

Lotta alla marginalità e alla devianza. Lavorare sui profili educativi

1. Ripensare le politiche socio-educative
2. Competenze e professionalità educative
3. La scuola come luogo di prevenzione della marginalità

Lotta alla marginalità e alla devianza. Lavorare sui profili educativi

1. Ripensare le politiche socio-educative

“La funzione utopica è un trascendente senza trascendenza, l’unico trascendente rimasto e l’unico che valga la pena che rimanga.”

(E. Block, *Geist der Utopie*)

E. Frauenfelder, nell’ambito della proposta di lettura dell’opera di T. Campanella *La città del Sole*, mette l’accento su un interrogativo essenziale che coinvolge lo statuto stesso del “pedagogico”: “Pedagogia utopistica o utopia pedagogica?”. Il concetto di “utopia”, in particolare, viene definito alla luce del confronto con quello di “ideologia”: “Le ideologie sono idee situazionalmente trascendenti che non riescono mai *de facto* ad ottenere i progetti in essa impliciti. Anche le utopie trascendono la situazione sociale in quanto orientano la condotta verso elementi che la realtà presente non contiene affatto, ma esse non sono ideologie nella misura in cui riescono a trasformare l’ordine esistente in uno più confacente con le proprie concezioni”¹.

Con questo contributo si intende proporre una riflessione sui profili educativi che, promuovendo un possibile raccordo tra il versante *educativo* e quello *sociale*, attraverso l’accompagnamento dei diversi processi di *cambiamento* e a partire dalle reali esigenze e dai *bisogni emergenti* di un particolare contesto ambientale, restituiscano concretezza all’utopia della *cittadinanza*.

Il percorso, che si propone, parte da una riflessione preliminare sulla cittadinanza e conduce alla constatazione dell’urgenza di ripensare le professionalità educative che operano, a vario titolo, nei circuiti formali, non formali e informali della formazione².

La cittadinanza può essere definita “come appartenenza alla città, a quella collettività all’interno della quale il cittadino trova le coordinate spazio-temporali

¹ E. Frauenfelder, *La città del Sole di Fra’ Tommaso Campanella*, Ferraro, Napoli, 1981, p. 83.

² Cfr. F. Frabboni, *Il sistema formativo integrato*, EIT Editrice Italiana, Teramo, 1989.

del suo esistere quotidiano, dove egli cioè sviluppa le condizioni -le più concrete possibili- motivazionali, sociali, culturali, economiche, politiche della sua presenza, passando dall'anonimato al diritto-dovere di esserci con gli altri, al pari degli altri"³.

La cittadinanza non è immaginabile, quindi, come uno stato acquisito in maniera definitiva e automatica essendo, invece, un *processo sociale* che favorisce il cambiamento e dell'individuo e della società, secondo la logica del *divenire* piuttosto che quella dell'*essere*. Nell'ambito di un gioco che tende a espandersi, "la cittadinanza è trasformazione, insieme individuale e sociale [...] è un processo di soggettivazione -attori si diventa- cittadini si diventa [...]. La cittadinanza come processo sociale, dunque: una pratica della cittadinanza, non uno status riconosciuto di appartenenza (o di esclusione); un concetto riferito all'agire, non all'essere o all'avere"⁴.

La logica del Welfare State ha indirizzato la sua linea di intervento piuttosto che alla cittadinanza alla pratica della "distribuzione e redistribuzione di beni, non di poteri"⁵. Il cittadino non è, in questo contesto, assimilabile ad un soggetto attivo che partecipa consapevolmente alla vita sociale; egli è, al contrario, un suddito che subisce passivamente le decisioni prese "altrove", in un rigido sistema burocratico.

Appare interessante, quindi, riflettere su come si debba promuovere oggi un progetto di autentica cittadinanza, a partire da un esame attento delle differenze tra il Welfare State e l'attuale Stato sociale.

Nella consapevolezza che è cosa assai ardua giungere ad una rigorosa definizione di *Welfare State*, si propone di considerare W.S.⁶ "come quello stato in cui il governo gioca un ruolo significativo nelle attività di benessere della società.

L'essenza del W.S. consisterebbe nel fatto che il governo assicura *standards* minimi di reddito, alimentazione, salute, abitazione ed educazione a ogni cittadino come diritto politico e non come carità"⁷. Senza addentrarsi nel merito dell'ampia polemica circa la genesi di questo sistema, si intende mettere a fuoco i problemi, i dilemmi, i limiti strutturali che hanno condotto alla crisi del W.S: "Il primo limite

³ B. Schettini (a cura di), *L'educatore di strada*, Pensa Multimedia Editore, Lecce, 1998, p. 20.

⁴ O. De Leonardis, *In un diverso Welfare. Sogni e incubi*, Feltrinelli, Milano, 1998, p. 175.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Si consideri come la sigla abbreviata di Welfare State.

