

La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale

ALESSANDRO FERRANTE, DANIELE SARTORI

Abstract: *The article states that planning and implementing intentional educational actions is becoming more and more difficult because of the current socio-cultural and economic crisis. Riccardo Massa's works address precisely the relationship between cultural context and educational praxis from a theoretical point of view; moreover his Clinica della Formazione supervision methodology could help teachers and social workers to deal with cultural pressures on their work and to methodologically deconstruct and evaluate their actions from a pedagogical point of view.*

Riassunto: *L'articolo tematizza il disagio dell'educazione formale e non formale ponendolo in relazione all'attuale crisi della società, che unitamente al peso assunto dall'educazione informale rende oggi particolarmente complesso e problematico per educatori e insegnanti progettare e realizzare percorsi formativi capaci di pensare e mantenere una specifica intenzionalità pedagogica. Nel contributo viene poi presentato sulla scia della teoria di Riccardo Massa un modello educativo e consulenziale centrato sull'opportunità di riflettere criticamente sulla prassi educativa attraverso un approccio clinico e decostruttivo, che possa favorire negli operatori un'elaborazione dell'informale, sostenendoli inoltre nell'orientare metodologicamente le loro azioni in senso formativo.*

Parole chiave: *crisi, educazione intenzionale, educazione informale, riflessione sulla prassi, consulenza pedagogica.*

Crisi della società e disagio dell'educazione

La società contemporanea è attraversata da mutamenti rapidi, continui, pervasivi, che comportano un significativo riassetto del quadro politico e socioeconomico. Nel cercare di rendere conto del senso e delle conseguenze di tali cambiamenti, a seconda dei tratti considerati di volta in volta più rilevanti o del peso assegnato alla continuità-discontinuità rispetto al passato più o meno recente, nell'ambito delle scienze umane sono state proposte numerose definizioni della condizione odierna e della società: società del rischio, società postindustriale o postfordista, società tardomoderna, società

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

dell'informazione, network society, modernità liquida, postmodernità, seconda modernità, modernità riflessiva. Ciò che accomuna queste molteplici descrizioni è il costante riferimento a questioni di interesse planetario. La globalizzazione, vale a dire il «metaprocesso generale che connette i processi parziali locali in una rete di interdipendenze e contraddizioni pressoché inestricabile, estesa a tutto il pianeta e apparentemente senza alcuna possibilità di governo unitario» (Tramma, 2009, 40) rappresenta la cornice complessiva entro cui collocare i singoli fenomeni e la riflessione su di essi.

Si profila così la necessità per la pedagogia e le scienze dell'educazione di ripensare se stesse al fine di generare saperi e conoscenze che esitino in concrete pratiche educative all'altezza dello scenario attuale e futuro, il quale presenta un marcato carattere planetario che suggerisce di orientare l'attenzione verso epistemologie e sensibilità antropologiche differenti e differenziate, i cui tratti identitari complessi, al contempo plurali e unitari, sarebbe auspicabile tutelare e promuovere (Morin, 2001) anche e soprattutto nei contesti educativi e della ricerca pedagogica, operazione tutt'altro che semplice per il quadro problematico e inquietante che va delineandosi.

La nostra società, come dimostra la drammatica recrudescenza della crisi politica, economica e finanziaria che stiamo vivendo, patisce un momento di grave difficoltà, testimonianza e conferma di una crisi epocale, strutturale, che interessa i suoi stessi fondamenti. Secondo Benasayag e Schmit, il mondo contemporaneo sembra pervaso da quelle che Spinoza chiamava «passioni tristi», riferendosi al sentimento di impotenza e alla disgregazione piuttosto che alla tristezza (Benasayag, Schmit, 2004). Nel XX secolo sono progressivamente venuti meno alcuni dei nuclei essenziali che avevano retto lo sviluppo della civiltà occidentale nel corso della modernità. Questo ha provocato un decisivo cambio di segno nella percezione del futuro, che ha retroagito negativamente sulle aspettative di vita dei soggetti rispetto al senso che assegnano agli eventi, a se stessi, agli altri. La modernità, che si era compresa come progetto di emancipazione, aveva instillato la speranza in un futuro radioso, la credenza in un progresso perseguibile attraverso la scienza, il sapere in generale, la politica (Bauman, 2009; Natoli, 1999) assegnando un posto di primo piano all'istruzione e all'educazione etica e civica, che in siffatto contesto hanno trovato una forte legittimazione sociale, pur concorrendo a produrre effetti di disciplinamento e normalizzazione (Foucault, 1993). Dopo le due guerre mondiali, la minaccia nucleare, la *Shoah*, questo fideismo scienziasta si è sciolto come neve al sole, lasciando

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

tuttavia sul terreno le macerie di una visione ottimista della storia che ha finito per capovolgersi nel suo contrario: dal futuro-promessa al futuro-minaccia. Il futuro attualmente è considerato perlopiù come ciò che con il suo portato di possibile innovazione non arriva mai, dando luogo soprattutto nei giovani a un sentimento di fatalistica rassegnazione. Oppure è avvertito come foriero di eventi paurosi, catastrofici, da cui ci si deve proteggere, contro cui è necessario armarsi per tempo, atteggiamento che alimenta un clima di emergenza permanente che finisce per legittimare una guerra di tutti contro tutti, un diffondersi di relazioni strumentali, una sorta di filosofia edonista del *no limits* in cui vietato è solo vietare (Benasayag, Schmit, 2004). Da quanto enunciato, risulta evidente che il malessere individuale e sociale oggi non è confinato unicamente entro le fasce di popolazione maggiormente svantaggiate o marginali della società. A fronte di una fragilità conclamata, si sta diffondendo un'ampia zona grigia, che riguarda differenti forme di disagio sommerso, un disagio per i servizi territoriali difficile da intercettare e affrontare adeguatamente (Iori, Rampazi, 2008).

