

QUALI COMPETENZE PER L'EDUCATORE PROFESSIONALE E L'INSEGNANTE



0. PREMESSA

Sento la necessità, prima di entrare nello specifico del tema che verrà trattato, di mettere in guardia chi legge da un rischio che facilmente può correre chi tenta di delineare le caratteristiche e le competenze che deve avere una figura professionale. Come si può facilmente intuire, è quello di fare una sorta di decalogo del buon professionista, in questo caso del buon educatore, al singolare, perdendo di vista la pluralità delle persone che scelgono di essere educatori e azzerando il loro mondo, la storia personale, la molteplicità degli incontri, la pluralità delle corrispondenze tra ciò che una persona è e le caratteristiche, legate al qui ed ora, delle relazioni, delle domande che sorgeranno, delle situazioni che, se ad un primo sguardo possono sembrare simili, in realtà sono irripetibili.

Ecco perché la scelta di partire dall'analisi dei processi che operano nella persona che si forma continuamente nell'incontro con l'altro e con le istituzioni, che si sviluppa, che cambia oppure no, oppure soltanto un po'.

I titoli dei paragrafi possono essere assunti come boe che in qualche modo suggeriscono il percorso, ma non lo definiscono perché è nella creatività di ognuno cogliere ciò che separa e/o unisce il dentro e il fuori, il mondo interno e il mondo esterno, le salite e le discese, gli slanci e le stagnazioni.

Vogliono essere appunti (termine che, come è stato opportunamente notato, sottende la fiducia in chi leggerà) che certo nascono dal bisogno di sistematizzazione che ha un senso per me, ma non è certo l'unico senso possibile.

1. SAPER USARE LA PROPRIA MENTE COME STRUMENTO DI LAVORO

Il lavoro dell'educatore, come quello di altri, caratterizzato dal contatto con persone che, anche se in vario modo, si trovano in situazioni di bisogno se non di disagio, è fondato sulla dimensione relazionale.

Ingenuamente si pensa che la capacità relazionale, il saper offrire uno spazio della propria mente all'altro, sia un'abilità che è già data, già presente nello stesso atto di scelta di un certo tipo di professione. In realtà, è una competenza che deve essere sviluppata soprattutto attraverso un serio e continuo lavoro di riflessione su di sé in relazione con l'altro.

Le capacità relazionali possono essere definite «come le capacità di “gestire” l'incontro con l'altro in tutto il suo divenire e di gestire la fatica (o sofferenza) emotiva che lo accompagna. Specificatamente si tratta delle capacità di sentire, di essere presente nella relazione, di saper entrare in contatto con l'utente, comprenderne le richieste, i bisogni e il punto di vista».¹

Il modo di porsi nei confronti dell'altro è strettamente connesso al modo che ognuno di noi ha di essere, di intendere la vita, di intendere il senso stesso dell'intervento educativo, è connesso alla consapevolezza o meno delle proprie paure, dei desideri, dei pregiudizi, delle aspettative. E intimamente connesso al motivo della scelta di una professione che si sostanzia nella relazione d'aiuto. Narra un aneddoto che a tre spaccapietre fu chiesto cosa facevano. Il primo rispose: spacco le pietre; il secondo disse: mi procaccio il cibo per i miei figli; il terzo affermò: contribuisco alla costruzione di una cattedrale per la maggior gloria di Dio».²

Il modo in cui si vive il proprio lavoro, il grado di motivazione, la partecipazione emotiva sono sì legate al contesto nel quale si agisce, ma lo sono fortemente ai fattori interni, alla percezione soggettiva della realtà, alla propria maturità emotiva.

La competenza, che si costruisce lentamente, faticosamente, che non è mai data perché è un processo di crescita, di usare la propria mente come strumento di lavoro, non significa tanto saper spiegare razionalmente, capire, quanto invece è essere in grado di sentire. Ciò significa elevare l'esperienza a luogo privilegiato dell'apprendimento: la teoria, la conoscenza che deriva dall'approccio ai saperi disciplinari è sì necessaria, ma solo se siamo capaci di pensare, partendo da noi stessi, riusciremo a coglierne il significato, l'uso che ne facciamo. Il pensare, la disponibilità a pensare, il sentirsi a contatto con sé e con gli altri, l'ascoltare, significa non soltanto essere aperti all'altro, ma anche alle risposte interne che l'incontro con l'altro provoca in noi. Significa imparare ad essere capaci, disponibili ad accogliere la sofferenza mentale implicita in ogni processo di apprendimento, consapevoli delle difese che possiamo mettere in atto, significa imparare ad essere pazienti, a saper aspettare e ad abbandonare le illusioni di allettanti scorciatoie.