⁷ P. Donati, *Natura, problemi e limiti del Welfare State: un'interpretazione*, in P. Donati, G. Rossi, *Welfare State. Problemi e alternative*, F. Angeli Editore, Milano, 1985, pp. 55-56.

strutturale e forse quello più profondo sta nel fatto che esso incarna un progetto distributivo e non produttivo di società, e quindi resta dipendente dalle condizioni di produzione, che esso non può determinare *in toto* [...]. Definire il benessere e i criteri della sua spartizione sono funzioni che il W.S. non può esercitare senza fare appello a qualcosa che gli è pure estraneo: il sistema socio-culturale. *Questo è il secondo, grande limite strutturale*⁸. Il W.S. genera, pertanto, da sé la sua stessa crisi, perché contiene nella sua configurazione una serie di ambiguità e di problemi latenti che si manifestano con l'incessante "divenire" delle società e con il conseguente complessificarsi e diversificarsi dei bisogni dei cittadini.

La logica assiomatica che ha retto la politica del W.S. è stata la "fragilità intrinseca dell'uomo, specie etologica da tutelare e da curare ed una strategia di intervento (la panterapia sociale) entrambi contestabili"⁹. Questo modello, che è stato a più riprese criticato come "paternalistico" e "assistenzialistico", si può emblematicamente considerare come l'estensione a livello politico e sociale del rapporto terapeutico, che è fondato sulla diade medico-paziente. In questo tipo di relazione, l'accento è sul "professionista" che fornisce il servizio al "cittadino/utente"; d'altra parte, il destinatario del servizio non è in grado di definire quelli che sono i suoi bisogni, perché è il "medico", il quale ha la giusta soluzione alla richiesta di aiuto del "paziente", ad essere "accreditato ad inserire la domanda entro la griglia offerta dal suo sapere. La *soddisfazione del cliente* non è tenuta in alcuna considerazione"¹⁰.

Anche nel lavoro educativo, quando ci si pone nell'ottica della strenua classificazione e ci si affida a rigide coppie concettuali quali normalità/devianza, ordine/caos, salute/malattia, ragione/follia, emancipazione/controllo, si tende a riproporre la medesima 'logica terapeutica'. Si intende, cioè, risolvere lo stato di disagio di un individuo o di un gruppo, applicando il principio della 'normalizzazione', che consiste nella riduzione della "diversità", intesa come

⁸ *Ibidem*, pp. 78-79.

⁹ F. Folgheraiter, *Operatori sociali e lavoro di rete. Il mestiere di altruista nelle società complesse*, Erickson, Trento, 1990, p. 62.

¹⁰ S. Spinsanti, *La qualità nei servizi sociali e sanitari: tra management ed etica*, in «Servizi Sociali», a cura del Centro Studi e Formazione Sociale "E. Zancan", Padova, 1995, 3, pp. 11-12.

patologia, per puntare alla cosiddetta “normalità”, definibile secondo i “parametri di normalità” offerti dalla cultura dominante¹¹.

All'interno di questo universo culturale la rappresentazione dell'educazione che emerge viene sempre più a coincidere con l'idea di un 'dispositivo di riabilitazione', che ricorre alternativamente al trattamento medicalizzato e al dispositivo morale, ignorando il principio della “complessità”¹², che attraversa la riflessione pedagogica contemporanea. Nell'ottica della complessità occorre, infatti, “rivisitare il tema della devianza e modulare, di conseguenza, gli interventi educativi sulla *promozione*, sulla *prevenzione* e, in ultima analisi, sulla *riduzione del danno*”¹³.

L'impostazione autoritaristica del modello terapeutico, al contrario, si richiama ad un'epistemologia scientifica normativistica, nell'ambito della quale l'assunzione di certi atteggiamenti salvifici, dogmatici, assoluti appare legata ad un'impostazione filosofica aproblematica, che mira al dominio della realtà attraverso un unico punto di vista ed un'unica strategia di intervento. La genesi dell'etica dell'intervento terapeutico si può ricondurre alla matrice ambigua dell'Illuminismo che, da una parte, promuove l'emancipazione delle scienze sociali; dall'altra, cela un'intenzione latente di controllo sociale¹⁴. Nel modello terapeutico si tende, in altri termini, a “fagocitare la differenza” attraverso atteggiamenti repressivi di controllo e di contenimento, tipici dello “sguardo clinico”, proprio di chi fonda le sue certezze sulla pretesa dell' “oggettività” indiscutibile. Maturana e Varela definiscono questo orizzonte epistemologico sostenendo che l'assunzione di oggettività, e cioè l'oggettività senza parentesi, implica come premesse che l'esistenza sia indipendente dall'osservatore e che il riferimento ultimo per la validazione di qualsiasi spiegazione sia un dominio di esistenza indipendente: l'universo¹⁵.

¹¹ Cfr.: A. Melucci, *Il gioco dell'io*, Feltrinelli, Milano, 1991.

¹² Cfr. G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985; E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993.

¹³ P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano, 2001, p. 94.