Anche chi svolge professioni di cura e si occupa di formazione è costitutivamente esposto a una condizione di vulnerabilità sociale. In quanto uomini, donne, cittadini prima che professionisti, i lavoratori del sociale e della scuola non sono esonerati dal vivere in prima persona gli effetti delle complesse emergenze storiche appena delineate. Come formatori e insegnanti poi, sono chiamati a gestire una delicatissima situazione di carenza di risorse economiche oltre a patire uno scarso riconoscimento sociale rispetto al proprio ruolo, che nel caso degli educatori risulta accentuato dall'incertezza circa i confini della propria identità professionale, oggi sottoposta a trazioni verso l'assistenzialismo, il prestazionismo, lo specialismo (Marcialis *et al.*, 2010). Gli esperti dei processi formativi devono per di più far fronte al dissolvimento di un *milieu* educativo relativamente unitario e coerente, con conseguente dispersione e frammentazione delle pratiche educative e degli immaginari sociali e pedagogici (Massa, 2000). Infine non si può non tenere debitamente conto che il pensiero che avrebbe il compito di pensare la crisi è esso stesso in crisi (Nancy, 2003) e che quindi qualsiasi interpretazione dell'attuale non può che presentarsi insufficiente, parziale, provvisoria, debole.

Siamo immersi in una crisi storica e antropologica profonda, radicale, che coinvolge molteplici aspetti e livelli: economico, politico, sociale, culturale, relazionale, educativo. Pertanto la risposta a tale crisi non può né potrà mai essere esclusivamente o prevalentemente pedagogica. Non si può cioè

ridurre ogni problematica sociale a questione risolvibile tramite interventi di natura educativa, pena la riduzione dell'educativo all'assistenziale e alla funzione di mero controllo sociale, che fra l'altro rischierebbe di degenerare in un inopportuno senso di onnipotenza che fatalmente sarebbe destinato a sfociare nell'impotenza. Certamente i formatori hanno l'affascinante, gravoso e fondamentale compito di concorrere con il loro operato a costituire quei soggetti e quelle antropologie che potranno un domani riprodurre o rinnovare la società, ma non è possibile né auspicabile pensare a una totale presa in carico da parte dell'educativo di problemi che invece sono di pertinenza di altri settori disciplinari e sociali o della politica. In altri termini, occorre tratteggiare quei pur labili confini che consentono alle scuole, alle imprese del terzo settore, a chi svolge un lavoro educativo di tutelarsi rispetto alle pressanti richieste dell'ambiente sociale e delle istituzioni, se non altro per non divenire complici silenziosi di un potere politico in crisi di legittimazione che tende a delegare parte delle proprie responsabilità al sistema educativo mentre contemporaneamente lo priva dei necessari mezzi economici. Di qui l'esigenza di una pedagogia dotata di uno statuto epistemologico sufficientemente stabile per permettere una differenziazione operativa e teorica rispetto agli altri saperi, una pedagogia capace di dialogare e cooperare con essi e con la politica alla pari e allo stesso tempo in grado di conferire un'identità più solida agli educatori, affinché possano collaborare con le altre figure e con gli attori istituzionali senza complessi di inferiorità, esprimendo il proprio punto di vista con incisività politica e sociale. Altresì non è difficile riconoscere che la pedagogia, sapere ibrido, plurale, complesso (Cambi, 2003) e l'educazione, processo eticamente e ideologicamente connotato, condizionato da strutture storiche e sociali, non sono del tutto autosufficienti. Qualsiasi azione educativa o di cura, per poter essere intrapresa, necessita di determinate condizioni sistemiche e organizzative che offrano la garanzia di attivare quelle indispensabili risorse simboliche, economiche e materiali che consentono di avviare progetti e raggiungere potenzialmente obiettivi e finalità, i quali oltre che essere di ordine formativo sono sempre al contempo di natura sociopolitica.

La fragilità epistemologica della pedagogia, l'entropia educativa delle tradizionali agenzie formative, scuola, famiglia e comunità in primis (Tramma, 2009, 53-62), nonché l'affanno in cui versa per differenti ragioni gran parte dell'educazione intenzionale (Palmieri, 2011), hanno indirettamente favorito la diffusione massiccia di idee, comportamenti, valori, atteggiamenti, stili relazionali, esperienze non riconducibili agli insegnamenti

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

ricevuti nelle organizzazioni appositamente preposte a educare, che sono piuttosto l'esito di apprendimenti informali (Tramma, 2009), che attraverso delle pedagogie implicite a loro volta informali (Idem, 2005) hanno segnato i soggetti educandoli nella vita diffusa. Benché sia un oggetto sfuggente, difficile da definire, individuare e circoscrivere, secondo Tramma «è possibile affermare che l'educazione informale è individuabile in quelle esperienze relazionali e comunicative, riguardanti soggetti collettivi o individuali, in cui si registrano apprendimenti senza che vi siano istituzioni od organizzazioni manifestamente preposte allo scopo e senza che vi sia un'intenzionalità pedagogica, cioè un'intenzionalità che coscientemente pensa l'educazione in quanto tale» (Idem, 2009, 36). L'educazione informale può dar vita in talune circostanze a esiti socialmente non auspicabili, come nel caso dell'educazione all'illegalità o alla criminalità e attraversa anche l'educazione formale costituendone la dimensione implicita e non intenzionale. Essa dunque è l'insieme di tutte quelle esperienze che generano apprendimenti, a prescindere dal grado di progettualità, intenzionalità e consapevolezza di chi vi si trova coinvolto spesso involontariamente in qualità di educando o educatore. Ciò significa che non educano solo la scuola, i servizi, le differenti agenzie diffuse nel territorio, ma che è anche e forse soprattutto la vita quotidiana oggi più di ieri a condurre ad esiti formativi rilevanti. Media, tecnologie, pratiche di consumo, gruppo dei pari, disposizione degli spazi urbani concorrono a costituire soggetti e determinare traiettorie di vita.

