatorietà della pratica educativa.

In realtà, chiunque abbia lavorato in ambito educativo, sa bene che **la casualità ed il disordine sono elementi fondamentali del "concreto quotidiano"** e che qualsivoglia intervento deve considerare le aspettative, le rappresentazioni, le gerarchie operative e il "non detto" degli operatori come elemento fondante.

In realtà qualsiasi pratica professionale non settoriale è di per sé un oggetto complesso, tessuto composito tenuto insieme da un ambito spazio-temporale, da condizioni, da relazioni, da prodotti mentali e materiali, tessitura che unisce ed insieme separa, punto di convergenza di innumerevoli elementi, "complexus" di situazioni in gran parte ignote agli stessi protagonisti.

1.3 Codici, percorsi e possibilità dell'agire educativo

L'educazione nasce come azione dei "maggiori" sulle nuove generazioni e costituisce storicamente uno dei tasselli centrali del processo di riproduzione ed individuazione sociale.

Ci sembra fondamentale, nell'ottica di una epistemologia della complessità, toccare la tematica dei modelli d'interazione, dei codici, dei valori e delle attribuzioni di significati che percorrono l'universo del "disagio", sia esso giovanile o "disabile", evitando concezioni generalizzanti ed individuando nessi trasversali, meccanismi che connettono soggettività e condizioni anche molto diverse tra loro.

Dobbiamo all'approccio psicogenetico di Piaget una scoperta di fondamentale importanza. Gli individui, nelle loro distinte fasi educative, attraversano stadi di sviluppo specifici, che consentono di costruire modalità di spiegazione e di azione nei confronti dell'intorno fisico-sociale.

La costruzione dei concetti passa dunque attraverso **diverse tappe**, caratterizzata ciascuna da un suo punto di equilibrio che prelude alla successiva. Tale processualità attiene alle strutture cognitive, al pensiero sociale e, sia pure con accentuazioni particolari, alle dinamiche pulsionali.

Questo processo non deve essere considerato come un incremento accumulativo e meccanico delle conoscenze, bensì come **un sistema di trasformazioni e di ristrutturazioni** che consentono letture diverse ed operazioni cognitive maggiormente mobili e reversibili. E' come se cambiassero le regole d'uso e le strategie dell'atto conoscitivo, più che il prodotto della conoscenza (i concetti, le nozioni).

Esiste tuttavia una quantità straordinariamente alta di variabili che interferiscono su tale cambiamento. Elementi che omologano ed insieme separano, che differenziano ed unificano.

La creazione di codici e significati condivisi riguarda la specificità del contesto socio-culturale e socio-ambientale, che s'innesta sulla modalità di sviluppo individuali.

Il ruolo dei mass-media, ad esempio, svolge la duplice funzione di uniformare e proporre modelli massificati, da un lato, e di presentare una mole enorme di suggestioni che ognuno recepisce ed assorbe individualmente.

Questa tendenza alla settorializzazione "frammentata" (un minore può parlare come un tecnico di una squadra di football e disquisire di moduli tattici, pressing, fuorigioco ed assetti societari, ed ignorare completamente l'esistenza di un punto d'aggregazione per giovani sotto casa) e ad una omologazione formale, ancorché fittizia (il divertimento, l'avventura, il sesso, il denaro, la scuola, i consumi) è paradigmatica di una condizione frastagliata, almeno bivalente, che registra il massimo di omogeneità intorno ad alcuni simboli e valori ed il massimo di soggettività rispetto alle modalità di fruirli e di interiorizzarli.

Molti hanno detto che i minori enfatizzano le dimensioni del rischio, dell'avventura, del mettersi in gioco, dell'aggregazione finalizzata al senso di appartenenza, dei rituali trasgressivi collettivi (Carpano, 1991).

Altrettanto si è sottolineato come i soggetti in difficoltà (gli handicappati come, in misura diversa, i minori "a rischio") tendano a rinchiudersi in un universo stereotipato, ripetitivo, anche infantilizzato per molti versi e quanto sia presente il rischio di "sottomissione" dell'adulto nei confronti dei ricatti affettivi dei soggetti in difficoltà.