¹⁴ Si ricordi quanto sostiene, con brillante acutezza, Bernstein: “Voglio giustapporre la raggelante prognosi di Weber sul nostro futuro *progresso* con la visione *apocalittica* di Condorcet. Weber è a un tempo un erede dell'illuminismo nella sua appassionata fedeltà alla ragione e alla *vocazione* della scienza, e allo stesso tempo uno dei più duri ed efficaci critici. Weber inizia a smascherare ciò che Horkheimer e Adorno chiamano la *dialettica dell'illuminismo*, foriero della sua stessa autodistruzione [...]. Non soltanto la pietrificazione meccanizzata è una possibilità storica imminente, ma la libertà e la democrazia sono in pericolo” (R. Bernstein, *La nuova costellazione*, Feltrinelli, Milano, pp. 47-48).

¹⁵ Cfr.: H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesi e cognizione*, Padova, 1985.

Il ‘modello terapeutico’, ritornando al discorso più propriamente pedagogico, è stato definitivamente sostituito da un ‘modello relazionale’, nell’ambito del quale “si è passati dall’idea dell’educatore onnipotente, nella possibilità di curare l’individuo portatore di difficoltà, a quella dell’educatore in grado di leggere in modo diverso i segnali di disagio e di contenerli al fine di costruire una *relazione* di aiuto dove l’utente è soggetto attivo”¹⁶.

In sintesi, è possibile ripensare e fare formazione, specie nelle relazioni d’aiuto, richiamandosi ai criteri teorici, che vengono suggeriti schematicamente nel Manifesto sulla formazione della Fondazione E. Zancan e che sono così evidenziati:

- “promozione dei *diritti* e delle *responsabilità* dei cittadini;
- riferimento centrale alle persone e alla loro storia, per consentire che le loro domande trovino espressione;
- impegno di servizio ai progetti dei cittadini;
- radicamento culturale nelle situazioni locali”¹⁷.

La traduzione a livello metodologico dei criteri segnalati conduce ad approntare strategie di intervento quali l’*empowerment*, la *community care*, il *lavoro di rete*, concetti che si inscrivono perfettamente nelle problematiche educative miranti a garantire la qualità dei ‘servizi alla persona’.

L’importanza del concetto di *empowerment* si riconosce nel fatto che “le persone in condizione di disagio ed emarginazione prendono in mano la loro vita e portano avanti le loro ragioni. Queste persone traggono da questa attività un sentimento positivo di gestione della propria vita, che li allontana progressivamente dal vissuto di impotenza e di miseria psicologica che queste condizioni di vita comportano normalmente”¹⁸. L’*empowerment* si situa nell’interazione tra la dimensione psicologica e quella sociale, tra le percezioni soggettive e le condizioni oggettive¹⁹.

¹⁶ S. Miodini, M.T. Zini, *L’educatore professionale. Formazione, ruolo, competenze*, NIS, Roma, 1992, p. 77.

¹⁷ Fondazione E. Zancan, *Manifesto sulla formazione*, in «Animazione Sociale», Torino, 1993, 11, p. 19.

¹⁸ Y.D. Le Bossè, M. Lavallée, *Empowerment et psychologie communautaire. Aperçu historique et perspectives d’avenir*, in «Journal International de Psychologie Sociale», 1991, p. 5.

¹⁹ In proposito si veda l’articolo di J. Rapaport, *Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: toward a theory for community Psychology* in «American Journal of Community Psychology», vol. 15, 2, 1987, p.139: “L’*empowerment* è un edificio con molti piani. Esso si occupa dello studio delle relazioni tra i diversi livelli di analisi: individuale, di gruppo, organizzativo e di comunità (politiche e sociali). Si presume che ci sia un processo di reciproca influenza tra i livelli di analisi e che esso abbia luogo nel tempo”.

Da questa impostazione, che si colloca nel più ampio paradigma ecologico²⁰, si evince che la trasformazione qualitativa del *benessere*²¹ sociale dipende dall'interazione dinamica tra gli individui e il contesto e, quindi, non semplicemente dal soggetto o dalla comunità considerati nella loro singolarità.

Occorre responsabilizzare le realtà territoriali locali e “ favorire il passaggio, da più parti auspicato, dal *Welfare State* alla *Welfare Society* fino a connotarsi in *comunità competente (Community Care)* che esercita complessivamente la presa in carico delle situazioni problematiche”²². Il baricentro si sposta dallo Stato alla società civile e in questo modo si contribuisce ad una reinterpretazione del “pubblico”, il quale non viene più a coincidere *in toto* con l'apparato statale, ma si identifica con una realtà sociale, territoriale²³, collettiva che si definisce *comunità*.

In Italia si ritiene che l'ipotesi di *community care* vada “nella direzione di creare, per rispondere alle difficoltà di vita del cittadino-utente, servizi *integrati* nella comunità, collocati dunque nel punto fisico più vicino all'insorgere dei bisogni e al fluire naturale delle risorse umane”²⁴.

Le politiche educative dovrebbero, quindi, superare la rigida distinzione tra i circuiti formali e quelli informali, per attuare progetti di rete capaci di creare una sutura tra il servizio pubblico e il più ampio ed eterogeneo insieme di agenzie informali, presenti sul territorio.