La nostra ipotesi è che l'espansione delle aree interessate dall'educazione informale, la qualità di tale educazione, i contenuti che veicola, le esperienze che puntella, la capacità di presa sui soggetti che mostra, unitamente al contemporaneo ridimensionamento della centralità dell'educazione formale, generino numerose conseguenze in diversi aspetti dell'esistenza individuale e collettiva e in particolare provochino nel loro insieme un effetto problematico sulla capacità di organizzare e progettare intenzionalmente l'educazione. In altri termini, è nel rapporto tra educazione informale e formale che va collocato l'attuale disagio specifico dell'educazione. Di conseguenza, è a questo livello che è possibile trovare una risposta propriamente pedagogica al disagio. Se infatti come si è già affermato il disagio della società ha radici culturali e storiche vaste e profonde e il suo trattamento non può essere un'esclusiva della pedagogia, il disagio dell'educazione intenzionale causato dall'educazione informale solleva interrogativi la cui titolarità spetta primariamente benché non esclusivamente al sapere pedagogico, il quale è chiamato a esercitare la propria criticità riflessiva intorno

ai problemi che è doveroso affrontare per poter suggerire agli operatori quegli strumenti teorici e pratici che siano loro utili per mettere in atto intenzionalmente dei progetti formativi e quindi trasformativi, operazione che richiede oggi più che mai la disposizione di una cura dell'esperienza educativa (Palmieri, 2011).

I professionisti dell'educazione si trovano alle prese con soggetti che accedono alle istituzioni e ai percorsi educativi già estremamente carichi di apprendimenti informali, spesso confliggenti e disarmonici rispetto ai contesti formali. Ad esempio «esistono convinzioni diffuse (anche in questo caso generate da pratiche sociali) che educano a un'idea della scuola diversa da quella ufficiale: l'istituzione scolastica non mantiene le promesse, è poco rilevante rispetto al successo professionale e personale, non è più in grado, a causa del suo strutturale immobilismo, di "stare dietro" ai cambiamenti sociali e alla necessità di formazione continua e differenziata che connota la contemporaneità» (Tramma, 2009, 60). Quali strategie didattiche ed educative dunque porre in essere per formare soggetti che ritengono pregiudizialmente che la scuola è inutile, irrilevante, se non addirittura dannosa per il proprio sviluppo? Come educare quei giovani che sono stati abituati dai media a pensare che l'apprendimento dovrebbe coincidere con l'intrattenimento e avvenire rapidamente, senza alcuna fatica, con facilità? Come conciliare i ritmi tendenzialmente lenti dell'educazione con la frenesia che caratterizza lo stile di vita delle metropoli contemporanee? Come insistere sullo sviluppo dei "progetti di vita" delle persone quando la precarietà delle condizioni di lavoro e l'imperscrutabilità del futuro hanno reso la vita non più progettabile, perlomeno nel lungo periodo? Come legittimare la stessa presenza dell'educazione agli occhi di chi non crede alla possibilità e all'opportunità di cambiare alcunché?

Ci sembra siano queste alcune delle domande essenziali su cui varrebbe la pena confrontarsi con gli operatori scolastici e sociali da un punto di vista propriamente pedagogico, oltreché politico. Vi è una marcata difficoltà da parte di insegnanti ed educatori a tenere conto delle esperienze pregresse e degli apprendimenti informali propri e degli educandi, a gestire le situazioni che si vengono di volta in volta a creare, a trovare soluzioni didattiche efficaci, ma soprattutto sembra esservi un'estrema problematicità quando si cerca di progettare, istituire, governare in fieri processi formativi trattenendone il senso specificamente educativo. L'educazione pare così ridursi di volta in volta ad assistenza, a tecnica terapeutica e riabilitativa, a informazione, a nozionismo o viceversa a pratica di socializzazione. L'enfasi sulla relazione

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

e sul buon cuore inoltre non aiutano gli operatori a comprendere come allestire concretamente quelle che Palmieri e Prada indicando un'analogia con il teatro chiamano "scene educative" (Palmieri, 2011; Palmieri, Prada, 2008), intendendo la strutturazione materiale e immateriale di contesti funzionali allo svolgimento di attività educative. Appare piuttosto necessaria un'approfondita riflessione pedagogica al fine di sostenere i formatori dal punto di vista pratico e teorico nella quotidiana difficoltà di educare. Il rischio è di continuare a rimuovere il problema, eludendo alcune delle domande pedagogiche oggi fondamentali: qual è la struttura dell'educazione? quale il suo senso? che cosa educa? come i soggetti apprendono nella società contemporanea? come istituire un'esperienza educativa che sappia farsi carico del peso assunto dall'informale? Attraverso che lenti leggere il rapporto tra formale e informale e che direzioni di azione e pensiero assumere?

La nostra proposta consiste nel pensare un modello pedagogico che prenda in considerazione un duplice livello. Da un lato si tratta di comprendere teoricamente "che cosa fa educazione", quindi come allestire metodologicamente un processo educativo, in generale e in particolare nella situazione storica e culturale contemporanea, offrendo agli operatori strumenti pratici e interpretativi; dall'altro progettare percorsi volti a far sì che i professionisti dell'educazione abbiano la possibilità di disporre di un contesto specifico per ritornare riflessivamente sulle loro esperienze quotidiane attraverso consulenze e supervisioni pedagogiche, per interrogarsi sulle conoscenze implicite che tacitamente guidano il loro operato, così che l'esperienza educativa divenga stimolo di nuovi apprendimenti e possa essere eventualmente riprogettata alla luce di una maggiore consapevolezza, soprattutto rispetto alle dimensioni latenti e informali che la innervano.