Altri autori hanno sottolineato lo scarto strutturale esistente tra desideri e realizzazioni, come anche la necessità di trovare nell'affiliazione a gruppi coesi o subculture un sostituto alle carenze familiari o all'anomia sociale che pesa sull'identità giovanile.

Tutto ciò è vero ed, allo stesso tempo, parzialmente falso.

I "minori" non esistono come categoria sociale, anagrafica o economica omogenea; **l'irrompere delle singolarità** nega l'artificiosa appartenenza alla classe. Ciò diventa ancora più evidente se consideriamo i percorsi individuali, che prevedono una sovrapposizione caotica e frammentaria di eventi di vita, contingenze, appartenenze familiari, sociali e territoriali, attraversamenti scolastici e lavorativi.

Così come, per i soggetti handicappati, è difficile separare un "giudizio" sulle eventuali modalità d'intervento, ad esempio, dal tipo di relazione esistente con il nucleo familiare. E ciò diventa evidente se si analizzano anche i percorsi esistenziali ed istituzionali dei soggetti portatori di handicap o dei minori seguiti.

Come affrontare allora questo conglomerato disordinato e virtualmente infinito di elementi? Come incidere, da educatori, sulla costruzione dell'identità individuale e, soprattutto, come ricollegarla all'interno di iniziative pregnanti, che aggregino, riabilitino, emancipino, senza massificare e irrigimentare?

Questi interrogativi conducono ad altri problemi concettuali ed operativi. Se l'educatore è parte del sistema in cui opera, se il suo punto di osservazione integra e modifica le dinamiche del sistema, come riuscire ad avvicinare il linguaggio, gli obiettivi, le gerarchie, la sensibilità degli operatori a quelli degli utenti, senza scadere nella riproduzione di un principio pedagogico astratto o nella complicità collusiva?

La ricerca di un significato condiviso (ma non identico) ci sembra essere una ipotesi di soluzione. Proporre iniziative flessibili e riconosciute dai protagonisti della scena educativa e non contenitori onnicomprensivi, lavorare sulle differenze, sulle diverse attribuzioni, prevedere una pluralità di azioni, di ipotesi, di programmi, essere insieme parte e protagonista, ricomporre fratture senza annullarle ma esplicitandone il senso e la direzione, tutti questi elementi rappresentano appunti di un metodo da adattare ai contesti operativi.

Il progetto è dunque quello di **assumere la complessità invece di scotomizzarla**. Assistiamo ad un paradosso: le progettazioni lineari (analisi - obiettivi - strumenti - risorse - verifiche) producono quasi inevitabilmente disorganizzazione e scompaginamenti che ne contraddicono i principi e ne vanificano i risultati, mentre dal disordine e dal caso possono emergere strutture ordinate.

Ovviamente, le perturbazioni caotiche non vanno subite passivamente, ma iscritte nell'ordine del discorso e della progettazione. Ciò che deve cambiare è l'approccio alle interferenze casuali o impreviste e le strategie di soluzione dei problemi.

Alcuni autori di scuola sistemica hanno posto al centro della loro attenzione il **concetto di ipotizzazione**, inteso come la facoltà di costruire nuove cornici, nuove modalità di spiegazione ed interpretazione degli eventi. Ciò non serve unicamente a rendere più flessibili ed allargati i presupposti degli educatori, ma restituisce mobilità, duttilità nelle interazioni e apertura rispetto agli altri sistemi interagenti.

Partire dai "dati" delle realtà per elaborare strategie e modalità di risposte possibili che allargano circolarmente il campo delle risposte "reali" e la capacità d'intervento concreto, costituisce uno dei cardini di questa impostazione.

A volte, tuttavia, la "realtà" dei minori "a rischio" seguiti quotidianamente, appare fin troppo concreta ed oggettiva, immodificabile nella sua semplicità.

L'emarginazione stratificata nel tempo (famiglia, scuola, relazioni territoriali, lavoro,) costituisce un "nucleo duro", difficilmente aggredibile, che prelude a percorsi marginali istituzionalizzati.