Il lavoro di rete promuove una vera e propria cultura della *partecipazione* che legittima tutte le persone, le quali formalmente o informalmente, concorrono a migliorare la qualità dei servizi socio-educativi; esso “opera sinergicamente, *con* i sistemi [...]; crea coinvolgimento, movimenti ed automatismi nel sociale [...]; crea cura, maturazione o sviluppo [...]; crea premesse al benessere, non lo realizza

²⁰ A tale proposito si veda, in particolare, il fondamentale contributo di G. Bateson (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.

²¹ Si legga: “Il benessere diventa qualcosa di legittimo, di giustamente attingibile mediante l'esercizio di un vero e proprio «diritto a stare bene»; diritto che può essere conquistato quanto più i soggetti vengono aiutati a ricorrere alle proprie risorse e a fare leva sulle proprie potenzialità in termini di *empowerment* ossia aiutandoli a sviluppare la capacità di acquisire forza e potere nel determinare il proprio stato di benessere” (M.L. Iavarone, T. Iavarone, *Pedagogia del benessere*, F. Angeli, Milano, 2004, p. 22).

²² G. Devastato, *L'Agenzia sociale come risorsa del territorio*, in «Animazione Sociale», Torino, 1991, 10, p. 69.

²³ Cfr.: P. Orefice, *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1978; V. Sarracino, *Processi educativi e realtà locali*, Loffredo, Napoli, 1984.

²⁴ F. Folgheraiter, *Operatori sociali e lavoro di rete...*, cit., p.167.

direttamente di propria mano. Il lavoro di rete facilita lo sblocco del possibile, non la costruzione autoritaria dell'improbabile"²⁵.

Lavorare in una prospettiva di rete richiede all'educatore di affinare notevolmente le capacità relazionali, non solo per favorire l'avvicinamento ai soggetti e ai gruppi in condizione di disagio e costruire con loro una "relazione significativa", ma anche per promuovere l'*incontro* e lo scambio di risorse tra le persone e la comunità.

Si rende necessario, pertanto, puntare su profili educativi di elevata competenza, in grado cioè di accogliere con fiducia la "sfida della qualità".

2. Competenze e professionalità educative

Tema ricorrente nel recente dibattito pedagogico riguarda la perplessità rispetto ad un uso 'acritico' della 'tecnica educativa' a fronte del bisogno di reggere i progetti educativi sulla base di specifici "itinerari di razionalità".

Si pensi, in particolare, a quanto sta avvenendo negli ultimi anni nel modo del lavoro e, in particolare, della formazione professionale: "la formazione in senso tecnico tende a spiazzare la formazione in senso pedagogico"²⁶, specie in seguito alle pressioni sociali ed economiche dovute a ricorrenti crisi di disoccupazione, tipiche delle società avanzate. La formazione, quindi, viene intesa soprattutto come formazione professionale ed è finalizzata alla costruzione di profili professionali richiesti dalle logiche di mercato. L'esigenza imperante di assecondare il cambiamento *tout court* implica, spesso, la diffusione di meri atteggiamenti di "adeguamento", ben lontani dalla natura polisemica, complessa e, in definitiva, squisitamente pedagogica della categoria della formazione. Questa si pone, infatti, come "categoria reggente" del sapere pedagogico identificandosi con quei processi dinamici, imprevedibili ed interattivi che avvengono tra i soggetti e i contesti, in maniera "transattiva"²⁷. La natura di tali processi richiede l'adozione di modelli interpretativi complessi che riconoscono nella "riflessione

²⁵ F. Folgheraiter, *Lavoro di rete e valorizzazione delle risorse sociali*, in AA.VV., *L'intervento di rete. Concetti e linee d'azione*, Quaderni di Animazione e Formazione, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1995, p. 36.

²⁶ F. Cambi, E. Frauenfelder, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994, p. 21.

²⁷ Cfr. J. Dewey, A. Bentley (1949), *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.

critica” un importante deterrente rispetto alle diverse forme di riduzionismo, che attanagliano il mondo della formazione privando questa categoria della propria pregnanza pedagogica.

In questa direzione convergono i diversi orientamenti nella ricerca pedagogica che contribuiscono, da diverse prospettive, alla costruzione di una "pedagogia critica". Cambi, in particolare, ritiene che la "metateoria ermeneutico-critica"²⁸, attenta all'imprescindibilità della dimensione storica degli eventi educativi, possa cogliere le "strutture di senso" che regolano il discorso pedagogico, fondato su valori quali responsabilità, libertà, "intenzionalità", emancipazione. Quest'ultima categoria si può considerare come la "cifra" costitutiva del "congegno pedagogico" essendo la matrice secondo la quale avvengono i cambiamenti, meglio definiti come tras-formazioni, del soggetto in perenne ricerca di equilibrio tra stabilità e cambiamento.

Occorre, pertanto, "ripensare la formazione"²⁹ nei suoi percorsi teorici e metodologici, al fine di formare alla costruzione di personalità solide ed equilibrate, stabili e flessibili, che sappiano così accogliere "il rischio di imprenditività con responsabilità".