La struttura dell'educazione intenzionale

L'educazione è un'esperienza che nella sua fattualità ed effettività accade nell'esistenza di ciascun individuo e della società nel suo insieme. Fino ad un certo punto non sono necessari nessuna teoria pedagogica e nessun lavoro educativo all'individuo per crescere e alla società per riprodursi. Si matura e si apprende nella e dalla vita stessa, attraverso pratiche formative e di cura spontanee, naturali, non intenzionali o solo debolmente intenzionali, come nel caso del *maternage* (Palmieri, 2011). Tuttavia, chi svolge una professione educativa ha il compito di riuscire a creare le condizioni perché

l'educazione accada non solo per caso ma anche intenzionalmente e per farlo non basta semplicemente dichiarare le proprie intenzioni o possedere buoni propositi, altrimenti chiunque potrebbe educare e risulterebbe assurdo e incomprensibile sostenere dei costi per pagare delle figure professionali specifiche. L'educazione «è un'esperienza che richiede di essere istituita, problematizzando le sue finalità e riflettendo criticamente sulle modalità con cui perseguirle» (*Ibidem*, 32). Il problema teorico e metodologico per chi studia i fenomeni educativi e per chi concretamente eroga formazione è cercare di comprendere quale sia la struttura relativamente invariante dell'educazione, come apprendano i soggetti che concretamente si ha di fronte, che cosa di volta in volta educa e più in generale a quali condizioni sia possibile progettare, istituire, governare un'esperienza educativa.

L'educazione appartiene alla vita, la quale rappresenta lo sfondo di riferimento ineludibile per qualsiasi azione formativa. Tuttavia l'educazione costituisce al contempo una sfera peculiare della vita, infatti non tutto educa. Bertolini a riguardo ha definito l'educazione come una regione in cui si combinano determinate direzioni intenzionali che ne disegnano gli assi portanti: sistematicità, relazione reciproca, possibilità, irreversibilità, socialità (Bertolini, 1988). Inoltre occorre pensare che l'educazione, soprattutto quella intenzionale, formale e non formale, è un processo che generalmente avviene al di là della quotidianità in cui vivono i soggetti, in quanto ha come suo irrinunciabile presupposto quello di distanziarsi dalla vita diffusa: «L'educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene» (Massa, 1987, 21). L'educazione, che è un segmento di vita, è al medesimo tempo un doppio della vita, qualcosa cioè che la richiama per via metaforica e analogica per rigiocarla su di un altro piano, perciò non è mai direttamente e semplicemente vita: è un "come se", vale a dire uno spazio artificiale, transizionale e potenziale che permette di rielaborare l'esperienza personale e sociale grazie all'attivazione di un processo di mediazione (Palmieri, 2011; Maccario, 2009; Massa, 1987). La mediazione prima di tutto consiste nella possibilità di creare artificialmente delle occasioni di apprendimento, frapponendosi tra la persona, il suo ambiente di vita, i contenuti e gli obiettivi educativi dati, al fine di conferire forma a un'esperienza liminare e transizionale, ossia «intermedia e mediativa, di contatto e di passaggio tra mondo esterno e vita soggettiva, richieste cognitive e bisogni affettivi, cose reali e

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

immaginario infantile» (Massa, 1987, 23), con dei confini spaziotemporali e simbolici definiti, percepibili dai soggetti, che dunque possono intuire di trovarsi in una situazione qualitativamente diversa da quella della vita diffusa, in cui cioè accadono eventi che altrove non si darebbero, aprendo inedite possibilità di significazione. Mediare significa allora produrre continuità e discontinuità rispetto alla vita. Si tratta di istituire dei contesti in cui vi siano elementi noti, familiari, capaci di fare da “ponte”, di svolgere una funzione di accoglienza, assicurazione e di ancoraggio al quotidiano, che suscitino la disponibilità affettiva e cognitiva del soggetto ad apprendere e cambiare e al contempo occorre introdurre novità, elementi insoliti, di rottura, che sappiano sfidare e mettere alla prova l'educando entro un campo di esperienza protetto, in cui possa sperimentarsi senza che eventuali errori diano luogo a ripercussioni drammatiche sull'esistenza (Palmieri, 2011; Canevaro, 2008). Chi educa dunque, che ne sia consapevole o meno, ha sempre a che fare con la necessità di mediare e con i mediatori, che possono essere a seconda dei casi persone, relazioni, oggetti, attività, spazi, strumenti, progetti, ambienti, i quali, ponendosi fra istituito e istituyente, fra effettività e possibilità, creano le condizioni perché accada un'esperienza che si vuole educativa, in grado cioè di promuovere l'autonomia e la libertà dei soggetti attraverso una cura pedagogica autentica. In questo senso i mediatori si pongono come punti di partenza e punti di riferimento imprescindibili per chi pensa e fa educazione (Palmieri, 2011). Ritenere che l'educazione sia strutturalmente un'esperienza mediata significa asserire che l'educatore debba preoccuparsi di mediare efficacemente, pena l'impossibilità di istituire una scena realmente educativa (*Ibidem*), nonché riconoscere che anche il rapporto con l'educando è mediato dal contesto e avviene unicamente in quanto entrambi fanno parte di un processo che ha un inizio e una fine, che li vede dunque coinvolti in qualità di soggetti in educazione. Ciò implica l'accortezza di mantenere una differenza, uno scarto fra l'educazione e la vita quotidiana, che aiuti gli educatori a essere consapevoli di svolgere un ruolo, interpretare una parte in un contesto educativo, caratterizzato dalla finzionalità, intendendo con quest'espressione non qualcosa di finto, ma un'attitudine a calarsi in un ruolo e definire di volta in volta dei confini simbolici tra mondo della vita e mondo della formazione.