Sembra quasi di trovarsi in una specie di imbuto: quando i fattori di rischio superano quelli di protezione, quando gli abbandoni precoci, la povertà delle reti di sostegno, la deculturazione, i fallimenti scolastici, la marginalità delle attività produttive si saldano ad una fragilità psicologica individuale, assistiamo ad una drastica riduzione degli orizzonti e degli spazi di vita e si precipita nel fondo dell'imbuto, nei percorsi stereotipati che omologano la sofferenza e che comportano l'invio ad istituzioni (istituti, servizi per le tossicodipendenze, carcere, reparti d'ospedale, circuiti scolastici speciali, comunità alloggio).

L'assenza di prospettive, le scarse capacità di introspezione e di autoprogettazione, i bassi livelli di autonomia psicologica e gli alti livelli di dipendenza dalla subcultura di riferimento (sia essa quella del "quartiere" o quella della famiglia chiusa su stessa), una scansione spazio-temporale stereotipata e limitata, la povertà intesa come condizione economica ed esistenziale, costituiscono allo stesso tempo le cause e gli effetti di questi percorsi.

Anche in questo caso assistiamo ad un meccanismo di retroazione e di ricorsività caratterizzato dal rinforzo reciproco di elementi negativi, da una riduzione delle opportunità e delle capacità di gestire la propria vita.

Questa realtà - durissima - non va negata, ma affrontata con strumenti nuovi. Se la tendenza - anche per i soggetti considerati normali - è quella all'omogeneizzazione, la risposta dovrà tendere alla **differenziazione a alla definizione di percorsi di riscoperta di significato** (per me, per gli altri, per me in rapporto agli altri), di confronto dialogico con altre esperienze, di apertura ad altre culture.

Ciò riguarda tutti i protagonisti dell'agire educativo, poiché risulta evidente che una riduzione di complessità effettuato dagli operatori riverbera su tutto il circuito e ne appiattisce gli effetti.

1.4 Paradigmi a confronto

L'educazione extrascolastica, i servizi educativi, il ruolo e le funzioni dell'educatore sono stati oggetto negli ultimi decenni di svariate riflessioni e numerosi contributi scritti (ricerche, saggi, manuali, atti di convegni e seminari, resoconti di esperienze).

Possiamo affermare che questa proliferazione di elaborazioni ha comportato un arricchimento delle scienze sociali e delle investigazioni empiriche che hanno incontrato un nuovo oggetto con cui misurarsi, oggetto che scompare, in una certa misura, i tradizionali steccati disciplinari.

La pratica dei servizi educativi deve essere fondata, infatti, sul concetto di **transdisciplina**, intendendo con questa espressione la creazione di un ambito teorico-pratico che integra nozioni provenienti dalla pedagogia, dalla psicologia sociale e dello sviluppo, dalla psicosociologia dei gruppi e delle istituzioni, dalla sociologia delle organizzazioni, dalla psicoanalisi, dalla teoria dei sistemi e dalla cibernetica.

Le frontiere esistenti tra queste discipline diventano, nell'ambito educativo, mobili, e danno luogo ad insiemi compositi, originali e funzionali alle esigenze dei servizi e dell'utenza.

Anche se le scuole di formazione per educatori professionali privilegiano un curriculum pedagogico e psicologico, la realtà operante obbliga gli educatori a rimodulare costantemente le loro premesse e il bagaglio teorico acquisito.

Il paradigma problema/soluzione (Ota de Leonardis, 1986) non ha mai funzionato nei servizi educativi, nemmeno in quelli (pochi, per la verità) in cui gli operatori utilizzano un approccio comportamentale. Infatti, è tipico di quel paradigma costruire il problema **a partire** dalla soluzione, mentre l'approccio educativo rovescia tale impostazione e definisce risposte mobili, fondate su un intreccio complesso di azioni, relazioni, e dispositivi, a partire dalla specificità delle richieste e dei percorsi dell'utenza.

Il capovolgimento del modello **knowledge-care** (conoscenza-presenza in carico) a favore di quello **care-knowledge** (Tognoni, 1990) si salda con la nozione di transdisciplina cui prima si accennava.