La consapevolezza del mondo interiore si sviluppa nell'incontro con l'altro e impregna l'esperienza



dell'incontro perché permette l'assunzione di un atteggiamento empatico, cioè di «una percezione corretta dello schema di riferimento altrui con le armoniche soggettive e i valori personali che si uniscono».³

Percepire, comprendere il mondo interiore dell'altro come se fosse proprio è un atteggiamento, non una tecnica, e perciò va coltivato, formato.

Troppo spesso si assiste ad una banalizzazione del significato profondo di questo atteggiamento, dandolo in qualche modo per scontato, non se ne colgono così la complessità e la fatica mentale che lo caratterizza, in quanto richiede la coscienza di ciò che ci unisce all'altra persona e allo stesso tempo di ciò che ci separa, o meglio di ciò che ci differenzia.

Ecco allora l'importanza del chiedersi «posso essere forte abbastanza, come persona, da essere profondamente rispettoso dei miei sentimenti, dei miei bisogni, così come dei suoi? [...] E il mio Io è saldo a sufficienza per riconoscere che non sono distrutto dalla sua ira, lusingato dal suo bisogno di dipendenza, asservito dal suo amore, ma che esisto distinto da lui con i miei senti-menti e con i miei diritti?».⁴

Il comprendere (*cum-prehendo*) è saper tenere insieme, è costruire una dinamica a intreccio fondata sulla reciprocità, sui bisogni condivisi e non può essere, in alcun modo, possesso, assorbimento.

È dall'incontro continuo dell'Io con il Tu, è dalla consapevolezza che la comprensione non appartiene né all'uno né all'altro, ma all'uno e all'altro, che può nascere una sorta di protezione dal pensare che l'autoconoscenza sia un a priori rispetto alla conoscenza dell'altro, stabilendo tra i due un tempo, un rapporto causale e lineare. E questo un modo banale, ingenuo di interpretare il significato del rispetto che dobbiamo a noi stessi e agli altri e un modo per depauperare la complessità e la bellezza dell'incontro che non può sortire in una specie di mappatura definita, definitiva, della propria e dell'altrui identità. Ancora una volta, così, pur volendo superare la contrapposizione tra emotivo e cognitivo, ci si rifugerebbe nel cognitivo perché meno faticoso, più rassicurante, in quanto meno gravido del bisogno di cambiamento, del rimettersi continuamente in gioco.

E altrettanto vero, però, che esiste un ulteriore rischio: «è l'avventura psicologista, intimistica, un'introspezione individualizzata al punto da creare tanti piccoli pazienti»,⁵ il rischio di una non differenziazione tra educativo e terapeutico.

L'incontro, se è veramente tale, non può che essere dialogo che fonda l'azione; è costruzione di un rapporto non riducibile, con l'alibi del dover capire, alla visione dell'altro come oggetto, perché è ricerca della dimensione accomunante dell'esistenza, è percepire una storia di vita, è percepire una continuità di senso in questa storia, è ricerca del noi, è «trascendere il carcere del proprio io isolato», è poter trasformare la coesistenza in convivenza.

Comprendere, comprendersi, è rapportarsi ad un mondo di vissuti, di significati che non possono essere colti in termini di assimilazione cognitiva, è partecipare ad un processo relazionale di crescita che esige tempo, è «realizzazione di unità, cioè opera comune. Unità di ciascuno con l'altro, ma nello stesso tempo unità di ciascuno con se stesso».⁶

È per questo che la comprensione e l'interiorità non contemplano la fretta: è un processo maturativo, è una dimensione verso cui tendere, è la ricerca di nuove prospettive che può significare anche sopportare la fatica dell'errare come condizione dell'incontro, dell'incontrarsi, sopportare la fatica di stare in guardia dal tentativo di cogliere la relazione come un contenuto osservabile dall'esterno.

Non c'è testo che tratti della formazione dell'educatore che non testimoni la necessità da parte di questi di essere competente nell'osservare, in quanto metodo privilegiato per poter comprendere. Non possiamo che concordare, ma sottolineando la complessità e la difficoltà dell'atto dell'osservare, così come, per gli stessi motivi, la ricchezza. L'osservazione è un atto di percezione e perciò, come dimostrato, è un atto selettivo di raccolta, di decodifica e di ricostruzione dei dati, un processo «compromesso» dai processi soggettivi interni, emotivi e cognitivi. Non esiste, come afferma Popper, una osservazione pura, cioè libera da aspettativa e da teoria, perché «è un processo in cui giochiamo una parte intensamente attiva. Un'osservazione è una percezione pianificata e programmata. Non "abbiamo" un'osservazione (come possiamo "avere" un'esperienza di senso), ma "facciamo" un'osservazione».⁷

Ovvero, interpretiamo la realtà alla luce del codice interpretativo interno, alla luce delle teorie e le osservazioni svolgono la funzione di essere «potenziali falsificatori» delle stesse.

Chi osserva pone l'accento sugli elementi che corrispondono maggiormente al suo mondo o trasforma gli elementi nuovi includendoli, assimilandoli nelle strutture conoscitive che possiede, è, inconsciamente, spesso portato a non tener conto di quegli elementi che possono, se accolti, metterlo in crisi;



e, invece, quando descrive una realtà in effetti sta descrivendo se stesso che descrive quel mondo. La comprensione è situata, è un costrutto sociale, non conosciamo il mondo com'è, ma ce lo rappresentiamo in modo tale che lo creiamo, non è una conoscenza per postulato perché è proprio lì, nel momento in cui sospendiamo l'atto di voler spiegare a tutti i costi, che può avvenire l'incontro con l'altro, accogliendone la novità e riusciamo a non essere banali.

Ciò vuoi dire incamminarsi lungo la non facile strada per acquisire la competenza di poter dichiarare a se stessi di essere incompetenti, la competenza di essere in un atteggiamento di apertura e fiducia, di disponibilità a formarsi continuamente.

2. SAPER COSTRUIRE UNA REGIA EDUCATIVA

Solo dopo aver sottolineato la necessità da parte di ogni educatore di riflettere sulla propria collocazione, sul proprio posizionamento rispetto a sé, all'altro, alla relazione con l'altro, «solo a partire da questa posizione, che del resto non è mai raggiunta una volta per tutte (deve essere ricercata settante volte sette), non è rischioso parlare nel secondo modo, quello delle tecniche, della programmazione, senza che queste rischino di produrre addestramento o chiusura nei bambini o negli adulti cui sono rivolte».⁸

Come afferma Tosquelles, è solo se accompagnato dal continuo sforzo di chiarire a se stesso il “da dove”, quale è il proprio punto di vista, che l'educatore può pensare al “cosa fare”, cioè alla costruzione di un progetto educativo, all'intervento finalizzato allo sviluppo, all'aiuto per la delimitazione di un progetto di vita.

Abbiamo insistito sulla centralità del rapporto, sulla centralità dell'empatia, perché sono a fondamento di ogni processo di insegnamento-apprendimento individualizzato. La consapevolezza del nostro mondo interno (da dove) non garantisce la bontà di un intervento educativo che non è identificabile solo nella dimensione relazionale, pur riconoscendone la centralità. A volte questa consapevolezza può tradursi in un sentimento di onnipotenza, in una sorta di “distorsione affettiva” che fa sì che ci sentiamo autorizzati ad assumere il ruolo di “salvatore” o a confondere il ruolo dell'educatore con quello di altri operatori.

Sono necessarie capacità relazionali, ma anche cognitive, per potersi muovere avanti e indietro tra il proprio mondo affettivo, sociale, culturale e quello altrui; è necessario intendere in modo diverso, da come invece spesso succede, il rapporto tra teoria e prassi, il processo di insegnamento-apprendimento.