La relazione educativa, per quanto fondamentale, va agita e interrogata a partire dal riferimento concettuale e operativo allo specifico dispositivo pedagogico in cui è inscritta e che in larga misura la determina (Palmieri, Prada, 2008). In altre parole, essa rappresenta solamente un elemento del

dispositivo, che nella sua poliedrica complessità rimanda alle dimensioni materiali e immateriali che producono processi formativi: «L'educazione è un dispositivo. Essa consiste cioè in un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento. L'educazione richiede pertanto di essere considerata come un dispositivo complesso la cui efficacia risulta presente nell'ambito di ciascuno di tali livelli e delle loro dimensioni fondamentali, nell'ambito di interdipendenza di essi, e nell'ambito della propria struttura specifica e peculiare» (Massa, 1987, 17).

In questi termini, educare comporta sempre l'aver a che fare oltre che con relazioni fra persone, anche con ruoli, narrazioni, motivazioni, ideali, rappresentazioni, aspettative, pregiudizi, affetti, tempi, spazi, corpi, simboli, regole, procedure, valutazioni, tecniche, metodi, riti, strategie, che vanno colti sia singolarmente sia in particolare nel loro reciproco intreccio, considerandoli tanto negli aspetti più progettuali, dichiarati, evidenti, espliciti, manifesti, intenzionali, consci, tanto in quelli sotterranei, impliciti, inconsci, agiti in modo irriflesso. Il compito della pedagogia, nella prospettiva massiana, sarebbe dunque quello di analizzare la struttura profonda, latente e materiale di ogni accadimento educativo, ossia l'insieme interagente e dinamico, socialmente e culturalmente connotato (dotato tuttavia di una propria autonomia e specificità rispetto al contesto storico) delle dimensioni citate. Data la complessità vincolante del dispositivo, che lo rende particolarmente difficile da progettare e maneggiare e l'esistenza di ineliminabili dimensioni inconscie e latenti mai completamente afferrabili e smascherabili, nonché la costitutiva imprevedibilità dell'educando, gli esiti di ogni processo formativo risultano ambigui e non del tutto programmabili, o quanto meno il raggiungimento degli obiettivi e degli intenti educativi è destinato a restare nell'incertezza e non può essere dato per scontato. Sicché nella prospettiva in cui ci poniamo, il compito degli educatori consiste nella creazione, attraverso una metodologia attenta agli aspetti di mediazione, processualità e finzionalità, di un campo d'esperienza potenzialmente educativo, i cui effetti andranno di volta in volta valutati, ritornando riflessivamente sulle proprie pratiche e su quanto accaduto sulla scena educativa, al fine di verificarne l'efficacia e sviluppare un sapere locale, contestuale, che consenta di apprendere dall'esperienza e costruire nel tempo un proprio stile e un proprio metodo di lavoro, che in ogni caso dovranno essere ogni volta riadattati alle persone reali che si hanno di fronte e alle situazioni concrete che ci si trova a dover affrontare. Ciò non significa né limitarsi ad applicare

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

pedissequamente delle tecniche e un sapere predeterminati, né cedere allo spontaneismo, quanto piuttosto possedere le competenze utili a un professionista riflessivo, prima fra tutte l'attitudine a porsi in un atteggiamento di ricerca rispetto al proprio lavoro. Riflessività, criticità, creatività pedagogica sono elementi essenziali caratterizzanti le professioni educative, nelle quali infatti «non è possibile proporre linee orientative valide in assoluto: perché le stesse situazioni educative, per come si danno e per come vengono vissute da educatori ed educandi, chiedono di costruire mediatori e ambienti adeguati, e soprattutto chiedono di modificarli nello svolgersi stesso delle esperienze e dei processi che permettono di compiere» (Palmieri, 2011, 85). Queste qualità vanno giocate ricorsivamente grazie all'impiego di una o più metodologie, sempre da personalizzare e calare in situazione. Così, essendo l'educazione un processo mediato, come educatori ci si dovrà porre la questione di come mediare, ma il modo concreto in cui lo si farà, gli effettivi mediatori che saranno usati varieranno a seconda dei casi, della specificità richiesta dall'unicità originaria della situazione (*Ibidem*).

Per quanto riguarda i contributi espressi dalla filosofia e dalle altre scienze dell'educazione, in particolare sociologia, antropologia, psicologia, possono essere proficuamente impiegati per decifrare i contesti sociali e culturali nei quali si opera in qualità di educatori e pedagogisti, nonché per rendere ragione di alcuni singoli aspetti della complessità educativa, ma vanno in ogni caso piegati in senso specificamente formativo, pensandoli all'interno di una metodologia e di un modello teorico che possa nella sua articolazione globale offrire un'interpretazione sufficientemente organica e coerente dei fenomeni educativi, in vista di una loro gestione squisitamente pedagogica da parte delle diverse figure professionali che lavorano nel mondo della formazione.

In conclusione, prima di passare a illustrare la proposta di un modello di consulenza e supervisione pedagogica, ci sembra importante sottolineare che la cornice teorica che stiamo sinteticamente tratteggiando risulta a nostro parere particolarmente adatta per tematizzare l'influenza dell'educazione informale su quella formale e per esplorare gli aspetti umbratili e latenti implicati nella materialità educativa. Si tratta in primo luogo di offrire sostegno a educatori e insegnanti proponendo delle categorie e un impianto metodologico che già accolgono al loro interno alcune precisazioni concettuali circa la natura materiale e latente del lavoro educativo, che anche grazie a questo potrebbero rivelarsi funzionali a decodificare e orientare intenzionalmente le concrete prassi educative nella società con-