E' infatti l'elaborazione di una teoria e di un modello formale degli scambi concreti che avvengono nell'ambito educativo che permette agli operatori di superare la contrapposizione tra approcci diversi ed interpretazioni contrapposte e che consente di definire risposte integrate transdisciplinari.

A questo proposito ci sembra illuminante un passo del libro di Cancrini *Quei temerari sulle macchine volanti*, dedicato all'intervento terapeutico con giovani tossicomani:

-Terapista: "Ma prima di intervenire devo capire"

-Supervisore: "Devi abituarti a pensare esattamente l'opposto di quello che hai detto ora. In realtà, prima intervieni e poi capisci perché l'oggetto del tuo capire altro non è che il modo in cui loro (la famiglia, gli utenti) si muoveranno in relazione a come ti muovi tu" (Cancrini, 1982).

Queste brevi note ci permettono di individuare il primo nodo dell'intervento educativo, che rimanda a due processi opposti che influiscono sulle scelte, la filosofia, le strategie del servizio: **transdisciplina versus colonizzazione culturale di tipo disciplinare** (psicologica, pedagogica, sociologica) **o riferita al modello di servizio** (servizio clinico, specialistico, servizio sociale).

Un servizio autenticamente educativo presenta una dinamica specifica che non è assimilabile ad altre tipologie di strutture rette da modelli organizzativi gerarchizzati, burocratici o angustamente clinici. Al tempo stesso, un servizio educativo tende alla costruzione di risposte integrate, assegnando un ruolo centrale alla condizione della persona e al suo percorso di vita e un ruolo di variabile dipendente ai metodi ed agli approcci che consentono la lettura di tali condizioni e percorsi.

Da ciò consegue un secondo punto importante.

Mentre per i servizi socio-assistenziali "classici" è essenziale la "cura", vale a dire l'eliminazione ed il controllo della sintomatologia disturbante mediante una pratica terapeutica che utilizza un setting tradizionale (ancorché adattato alle necessità del servizio pubblico) e che delega agli operatori "di base" - infermieri, assistenti domiciliari- la gestione degli aspetti materiali della vita degli utenti, nei servizi educativi invece è assolutamente preminente la dimensione del "**servizio alla persona**".

Questa differente impostazione costituisce una sorta di "**rottura epistemologica**" (Braunstein, 1976). E' terapeutico occuparsi, insieme all'utente, dei compiti e degli aspetti materiali della vita quotidiana (la casa, la pulizia, l'uso del tempo, la spesa, gli acquisti) così come, nel caso dei minori in "educativa territoriale", dei bisogni di senso, aggregazione, uso del tempo libero, affiliazione, inclusione, appartenenza.

E' terapeutico, ed educativo, formulare progetti che consentano all'utente di rafforzare il suo sistema di autonomie di base, indispensabili per non naufragare nella "complessità sociale".

E' fondamentale, mediante la relazione educativa, avviare processi di codeterminazione delle attività, delle scelte, degli scenari, anche per consentire la ristrutturazione delle motivazioni del soggetto.

La teoria psicologica soggiacente al lavoro educativo -o, per lo meno, ad alcune sue frange- privilegia la dimensione concreta (anche i simboli ed i significati nascono dalla materialità dell'esistenza) su quella della logica formale deduttiva, dello "sguardo clinico", del riconoscimento dei sintomi o delle caratteristiche del danno.

Assumere la vita quotidiana ed i rapporti della vita "di tutti i giorni" come fulcro del lavoro significa ribaltare il rapporto tra operatori ed utenti. La "terapia" -o, per utilizzare un termine più vicino al lessico degli educatori, il cambiamento- non avviene più all'interno di una stanza come effetto di scambi di produzioni verbali, ma diventa l'esito di **un processo di ristrutturazione del tempo, delle reti relazionali, della posizione del soggetto nel sociale**".

Anche questo secondo nodo è definibile mediante una formula sintetica: **psicologia concreta versus egemonia della cura**.

Il terzo punto che ci preme di mettere in risalto è quello del progetto che si lega alle condizioni materiali dell'intervento.