Uno dei sistemi per rispondere a questa necessità può consistere nell'investire energie nella ricerca sulla formazione dei formatori. Costruire percorsi di formazione destinati a coloro che scelgono come professione quella di "formare" può, infatti, rivelarsi molto utile ai fini della promozione del "capitale umano", l'unico che può garantire il progresso sociale e lo sviluppo globale³⁰.

Un modello di formazione, che potrebbe fornire importanti risultati nel campo della ricerca e della formazione delle professioni educative, è quello volto alla costruzione di una "professionalità riflessiva"³¹. Il dispositivo riflessivo, infatti, consente di conferire senso alle esperienze, le quali svolgendo una funzione evolutiva acquistano un valore significativamente formativo, nel contesto delle diverse "storie di formazione".

Si possono, pertanto, considerare, come cardini dei processi formativi l'esperienza e la riflessione essendo l'esperienza a fondamento della formazione e la riflessione lo strumento di risignificazione dell'esperire. Fare esperienze, infatti, implica l'esigenza di

²⁸ Cfr. F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico*, CLUEB, Bologna, 1986.

²⁹ Cfr. V. Saracino, M.R. Stollo, *Ripensare la formazione*, Liguori, Napoli, 2000.

³⁰ Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1992.

³¹ Cfr. D. Schön (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

"ricostruire" e "riorganizzare" il "vissuto" mediante forme di costante metabolizzazione, che attraversano l'intero corso dell'esistenza umana, nella logica della "*lifelong learning*".

L'esercizio di modalità di pensiero di matrice riflessiva, come quella dialogico-argomentativa, consente di promuovere la fondamentale dimensione autoformativa, che favorisce la consapevolezza di trarre il sapere a partire da se stessi, costruendo forme di "apprendimento critico".

L'ipotesi che si vuole sostenere è relativa alla progettazione e applicazione di protocolli di formazione all'apprendimento trasformativo finalizzati a riconoscere e correggere i pregiudizi, gli stereotipi, le "prospettive" che spesso condizionano le modalità attraverso le quali gli educatori "giudicano" soggetti che vivono situazioni di disagio e di marginalità. L'azione di autorischiamento dai pregiudizi svolge un'importante funzione di emancipazione sia degli educatori che degli educandi.

J. Mezirow³², in particolare, propone un interessante modello riflessivo per passare al vaglio quelle «presupposizioni», implicite nelle prospettive di significato. Gli educatori che si sono formati rispetto a questo tipo di competenze, di ordine metacognitivo, possono proporre agli educandi un costante esercizio di riflessione sulle esperienze vissute e, soprattutto, sulle condizioni che hanno reso possibile vivere quelle esperienze in quel determinato modo.

L' «educazione emancipativa», ispirata al modello di razionalità critico-riflessiva comporta, inoltre, implicazioni importanti anche da una prospettiva politica, dal momento che i soggetti abituati ad essere consapevoli delle *norme* che regolano il loro modo di pensare sono propensi anche a svolgere una critica sociale.

Pensare in modo critico, in altre parole, favorisce forme nuove di apprendimento, di tipo "trasformativo", in quanto si producono ristrutturazioni di schemi cognitivi ed esistenziali e, di conseguenza, si riesce ad incidere nell'azione e nella vita sia dei soggetti sia delle comunità.

³² Si vedano J. Mezirow, *A critical theory of adult learning and education*, in «Adult Education», 32, 1, 1981, pp. 3-24; J. Mezirow, *Concept and action in adult education*, in «Adult Education Quarterly», 35, 3, 1985, pp. 142-151; J. Mezirow and associates, *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey Bass, San Francisco, 1991; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione ...*, cit.; J. Mezirow, *Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto* (1981), in G. P. Quaglino, *Autoformazione*, Cortina, Milano, 2004.

Nei *setting* formativi si tende ad attivare il pensiero critico mediante processi di socializzazione, condivisione, interazione, confronto, negoziazione ed, eventualmente, conflitto, che favoriscono la crescita mediante lo scambio dialogico ed il «ragionare con il discorso»³³.

Si intende sostenere, in altri termini, la costruzione di una “pedagogia della reciprocità” partendo dal presupposto che “tutte le menti umane siano capaci di possedere credenze e idee che, attraverso la discussione e l’interazione, possono essere dirette verso un quadro di riferimento comune. Sia il bambino che l’adulto hanno un proprio punto di vista e ciascuno viene stimolato a riconoscere quello dell’altro, anche se i due modi di vedere possono essere discordanti. Devono arrivare a capire che le opinioni diverse possono essere basate su ragioni riconoscibili, e che queste ragioni forniscono la base per giudicare le convinzioni opposte alle nostre. A volte hai “torto”, a volte hanno torto gli altri - dipende da quanto le idee sono ben ponderate”³⁴.

Nel tentare di definire meglio il “guadagno formativo”, che implica la formazione all’acquisizione di competenze di tipo critico-riflessivo, si può fare riferimento anche a quanto Lipman sostiene a proposito dei caratteri che contraddistinguono il pensiero critico-creativo, che viene così definito:

1. *fondato su criteri*;
2. *auto-correttivo*;
3. *sensibile al contesto*³⁵.