temporanea, tanto nelle scuole, quanto soprattutto nei servizi territoriali, così da creare il necessario spazio per ospitare e ritrovare nella quotidianità del lavoro che gli operatori sono chiamati a svolgere la dignità di uno sguardo prettamente pedagogico che li connota positivamente, distinguendoli da altre figure professionali che pure legittimamente si occupano a vario titolo di educazione (Palmieri, 2011; Marcialis *et al.*, 2010; Maccario 2009; Palmieri, Prada, 2008), così che quel disagio che tanto spesso viene acutamente avvertito dagli educatori rispetto ai confini della propria identità professionale e alla natura formativa delle proprie azioni possa trovare una risposta che, per quanto fragile, parziale e perfettibile, si connota come un possibile sbocco epistemologico e operativo, o quantomeno come una direzione eventualmente percorribile per ragionare entro la crisi dell'educazione intenzionale cui abbiamo accennato. In secondo luogo, attraverso una proposta formativa di secondo livello, attuata mediante un approccio clinico, critico e decostruttivo, risulta possibile favorire l'emersione degli impliciti cognitivi e affettivi e la valutazione e riprogettazione degli eventi educativi, esplorando il senso e le implicazioni personali, sociali, politiche del lavoro pedagogico, sviluppando e documentando un sapere contestuale, locale, situazionale, che potrà fungere da base per ulteriori esperienze, nell'ottica di una ricorsività teoria-prassi sempre auspicata nei dibattiti pedagogici ma di rado realizzata, forse proprio per la tensione e l'ineludibile scarto tra l'ideale e il reale, il dichiarato e l'agito, il formale e l'informale.

La consulenza pedagogica come riflessione sulle pratiche educative

La riflessione massiana, lo abbiamo visto, non considera la formazione semplicemente in ordine alle fasi e alle operazioni della sua progettazione; ne pone piuttosto in evidenza il carattere di romanzo individuale, di vicissitudine, volendo con questa espressione sottolineare lo strettissimo legame che lega la formazione al mondo della vita. Di più: la nozione stessa di mondo della vita diviene in Massa suggestione interpretativa per «dire semplicemente che qualunque teorizzazione pedagogica non può se non pensare il mondo della formazione in rapporto al mondo stesso della vita» (Massa, 1991, 98). Oltre ad essere dispositivo progettuale, vale a dire «insieme organizzato di azioni formative» (*Ibidem*, 96), la formazione assume quindi con Massa le caratteristiche di dispositivo esistenziale: da essa dipende in ultima istanza «la qualità della vita come concretamente vissuta da

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

un individuo determinato nella sua soggettività, nella sua alienazione, nella sua riappropriazione» (Massa, 1987,17). L'educazione è sì una regione ontologica dotata di proprie regole strutturali, ma in rapporto costante con il mondo nel quale è inserita. È dunque ponendosi in continuità col pensiero massiano che si è prestata nel corso dell'articolo attenzione particolare alle principali coordinate che caratterizzano il mondo contemporaneo nella sua crisi sociale, culturale, politica ed economica, andando ad indagare i significati formativi dei mondi vitali, per poi tratteggiarne conseguenze e riflessi sul mondo finzionale e disciplinare (Massa, 1987) dell'educazione formale. Resta ora da comprendere come possa l'educatore elaborare e attuare, almeno in parte, le influenze che questo mare in tempesta esercita sul cuore del suo lavoro: l'apertura di campi di esperienza e l'allestimento di scene educative.

Per riuscire in questo intento è necessario preliminarmente collocare la scena educativa nella complessa rete di rapporti che la legano al mondo della vita. Palmieri e Prada (2008) sottolineano innanzitutto come la scena sia situata all'interno di un contesto organizzativo e come questo ponga l'educatore al centro di un fitto reticolo di vincoli e risorse, sia materiali che simbolici, che inevitabilmente condizionano la sua azione. Si pensi, ad esempio, all'insieme di norme istituzionali che concorrono a strutturare l'esperienza all'interno dell'organizzazione scolastica e che di fatto influiscono sulla disposizione di corpi all'interno di spazi e tempi ben precisi; alle rappresentazioni di educazione e scuola di cui sono portatori non solo il personale, ma a livello organizzativo documenti e circolari ministeriali; alle tecniche e alle metodologie codificate come l'esame o la compilazione del registro che quotidianamente hanno luogo nelle nostre scuole. Si fa strada con Massa l'idea che questi elementi, benché spesso rimossi, riguardino la riflessione pedagogica: essi concorrono a strutturare sul piano della prassi l'azione dell'educatore. Le cosiddette scienze dell'organizzazione divengono un interlocutore importante per il sapere pedagogico, restituendo «lo spessore simbolico e culturale dei contesti organizzativi» (Massa, 1994, 290).

Scena e organizzazione sono inoltre entrambe calate all'interno di un determinato contesto socio-culturale, che definisce il mandato sulla base del quale si legittima l'esistenza dell'organizzazione ed il lavoro dell'educatore all'interno di essa. Il "quasi mercato" che caratterizza il welfare contemporaneo e il conseguente ingresso di figure professionali di stampo manageriale all'interno dei servizi educativi e socioassistenziali non possono essere compresi se non si colloca questa forma organizzativa entro un più

ampio panorama socio-culturale caratterizzato da un capitalismo e un neoliberismo sempre più aggressivi. Anche le continue trazioni cui è sottoposta la figura professionale dell'educatore e che di fatto ne mettono in discussione o ne modificano sostanzialmente obiettivi e finalità possono essere comprese solo alla luce del background socio-culturale all'interno del quale essa si trova inserita, che ne produce un appiattimento su posizioni di tipo assistenziale o biecamente tecniciste (Marcialis *et al.*, 2010).