A nostro giudizio, **il progetto dipende dalla continuità spazio-temporale dell'intervento, dall'ambito di lavoro e dal tipo di scambi che si producono tra operatori e fruitori del servizio**.

Nel settore dei servizi alla persona (tanto più se si tratta di servizi d'intervento non residenziale ed anzi territoriale, come quello previsto dal presente appalto) è messa spesso in rilievo dagli educatori la supremazia della pragmatica del progetto (definizione delle attività, coinvolgimento dell'utenza nelle iniziative collettive proposte dal servizio) su altri aspetti, pure fondamentali, quali quelli relazionali, associativi (l'inserimento degli utenti nell'ambito di associazioni di persone che condividono la medesima condizione) o relativi al coordinamento inter-istituzionale.

Il "fare insieme" è considerato dagli operatori lo strumento principale di progettazione e cambiamento.

Ne consegue che il progetto educativo è mirato all'individuazione di **azioni** che consentono di incrementare il bagaglio evolutivo dell'utente.

E' evidente che le attività non possono essere separate dal contesto relazionale al cui interno vengono proposte e dalla ricerca di opportune risorse che le rendano accessibili e significative per il soggetto.

Ma è pur vero che qualunque azione possiede un valore conoscitivo ("prima intervieni e poi capisci il perché"), può diventare un terreno di sperimentazione e di comprensione dei desideri, dei significati, delle identificazioni dell'utente.

La pragmatica educativa, se considerata come un elemento propedeutico alla formulazione del progetto, acquisisce un'estrema pregnanza.

"Prima lancio degli ami, delle suggestioni, poi valuto le risposte e le reazioni ed infine, **insieme, costruiamo un percorso** che risponda ai bisogni "(espressi o inespressi).

Il progetto richiede una strutturazione temporale (ciò non significa banalmente che occorre tempo per realizzarlo, ma che il progetto "è" tempo, è scandito diacronicamente da movimenti evolutivi o involutivi, da stasi, da ritorni). E' altresì fortemente determinato dall'ambito della relazione: l'ambito residenziale è profondamente diverso da quello di un servizio territoriale che propone attività mirate e che il progetto nasce, superandole, dalle richieste dei minori di trovare nella comunità un ambito familiare sostitutivo.

Il progetto, inoltre, dipende anche dai presupposti culturali, esistenziali, esperienziali degli operatori e degli utenti (ed è anche per questo che ci stiamo soffermando su questi punti).

Il tipo di scambi vigenti nel servizio (che rimanda a numerose variabili come l'omogeneità o la complementarità dell'approccio degli operatori, la distanza tra i valori degli educatori e quelli degli utenti, i significati attribuiti alle nozioni di "rischio", "avventura", "mettersi in gioco", l'intreccio delle richieste/risposte, ecc.) orienta e predetermina le stesse possibilità di formulazione del progetto.

Nella nostra precedente esperienza ci è stato possibile cogliere una frattura all'interno degli stessi servizi educativi tra coloro i quali attribuiscono al progetto il significato di una sequenza unitaria rivolta verso un fine e chi lo rappresenta come una continua embricazione di premesse, azioni, interferenze, eventi casuali e direzioni di lavoro.

Nel primo caso è preminente una epistemologia lineare di bassa complessità e, a conti fatti, abbastanza obsoleta che introduce un ordine artificioso e surrettizio.

Nel secondo caso si corrono gravi rischi di disordine e dispersione, ma il modello si avvicina a quello proposto da una epistemologia cibernetica (Merlino, 1989) che coglie maggiormente la dinamica della complessità attuale.

Il terzo punto è quindi così codificabile: **progetto lineare versus progetto a spirale**

Un quarto punto centrale riguarda i concetti di relazione e cambiamento, così come le nozioni di autonomia e interdipendenza.

Ci sembra interessante approfondire un aspetto, tutto interno all'ottica della complessità: la coesistenza, sulla scena educativa, di modelli "forti" ipersemplicati e di approcci, di portata più limitata, aperti alla problematizzazione.

Infatti, cosa significa pensare o teorizzare che il cambiamento appartiene all'utente e che quindi l'obiettivo dell'educazione consiste nel provocare modificazioni (evolutive) delle sue capacità e delle sue modalità relazionali?

Questa impostazione sottende alcuni impliciti: io (operatore) conosco bene l'utente e le sue modalità di funzionamento, so chi è e come reagisce; costruisco dunque un percorso graduale che gli consenta di affinare e migliorare i suoi rapporti con gli oggetti e con il mondo. Se il percorso è efficace, il cambiamento si produce e la relazione con l'utente costituisce uno dei luoghi e degli strumenti privilegiati per raggiungere l'obiettivo.

In realtà, neanche all'interno di questo schema, l'operatore si rappresenta come estraneo al proprio cambiamento. Anche in questo caso, le variazioni prodotte retroagiscono sull'educatore e ne modificano gli orientamenti e le percezioni.

Questo approccio, ciononostante, rovescia ed isola alcuni segmenti della sequenza logico-temporale.

Se il cambiamento è un prodotto delle interazioni del sistema (vale a dire, se l'utente modifica i suoi atteggiamenti in funzione dei cambiamenti degli operatori), ogni modello unilaterale ed unidirezionale risulta inefficace.

Cambiare significa, innanzi tutto, cogliere differenze negli altri ed elaborare risposte che assumano queste percezioni come fulcro di nuove sperimentazioni e modalità d'azione.

Se il cambiamento è quindi un processo (anche piuttosto complicato) che investe gli attori nelle loro sequenze significative, il problema risulta completamente ridefinito e viene superato il modello che identifica nell'educatore il titolare della proposta e nell'utente il suo destinatario.

Ogni volta che succede qualcosa di nuovo, di realmente nuovo, il sistema si mette in azione. La direzione del movimento rimane spesso indefinita, ma è fondamentale sapere che questo movimento ci riguarda, ci cambia e produce ulteriori variazioni su chi ci sta vicino.

E poi, si cambiano i comportamenti, le prestazioni oppure le regole del gioco, le strategie, le motivazioni ad apprendere? Se un minore o un handicappato impara a gestire il proprio denaro, che cosa si è modificato? La sua capacità di moltiplicare, sottrarre, dividere oppure i rapporti con i genitori e con gli educatori che cambiano la sua autopercezione oppure ancora la sua relazione con le regole che governano le transazioni ed il mercato?

Anche i concetti di autonomia e interdipendenza possono essere analizzati utilizzando la stessa griglia interpretativa.

Nel primo caso, l'autonomia diventa simultaneamente l'obiettivo principale dell'intervento e la proiezione sull'utente di un mito-valore fortemente radicato nell'assetto sociale attuale (essere autosufficienti), mentre la dipendenza assume connotati negativi e denota la condizione iniziale degli utenti che occorre superare mediante l'intervento educativo.

Nel secondo caso, i due concetti sono strettamente intrecciati e definiscono tendenze che si confrontano dinamicamente con le resistenze, le chiusure, le separazioni, le consuetudini, le ripetizioni del sistema educativo.

L'autonomia e l'interdipendenza costituiscono due aspetti essenziali che regolano i rapporti tra le parti dell'insieme che tendono, allo stesso tempo, alla differenziazione ed alla reciproca interazione.

Ciò appare evidente anche se scendiamo su piani più concreti: essere in grado di determinare le proprie scelte, le proprie priorità, progettare obiettivi personali rilevanti presuppone un forte radicamento dell'individuo nel proprio sistema di riferimento, relazioni funzionali con agenzie, gruppi, infrastrutture e la disponibilità di un ventaglio di risorse ed opzioni create mediante molteplici transazioni e scambi.

Tra la pratica dell'autonomia e la comprensione della necessità dell'interdipendenza esiste una relazione di reciprocità, sia in ambito educativo, sia nella vita quotidiana.

I paradigmi fondanti queste diverse concezioni del cambiamento possono essere così enunciati: **cambiamento sistemico *versus* cambiamento di prestazioni, cambiamento come approccio *versus* cambiamento come prodotto.**