«Tutta la storia è caratterizzata da un più o meno esplicito contrasto, almeno diverbio, tra i pedagogisti teorici e gli educatori pratici; e dunque tra la pretesa di una spiegazione che, per essere ancorata al soggettivo, non riesce a divenire discorso valido di per sé, e la realtà dell'esperienza educativa che rimane significativa anche quando, o forse soltanto allora, è testimonianza, più o meno biografica, di eventi e situazioni».⁹

Troppo spesso, seguendo una logica lineare, sequenziale, la prassi è intesa come applicazione della teoria, concedendo alla prima una certa possibilità di scarto rispetto ad un sapere che ha la pretesa di essere omnicomprensivo, di essere il luogo delle risposte che attendono di essere prese.

Si assiste così ad una sorta di ottimismo scientifico che ad un aumento delle conoscenze fa seguire, necessariamente, un aumento dei risultati. Ogni teoria, nella sua specificità, ci offre una concettualizzazione regolativa della realtà, un livello di analisi fecondo a patto che non esiga una estensione universalistica, non pretenda di “dire tutto”, impedendoci di cogliere ciò che non sappiamo.

Le prospettive sistemiche, le teorie che assumono la complessità come condizione formale dello sviluppo, delineano un quadro di riferimento articolato, non angusto, dove non c'è l'esperata ricerca della oggettivazione, della razionalizzazione della realtà. Ci permettono di superare la frantumazione della realtà che favorisce logiche separate e di indirizzare gli sforzi a volere e sapere ricercare più che a formulare classificazioni che, comunque ipotizzate, non potranno mai contemplare tutto ciò che caratterizza una realtà, esaurire la lettura della sua ricchezza, a volere e sapere ricercare.

Bisogna essere consapevoli, però, che può accadere che anche quelle teorie che poggiamo su un atteggiamento euristico «vengano impercettibilmente a soffocare aprioristicamente la ricerca e a caricarsi di dissertazioni sovrapposte fino a far dire tutto al modello-guida e a non fargli dire niente di significativo e di aggiuntivo [...] con delle forzature che spesso confondono l'analogo con l'identico, o la riscoperta con la scoperta, o con dei privilegiamenti metodologici che diventano non più strumenti di ricerca, ma ricerca di strumenti».¹⁰

Anche la migliore tradizione scientifica, per dirla con Winnicott, esita di fronte ai problemi dell'uomo, troppo spesso perde di vista l'essere umano nella sua totalità, la contingenza della sua storia, la fecondità del suo essere diverso che rendono illusoria la presunzione di una conoscenza totale, definitiva. La scoperta dell'altro, la conoscenza dell'altro è un impegno personale e



collettivo che la teoria non riduce, anche se ci offre la possibilità di riflettere sulle conseguenze che scaturiscono dalla mancanza dell'impegno nell'essere educatori.

Ogni prospettiva scientifica, ogni prospettiva pedagogica che vuole essere al servizio della persona, deve collegarsi con la contingenza delle cose, con la contingenza di una storia, con l'unicità di ogni essere in divenire, insegnandoci ad assumerci la fatica del sostenere le zone d'ombra non come una sconfitta, ma come una legittimazione, a non confondere la mappa con il territorio. «Non ci sono opere, metodi e autori sulle cui spalle salire, ma solo opere, metodi e autori, e insieme incontri, eventi e contesti, attraverso i quali esplorare e interrogarsi, in relazione coi quali agire».¹¹

La competenza pedagogica dell'educatore è sì, allora, possesso di un sapere, un continuo accesso ad un saper (che non "pietrifica" l'educando, ma che invece permette, come sostiene Morin, non soltanto di trasformare l'incognito in conoscenza, ma, soprattutto di ricongiungere il riconoscimento con la scoperta, di unire il conosciuto con lo sconosciuto. Solo così l'apprendimento è cambiamento e non riduttiva (delle proprie e dell'altrui capacità) e banale applicazione, è coniugazione di affettività e cognitività, di ricerca scientifica e pratica educativa.

In realtà l'azione ha una valenza conoscitiva e in essa dobbiamo poter ritrovare sia una intelligenza della realtà di tipo intuitivo e creativo sia di tipo analitico e logico. Opportunamente Damiano evidenzia che la teoria si istituisce come riflessione su una azione che, in modo più o meno consapevole, è pregna di questo e, inoltre, la teoria è la rappresentazione di strutture derivate dall'azione.

È solo vivendo la professionalità come capacità di essere in ricerca che possiamo continuamente testimoniare il rapporto di circolarità tra azione e riflessione, come capacità di "fare".

Più che di «avere» un progetto educativo. «Se ho un progetto posso dire "io", e poi sperare che gli altri si associno, capiscano, posso invitarli a farlo; se devo fare un progetto devo dire 'noi', cioè devo collegarmi in partenza con una realtà che implica anche la mia presenza, ma nella realtà e non fuori della realtà».¹²

Troppo spesso ci sentiamo legittimati nei confronti degli handicappati, ma non solo, perché accade nei confronti di tutte le persone che chiedono aiuto o che hanno una cultura diversa dalla nostra; arriviamo ad assumere il ruolo del salvatore e, in quanto tale, a pensare per loro (convinti che la loro capacità di pensiero sia inferiore alla nostra capacità di esperto), a decidere per loro,

chiedendo in cambio di apprezzare la nostra sollecitudine mostrandosi grati. Questo vuoi dire imporsi all'altro e non incontrare l'altro, è un monologo e non un dialogo. Saper costruire una regia educativa è fare un progetto con loro nel riconoscimento delle differenze, è costruire la convivenza come reciproca, perché non risiede nell'uno o nell'altro, opportunità di conoscenza, è testimoniare la prospettiva della relazione Io-Tu, è non abbandonare, perché comporta una progettazione continua, «la speranza di un noi», che è accettazione dell'altro diverso da me come possibilità di reciproco cambiamento, senza perdita di identità.

L'intelligenza pedagogica è nella ricerca che si fa azione, superando le tentazioni di rinuncia, di delega, è nel costruire insieme un percorso che sappia offrire tempo e flessibilità, che sappia far convivere previsione e incertezza e dove il dubbio può diventare un'opportunità per essere «ascoltatori curiosi», esploratori pronti ad apprendere dall'altro.

Inoltre, l'integrazione delle competenze personali con le competenze di professionalità diverse potenzia l'intelligenza della situazione, quindi la possibilità di contribuire alla costruzione di una metodologia di intervento (il modo in cui ci si posiziona rispetto ai metodi e alle tecniche) che considera ogni soggetto che vi partecipa, di conseguenza anche la persona handicappata, come un interlocutore che contribuisce ad un processo di conoscenza che è sempre un processo sociale di cooperazione.

Non può esserci educazione, come afferma Fromm quando definisce la persona sana, se non si è attratti dal processo di vita e di crescita, se non sappiamo prenderci cura della crescita, soprattutto quando questa sembra non esserci.

«I modi positivi dell'aver cura hanno due possibilità estreme. L'aver cura può in un certo modo sollevare gli altri dalla cura, sostituendosi loro nel prendersi cura, intromettendosi al loro posto. Questo aver cura assume, per conto dell'altro, il prendersi cura che gli appartiene in proprio. Gli altri risultano allora espulsi dal loro posto, retrocessi per ricevere, a cose fatte e da altri, già pronto e disponibile, ciò di cui si prendevano cura, risultandone del tutto sgravati. In questa forma di aver cura gli altri possono essere trasformati in di-pendenti e in dominati, anche se il predominio è tacito e dissimulata. Esiste anche una possibilità di aver cura che, anziché porsi al posto degli altri presuppone nel loro poter essere esistensivo, non già per sottrarre loro la cura, ma per inserirli autenticamente in essa. Questa forma di aver cura, che riguarda essenzialmente la cura autentica, cioè l'esistenza degli altri e non qualcosa di cui



essi si prendono cura, aiuta gli altri a divenire consapevoli e liberi per la propria cura».¹³

È questo il senso dell'educare e dell'educarsi alla diversità.

3. SAPER ESSERE UN OPERATORE DI RETE

L'educatore deve essere consapevole che «Si intrecciano, si scontrano, si confondono due logiche, che spesso passano in lui: da una parte la logica del servizio per il bisogno evidenziato; e dall'altra la logica dei servizi per i bisogni impliciti nel quotidiano. La prima logica induce ad evidenziare gli individui come bisognosi; la seconda logica vuole leggere i bisogni nella comunità sociale senza la necessità di far emergere i singoli [...] Sono due logiche: potrebbero agire in maniera sinergica, con un processo di retroazione, o come un termostato. Ma l'impressione è che più spesso siano due logiche concorrenziali, e che una svuoti la significatività dell'altra».¹⁴

Da una parte, l'esigenza di individuare risposte sempre più specifiche ai bisogni spinge alla specializzazione, alla non divisione di coloro che hanno bisogno di aiuto in categorie ma all'individuazione di categorie di servizi pensate in base alla tipologia dei bisogni.

È la scelta dell'approccio clinico, che ha in sé la pericolosità dell'aumento continuo delle categorie dei bisogni, della medicalizzazione, del restringimento dell'area della normalità a favore di quella della patologia e quindi del graduale ma inesorabile arretramento dell'intervento educativo.

Dall'altra parte, l'esigenza di far propria la logica della complessità, della non possibilità di affrontare il bisogno ma della necessità di porsi in una relazione di aiuto alla persona che esprime un bisogno all'interno del suo contesto di vita, può significare il perdere di vista il bisogno specifico e rendere generico, vago l'intervento che va verso molteplici direzioni e perciò è scarsamente personalizzato, se non addirittura miseramente connotato come atto burocratico.

Oltre a quanto abbiamo precedentemente esposto, una possibilità reale perché queste due logiche agiscano in maniera sinergica, perché si riconoscano fondate su «una epistemologia della comunione e non dell'esclusione»¹⁵ è data dall'intervento di rete.

Cerchiamo di chiarirne il significato.

Il concetto di rete si ritrova in molteplici ambiti disciplinari, ma ultimamente si è imposto soprattutto nelle scienze umane per leggere, comprendere la realtà sociale e per identificare la qualità dell'intervento in

termini di aiuto e che perciò chiama in causa molteplici attori.

Le reti sociali primarie sono formate da persone che hanno in comune una storia di vita come la famiglia, ma anche gli amici, il vicinato, i compagni, i colleghi che integrano le funzioni svolte dalla famiglia e sono caratterizzate da scambi di reciprocità.

Le reti secondarie formali, erogano prestazioni e servizi (vedi ad esempio i servizi sociali sanitari) e sono caratterizzate da scambi fondati sul diritto.

Le reti secondarie informali si strutturano quando è presente un bisogno condiviso per offrire aiuto, un servizio, e sono caratterizzate da scambi fondati sulla solidarietà (gruppi di aiuto e mutuo aiuto).

Le reti del terzo settore (cooperative, associazioni di volontariato) sono organizzazioni di servizi fondate sul diritto e sulla solidarietà.

È interessante notare come le reti formali tendono ad operare soprattutto nei confronti di categorie in termini di uguaglianza, quelle informali soprattutto in termini di differenziazione.

Il lavoro di rete consiste in «una azione di raccordo, uno sforzo diretto a facilitare i sincronismi, le sinergie tra i molteplici poli - formali/informali - coinvolti contemporaneamente nell'aiuto a una singola persona o a una categoria di persone con problemi».¹⁶

È un lavoro di tipo relazionale che assume, quando è possibile, le reti proprie al soggetto come risorse in quanto la persona non si costruisce né si modifica prescindendo dall'ambiente in cui vive, risorse che il più delle volte devono essere aiutate a costruire un rapporto diverso tra loro e con le istituzioni. Bisogna far incontrare mondi che spesso assumono la logica della separazione, se non addirittura quella della spartizione, e l'incontro è tale quando c'è una reale presa in carico sia del momento della definizione dei problemi che della scelta degli interventi.

Quando un educatore, un operatore incontra, entra in una situazione, questa non è neutra, ma si caratterizza per le relazioni, normali o patologiche o contraddittorie, e che, comunque siano, non possono non essere prese in considerazione, certamente, però, non assumendo un atteggiamento di giudizio in termini del dover essere.

Frequentemente, invece, gli educatori anche se manifestano un atteggiamento positivo verso l'altro, lo pensano in modo «isolato», non inserito in una rete di rapporti, anche quando questi si riducono a quelli con altri operatori o con altre persone che condividono una situazione di disagio.



Queste relazioni sembrano avere minore valore ed essere sempre uguali, perché si dimentica che ogni persona crea legami, rompe legami; in un processo continuo che la vede interlocutrice, costruttrice di storie, ancor più se è messa in condizione di avere più opportunità di scambio, e quindi di essere considerata con il suo passato e non estraniata dal contesto del presente, e se si attivano risorse per costruire nuove reti. Non è possibile alcun progetto educativo senza prendere in considerazione questi elementi perché sarebbe fondato sullo sradicamento e, come afferma Morin, «un processo mutilante porta necessariamente ad azioni mutilanti».

Cosa significa, cercando di individuare le competenze che ogni educatore dovrebbe acquisire, collocarle all'interno della condizione di una filosofia di rete?

Innanzitutto significa non voler contrapporre un sistema formale ad uno informale nell'affrontare un problema, quasi che l'uno debba necessariamente azzerare la forza dell'altro o la sua debolezza. «La soluzione possibile (molte volte un compromesso, un accomodamento, difficilmente la soluzione con la esse maiuscola) può emergere e auto determinarsi [...] attraverso questo incontro di mezze forze e di mezze debolezze in relazione [...] Invece di andare alla ricerca di un'unica forza (che non si trova da nessuna parte), assolutizzandola, è più utile relativizzare e sinergizzare le debolezze. Occorre saper coglierle e sfruttare in positivo l'ambivalenza delle cose».¹⁷

È dall'incontro delle competenze esperienziali di ogni persona che fa parte della rete con le competenze professionali degli operatori, che sono di tipo metodologico e conseguentemente di contenuto, che può strutturarsi un progetto educativo caratterizzato dall'assunzione di responsabilità, anche se di grado diverso, da parte di tutti.

«Pertanto l'idea di cosa fare per migliorare la situazione nasce non dalla rete né dall'operatore, ma dalla loro relazione. E un bene scaturito dialogicamente o sinergicamente (cioè coniugando assieme due energie insufficienti)».¹⁸

L'educatore, ma non solo l'educatore, insieme ad altri, può così offrire un modo diverso di guardare ai problemi, testimoniando l'esigenza di porre l'uomo al centro dell'azione come esperienza quotidiana di vita, nel quadro di un'etica della convivenza civile, di un progetto esistenziale comune.

LAURA ARCANGELI

NOTE

1. A. BLANDINO, *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*, UTET, Torino 1996, p. 10.
2. Cfr. G. BLANDINO, B. GRANIERI, *La disponibilità ad apprendere*, Cortina, Milano 1995.
3. C. R. ROGERS, M. KNIGET, *Psicoterapia e relazioni umane*, Bollati Boringhieri, Torino 1970, p. 162.
4. C. R. ROGERS, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1970, p. 81.
5. A. CANEVARO, *Né tuttologi né specialisti*, in S. MANGHI (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, R. Cortina, Milano 1998, p. 174.
6. G. GUSDORF, *Filosofia del linguaggio*, Città Nuova, Roma 1970, p. 6.
7. K. POFFER, *Conoscenza oggettiva*, Armando, Roma 1975, p. 447.
8. E. COCEVER, *Psicoterapia e prospettive educative. Un incontro con Francois Tosquelles*, NIS, Roma 1993, p. 86.
9. G. FLORES D'ARCAIS, in AA.VV., *La mia pedagogia*, Liviana, Padova 1972.
10. A. SCIVOLETTO, (Introduzione a), L. SANICOLA, *Reti sociali e intervento professionale*, Liguori, Napoli 1995, pp. 8-9.
11. S. MANGHI, *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, R. Cortina, Milano 1998, p. 17.
12. Facciamo nostra la feconda riflessione di Andrea Canevaro, in A. CANEVARO, A. CHIEREGATA, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma 1999, pp. 53-68.
13. M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976, pp. 157-158.
14. A. CANEVARO, *La formazione dell'educatore professionale*, NIS, Roma 1991, p. 144.
15. Cfr. L. SANICOLA, *L'intervento di rete*, Liguori, Napoli 1994; P. DONATI (a cura di), *Fondamenti di politica sociale*, NIS, Roma 1993;
16. F. FOLGHERAITER, *Interventi di rete e comunità locali*, Erikson, Trento 1994.
17. F. FOLGHERAITER, op. cit., p. 3
18. F. FOLGHERAITER, *Il servizio sociale di comunità in un'ottica di rete*, in P. SANICOLA, *L'intervento di rete*, op. cit., pp. 280-281.
19. Ibidem, p. 283.