Appare a questo punto fondamentale riuscire a intercettare e decostruire le influenze che il contesto socio-culturale e quello organizzativo hanno nel lavoro quotidiano del professionista dell'educazione, in quanto condizionano la possibilità stessa di allestire e gestire scene formative e quindi istituire processi educativi o formativi. In particolare lo sfondo sul quale educatore ed organizzazione si stagliano assume in Massa un ruolo essenziale: l'educatore, nella progettazione e implementazione di pratiche formative, nell'apparecchiare e gestire scene educative, risente delle esperienze che ha attraversato in passato, siano esse intenzionali o meno. Occorre qui pensare l'educazione come aggregato di discorsi e pratiche che l'educatore apprende non solo come esito di un percorso formativo mirato, ma anche semplicemente in seguito all'essere stato immerso in un certo contesto o all'essere stato protagonista di determinate vicende esistenziali. L'operatore è dunque suo malgrado portatore di conformazioni discorsive – di certi modi di significare e descrivere l'esperienza educativa – e di pratiche che rischia di agire acriticamente sulla scena educativa, compromettendo l'esito del suo intervento. Nasce da qui la necessità di decostruire e riflettere criticamente sulla prassi educativa per rintracciare matrici e modelli culturali che vanno a costituire la conoscenza tacita (Schön, 1993) e latente dell'educatore professionale e dell'organizzazione in quanto sistema che apprende.

Massa trova nella Clinica della Formazione (Massa, 1992) una valida metodologia di supervisione e consulenza grazie a cui esplorare a livello cognitivo, affettivo e procedurale l'agire dell'educatore professionale. Il modello massiano ruota interamente attorno alla riflessione a posteriori sulla pratica per operarne una decostruzione in ordine ai suoi costituenti simbolici e materiali.

Parlare di Clinica in ambito pedagogico significa rivendicare la possibilità di un lavoro intensivo e processuale sulla pratica formativa – intesa come processo concreto e individuale – che sfoci in una sua spiegazione di tipo storico-genetico-ricostruttivo (Massa, 1991). In linea con un rifiuto della pedagogia come sapere meramente tecnico, Massa ambisce a

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

istituire una modalità di lavoro in cui «momento conoscitivo, momento esistenziale e momento tecnico si esprimano congiuntamente» (*Ibidem*, 108). La Clinica della Formazione «è operatività pratica e incide di fatto sulla pratica proprio in quanto progetto di elaborazione emotiva e cognitiva di qualunque possibile esperienza di formazione, agita o subita che sia, organizzata e diffusa, scolastica o extrascolastica, in età evolutiva o in età adulta» (*Ibidem*, 106).

Emozioni e affetti giocano un ruolo essenziale nella teorizzazione massiana e divengono componenti strutturali del dispositivo formativo capaci di influenzare notevolmente la vicenda educativa. Accanto a rappresentazioni e idee, Massa presta particolare attenzione agli elementi fantasmatici e transferali sempre in gioco in educazione, distinguendosi così da approcci declinati più cognitivamente.

È a questo punto opportuno cercare di delineare il contributo che la Clinica della Formazione può apportare al dibattito circa la riflessione sulla pratica professionale, nella convinzione che il pensiero massiano possa imprimervi una decisa svolta in senso pedagogico. L'opera di Schön rappresenta sicuramente una pietra miliare e un riferimento essenziale in questo dibattito. Si procederà dunque a raffrontarla con l'opera massiana.

Lasciando da parte la polemica ancora aperta circa la possibilità o meno per l'operatore di riflettere durante l'azione educativa – e che ci fa propendere per una risposta negativa – limitiamoci a sottolineare come il professionista contribuisca in prima persona tanto alla costruzione del problema che intende risolvere partendo da una situazione incerta, quanto alla sua soluzione, basandosi in entrambi i casi su di un bagaglio di casi esemplari e rappresentazioni precedentemente apprese e di cui non sempre ha consapevolezza. La pratica professionale non appare più semplicemente come soluzione di problemi, come selezione di quei mezzi, tecniche, metodologie che meglio si adattano agli obiettivi; si sottolinea piuttosto il peso che la conoscenza tacita, ossia quell'insieme di azioni, riconoscimenti, giudizi che abbiamo imparato a fare inconsapevolmente e spontaneamente, ha nella pratica professionale. Il professionista dunque non applica semplicemente nella sua attività quotidiana un sapere sviluppato altrove, è portatore egli stesso di un sapere che si rivela nelle sue azioni e che contemporaneamente sfugge all'attività cognitiva, legato ad un bagaglio di casi esemplari e ad una pratica specialistica che chiedono di essere criticamente decostruiti. Il pensiero massiano si concentra proprio sugli elementi strutturali che rendono formativa una passata esperienza, dunque anche la stessa passata pratica

professionale: le pratiche formative – intenzionali e non – a cui l'educatore è stato sottoposto rappresentano una sorta di matrice che influenza nel “qui ed ora” comportamenti, atteggiamenti, modalità di pensare, pianificare e agire del professionista nella scena educativa. La pedagogia non può accontentarsi di qualificare a posteriori l'esperienza passata come formativa basandosi sul fatto che essa costituirebbe un deposito di casi e azioni da cui attingere al bisogno. È piuttosto necessario comprendere quali elementi concorrano a strutturare delle particolari esperienze come formative, distinguendole così da tutte le altre; cosa effettivamente le sostenga e le qualifichi come “azioni formative”; in che modo questo bagaglio che educatori e insegnanti si portano appresso influenzi la strutturazione e la gestione di scene educative. Dietro la formatività dei casi professionali o dell'educazione formale ricevuta si cela un dispositivo complesso che, essendo multidimensionale, non può essere analizzato esaustivamente se si adotta un punto di vista esclusivamente cognitivo: non è pedagogicamente corretto affermare unicamente che la pratica professionale e l'educazione formale sono formative in quanto portatrici di certe *assumptions* circa il funzionamento del mondo e delle organizzazioni. L'educazione infatti non è costituita solo da discorsi e immagini: è anche applicazione di tecniche su corpi disposti in spazi e tempi ben precisi. Le nostre passate esperienze formative, da educandi e da educatori, hanno ricadute profonde anche su questo, sulla dimensione procedurale dell'educazione: sui metodi e le strategie metodologiche, sulle modalità organizzative e le procedure gestionali, sull'articolazione di tempi e attività, sulla predisposizione di spazi, tempi e materiali. L'influenza di questi elementi sulla dimensione affettiva dell'educazione è notevole, andando essi a incidere profondamente sulle dinamiche relazionali tra pari, tra gruppi e tra questi e il formatore.