In quanto *fondato su criteri* il pensiero critico consente di *controllare, scegliere e difendere* le argomentazioni che nascono dalle personali concezioni. “Esso rappresenta un’importante istanza formativa in quanto esige la ridefinizione e la revisione di credenze, affermazioni, ipotesi non adeguatamente fondate, sollecitandone la giustificazione e l’argomentazione e richiedendo una specifica assunzione di responsabilità nei confronti di altri soggetti”³⁶.

³³ Cfr. M. Santi, *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

³⁴ J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano, 1996, p. 69.

³⁵ Cfr. M. Lipman, *Critical thinking...*, cit.; Lipman, *Thinking...*, cit.

³⁶ M. Striano, *Educare al pensare ...*, cit. p. 105.

Per quanto concerne l'*autocorrettività*, che -come sostiene Peirce³⁷- è qualcosa di più che l'auto-riflessività, occorre comprendere la differenza tra la *metacognizione*, ovvero la capacità di riflettere sul pensiero e di riconoscerne dinamiche ed errori, e la *riflessione critica*, ossia l'indagine razionale che "si dirige intenzionalmente su se stessa con l'approccio con cui affronta gli altri oggetti d'indagine: cercando di scoprire le proprie fallacie, debolezze, ambiguità"³⁸.

Infine, con la terza caratteristica del pensiero critico, quella della *sensibilità al contesto*, Lipman allude alla capacità di riconoscere le condizioni, le circostanze che conferiscono senso e significato ad un dato problema.

L'educatore si configura, in definitiva, come "mediatore cognitivo" funzionando da "filtraggio e riorganizzazione di input esperienziali" attraverso specifici "interventi di recupero delle funzioni cognitive deficitarie", tipiche dei contesti deprivati, e proponendo significative esperienze di trasformazione e di cambiamento che interessano il soggetto nella sua integralità, consentendogli di "divenire gestore autonomo, competente e responsabile degli apprendimenti" che regolano il suo rapporto con se stesso, con gli altri e con il mondo esterno³⁹.

3. La scuola come luogo di prevenzione della marginalità

I processi formativi sono attraversati da insanabili contraddizioni essendo contemporaneamente all'origine di importanti mutamenti e trasformazioni sociali e, paradossalmente rivelandosi anche inclini a seguire "i mutamenti sociali piuttosto che suscitarli"⁴⁰. Si tratta di una questione particolarmente delicata e complessa di fronte alla quale si trovano gli educatori quando si accorgono del fatto che se da una parte l'azione educativa si esplica in maniera coerente alle opzioni filosofiche, scientifiche e, soprattutto, politiche di una certa società in un determinato periodo, è vero anche che

³⁷ Cfr. C. S. Peirce, «Ideals of Conduct», in C. Hartshorne, P. Weiss, *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Cambridge, MA, Harvard University Press, vol. I., in cui viene discusso il rapporto tra l'auto-correttività della ricerca, l'auto-critica e l'auto-controllo.

³⁸ M. Santi, *Ragionare...* cit, pp. 71-72.

³⁹ M. Striano, *Trasformazione e crescita ovvero "prendere forma"*, in B. Schettini (a cura di), *L'educatore di strada*, Pensa MultiMedia, Lecce, 1998, pp. 76-77.

⁴⁰ A.K.C. Ottaway, *Educazione e società*, Armando, Roma, 1976, p. 30.

subire ciò che è dato senza interrogarsi sui ruoli delle agenzie e delle istituzioni formative è assolutamente impensabile.

Il discorso pedagogico necessita, quindi, di costruire continuamente forme di compromessi tra i bisogni individuali e collettivi e le esigenze storiche delle società postmoderne. In questa tensione resta confermato “il carattere *rivoluzionario* dell’educazione, costitutivamente impegnata a mettere costantemente in crisi l’assetto sociale esistente in vista di possibili progressi e avanzamenti corrispondenti ai suoi principi axiologici e deontologici. [...] Nell’ambito delle strutture educative e dei processi formativi sono dunque oggetto d’indagine disciplinare i condizionamenti sociali in situazione e in prospettiva”⁴¹.

Occorre, pertanto, rivolgere necessariamente l’attenzione all’ambito scolastico, che si interfaccia a sua volta con i settori in cui si producono saperi (come la ricerca), si prendono le decisioni (politica), si gestiscono le risorse (economia). Quando ci si riferisce alla scuola occorre tenere presente che l’attenzione va diretta anche all’educazione degli adulti intesa come prospettiva generale che comprende al suo interno strutture, ordinamenti, disposizioni normative. Si pensi, in particolare, all’ambito di sviluppo delle comunità locali per la promozione delle pari opportunità. Da una recente ricerca condotta dal CEDE (Centro Europeo dell’Educazione) è emerso, infatti, che il destino culturale dei figli dipende strettamente dal livello culturale dei genitori e in Italia si registra una situazione di svantaggio rispetto agli standard dei paesi avanzati; ciò significa, quindi, che la scuola non è capace di offrire gli strumenti per una svolta significativa ai ragazzi provenienti da ambienti culturali deprivati.

D’altra parte gli alti tassi di livello di dispersione scolastica confermano la medesima relazione, ovvero la stretta interdipendenza tra ambienti socio-culturali “difficili” di provenienza degli studenti e fallimenti scolastici.

Il problema è, quindi, innanzi tutto di matrice politica in quanto se la scuola non basta a garantire l’applicazione del principio delle pari opportunità si rende necessario il disegno di opportune misure di formazione in grado di promuovere e favorire una migliore consapevolezza nella popolazione adulta circa le sue responsabilità educative

⁴¹ G. Viccaro, *La pedagogia sociale come scienza di sviluppo*, in V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, EIS, Pisa, 2001, p. 134.

rispetto all'*orientamento*⁴² delle nuove generazioni nell'ottica del decentramento e del federalismo amministrativo e territoriale.

Il *Leitmotiv* che attraversa questa analisi è riconoscibile nel principio dell' 'educazione per la società', nell'ambito della quale "preoccupazione basilare sarà quella attinente alla delucidazione dei significati propri e caratterizzanti tale dimensione, vedendoli rispetto a quanto di conformistico e di condizionante può emergere a questo riguardo, impegnandosi nell'individuare quali possano essere le modalità opportune di intervento, tratteggiando nel contempo i rapporti con le altre forme educative etiche, intellettive, estetiche, l'educatore è in grado di realizzare"⁴³.

All'interno del binomio educazione-società la scuola, specie negli ultimi decenni, caratterizzati da repentini cambiamenti soprattutto legati all'irrompere delle nuove tecnologie, si pone un duplice problema: seguire fedelmente le aspettative sociali oppure aiutare i soggetti a comprendere e a partecipare attivamente al trasformarsi di una società che cambia. Prima di operare questa scelta è necessario riflettere su una questione piuttosto delicata, che viene affrontata, in modo particolare, dai sostenitori della pedagogia critica nel contesto americano⁴⁴: la scuola è un'istituzione educativa neutrale oppure subisce condizionamenti di tipo ideologico? Si pensi, a tale proposito, alla nozione di "curricolo implicito"⁴⁵ che punta proprio a dimostrare come sia illusoria la pretesa della scuola di diffondere saperi oggettivi laddove, invece, è necessario accorgersi che i saperi scolastici sono attraversati, in maniera subdola, da precise scelte ideologiche rilevabili nell'enfaticizzazione di determinati aspetti della tradizione culturale a svantaggio di altri. A dispetto di quanto si ritiene comunemente il curricolo non può essere ritenuto "neutro" essendo caratterizzato da precise opzioni di tipo linguistico e da

⁴² Cfr. E. Frauenfelder, V. Sarracino (a cura di), *L'orientamento. Questioni pedagogiche*, Liguori, Napoli, 2002.

⁴³ L. Santelli Beccegato, *Pedagogia sociale e ricerca interdisciplinare*, La Scuola, Brescia, 1979, p. 51.

⁴⁴ Cfr. H.A. Giroux, D. Purpel, *The Hidden Curriculum and moral education*, McCutchan Publishing, Berkeley 1983; Giroux, Henry A., Anthony N. Penna, and William Pinar. *Curriculum & instruction : alternatives in education*. Berkeley, Calif.: McCutchan Pub. Corp., 1981; Giroux, Henry A. *Ideology, culture & the process of schooling*. Philadelphia London: Temple University Press, Falmer Press, 1981; Giroux, Henry A., and David E. Purpel. *The Hidden curriculum and moral education : deception or discovery?* Berkeley, Calif.: McCutchan Pub. Corp., 1983; Giroux, Henry A. *Teachers as intellectuals : toward a critical pedagogy of learning* Critical studies in education series. Granby, Mass.: Bergin & Garvey, 1988; J. Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, Yale University Press, New Haven 1985; Giroux, Henry A. *Pedagogy and the politics of hope : theory, culture, and schooling : a critical reader* The edge, critical studies in educational theory. Boulder, Colo.: WestviewPress, 1997.

⁴⁵ A tale proposito, si legga: "Il curriculum implicito, nascosto indica tutte quelle cose che vengono insegnate anche se non stabiliamo di farlo" (M.F. Connelly, D.J. Clandinin, *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli, 1994, p. 168.

particolari modelli epistemici tendenti a valorizzare soltanto particolari gruppi sociali, rapporti sociali e modalità esperienziali⁴⁶ a svantaggio di altri. E' essenziale, pertanto, cogliere l'intima relazione che intercorre tra le scelte culturali dei docenti e le implicite forme di potere che tendono a condizionare i curricoli, con la conseguente esclusione discriminante di culture reputate minoritarie e delle comunità che rappresentano quelle subculture.

L'accettazione passiva dell'ordine esistente comporta il perpetuarsi delle ingiustizie sociali; diversamente, secondo la *critical pedagogy* i processi formativi sono caratterizzati da una gravidanza politica che il discorso pedagogico non può assolutamente ignorare ma che, anzi, va indagata mediante un'analisi critico-riflessiva volta allo smascheramento delle diverse forme di condizionamento. La teoria critica suggerisce, quindi, soluzioni costruttive affinché l'azione educativa acquisti una valenza significativamente "trasformativa" e "alternativa" rispetto ai modelli politici e culturali dominanti.

H. Giroux, in particolare, richiamandosi alla matrice prassica dell'egire educativo definisce l'insegnante come un "intellettuale trasformativi"⁴⁷ criticando con forza quei modelli educativi che tendono a "separare la progettazione e la costruzione dei curricoli dai processi di implementazione ed esecuzione delle attività didattiche. E' fondamentale impegnarsi affinché i docenti si sentano attivamente coinvolti e responsabilmente impegnati ad affrontare importanti questioni riguardanti *cosa, come e a che scopo* (il corsivo è nostro) insegnare"⁴⁸.

Emerge, ancora una volta, il carattere prassico della riflessione che non svolge una funzione meramente contemplativa, psicologica, localizzabile nella dimensione privata del singolo⁴⁹ essendo, invece, orientata in maniera preponderante all'azione.

⁴⁶ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture*, Sage, Beverly Hills, CA 1977.

⁴⁷ Cfr. H. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Towards a critical Pedagogy of Learning*, Bergin and Carvey-Greenwood Press, Westport (CT) 1988.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 126 (il corsivo è nostro).

⁴⁹ Cfr. Kemmis, *Action Research and the Politics of Reflection*, in D. Boud, R. R. Keogh, D. Walker (eds.), *Reflection: Turning Experience into Learning*, Nichols Publishing Company, New York 2000, pp. 139-163.

Bibliografia di approfondimento

- A.A. V.V., *Saperi, scuola, formazione*, Unicopli, Milano, 1991.
- Adamo S.M.G., Valerio P. (a cura di), *Fattori di rischio psicosociale in adolescenza*, La Città del Sole, Napoli, 1997.
- Argyris C., Schön D., *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Reading, (Mass), Addison Wesley, 1978.
- Barone p., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano, 2001.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
- Beck W., Van der Maesen L., Walker A., *The Social Quality of Europe*, Netherlands Universities Institute for Coordination of Research in Social Sciences, Kluwer Law International, the Hague Temporary Edition, 1997.
- Bucci S. (a cura di), *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti. Contributi per un'analisi comparativa*, Armando, Roma 2000.
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994.
- Cambi F., Orefice P., *Il processo formativo tra storia e prassi*, Liguori, 1997.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Carkhuff R., *L'arte di aiutare*, Erickson, Trento, 1989.
- Cerri R., *Dimensioni della didattica. Tra riflessione e progettualità*, Liguori, Napoli, 2002.
- Cunti A., *Imparare a insegnare tra riflessività e formazione*, in De Nigris E. (a cura di), *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2003.
- De Leonardis O., *In un diverso Welfare. Sogni e incubi*, Feltrinelli, Milano, 1998.
- De Mennato P., *Il sapere personale*, Guerini, Milano, 2003.
- De Vita R. (a cura di) *La politica sociale oltre la crisi del Welfare State*, F. Angeli, Milano, 1993.
- Demetrio D., *Lavoro sociale e competenze educative*, La Nuova Italia, Roma, 1988.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.
- Dewey J., *La ricerca della certezza. Studio del rapporto tra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.

- EISS (Ente Italiano Servizi Sociali), *Indagine su tre nuove figure emergenti fra gli operatori del volontariato e della cooperazione di solidarietà sociale*, EISS, Roma, 1997.
- Fabbri L., Massa R., *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari, 1998.
- Fabbri L., Rossi B., *La formazione del Sé professionale*, Guerini, Milano, 2001.
- Faure E., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma, 1973.
- Folgheraiter F., *Operatori sociali e lavoro di rete. Il mestiere di altruista nelle società complesse*, Erickson, Trento, 1990.
- Freire P. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1973.
- Freire P., *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*, Boulder, Oxford, 1998.
- Giroux, Henry A. *Pedagogy and the politics of hope : theory, culture, and schooling: a critical reader* The edge, critical studies in educational theory. Boulder, Colo.: WestviewPress, 1997.
- M.L. Iavarone, T. Iavarone, *Pedagogia del benessere*, F. Angeli, Milano, 2004.
- Iavarone M.L., Sarracino V., Striano M., *Questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Izzo D., *L'educazione come politica sociale: istituzioni di scienza politica dell'educazione*, Liguori, Napoli, 1994.
- Izzo D., Mannucci A., Mancaniello M.R., *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, ETS, Pisa, 2003.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Morin E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, Edup, Roma 2002.
- Orefice P., Cunti A., (a cura di) *Multieda. Dimensioni dell'educare nell'età adulta: prospettive di ricerca e di intervento*, Liguori, Napoli, 2005.
- Quaglino G.P. (a cura di), *Autoformazione*, Cortina, Milano, 2004.
- Rossini V., *Marginalità al centro*, Carocci, Roma, 2001.
- Schettini B. (a cura di), *L'educatore di strada*, Pensa Multimedia Editore, Lecce, 1998.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
- Striano M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.
- Ulivieri S., *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.