Le passate esperienze formative, sia esistenziali che legate allo studio o alla pratica specialistica, vanno dunque ad incidere sulla capacità del professionista di comprendere, predisporre e gestire il fatto educativo cognitivamente, proceduralmente e affettivamente, condizionando attraverso queste tre dimensioni le scene educative che egli andrà ad allestire. La Clinica della Formazione consente precisamente di analizzare l'origine e la portata di questa influenza, esitando in una comprensione trasformatrice che deve essere accompagnata da un tavolo di progettazione per produrre cambiamenti a livello di prassi. L'educatore resta infatti sottoposto a pressioni provenienti dal contesto organizzativo e socio-culturale in cui è inserito che sicuramente continueranno a influenzare le sue rappresentazioni e pratiche.

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

Le nuove consapevolezze circa la pratica professionale raggiunte dal *social worker* grazie al processo consulenziale e/o di supervisione andranno dunque supportate attraverso una riorganizzazione della cultura, delle procedure e delle routine, in una parola del dispositivo, proprie dell'organizzazione nella quale egli è inserito. Le prassi dell'organizzazione andranno quindi modificate in modo da sostenere, facilitare e strutturare in modo differente le pratiche dell'operatore sociale. Si comprende a questo punto la necessità per la pedagogia di tenere in grande considerazione le scienze del management e dell'organizzazione. La questione è complessa: da un lato l'educatore professionale è fortemente condizionato nella progettazione di scene educative dall'organizzazione nel quale è inserito; dall'altro un'organizzazione apprende e si modifica principalmente attraverso l'opera dei suoi membri, dunque l'educatore dovrà essere parte attiva nel cambiamento organizzativo. All'uscita del percorso di supervisione il *practitioner* andrà perciò pedagogicamente accompagnato verso una progressiva autonomia nel ricercarsi e crearsi quei mediatori (Canevaro, 2008) che gli consentano di trasporre nella prassi quotidiana sua e dell'organizzazione l'accresciuta consapevolezza rispetto ai suoi modelli educativi.

Da quanto detto sin qui emerge con chiarezza la necessità di prevedere in ambito educativo e socio-assistenziale dei contesti protetti di rielaborazione della pratica professionale, che partendo da un ancoraggio concreto alle azioni formative ne favoriscano decostruzione e rielaborazione per andare a rintracciare origine culturale e incidenza dei modelli educativi di cui ognuno di noi è inconsapevolmente portatore. Solo considerando infatti l'educazione in quanto dispositivo complesso in cui elementi cognitivi, affettivi e procedurali interagiscono a livello esistenziale, pragmatico e progettuale sarà possibile procedere a una riprogettazione efficace della materialità del servizio, condizione essenziale perché la riflessione riesca davvero a incidere sulla qualità dell'esperienza formativa garantendone al contempo autonomia e legami con la vita di tutti i giorni.

Presentazione degli Autori: Alessandro Ferrante è dottorando di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione presso la scuola di dottorato in Scienze Umane dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", dove collabora in qualità di cultore della materia agli insegnamenti di Didattica nel corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e di Consulenza nel Disagio Educativo nel corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche. Nella sua ricerca si occupa di studiare

le condizioni di possibilità dell'educazione in relazione ai mutamenti tecnologici e mediatici in atto. Da anni è impegnato come formatore in diversi progetti e servizi educativi. In questo articolo ha curato le parti intitolate "Crisi della società e disagio dell'educazione" e "La struttura dell'educazione intenzionale".

Daniele Sartori è dottorando di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione presso la scuola di dottorato in Scienze Umane dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", dove collabora in qualità di cultore della materia agli insegnamenti di Didattica nel corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e di Consulenza nel Disagio Educativo nel corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche. Nella sua ricerca si occupa di studiare i processi educativi a partire dalle prospettive socio-materialiste. È inoltre impegnato in attività di consulenza e supervisione pedagogica presso servizi socio-educativi lombardi. In questo articolo ha curato la parte intitolata "La consulenza pedagogica come riflessione sulle pratiche educative".

Bibliografia

- BAUMAN, Z. (2009), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza.
- BENASAYAG, M., SMITH, G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- BERTOLINI, P. (1988), *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- CAMBI, F. (2003), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza.
- CANEVARO, A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*, Trento, Erickson.
- FOUCAULT, M. (1993), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi.
- IORI, V., RAMPAZI, M. (2008), *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Milano, Unicopli.
- MACCARIO, D. (2009), «L'azione didattico-educativa nei contesti socioculturali e assistenziali. Problemi e prospettive di indagine», in D. MACCARIO (a cura di), *La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Roma, Carocci.
- MARCIALIS, P., ORSENIGO, J., PRADA, G., FAUCITANO, S. (2010), Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore, in *Animazione Sociale*, 20-29.
- MASSA, R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.
- (1991), «La clinica della formazione», in R. MASSA (a cura di), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano, Unicopli, 89-120.
- (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, Franco Angeli.
- (1994), «La 'formazione' oggi come campo di interventi e di saperi: il rapporto con la pedagogia», in F. CAMBI, E. FRAUENFELDER (a cura di), *La formazione: studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli.

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

- (2000), «Tre piste per lavorare entro la crisi educativa», in *Animazione Sociale*, n. 2, 60-66.
- MORIN, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina.
- NANCY, J.-L. (2003), *Il pensiero sottratto*, Torino, Bollati Boringhieri.
- NATOLI, S. (1999), *Progresso e catastrofe. Dinamiche della modernità*, Milano, Marinotti.
- PALMIERI, C., PRADA, G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Milano, Mimesis.
- PALMIERI, C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, Milano, Franco Angeli.
- SCHÖN, D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.
- TRAMMA, S. (2005), *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci.
- (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci.