This is a pre print version of the following article:

Aspetti educativi della relazione di cura. Elementi di pedagogia generale e sociale per le professioni infermieristiche e sanitarie / Barbieri, Nicola. - STAMPA. - (2006), pp. 1-181.

CLEUP
Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

28/04/2024 16:00

(Article begins on next page)

Nicola S. Barbieri

Aspetti educativi della relazione di cura

Una riflessione in prospettiva pedagogica per le professioni infermieristiche e sanitarie

con la collaborazione di
Lara De Rossi, Verbena Levorato, Giordana Merlo, Paola Zennari

CLEUP

Prima edizione: marzo 2006

© Copyright 2004 by CLEUP scarl
"Coop. Libraria Editrice Università di Padova"
Via G. Prati, 19 – Padova (Tel. 049/650261)
www.cleup.it

Tutti i diritti di traduzione, riproduzione e adattamento,
totale o parziale, con qualsiasi mezzo (comprese
le copie fotostatiche e i microfilm) sono riservati.

Reggio Emilia
Azienda Ospedaliera "Santa Maria Nuova"
Casa di Cura "Villa Verde"
11 settembre - 5 dicembre 2001

A Elena
che mi ha voluto tanto bene

A Claudio e Sofia
giustamente insofferenti
dell'ambiente ospedaliero

A mia madre, a mio fratello, alle mie sorelle
in trasferta per due mesi
che mi hanno accudito

A tutti gli amici e le amiche
che mi hanno dato una mano

Ai medici,
agli infermieri e alle infermiere,
alle fisioterapiste
che mi hanno curato e riabilitato

A Edoardo Gatti e Sergio Gabbi
nel ricordo ancora forte
delle piacevoli conversazioni
avute con loro

Alla memoria dei compagni di stanza
Bruno Zanichelli, Abele Caroli, Luigi Cavalletti

Indice

Dare i numeri alle pagine dopo la impaginazione 17x24

Premessa p.

Ringraziamenti p.

PARTE PRIMA. L'EDUCAZIONE COME OGGETTO DI RICERCA DELLA PEDAGOGIA

1. Educazione e pedagogia: una prima delimitazione del campo di indagine p.
1.1. L'educazione p.
1.1.1. Definizioni p.
1.1.2. L'oggetto di indagine: l'evento educativo p.
1.1.3. L'educazione nelle sue dimensioni sociale e storica p.
1.1.4. Educazione formale, non formale, informale p.
1.2. La pedagogia p.
1.2.1. Definizioni p.
1.2.2. L'oggetto d'indagine: l'educazione p.
1.2.3. Le articolazioni della disciplina p.
1.3. L'educazione nella relazione di cura p.
1.4. Conclusioni p.

2. Gli elementi costitutivi dell'evento educativo p.
2.1. Introduzione: un modello comunicativo per la relazione educativa p.
2.2. L'emittente p.
2.3. Il ricevente p.
2.4. Il messaggio p.
2.5. Il referente p.
2.6. Il canale p.
2.7. Il codice p.
2.8. Aspetti comunicativi della relazione educativa: l'ambito della relazione di cura p.
2.9. Aspetti comunicativi della relazione educativa: l'osservazione dei processi in situazione (Lara De Rossi) p.
2.9.1. Introduzione: l'osservazione in educazione p.
2.9.2. L'oggetto dell'osservazione: alcune interazioni in comunità p.
2.9.3. Gli atti comunicativi di conferma e disconferma p.
2.9.4. Le forme direttive degli atti comunicativi p.
2.9.5. Gli atti comunicativi tra direttività e guida autorevole p.
2.10. Conclusioni: per una comunicazione educativa capace di costruire orizzonti di senso p.

3. La lettura polare dell'evento educativo p.
3.1. Il concetto di polarità pedagogica p.
3.2. Primo esempio di lettura polare dell'evento educativo: pienezza / incompiutezza p.
3.2.1. La tradizione storico-pedagogica p.
3.2.2. La polarità pienezza / incompiutezza nella relazione di cura p.
3.3. Secondo esempio di lettura polare dell'evento educativo: autorità / libertà p.
3.3.1. La tradizione storico-pedagogica p.
3.3.2. La polarità autorità / libertànella relazione di cura p.
3.4. Terzo esempio di lettura polare dell'evento educativo: dipendenza / autonomia p.
3.4.1. La tradizione storico-pedagogica p.
3.4.2. La polarità dipendenza / autonomia nella relazione di cura p.
3.4.3. La polarità dipendenza / autonomia nella prospettiva educativa della "resilienza" (Verbena Levorato) p.
3.5. Conclusioni sul concetto di polarità pedagogiche p.

4. Un alfabeto pedagogico per un'analisi

complessa dell'evento educativo **p.**
4.1. L'evento educativo tra intenzionalità, rischio ed irreversibilità p.
4.1.1. L'intenzionalità p.
4.1.2. Il rischio p.
4.1.3. L'irreversibilità p.
4.2. L'evento educativo tra possibilità, progettualità, impegno e responsabilità p.
4.2.1. La possibilità p.
4.2.2. La progettualità p.
4.2.3. L'impegno p.
4.2.4. La responsabilità p.
4.3. L'evento educativo tra problematicità, razionalità e singolarità p.
4.3.1. La problematicità p.
4.3.2. La razionalità p.
4.3.3. La singolarità p.
4.4. L'evento educativo tra identità, cambiamento e differenza p.
4.4.1. L'identità p.
4.4.2. Il cambiamento p.
4.4.3. La differenza p.
4.5. Conclusioni p.

5. I luoghi dell'evento educativo **p.**
5.1. Introduzione: il concetto di "agenzia educativa" p.
5.2. La famiglia p.
5.3. La scuola p.
5.4. Il gruppo dei pari p.
5.5. L'associazionismo giovanile p.
5.6. L'associazionismo religioso p.
5.7. La città p.
5.8. La comunità civile p.
5.9. I mezzi di comunicazione di massa p.
5.10. L'associazionismo sportivo p.
5.11. I luoghi della relazione di cura
5.12. Conclusioni: verso un sistema formativo integrato p.

6. I tempi dell'evento educativo **p.**
6.1. I tempi degli eventi educativi formali p.
6.2. I tempi degli eventi educativi non formali p.
6.3. Il "tempo libero" p.
6.4. L'avventura come chiave interpretativa del tempo nella relazione di cura p.

PARTE SECONDA. ALLA RICERCA DEI FONDAMENTI PEDAGOGICI DELL'EDUCAZIONE NELLA RELAZIONE DI CURA

7. Peculiarità dell'evento educativo nella relazione di cura **p.**
7.1. Introduzione: il corpo come elemento costituivo
dell'evento educativo nella relazione di cura p.
7.1.1. Il significato del corpo e della corporeità p.
7.1.2. Concezioni della corporeità e pratiche educative p.
7.2. L'immagine corporea: strutture e caratteristiche p.
7.2.1. Introduzione p.
7.2.2. Le strutture dell'immagine corporea p.
7.2.3. La plasticità dell'immagine corporea p.
7.2.4. L'elaborazione dell'immagine corporea
7.3. Aspetti complementari ed indissociabili dell'immagine corporea:
il tono e il movimento p.
7.3.1. La funzione tonica p.
7.3.2. La funzione motoria p.

7.4. Le implicazioni pedagogiche della nuova concezione della corporeità p.
7.4.1. Introduzione p.
7.4.2. I campi di azione dell'educazione motoria p.
7.4.3. Educazione motoria ed evoluzione della personalità p.
7.5. Conclusioni p.

8. Il linguaggio del corpo p.
8.1. Introduzione p.
8.2. La comunicazione verbale p.
8.3. La comunicazione non verbale o corporea p.
10.3.1. La lingua corporea p.
10.3.2. La peculiarità della lingua corporea p.
10.3.3. Le funzioni della lingua corporea p.
8.4. Conclusioni p.

9. Peculiarità dell'operatore sanitario negli eventi della relazione di cura e nei loro effetti educativi p.
9.1. I requisiti della professionalità dell'operatore sanitario p.
9.1.1. La competenza disciplinare p.
9.1.2. La competenza docente p.
9.1.3. La competenza relazionale p.
9.1.4. L'etica professionale p.
9.1.5. La creatività (Paola Zennari) p.
9.2. Le funzioni specifiche della professione p.
9.2.1. La funzione naturalistica p.
9.2.2. La funzione umanistica p.
9.2.3. La funzione sociale p.
9.2.4. La funzione igienico-sanitaria p.
9.3. Conclusioni: l'operatore sanitario come operatore pedagogico p.

10. Analisi pedagogica delle tendenze nell'educazione nella relazione di cura p.
10.1. Introduzione: l'educazione nella relazione di cura come pratica interdisciplinare p.
10.2. Definizioni: pluridisciplinarità, multidisciplinarità, transdisciplinarità, interdisciplinarità p.
10.3. Relazione di cura, educazione e interdisciplinarità p.
10.4. Gli esiti di un approccio interdisciplinare tra educazione e relazione di cura p.
10.4.1. Educazione alla prevenzione p.
10.4.2. Educazione alla promozione della salute p.
10.4.3. Educazione ad una corretta alimentazione p.
10.5. Conclusioni p.

13. Aspetti etici della relazione di cura come evento educativo p.
13.1. Introduzione: gli strumenti concettuali dell'etica contemporanea p.
13.2. Per una lettura etica della relazione di cura e dei suoi effetti educativi p.
13.3. Aspetti etici dello specifico educativo nell'ambito della relazione di cura p

Bibliografia (Giordana Merlo) p.

Premessa

Questo lavoro, che vuole configurarsi come riflessione pedagogica sugli aspetti educativi della relazione di cura, nasce da un'esigenza eminentemente pratica: fornire agli studenti dei corsi di laurea delle professioni infermieristiche e sanitarie una guida che li renda consapevoli del valore e del senso delle discipline pedagogiche, ed in special modo della pedagogia generale, nel loro curricolo di studi.

In quattro anni di insegnamento della disciplina presso il corso di laurea in Scienze Motorie dell'Università di Padova, ho notato la grande fatica di studiare materiali pedagogici redatti fondamentalmente in un linguaggio comprensibile solo agli addetti ai lavori. La pedagogia generale, al pari di altre discipline, sviluppa un linguaggio tecnico, giustificato da esigenze di rigorizzazione terminologia e di approccio scientifico, ma finisce poi per scontare una certa difficoltà di comprensione da parte di utenti che la vedono non come l'oggetto principale del loro studio (come potrebbe capitare a studenti di Scienze della Formazione), ma come una delle tante discipline di base del loro ambito di studi: l'ambito delle scienze motorie, in particolare, e di quelle sanitarie, in generale, si caratterizza per un alto grado di interdisciplinarità.

Se quanto descritto sopra è un inconveniente che riguarda la produzione del linguaggio pedagogico, e cioè i pedagogisti di professione, quanto sto per dire ora riguarda gli utenti specifici dei corsi di laurea in Scienze Infermieristiche: è sempre in agguato la tentazione di considerare la pedagogia generale come una disciplina puramente teorica, tutto sommato sganciata dalla futura professionalità. Questa tendenza è certamente da scoraggiare, in quanto il laureato in Scienze Infermieristiche per sua natura sarà sempre coinvolto in una relazione di cura, coestesa con implicazioni di tipo educativo, sia per quanto riguarda l'oggetto specifico (l'azione di sostegno al paziente per passare dalla malattia alla salute), sia per quanto riguarda i soggetti coi quali si troverà ad interagire (con bambini, con adolescenti, con adulti, con anziani). E' quindi evidente che la pedagogia, che si pone come riflessione teorica e critica sull'educazione, è una disciplina che il laureato in Scienze Infermieristiche deve padroneggiare a pieno titolo, come operatore sanitario che svolge trasversalmente anche un ruolo educativo e/o formativo, un operatore in grado di giustificare teoreticamente le scelte effettuate, lavorando alla pari con altri professionisti dell'ambito sanitario (medici, psicologi, dirigenti, colleghi).

La pedagogia generale come disciplina, allo stato attuale, risulta dunque formulata in un linguaggio epistemologicamente corretto, ma difficilmente comprensibile a destinatari non interni all'universo del discorso pedagogico: nell'ambito delle Scienze Infermieristiche, questo fatto potrebbe quindi ad accrescere l'idea della sua "astrattezza" e della sua relativa utilità. Per evitare questo iato tra la disciplina e i suoi specifici fruitori, ho ritenuto utile operare una sorta di "traduzione" del linguaggio pedagogico specialistico in un linguaggio che sia più adatto al retroterra formativo e culturale degli studenti dei corsi di laurea in Scienze Infermieristiche. Non si tratta quindi di impoverire la pedagogia generale, riducendola a poche formule da imparare in modo meccanico, ma nemmeno di trasformare gli studenti di Scienze Infermieristiche in teorici della pedagogia.

Si tratta invece di reperire le strutture fondamentali della pedagogia generale, tenendo conto della sua natura di scienza umana e di scienza pratica, e di renderle a portata di mano di specifici soggetti. La disciplina non si impoverisce di certo: d'altra parte, proprio negli studi di area medica notiamo che ci sono diversi livelli di approccio, pur mantenendo inalterata la qualità scientifica dell'informazione veicolata. L'anatomia umana è studiata sia nei corsi di laurea di Medicina, di Scienze Motorie e di Scienze Infermieristiche: se andiamo a vedere i livelli di approfondimento, noteremo che alcuni corsi (per esempio Medicina) richiedono conoscenze molto dettagliate e specifiche, altri (per esempio Scienze Motorie o Scienze Infermieristiche) richiedono conoscenze certamente precise, ma non a certi livelli di approfondimento.

Tuttavia, anche se la circostanza di composizione di questo testo è eminentemente pratica, la trattazione della materia finisce per lasciare spazio ad una motivazione di carattere teorico: la proliferazione contenutistica della pedagogia generale costringe a fare delle scelte teoriche, al fine di presentare ad un operatore pedagogico una disciplina a tutto tondo, vista nella sua problematicità, nel suo spessore teoretico, nei suoi effetti sociali. Avendo avuto la fortuna di studiare la pedagogia e le scienze dell'educazione in diverse università e in diversi contesti culturali, ritengo quindi di avere ricevuto molti stimoli, molti dei quali dissonanti tra loro, ma tutti in ogni caso convergenti verso il tentativo di dare una descrizione teorica adeguata dell'educazione.

Si spera dunque che questa prima redazione di un testo di pedagogia generale per i corsi di laurea in Scienze Infernieristiche risulti una sintesi efficace ed omogenea di un percorso pedagogico di lettura degli aspetti educativi della relazione di cura.

Ringraziamenti

Ringrazio la prof.ssa Roberta Cardarello, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Universitò di Modena e Reggio Emilia, sede di Reggio Emilia, per l'opportunità offertami di pter insegnare pedagogia nel Corso di Laurea in Scienze Infermieristiche.

Ringrazio i colleghi Sergio Rubichi e Giancarlo Corsi per gli efficaci scambi di opinione sul ruolo delle discipline sociopsicopedagogiche nella formazione degli operatori sanitari.

Ringrazio infine, per i contributi che arricchiscono questo volume, alcune giovani e valide studiose, delle quali ho già avuto modo di apprezzare la collaborazione: Lara De Rossi, laureata in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Padova, per l'analisi delle interazioni comunicative nella relazione educativa; Verbena Levorato, laureata in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Padova, per la parte sulla pedagogia della resilienza; Giordana Merlo, ricercatrice in Storia della Pedagogia presso l'Università di Padova, per l'accurata bibliografia; Paola Zennari, diplomata presso l'ISEF di Padova e laureata in Scienze Motorie presso l'Università di Padova, per la parte sulla creatività nell'educazione motoria.

Reggio Emilia, 21 marzo 2006 (primo giorno di primavera)

PARTE PRIMA. L'EDUCAZIONE COME OGGETTO DI RICERCA DELLA PEDAGOGIA

1. Educazione e pedagogia: una prima delimitazione del campo

Si potrebbe discutere a lungo, senza venirne a capo, se si debba cominciare la trattazione di una disciplina definendo quale è l'oggetto di quella disciplina, oppure definendo la disciplina che stabilisce quale sia l'oggetto della sua indagine. Nel nostro caso, in apertura di un manuale di pedagogia generale, dobbiamo cominciare col definire l'educazione, che intuitivamente è l'oggetto di indagine della pedagogia, oppure con la definizione di pedagogia, e da questa ricavare poi l'educazione come oggetto di indagine? Il problema, che è banale solo per chi ha una concezione banale delle discipline e dei loro oggetti di indagine, è il problema centrale di tutte le trattazioni disciplinari che vogliono presentare i loro contenuti in maniera minimamente critica: questo testo, pur consapevole dei limiti della trattazione manualistica, vuole essere una di quelle trattazioni.

Quindi noi vogliamo brevemente giustificare l'apertura di questo manuale con il concetto di educazione. La nostra esperienza ci fa incontrare eventi che in modo ingenuo ascriveremo o ascriviamo al campo dell'educazione: le attenzioni di una coppia genitoriale per un figlio, l'insegnamento di un maestro di scuola elementare, la lezione di minibasket di un tecnico federale, il colloquio con un capo scout al fuoco di bivacco, l'osservazione di un anziano sul comportamento tenuto in un autobus, l'addestramento di un paziente nella riconquista delle sue funzioni fisiologiche durante una degenza ospedaliera, e mille altri ancora. Quindi sono questi eventi ad apparire per primi nella nostra esperienza: solo in un secondo momento questi eventi vengono pensati in modo più approfondito, e su di essi avviene quella riflessione specialistica che origina, in questo caso, il campo disciplinare della pedagogia. Siamo però altrettanto consapevoli del fatto che, una volta che il campo disciplinare si è consolidato ed ha affinato i suoi strumenti epistemologici[1], è la riflessione teorica che stabilisce con maggiore accuratezza il suo oggetto di indagine.

Concludendo, l'immagine della relazione tra oggetto di indagine e disciplina, tra educazione e pedagogia, è l'immagine di una relazione circolare, ermeneutica[2]: il punto di partenza, l'educazione come evento che diventa oggetto di indagine disciplinare, non è mai dato una volta per tutte, ma è di volta in volta ri-definito ed arricchito dalle prospettive teoriche, pedagogiche, che lo assumono come oggetto di indagine.

1.1. L'educazione

1.1.1. Definizioni

Il termine educazione ha una doppia derivazione dal latino. Come significato di base, risale ad un *educere* (*ex – ducere*) che significa "portare, trarre fuori", che può rimandare a sua volta sia al trarre fuori qualcuno da qualcosa (per esempio un soggetto da una situazione inadeguata o naturalmente esauritasi), sia il trarre fuori qualcosa da qualcuno (per esempio le potenzialità del soggetto). In particolare, questa seconda accezione è particolarmente interessante, perché è un'immagine alternativa all'immagine stereotipata d educazione come di un processo invece di "travaso" da un soggetto all'altro di nozioni, competenze, valori. Come secondo significato, in senso più tecnico, *educare* significa allevare, far crescere, ed è un tipico verbo dell'area semantica delle tecniche dell'agricoltura e dell'allevamento. Anche in questo caso, la traslazione di significato produce uno spazio metaforico interessante: nelle tecniche indicate, l'intervento dell'agricoltore e dell'allevatore, pur essendo

[1] Con "epistemologia" s'intende, letteralmente, lo studio del sapere: la riflessione epistemologica non ha come oggetto dunque le "cose", ma i discorsi su di esse, ed in particolare quelli che vogliono ritenersi i discorsi "scientifici" sugli oggetti, vale a dire le discipline. Quindi tutte le volte che ci imbattiamo nel termine "epistemologia" e nei suoi derivati, sappiamo che ci stiamo occupando non di oggetti, ma di discorsi sugli oggetti; detto in altro modo, l'oggetto della riflessione epistemologica sono i discorsi scientifici sugli oggetti, sulle discipline.

[2] Anche il termine "ermeneutico" necessita di un breve chiarimento: si intende con "ermeneutica" la necessitò di attribuire un significato agli elementi presi in considerazione, che non si offrono mai come "dati", ma sempre come "costrutti" che nascono da una prima comprensione dell'oggetto (pre-comprensione), da un esame delle loro struttura e da un giudizio definitivo.

certamente condizionante, non è invasivo in tutta la fase del processo. La giovane pianta e il giovane animale non devono essere "forzati" nella crescita, per essere valorizzati come individui[3].

Dalla considerazione etimologica, dunque, emerge l'educazione come processo che conduce un soggetto verso una condizione ritenuta migliore o comunque più adeguata, nella quale l'intervento di un soggetto esterno a cui è affidata la guida del processo è un intervento condizionante ma non coercitivo. La realtà dell'educazione, gli spazi della vita individuale e sociale nei quali si realizza è ben focalizzata da Pietro Braido[4]: *"Non è difficile localizzare il vasto spazio umano entro il qual è possibile individuare la realtà educativa: il complesso di attività svolte dagli adulti (genitori, insegnanti, istruttori e capi di ogni genere, sacerdoti, ecc.) allo scopo di promuovere la maturazione alla "maggiore età" della generazione in crescita, a tutti i livelli, fisico e psichico, corporeo e spirituale, intellettuale, volitivo, operativo. Entro queste dimensioni – che dovranno essere criticamente vagliate dalla riflessione pedagogica – il fatto educativo si offre con una fenomenologia ricca e complessa"*[5].

La definizione di Braido, che risale ormai a 40 anni fa, testimonia una concezione dell'educazione come di un fenomeno legato alle fasi della vita che precedono l'età adulta. Nel dibattito pedagogico del secondo Novecento, la concezione della realtà educativa si è allargata, fino a coprire (come già era nella filosofia educativa di Comenio) tutte le fasi della vita: ogni fase della vita ha la necessità di "maturare", come dice Braido, perché anche l'adulto e l'anziano sperimentano situazioni dalle quali devono essere tratti fuori o nelle quali devono trarre fuori qualcosa di sé, per realizzare meglio la propria identità personale. Come precisa efficacemente Piero Bertolini[6], *"Il compito precipuo dell'educazione consiste nel saper giungere e nel saper condurre l'uomo alla consapevole conquista della sua umanità, ossia nel renderlo cosciente del suo significato e quindi del suo valore, ma anche dei limiti e dei rischi di caduta che gli appartengono; dunque, della sua attuale situazione storica da cui soltanto possono scaturire le responsabilità che gravano su di lui e che egli in qualche modo deve assumersi"* [7].

L'educazione risulta dunque avere come spazio la totalità dei cicli di vita e come modalità di realizzazione quella di essere "azione intenzionale per una migliore qualità della vita"[8], precisa e consapevole implementazione di processi tendenti a valorizzare l'altro[9]. Nelle parole di Giovanni Genovesi[10]: *"Così l'intenzionalità, come individuazione di fini, è l'essenza stessa del concetto di educazione, pensato come un itinerario verso un quid ritenuto meritevole di essere conquistato. L'educazione, cioè, non può manifestarsi che in una sequenza di azioni volte a perseguire ciò che vale la pena che sia vissuto sia a livello individuale sia comunitario, senza soluzione di continuità. E ciò comporta un'attenta programmazione di tali sequenze per poter controllare costantemente il rapporto tra le tappe raggiunte e quelle da raggiungere, riducendo così al minimo possibile l'inevitabile divario tra intenzionalità e successo che sempre si dà in ogni attività comunicativa e, in special modo, in quella educativa"*[11].

Questa nostra prima riflessione sull'educazione ci porta ora ad interrogarci su quel sia l'oggetto preciso di questa riflessione.

1.1.2. L'oggetto di indagine: l'evento educativo

Una lunga tradizione pedagogica identifica in quello che possiamo chiamare "evento educativo" l'elemento di base dell'educazione. Ci aiuta Remo Fornaca ad entrare nel vivo del discorso: *"L'evento educativo, il fenomeno educativo sono [...] qualcosa di nuovo e di diverso rispetto ai fatti, ai fenomeni, ai dati, agli eventi presi in sé e per sé (ammesso che sia possibile, rispetto alla condizione umana, una neutralità degli eventi) ed in generale sono contrassegnati dal produrre sull'esistenza e sulla condotta dell'individuo effetti tali da modificarne gli*

---

[3] La metafora funziona con l'allevamento di certi animali, dei quali è garantita una certa identità, come per esempio bovini ed equini; la metafora non funziona con l'allevamento in batteria dei polli, per esempio, ma d'altra parte, l'allevamento in batteria spesso è usato per indicare processi di istruzione omologanti e spersonalizzanti, e quindi "non educativi".

[4] Pedagogista di area cattolica, ha insegnato a lungo presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

[5] P. BRAIDO (a cura di), *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, vol. I: *Storia, filosofia e metodologia dell'educazione. Metodologia didattica e problemi della scuola*, PAS – VERLAG, Zurigo, 1962, p. 12.

[6] Laureato in filosofia a Pavia con Antonio Banfi ed educatore scout, ha diretto per alcuni anni il carcere minorile "Beccaria" di Milano. Approdato all'insegnamento universitario, è attualmente il decano dei pedagogisti dell'Università di Bologna.

[7] P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 11.

[8] G. GENOVESI, *Dimensioni dell'educazione. L'impegno formativo tra storia e utopia*, EIT – Editrice Italiana, Teramo, 1989, p. 18.

[9] Si veda al cap. una disamina più approfondita del concetto di "intenzionalità" in pedagogia.

[10] Storico e teorico della pedagogia, ha fondato il Centro Italiano per la Ricerca Storica Educativa (CIRSE); insegna da tempo presso l'Università di Ferrara.

[11] *Ivi*, pp. 19-20.

atteggiamenti ed il modo di essere; effetti che, è ovvio, non riguardano solo la persona, l'individuo ma, in specifici casi, la comunità, la società civile e politica, le istituzioni, le componenti culturali"[12].

Potenzialmente, tutti gli eventi della vita hanno effetti "educativi", nel senso che possono modificare atteggiamenti e modo d'essere di individui e gruppi sociali, ma solo alcuni eventi possono essere considerati educativi a tutti gli effetti. Un litigio su un treno in ritardo tra un controllore e un passeggero può avere effetti educativi, o anche dis-educativi, su coloro che casualmente vi assistono, ma è un evento che non nasce deliberatamente per produrre effetti educativi. Altri eventi invece sono deliberatamente, intenzionalmente messi in atto per produrre effetti educativi: la negoziazione dell'orario di rientro tra i genitori e un figlio adolescente, una lezione di aritmetica a scuola, una seduta di allenamento di lotta greco-romana, un incontro di preparazione alla prima comunione sono tutti eventi che vogliono produrre particolari effetti, per raggiungere i quali vengono allestiti determinati ambienti di apprendimento.

Sergio De Giacinto[13] ha così delineato il nascere di una prospettiva teorica (teorica) a partire dai problemi concreti (educativi), cercando di rendere conto della "circolarità" del rapporto educativo, per una prima strutturazione teorica all'evento educativo:

"Quando si parla di una "pedagogia di Locke" o di una "teoria pedagogica di Herbart" si pensa istintivamente ad un gruppo di concetti, organicamente collegati, che possono essere pensati come indipendenti da altri sulla base di una logica riconoscibilità. Essi vengono collocati in un punto della storia umana, cui si giunge e da cui si parte. All'interno, tale nucleo di ragionamenti è formato da una logica che consente un collegamento tra proposizioni e dal fatto che in ognuna delle proposizioni c'è la presenza, reciprocamente indissolubile, di un contenuto od oggetto educativo e di un'attività razionale che lo elabora. La teoria, perciò, in quanto presa nel suo insieme, è composta sì da due elementi – messaggio qualificato come educativo e ragione – senza potersi identificare con uno solo, ma va oltre il puro meccanismo nucleare conoscente . conosciuto in quanto si distribuisce in una sequenza di proposizioni, che costituisce appunto la "teoria". La sequenza è composta di proposizioni che si collocano a differente livello funzionale. Essa inizia con una proposizione che instaura un problema educativo storicamente precisato ("Luigi deve imparare a fare il fabbro), con delle proposizioni che costituiscono un'ipotesi di soluzione e infine con altre proposizioni che si adattano alla comprensione concreta degli operatori educativi che intervengono o che sono interessati al problema. Con quest'ultimo passaggio la situazione iniziale, nata in modo greggio nel problema ed elaborata nella zona teoretica, ritorna al suo punto di partenza, conchiudendo un cerchio. Ciò ch'era conosciuto come problema ritorna ad essere conosciuto globalmente, con in più una sua possibilità interna di soluzione. Ovviamente i passaggi non sono necessariamente operati in un unico svolgimento ma possono avvenire in diversi e successivi momenti logici e con sequenze razionali dettate dalle possibilità concrete degli studiosi. Ciò che però rimane costante è una causalità circolare, per cui il problema stimola l'insorgere della teoria e questa ritorna a creare una diversa conduzione dell'evento. Tale causalità circolare è possibile perché l'evento trascorre attraverso dei momenti caratteristici, ciascuno dei quali è capace di attrarre e di respingere. L'educazione attrae in quanto si pone come problema, come curiosità di soluzione, on possibilità alternative, ma in quanto tale si accorge che non le è consentito rimanere in se stessa ma deve uscire da sé, dirigendosi verso dei luoghi dove il pensiero è privilegiato, dove esistono dei sistemi strutturati di elaborazione concettuale. Perciò la pedagogia risucchia i problemi educativi in virtù delle proprie interne strutture, salvo ad estrometterli quando di essi ha potuto fare ciò che le era congeniale. La teoria restituisce allora il problema all'attività degli operatori, che se ne impossessano completamente, perché rimane la parte più complessa, cioè agire"[14].

Questa lunga citazione ci permette di identificare la relazione tra teoria e prassi nel rapporto educativo. Il problema nasce prima di tutto già impregnato di teoria, sia del pensiero razionale di chi lo pone sia delle possibilità materiali nelle quali è possibile porlo. Viene ulteriormente raffinato, sempre in sede di prassi, ma ad un certo punto questa prassi è riconosciuta come una prassi che necessita di una teoria, proprio per essere una prassi efficace alla soluzione del problema.

È chiaro quindi che chi intraprende una professione educativa, anche nel campo delle discipline motorie e sportive, non deve vivere il momento teorico della sua formazione o della sua futura professione come un accessorio, un elemento opzionale: questo farebbe scadere la sua prassi ad addestramento, mentre invece è proprio l'elemento teorico che gli permette di viverla e di farla vivere come formazione.

1.1.3. L'educazione nelle sue dimensioni sociale e storica

[12] R. FORNACA, *L'educazione, matassa intricata*, Paravia, Torino, 1980, pp. 14-15.

[13] Studioso di pedagogia ed analisi del discorso pedagogico, ha insegnato per lungo tempo all'Università di Parma, prima che una grave malattia lo portasse prematuramente alla morte. Sacerdote, si occupò di insegnamento della religione cattolica, pervenendo a conclusioni eterodosse rispetto alla maggioranza degli studiosi di area cattolica e propendendo per uno studio culturale della religione, da impartirsi attraverso docenti laici assunti per concorso pubblico. Dal punto di vista teorico, sviluppò studi e ricerche per una formalizzazione della teoria pedagogica e fece conoscere in Italia il pensiero dei filosofi dell'educazione di orientamento analitico e dei pedagogisti tedeschi.

[14] S. DE GIACINTO, *Educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1977, pp.67-68.

Un ulteriore approfondimento della natura dell'educazione consiste nel riconoscerne la sua duplice dimensione storica e sociale. La dimensione sociale dell'educazione appare talmente evidente da risultare pleonastico qualsiasi tentativo di definizione in questo senso: *"Se esiste un rapporto indissolubile, esso è quello tra educazione e società. Ogni agglomerato umano che abbia coscienza di essere tale si fonda su certe regole e princìpi la cui conoscenza e io cui rispetto sono indispensabili per la convivenza, qualsiasi contenuto si voglia dare a questo termine"*[15].

Quello che semmai è interessante notare, specialmente da parte di chi non ha mai considerato l'educazione da un punto di vista teorico, ma l'ha sempre vissuta come evento esperienziale, è che l'educazione nasce come fatto sociale: non è la somma di tanti eventi singolarmente gestiti (la somma di tante singole educazioni familiari, scolastiche, ecc.), ma un *unicum* che nasce come istanza sociale nel momento stesso in cui una società si costituisce. Agli albori dell'umanità, "le regole e i principi" sono declinati in senso utilitaristico, nel senso che la loro conoscenza e il loro rispetto sono fondamentali per la sopravvivenza stessa della società (basti penare all'apprendimento delle tecniche di cattura degli animali e di raccolta dei frutti in un clan familiare di cacciatori del Neolitico): mano a mano che ci si allontana dalla necessità del soddisfacimento immediato dei bisogni, l'educazione si declina anche come potenziamento delle capacità intellettuali (specialmente dopo l'introduzione della scrittura) e come apprendimento di regole morali.

Ma l'educazione ha anche una sua peculiare ed irriducibile dimensione storica. L'educazione, per quanto tentativo si possano fare di trasformarla in un oggetto teorico al pari degli altri oggetti delle scienze, specialmente di quelle della natura, rimane sempre nella sua intima natura un evento legato all'unicità e all'irripetibilità degli eventi che la costituiscono, quindi alla storicità. L'educazione e la storia, la teoria dell'educazione e la narrazione della storia (la storiografia) sono accomunate da questo stigma, da questo segno originario: *"In questo sforzo di acquisire e far acquisire un senso di identità sia a livello di gruppo sia a livello individuale, storia – ossia l'historia rerum gestarum – e educazione – sia come pratica sia come teoria – sono sempre attente al particolare, alle varie componenti che interagiscono in quel determinato gruppo. Entrambe mettono in risalto le differenze e degli individui e dell'ambiente fisico – sociale, operando delle generalizzazioni – e quindi facendo delle previsioni – grazie alle "costanti associative"*[16] *che si rivelano nell'interazione tra quegli individui e quell'ambiente".*[17]

Nella costruzione sociale dell'identità degli individui e dei gruppi, gli strumenti socialmente costituiti per promuovere eventi educativi possono anche essere pensati come indifferenziati: il "metodo globale" di apprendimento della lingua e il "gioco-sport" per avviare alla pratica sportiva (non necessariamente con un esito agonistico) s'indirizzano potenzialmente a tutti i possibili fruitori, ma nel momento stesso in cui diventano evento educativo, nel senso che qualcuno li applica in una situazione reale a dei soggetti reali, ecco che prepotentemente balzano sulla scena le differenze individuali e di gruppo. I singoli studenti in una classe, diverse classi nella stessa scuola, stessi ordini di scuola di diversi contesti socio-culturali declineranno quegli strumenti educativi indifferenziati in modo unico ed irripetibile, pur raggiungendo magari risultati comparabili: alla fine, tutti dovranno fare un test di competenza linguistica.

1.1.4. Educazione formale, non formale, informale

Un'ulteriore classificazione dell'educazione è data dalla struttura del suo set di apprendimento.

Si parla di **educazione formale**, nel senso di processi educativi hanno una "forma" ben definita, a proposito di eventi educativi che hanno una struttura predefinita, nei quali la società (nella sua organizzazione politica) investe in prima persona in termini materiali (edifici, programmi, sussidi) e alla fine dei quali si ottiene un risultato (un diploma, una certificazione) giuridicamente e socialmente riconosciuto (se non ho la laurea, non accedo a certe professioni).

Si parla poi di **educazione non formale**, nel senso che i percorsi educativi, indipendentemente dalla loro utilità, non costituiscono la "forma" irrinunciabile di un percorso di riproduzione sociale, a proposito di eventi educativi che, pur avendo una struttura predefinita, un riconoscimento sociale, una conclusione evidente, hanno un valore solo per coloro che ad essi partecipano volontariamente: mentre un sistema

[15] G. GENOVESI, *Dimensioni dell'educazione. L'impegno formativo tra storia e utopia*, EIT – Editrice Italiana, Teramo, 1989, p. 9.
[16] Genovesi utilizza questo termine prendendolo da G. PRETI, *Praxis ed empirismo*, Einaudi, Torino, 1975, p. 159: questo è il senso che Preti attribuisce alle "leggi" nel campo storico, dato che noi associamo in connessione a certi eventi certi altri eventi, che ragionevolmente interpretiamo come nessi di cause e di effetti, e solo questo ci permette di comprendere gli eventi storici. Senza questa operazione, gli eventi rimarrebbero un flusso senza possibilità di essere compreso.
[17] G. GENOVESI, *op. cit.*, 1989, p. 80.

scolastico nazionale coinvolge tutti i cittadini, ed il conseguimento (o anche il non conseguimento) di un diploma ha degli effetti sociali "forti", sia per la struttura sociale che lo riconosce sia per l'individuo che lo consegue, ci sono degli ambiti educativi nei quali non vi è questa cogenza socio-politica, pur essendo a tutti gli effetti percorsi educativi ben strutturati ed intenzionalmente allestiti. Per esempio, questo è il caso del movimento scout o di una società sportiva: entrambi hanno una struttura organizzata, presentano percorsi educativi con tappe evolutive e didattiche ben precise, portano a risultati riconosciuti (il conseguimento di un brevetto per uno scout, la collocazione ad un determinato livello di competenza per un giovane sciatore): tuttavia non possiamo pensare che siano percorsi educativi la cui "forma" sia determinante per il livello sociale. Dal punto di vista della società organizzata nello stato, mentre la non esistenza di un sistema scolastico nazionale sarebbe una sciagura formativa, la non esistenza di un gruppo scout o di una certa società sportiva in una determinato contesto sociale, pur essendo certamente un elemento di depauperamento culturale, non può certo costituire un problema da risolvere a tutti i costi.

Si parla infine di **educazione informale**, nel senso che l'educatività dell'evento non ha una sua forma "precisa", ma è come disciolta in un evento deliberatamente pensato per raggiungere scopi non educativi, aproposito di eventi che nascono per scopi che non sono primariamente educativi, ma che hanno degli effetti educativi, consapevoli o inconsapevoli. È questo il caso, ad esempio, della cultura veicolata dai mezzi di comunicazione di massa. Un film di intrattenimento viene prodotto per incassare quattrini (punto di vista del produttore), per esprimere la propria abilità (punto di vista del regista e degli attori), per divertire (punto di vista dello spettatore). Eppure la visione del film su scala planetaria, sostenuta da un battage pubblicitario insistente ed onnivadente, genera modificazioni più meno significative nei comportamenti: nel modo di vestire, nel modo di atteggiarsi, nel modo di interloquire, nel modo di relazionarsi agli altri. Si va a cercare un cappello come quello di Harrison Ford nella trilogia di *Indiana Jones* o ci si tagliano i capelli come Demi Moore in *Soldato Jane*, si trattiene la sigaretta tra le dita come Humphrey Bogart in *Casablanca*, si ripetono le fantozziane battute di Paolo Villaggio per far ridere gli amici, si pensa al rapporto di coppia facendosi condizionare in modo significativo dalle situazioni de *Il tempo delle mele* se si hanno 14 anni nel 1980 o da quelle de *L'ultimo bacio* se si hanno 30 anni nel 2000. Ma questo è anche il caso della relazione di cura: il paziente, che si trova in ospedale principalmente per essere curato (e spesso ci si trova ricoverato d'urgenza, senza che abbia potuto "scegliere" liberamente la nuova condizione), finisce per vivere la relazione con personale sanitario come relazione intensa e totalizzante, che ha innegabili aspetti educativi e/o formativi.

1.1.5. L'educazione e il suo studio

L'educazione è dunque uno degli elementi costitutivi delle società umane: è sempre stata "praticata", ma non sempre "studiata". Dal Settecento in poi, in Occidente, l'educazione è divenuta oggetto di riflessione, sia filosofica sia scientifica, e si è originato un nuovo campo di sapere, visibile e ben riconosciuto all'interno delle cosiddette "scienze umane", quelle che hanno come oggetto l'uomo e i suoi prodotti. Uno studio "scientifico" dell'educazione ha visto subito fronteggiarsi due visioni del metodo, una ispirata a metodi quantitativi e a sperimentazioni rigorose (tipica delle scienze naturali), l'altra più aperta e disponibile a cogliere la "fluidità" dell'oggetto di indagine, come evidenziato dalle parole di Francesco De Bartolomeis[18]: *"Il tema dell'educazione è, in conclusione tema umano: perciò una scienza dell'educazione dovrà aspirare ad essere un sistema di conoscenze adeguato alla natura dell'uomo e tale perciò da non lasciare senza spiegazione la struttura storica dell'esperienza educativa e le progressive finalità di queste. Presentare il grado di trattazione quantitativo – obiettiva come in ogni caso superiore rispetto a quello di trattazione qualitativo – soggettiva, vuol dire che non si sono comprese sufficientemente le conseguenze dell'avere a che fare con l'uomo"*[19].

Gli eventi educativi presentano una notevole complessità, per cui una loro riconduzione rigida ad un assetto sperimentale, in cui tenere presenti solo variabili che si possano misurare, rischia di distruggere l'oggetto stesso dell'indagine: una seduta di allenamento sportivo è sì indagabile con strumenti per valutare il lavoro muscolare o il consumo energetico, ma non si risolve certo in questo, dato che ci sono delle componenti motivazionali, relazionali, ambientali che necessitano non tanto di una spiegazione quantitativa, quanto piuttosto di un'interpretazione qualitativa.

Nella prossima sezione andremo ad esaminare come si struttura la pedagogia, la disciplina che opera una riflessione sull'educazione al fine di produrne un'adeguata teoria.

---

[18] A lungo docente di pedagogia all'Università di Roma, è stato uno dei primi pedagogisti a propugnare l'idea di una pedagogia come scienza e di un'adeguata formazione professionale degli insegnanti.

[19] F. DE BARTOLOMEIS, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1953 (1), 1961 (2), p. 18.

1.2. La pedagogia

1.2.1. Definizioni

Anche per quanto riguarda la pedagogia, partiamo da questioni etimologiche, tenendo ben presente peraltro le osservazioni di Alberto Granese[20]: *"Per quel che riguarda il termine "pedagogia" c'è da rilevare, in primo luogo, la futilità "elusiva" dei richiami al significato etimologico a cui si associano impropriamente e speciosamente o pretestuosamente considerazioni sulla delimitazione e l'ambiguità del concetto. Va osservato a questo proposito: a) che il termine "pedagogia" non ha uno status di maggior ambiguità o insufficienza rispetto all'oggetto "reale" di quanto non abbiano la filosofia ("amore per la conoscenza"), la psicologia ("scienza dell'anima"), la logica ("scienza dei discorsi") o la matematica ("desiderio di sapere e di insegnamento" dal greco mathesis: apprendimento) [...]"*[21].

Se quindi ha un senso andare alle origini della parole, quest'operazione ha una motivazione non tanto fondativa, quanto piuttosto culturale: l'origine del nome ci svela l'universo discorsivo che l'ha prodotto, un universo da collocare nella sua dimensione storica, per comprendere meglio quale eredità ci ha lasciato, consegnandoci quel nome. Pedagogia è un termine che deriva da un originale greco, *paidagogìa*, termine composto da *pais, paidos*, che significa "bambino, fanciullo"[22], e da *agoghé*, che significa guida, conduzione. Originariamente, quindi, la *paidagogìa* è il condurre i bambini, l'accompagnarli a scuola da parte di un apposito schiavo (il *paidagogos*), e successivamente diventa l'attività educativa nella scuola, che contribuisce a realizzare il raggiungimento dei risultati formativi, la *paideia*. In quel contesto, *paidagogia* rimanda dunque ad un'attività pratica, il portare nell'istituzione scolastica o l'istruzione scolastica stessa. L'area semantica riguarda comunque, come abbiamo già visto nella definizione di educazione proposta da Pietro Braido, la dimensione infantile, giovanile.

Nell'accezione contemporanea, per "pedagogia" s'intende lo studio teorico dei fenomeni educativi di qualsiasi natura[23], relativi a tutte le fasi del ciclo di vita (e non solo quelli dell'età evolutiva). La pedagogia come pensiero dell'educazione e sull'educazione non è un elemento accessorio, un *optional* di natura teorica da affiancare "eventualmente" ad una pratica già in atto, dato che nessuna pratica educativa si presenta senza una teoria che la fondi e la giustifichi: a volte questa teoria è implicita, ma non per questo non esiste. Quindi, è sempre Alberto Granese a rammentarci l'ineludibilità di una considerazione teorica dell'educazione: *"Si può sostenere, con spregiudicatezza pari a quella della sfida provocatoria, che la ragion d'essere fondamentale della pedagogia è connessa alla necessità di pensare l'educazione: detto altrimenti l'educazione non può non essere pensata. È questa, ad un primo livello, la fondamentale ragion d'essere della pedagogia"*[24].

Storicamente, la pedagogia nasce nell'ambito della riflessione filosofica, che nella civiltà occidentale rappresenta la grande matrice di tutti i saperi che, nel corso del tempo, finiranno per emanciparsi e per costituire campi di riflessione autonomi, pur restando sempre funzionalmente interrelati con la filosofia.

Per lungo tempo, la riflessione sull'educazione ha costituito una parte dell'etica, come nella filosofia greca, o dell'antropologia, come nella filosofia scolastica medievale. Solo nel Seicento, con Comenio, nasce una riflessione specifica sull'educazione, che si sostanzia poi, nella seconda metà del Settecento, in pieno clima illuministico, nella riflessione di Jean Jacques Rousseau: l'infanzia viene riconosciuta come portatrice di valori autonomi, come età che ha una sua ragion d'essere e che non è una fase transitoria da concludere il più presto possibile in una corsa verso l'età adulta. Il riconoscimento dell'infanzia porta con sé il riconoscimento della necessità di pensarla e di pensarla in crescita: i primi "pensieri sull'educazione", come quelli di John Locke, sono riflessioni "di buon senso", e i primi trattati di pedagogia sono un manifesto utopico contro l'educazione esistente, come l'*Emilio* di Rousseau, oppure un ripensamento personale di esperienze realizzate (e magari fallite), come gli scritti di Heinrich Pestalozzi. In molti autori ottocenteschi, la pedagogia sembra declinarsi come discorso normativo sull'educazione: il pedagogista dice all'educatore come educare, e questa autorità pedagogica è basata però più sull'apparato retorico e persuasivo che sull'ostensione di argomentazioni scientificamente rilevanti.

---

[20] Pedagogista e teorico della pedagogia, insegna da lungo tempo all'Università di Cagliari.
[21] R. MASSA (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1988, p. 75, n. 2.
[22] Si ricorda che *pais* è in greco la forma del caso nominativo (quando il nome si trova nella frase come soggetto) e *paidos* è la forma del caso genitivo ("del bambino").
[23] Il distacco dal significato originario di "pedagogia" è anche dimostrato dal fatto che, nella cultura pedagogica contemporanea, si parla di "pedagogia dell'infanzia", per indicare lo studio teorico dei fenomeni educativi che riguardano l'infanzia: se "pedagogia" avesse mantenuto il significato originario, "pedagogia dell'infanzia" sarebbe una forma tautologica.
[24] *Ivi*, p. 72.

La pedagogia nel primo Ottocento incontra, con Friedrich Herbart, l'esigenza di una base psicologica per le pratiche educative, avviandosi sul terreno di una fondazione scientifica assai più solida, nel generale clima positivistico di acclamazione delle procedure sperimentali e della pervasività dello spirito "scientifico" nella società. Tuttavia, come ricorda Francesco De Bartolomeis, nel Novecento *"L'elemento veramente nuovo della pedagogia contemporanea è costituito non dai rapporti di questa con la psicologia ma dall'adozione di una metodologia scientifica. Infatti nel passato le teorie e le pratiche educative non mancavano di aspetti psicologici, soltanto essi non venivano trattati in modo scientifico"*[25].

È la nascita della psicologia scientifica, della psicologia come studio sperimentale dei fenomeni mentali, sia nella versione comportamentistica, sia in quella cognitivistica[26], a costringere il pensiero pedagogico a ripensare la propria epistemologia, spostandone il baricentro dal sapere prescrittivi al sapere descrittivo, pubblicamente controllabile in una dimensione intersoggettiva, quella della comunità scientifica. Molte grandi ed autorevoli correnti pedagogiche del Novecento, per esempio l'attivismo di John Dewey o lo strutturalismo di Jerome Bruner, prendono le mosse da quella che ritengono una concezione psicologica "scientifica" del soggetto che deve apprendere o che deve essere educato.

Accentuare la valenza sperimentale della conoscenza psicopedagogia non significa tuttavia, nemmeno del pensiero di coloro che propendevano per questa idea, come Francesco De Bartolomeis, appiattirsi su uno sperimentalismo rigido, su uno scientismo ingenuo che cerchi di omologare i fatti educativi, che sono eminentemente culturali, ai fatti della natura: *"Il termine scienza con riferimento alla pedagogia può denotare un'accentuazione sul metodo sperimentale a patto che non delimitiamo in un ambito naturalistico questo metodo. Cioè un'interpretazione naturalistica della scienza è tutt'altro che in grado di soddisfare alle molteplici esigenze di una pedagogia scientifica"*[27].

Le scienze umane, in ogni caso, mantengono una fluidità di approccio, e anche di risultato, che impedisce, per loro stessa natura, di pervenire ad una visione univoca degli oggetti di indagine, come Angelo Mario Franza[28] avverte: *"Per quanto auspicata e invocata da più parti, per quanto sia ricorso il termine "scienza" e per quanto l'aggettivo "scientifico" abbia infarcito la letteratura e la trattatistica pedagogica degli ultimi anni, una scienza pedagogica non è ancora stata fondata. Che cosa significa questo? Significa non riconoscere alla pedagogia un suo principio di individuazione come "scienza". Principio di individuazione che, in una disciplina, è dato dal suo statuto di scientificità e dal suo oggetto di conoscenza. Lo statuto di scientificità è quel corpo di regole che una scienza si dà nel corso della sua storia; storia dei suoi successi e dei suoi fallimenti, delle sue rivoluzioni e delle suo involuzioni probabili. L'oggetto di conoscenza è quell'oggetto che una scienza va individuando man mano che essa va costruendo il proprio statuto di scientificità"*[29].

La pedagogia è dunque destinata ad essere declinata al plurale, perché a seconda del punto di vista, dell'apparato analitico e del metodo di ricerca scelti, essa è destinata a produrre immagini differenti dello stesso oggetto. Questo non necessariamente è un punto di debolezza, ma in ogni caso è un tratto comune con tutte le scienze umane: quindi, mentre le teorie che spiegano, ad esempio, i fenomeni della fisica nucleare sono di numero assai limitato, e comunque espresse in un linguaggio altamente omogeneo, le teorie (psicologiche) che spiegano il perché un soggetto si comporta in un certo modo o le teorie (pedagogiche) che cerchino di spiegare quali effetti abbiano certe pratiche educative in certi ambiti di apprendimento sono in numero molto più alto, e assi difformi dal punto di vista dell'apparato concettuale.

Nella seconda metà del Novecento, una corrente di pensiero nota come "filosofia analitica dell'educazione", sviluppatasi prevalentemente in ambito anglosassone, ha cercato di limitare gli effetti normativi autoreferenziali dei discorsi pedagogici tradizionali, sostenendo la necessità di riconoscere la dimensione teorica della pedagogia come dimensione linguistica da sottoporre ad analisi con appositi strumenti. Esauritasi verso gli anni Ottanta, la filosofia analitica dell'educazione ha però costretto la disciplina a ripensare meglio i suoi fondamenti e i suoi apparati epistemologici.

In Italia, negli anni Ottanta, una corrente di pensiero pedagogico ispirata da Riccardo Massa[30] ha cercato di argomentare la realtà e la necessità della "fine della pedagogia": falliti sia il progetto di trasformare la pedagogia in una scienza positiva, sia il tentativo di "neutralizzare" il discorso pedagogico

---

[25] F. DE BARTOLOMEIS, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1953 (1), 1961 (2), p. XXI.

[26] Per linee molto generali, la psicologia comportamentistica riconduce i fatti psichici ai comportamenti osservabili, mentre la psicologia cognitivistica cerca di descrivere gli stadi di sviluppo cognitivo della mente.

[27] F. DE BARTOLOMEIS, *op. cit.*, 1953, p. 14.

[28] Pedagogista da lungo tempo all'Università di Bologna, si è occupato di aspetti teorici della pedagogia, ed in particolare dell'analisi del discorso pedagogico e dell'uso delle tecniche retoriche e metaforiche in pedagogia.

[29] R. MASSA (a cura di), 1988, pp. 163-164.

[30] Vercellese, ha insegnato per lungo tempo all'Università Statale di Milano, ed è stato tra gli animatori della nascita della Facoltà di Scienze della Formazione nell'Università di Milano – Bicocca: ha elaborato una prospettiva teorica chiamata "clinica della formazione". È prematuramente scomparso il 31 dicembre 2000.

formalizzandolo perfettamente o comunque controllandolo sintatticamente e semanticamente, la pedagogia ha continuato imperterrita ad essere praticata come disciplina "normativa". Questo secondo Massa è inaccettabile dal punto di vista teorico, perché la pretesa normativa della pedagogia non poggia su nient'altro che su un discorso di potere mascherato da persuasione: *"[...] la pedagogia non esiste davvero più, al di là di una convenzione vetero – accademica secondo cui ci sono tutt'ora cattedre e raggruppamenti determinati, come una certa configurazione disciplinare o come una certa regione del sapere, per quanto in senso moderno e articolato la si voglia intendere"*[31].

Sulla base di suggestioni provenienti sia dalla cultura psicoanalitica sia dall'elaborazione filosofica di Michel Foucault, Massa proponeva di sostituire l'obsoleta disciplina normativa con una vera e propria "teoria dell'educazione", che riconoscesse apertamente i suoi debiti filosofici e fosse finalizzata allo svelamento dei meccanismi di potere e di controllo incorporati nei "dispositivi pedagogici", nei luoghi sociali di produzione e giustificazione delle pratiche educative: *"[...] la fine e la dispersione della pedagogia, da consumarsi sino in fondo unitamente al rifiuto dell'idea stessa di educazione, così da contrastare ogni manovra restaurativa e consolatoria, costituisce comunque il sintomo e il riflesso di un problema radicale di cultura cui ancora non si riesce e non si vuole rendere conto"*[32].

La provocazione intellettuale di Massa è stata certamente uno stimolo per la riflessione pedagogica degli anni Novanta[33], costringendo la pedagogia contemporanea a sviluppare una maggiore autoconsapevolezza epistemologica. Nelle riflessioni di Piero Bertolini ritroviamo l'esigenza di contemperare istanze teorico-pedagogiche ed attenzione all'esperienza educativa: *"Il problema della pedagogia è di costituirsi come scienza rigorosa e dunque empirica, in quanto scienza che deve partire da un'analisi dell'esperienza, nel caso specifico dell'esperienza educativa. Questo non significa che essa debba perdersi o rimanere agganciata ai soli molteplici dati di fatto empirici, dal momento che sappiamo essere, questi, sempre estemporanei"*[34].

Le tre ragioni della pedagogia, come riflessione teorica sull'educazione, dovrebbero essere reperite, secondo Bertolini *"nella necessità di superare, nell'ambito dei processi formativi, o dell'educazione, o meglio ancora nell'ambito della prassi educativa il livello del "senso comune" [...], nell'accezione più frequente della nostra cultura contemporanea, nel nostro linguaggio quotidiano, in cui ha significato negativo o in cui addirittura è usato come sinonimo di "pregiudizio diffuso", di "opinione volgare o acritica" [...]; nella necessità di superare il livello del moralismo [...] sinonimo di rispetto solo formale di presunte leggi morali, intese come sistemi di vita o di pensiero del tutto astratti [...]; nella opportunità di superare l'attuale primato [...], primato fra virgolette, dell'istruzione, intesa come la più importante funzione, se non l'unica delle istituzioni educative pubbliche, in particolare della scuola"*[35].

Quindi Bertolini offre una via d'uscita rispetto alle provocazioni di Massa: se noi utilizziamo il termine "pedagogia" neL significato ristretto di "normazione dell'educazione", ed "educazione" a sua volta nel significato ristretto di "mera trasmissione dei valori dominanti", allora certamente la pedagogia è da dichiararsi finita. Se invece utilizziamo in concetto di pedagogia per indicare una riflessione aperta e critica sull'educazione intesa come esperienza a tutto campo, ecco che allora la necessità di una pedagogia rimane, ovviamente di una pedagogia rifondata. Bertolini sostiene quindi le ragioni di una pedagogia rifondata *"permanendo tra pedagogia e pensiero pedagogico una sottile differenza; mentre la prima si sforza di essere scienza, il secondo non deve esserlo necessariamente, non lo è consuetamente"*[36]. Esiste quindi, secondo Bertolini, un pensiero pedagogico vario ed anche contraddittorio che riflette sull'educazione, e un pensiero più raffinato che vuole proporsi come considerazione scientifica dell'educazione, la pedagogia, appunto.

Questa "impraticabilità" della pedagogia normativa *tout court* e la necessità di dotarsi di un apparato di asserzioni scientifiche ed intersoggettive sono state riconosciute anche da esponenti della pedagogia cattolica, di solito uno dei bersagli classici della polemica di Massa. Giuseppe Acone scrive, nell'introduzione ad un recente saggio, che *"nella presente stagione culturale, l'antinomia fondamentale della pedagogia generale come forma di conoscenza e come sapere concettuale rimane grosso modo quella che si trova sull'intersezione dialettica tra due diverse concezioni dell'uomo e dell'educazione. La prima è quella che rimane legata ad una visione dell'essere, del valore e del senso dell'uomo così come sono stati espressi dalla lunga memoria filosofica dell'Occidente; la seconda è quella che prevalentemente, pur non negando del tutto la valenza dei problemi*

---

[31] R. MASSA (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1988, p. 189.
[32] *Ibidem*.
[33] È da notare che proprio agli inizi degli anni Novanta, le Facoltà di Magistero, che ospitavano i corsi di laurea in "Pedagogia", si sono trasformate in Facoltà di Scienze della Formazione, ospitando corsi di laurea in "Scienze dell'Educazione": nei nuovi curricoli, alle tradizionali discipline storiche, filosofiche e pedagogiche si sono affiancate le nuove discipline dell'area metodologico-didattica e sperimentale.
[34] R. MASSA (a cura di), *op. cit.*, 1988, p. 50.
[35] *Ivi*, p. 51.
[36] *Ivi*, p. 52.

connessi all'interrogazione filosofica, ritiene che dell'uomo si possano dare saperi positivi empiricamente verificabili e tutti rapportabili a quelle forme che sono state ampiamente validate dalle scienze esatte e dalla natura"[37].

Il richiamo di Acone alla dimensione "dialettica" delle diverse concezioni di sapere ci presenta un'immagine della pedagogia come disciplina in movimento, sempre impegnata sia nell'esplicitazione delle sue premesse teoriche, che sono anche premesse di tipo filosofico e di tipo valoriale, sia nella sua attenzione ad uno studio più accurato, utilizzando il meglio della strumentazione scientifica a disposizione, dell'esperienza educativa.

Vediamo a questo punto di precisare meglio l'oggetto d'indagine specifico della pedagogia, tornando all'educazione.

1.2.2. L'oggetto di indagine: l'educazione

Cominciamo questo paragrafo con una cautela metodologica, suggeritaci da Francesco De Bartolomeis: *"Dunque è possibile dare una definizione sistematica della natura, dei mezzi e dei fini dell'educazione, ma è un errore credere che tale definizione sia senz'altro e in esclusiva "la scienza dell'educazione", quasi che tutto il resto si riducesse a una funzione ausiliaria e marginale*"[38].

"Dare una definizione sistematica" dell'educazione significa certamente mettersi in un'ottica "scientifica", ma questa "scienza dell'educazione" sarà una disciplina aperta. Anche Sergio De Giacinto insiste sulla radicale diversità tra le scienze della natura e le scienze umane, ed in particolare la pedagogia: *"Le altre discipline sono conoscitive, studiano, e non si danno pace fino a quando non hanno raggiunto una spiegazione. La pedagogia, come disciplina pratica (e come le discipline analoghe: medicina, ingegneria, ecc.) non si dà pace fino a quando non ha prodotto una soluzione*"[39].

La pedagogia è "disciplina pratica" perché conosce per modificare gli stati di cose dei quali viene a conoscenza, cosa che non è per niente richiesta a molte altre scienze. È dunque importante che l'oggetto dell'educazione, l'evento educativo, non si esaurisca in una lettura univoca: *"Non esiste un'unica lettura pedagogica di un evento educativo come c'è una lettura farmacologica della benzopirina [...] L'analisi della struttura interdisciplinare della pedagogia (e in generale delle scienze pratiche) la rivela profondamente diversa da quella delle scienze naturali. Lì si è guidati dalla natura meccanica dell'oggetto, qui dalla scelta umana di una persona che costruisce civiltà*"[40].

Oggetto dello studio scientifico dell'educazione sarà dunque l'educazione intesa come "rapporto educativo", come "relazione" tra due o più soggetti, che avviene mediante lo scambio circolare di messaggi in un contesto determinato, in un tempo determinato (in uno sviluppo storico).

È un rapporto asimmetrico, perché uno dei soggetti si trova in una situazione di svantaggio, di inferiorità, di incompiutezza, mentre l'altro ha il compito di aiutare il primo ad uscire dallo svantaggio o di inferiorità, e di "compiersi".

Le diverse interpretazioni da dare all'oggetto di indagine hanno poi portato alla formulazione di diverse teorie pedagogiche. Per dare un'idea delle differenze di impostazione, e quindi di risultati, nella costruzione di teorie pedagogiche, molti autori hanno provato a "mappare" l'esistente, avvalendosi di diversi criteri classificatori. Per quanto riguarda le teorie pedagogiche italiane, possiamo rifarci ad una proposta di Paola Di Natale, che divide le teorie in quattro settori: teorie personalistiche, teorie empiriologiche, teorie fenomenologiche, teorie problematiciste / esistenzialiste.

Le **teorie personalistiche** propongono di leggere la relazione educativa mediante un concetto forte di "persona", preso dalla tradizione dell'antropologia religiosa di orientamento cattolico, ritenendo di potere e dovere rappresentare *"l'ultima frontiera dell'educazione nell'orizzonte di senso fornito dall'idea di persona, di libertà, solidarietà e responsabilità elaborate dall'umanesimo personalista cristiano, in alternativa all'umanesimo tecnocentrico (e, tendenzialmente, nichilista) del nostro tempo"*[41]. Tra i principali rappresentanti, ci sono i pedagogisti legati all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Norberto Galli, Cesare Scurati, Giorgio Chiosso, Luciano Caimi e altri), Giuseppe Acone, i pedagogisti della scuola di Padova originatasi da Giuseppe Flores D'Arcais.

---

[37] G. ACONE, *Una mappa dei problemi e delle questioni della pedagogia contemporanea*, in G. ACONE (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni Seam, Formello (RM), 2000, p. 14.
[38] F. DE BARTOLOMEIS, *op. cit*., 1953, p. 15.
[39] R. MASSA (a cura di), *op. cit.*, 1988, p. 63.
[40] *Ivi*, p. 65. La "persona umana che costruisce civiltà" è, secondo De Giacinto, il pedagogista.
[41] P. DI NATALE, in G. ACONE (a cura di), *op. cit*., 2000, p. 82.

Le **teorie empiriologiche** sono quelle secondo le quali la relazione educativa deve essere scomposta nei suoi elementi intersoggettivamente analizzabili, in modo tale che la pedagogia diventi "scienza empirica dell'educazione" e l'educazione sia concepita principalmente come istruzione ed apprendimento[42]: *"La società è comunicazione e l'educazione introduce senso nel sistema. Il sistema educativo agisce come tutti gli altri sistemi: esso ripropone se stesso dinanzi al significato e al senso che assume l'ambiente con la propria dinamica di sovrabbondanza di stimoli e occasioni. Formazione e apprendere ad apprendere diventano veicolo di immissione di senso nella dinamica sociale della complessità moderna"*[43]. Il rappresentante più significativo di questa corrente è stato Raffaele Laporta; l'autrice non lo dice esplicitamente, ma è probabile che in questa categoria rientrino anche le teorie marxiste dell'educazione, come sottoclasse. Le teorie ispirate dal marxismo, infatti, propendono per una considerazione "scientifica" del fenomeno educativo, visto come elemento sovrastrutturale di una struttura economica e sociale da svelare nei suoi rapporti di potere.

Le **teorie fenomenologiche**, che prendono questo nome perché si ispirano alla prospettiva filosofica di Edmund Husserl, sono quelle che concepiscono *"la relazione educativa vista come interna alla intersoggettività e alla intenzionalità husserliana. La persona, il soggetto, la coscienza intenzionano atti psichici che costituiscono la Erlebnisse attraverso i quali la coscienza riesce a dare valore al reale"*[44]. Esse hanno qualcosa in comune con le precedenti teorie empiriologiche, nel senso che danno grande valore all'esperienza educativa e alla sua indagine "scientifica". Tuttavia, secondo questa prospettiva la relazione educativa *"è empirica nel momento in cui afferma che l'uomo rapportandosi al reale, percepisce l'oggetto; ma è eidetica in quanto tale realtà dell'oggetto non è evidente; infatti, esso acquista realtà soltanto attraverso quel senso che la coscienza individuale dell'uomo le concede, un senso che non nasce dal nulla ma da una serie di esperienze che la coscienza ha vissuto, un senso che ha valore universale perché viene esplicitato da tutti gli uomini ma non è affatto statico in quanto tende a mutare, ad essere sostituito dalla storia che, con il suo evolversi, è sempre portatrice di nuove esperienze nell'uomo; ecco allora anche spiegato quel carattere pratico che la pedagogia contiene"*[45]. Il rappresentante più accreditato di questa corrente è Piero Bertolini, con il suo pluridecennale magistero bolognese.

Infine, **le teorie problematiciste**, molte delle quali hanno poi esiti esistenzialisti, sono quelle che mettono al centro della riflessione pedagogica l'uomo inteso come "problema" filosofico e non come "dato" biologico o come "creatura" che ha in un'altra entità la sua ragione d'essere: *"l'uomo, che con la sua dualità antinomica di ragione e coscienza, genera una realtà antinomica di fenomenologia, la "materialità percepibile e valutabile dalla ragione umana" e trascendenza, la pura essenza del reale, che l'uomo può soltanto pensare in quanto anch'egli è dotato di una parte immateriale (la coscienza), ma non può assolutamente conoscere né razionalmente né praticamente"*[46]. Il principale esponente di questa corrente è Giovanni Maria Bertin: *"L'educazione non deve avere dubbi, secondo Bertin: il suo unico compito è trasformare un essere umano in una persona anzi, per meglio dire, in un uomo razionale"*[47]. Le teorie problematicistiche dunque interpretano la relazione educativa come un processo dialettico, nel quale nulla è dato per scontato, invitando a considerare sempre la ragione umana come strumento di risoluzione dei problemi e dei conflitti che la a – razionalità dei processi vitali offre nel flusso dell'esistenza.

Concludendo, non solo l'interpretazione filosofico – antropologica dell'oggetto di indagine produce molte visioni della pedagogia, ma anche il particolare punto di vista sull'oggetto produce differenziazioni interne alla disciplina pedagogica.

1.2.3. Le articolazioni della disciplina

La pedagogia non rappresenta un corpo di sapere monolitico, ma fin dalle sue origini si è articolata in un universo disciplinare, a seconda del particolare punto di vista assunto sull'oggetto "educazione". Alla pedagogia come riflessione sull'educazione in generale, divenuta nelle ripartizioni accademiche la "pedagogia generale", si è affiancata la "storia della pedagogia" come disamina storico-critica delle riflessioni sull'educazione prodotte, e poi la "didattica", la disciplina che affronta nello specifico il problema della trasmissione dei contenuti e dei metodi più adatti per trasmetterli. Negli anni Cinquanta, quando cominciava a nascere l'esigenza di una pedagogia scientificamente fondata, De Bartolomeis proponeva la seguente articolazione fondamentale: *"In una presentazione d'insieme per non generare confusione, cosa che accadrebbe se mettessimo avanti una troppo ricca molteplicità di ricerche e di metodi, è meglio indicare soltanto le*

[42] *Ivi*, p. 83.
[43] *Ivi*, p. 84.
[44] *Ibidem*.
[45] *Ivi*, pp. 89-90.
[46] *Ivi*, pp. 93-94.
[47] *Ivi*, pp. 95.

specializzazioni principali della pedagogia scientifica. A nostro avviso sono tre: psicologia dell'educazione, sociologia dell'educazione e pedagogia sperimentale"[48].

Pur consapevole delle possibili ulteriori suddivisioni, De Bartolomeis sembrava focalizzare l'attenzione sull'unità del discorso pedagogico, su di una sua concezione quasi "organica" di *corpus* concettuale, sulla necessità di non concepirlo come un assemblaggio "meccanico" di elementi a se stanti: *"In una situazione complessa e ricca qual è quella dell'educazione l'unità riguarda non un esteriore assetto di parti ma il vigore e la profondità dell'interpretazione, cioè riguarda la coerenza con cui viene svolto un problema o un gruppo di problemi e non la capacità di abbracciare tutti i problemi che si possono dire educativi. E questo è tanto più vero in quanto alla varietà e alla differenziazione interne del campo pedagogico si accompagna la sua struttura storica che fa tutt'uno con la sua struttura problematica. La didattica, l'educazione comparata, lo studio storico delle istituzioni scolastiche, la psicopedagogia, la sociopedagogia, ecc. sono parti, ma non frammenti, cioè organi viventi e non pezzi anatomici. Nessuna di queste ricerche è la pedagogia, ma tutte sono pedagogia. Ciascuna di essere realizza unità di prospettiva e perciò si tratta di una unità che non esaurisce l'oggetto educazione"*[49].

Nella letteratura pedagogica ci sono moltissime classificazioni della pedagogia. Una classificazione più specialistica[50], che può servire a dare un'idea della complessità della disciplina e delle sue diramazioni, propone di ritenerle così articolate:

a. **scienze della formazione**: tutte quelle discipline nelle quali sia centrale la dimensione della relazione educativa e della sua perimetrazione concettuale (pedagogia generale, storia della pedagogia, didattica, pedagogia sperimentale, ecc.);
b. **scienze dell'educazione**: tutte quelle discipline nelle quali sia centrale l'indagine "scientifica" di particolari fenomeni dell'educazione (psicologia dell'educazione, sociologia dell'educazione, economia dell'educazione, ecc.);
c. **scienze pedagogiche**: tutte quelle discipline nelle quali la dimensione educativa, pur non essendo l'oggetto specifico di indagine, risulta in ogni caso esaminata da un particolare punto di vista (storia, antropologia, filosofia, letteratura, ecc.).

Dopo queste riflessioni preliminari sull'educazione come relazione educativa e sulla pedagogia come riflessione teorica sull'educazione, nel prossimo paragrafo proviamo ad abbozzare, una definizione di "educazione nella relazione di cura", oggetto specifico della riflessione pedagogica pertinente alle scienze infermieristiche.

1.3. L'educazione nella relazione di cura

Fin dalle origini dell'umanità, l'educazione come fenomeno storico e sociale ha visto una sua declinazione in campo sanitario, che ha dato vita a diverse prassi e a diverse giustificazioni teoriche di queste prassi.

Nell'antica Grecia, il medico era anche filosofo, in quanto detentore di un sapere a tutto tondo sul mondo e sull'uomo: eppure, la teoria rimaneva scissa dalla pratica. Questa scissione rimase a lungo nella storia della sanità occidentale, che assegnava al medico un ruolo teoretico, e ad altri operatori (barbieri, per esempio) i compiti operativi. Solo nell'Ottocento si assiste al riavvicinamento della teoria e della pratica, mentre nel Novecento compare anche il passaggio da un ruolo puramente assistenziale ad un ruolo eminentemente formativo e relazionale del personale di ausilio all'opera del medico.

Nella figura dell'operatore sanitario è quindi certamente presente la dimensione dell'educatore, colui che opera nelle situazioni educazioni educative, e allora è meglio che sia anche consapevole della dimensione del pedagogista, colui che su quelle situazioni riflette criticamente.

Siamo in una situazione assai diversa da quella delineata all'inizio degli anni Sessanta da Pietro Braido: *"Dalla crisi del pedagogista tradizionale (di formazione quasi esclusivamente letterario – filosofica) a cui si contrapponeva il pratico, grande magari per doti morali e per spirito missionario ma non certo per levatura intellettuale, stenta a uscire specie nel nostro paese una figura nuova di pedagogista. Questi spesso continua ad essere considerato un duplicato quasi inutile dell'educatore; e l'educatore, si afferma, è tale non per scienza ma per certe qualità individuali. Di qui la necessità e l'urgenza di valorizzare l'opera del pedagogista in tutti i suoi aspetti, anche di fronte alle scienze di cui mostra fare il massimo conto. Si pensi alla psicologia; ma questa eserciterà un'azione dall'esterno, genererà pericolosi dilettanti o fanatici se la pedagogia non si fa essa medesima psicologia e, s'intende, psicologia dell'educazione"*[51].

---

[48] F . DE BARTOLOMEIS, *op. cit.*, 1953 (1), 1961 (2), p. XXIII.
[49] *Ivi*, p. 15.
[50] M. GENNARI – A. KAISER, *Prolegomeni alla pedagogia generale*, Bompiani, Milano, 2000.
[51] F. DE BARTOLOMEIS, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1953 (1), 1961 (2), p. XXXVIII.

L'operatore sanitario è un operatore pratico, ma la cui pratica è solidamente fondata dal punto di vista teorico: le competenze pedagogiche gli permettono di dialogare con le altre discipline di base, per qualificare la sua proposta educativa in senso "scientifico". La prospettiva pedagogica dell'educatore, che noi possiamo per analogia estendere all'operatore sanitario, è identificata dal quadro teorico delineato da Giuliano Minichiello, che propone lo schema complesso riportato nella tabella sottostante[52]:

Tabella 1 – I. Le domande e le risposte dell'educare

DOMANDE	RISPOSTE
Perché educhiamo?	Un sapere di tipo filosofico e comunque progettuale
Chi educhiamo?	Un sapere di tipo biologico, psicologico, antropologico
Come educhiamo?	Un sapere di tipo metodologico
Con quali contenuti educhiamo?	Un sapere di tipo disciplinare
Come valutiamo l'azione educativa?	Un sapere che ci consenta di valutare i risultati della nostra azione

L'operatore sanitario, come del resto ogni professione educativa, non sfugge quindi alle ulteriori due domande che Minichiello pone. La prima propone una radicale presa di posizione nei confronti delle finalità del processo educativo: che cosa educa e che cosa non educa? Nessuna disciplina, nemmeno le discipline dell'area sanitaria, ci dice se quello che scegliamo avrà a priori un effetto educativo. Il percorso che l'educatore deve affrontare va dalla teoria alla pratica: *"è sufficiente trasformare le nostre scelte educative da semplici traduzioni pratiche di teorie in decisioni soggettive pratico – teoriche"*[53].

La seconda è una domanda di tipo più prettamente teorico: che cosa realmente sappiamo della situazione educativa? I saperi che l'operatore sanitario è in grado di attivare gli rendono possibile la perimetrazione dei vincoli e delle possibilità dell'azione educativa: *"i soggetti, gli spazi, i vissuti personali, i condizionamenti ambientali, sociali e culturali, biologici, psicologici ecc. dei termini della relazione (sistema educativo – utente)"*[54].

Anche l'operatore sanitario si ritrova ad operare ad almeno tre livelli teorici, così delineati da Minichiello a proposito dell'educatore. Il primo livello *"è quello presente in una pratica operativa già in atto. In questo caso, le finalità, i metodi, gli ambienti, la relazione interpersonale, sono ricevuti per tradizione, in continuità con un modo storicamente costituito di realizzare l'azione educativa*"[55]. È la condizione di base di qualsiasi situazione educativa nella quale non si ha avuto un ruolo fondativo: prassi ed istituzioni sono pre – esistenti rispetto alla nostra attività intenzionale, e quindi in esse ci inseriamo accettandole per quello che sono, ed accettandone anche l'implicita giustificazione teorica.

Il secondo livello "è quello che nasce da una riflessione sistematica sul primo livello teorico", e che prevede una conoscenza delle "leggi generali che riguardano i fini dell'educazione, i metodi, lo sviluppo cognitivo ed affettivo, il materiale disciplinare". Ma "la conoscenza di queste leggi è una condizione necessaria ma non sufficiente per comprendere il senso del concreto agire educativo"[56], che rimanda sempre ad un'interpretazione dei casi particolari: *"Così, la conoscenza delle leggi generali dello sviluppo cognitivo mi aiuta a capire quale fase o stadio evolutivo sta attraversando un certo allievo, ma non mi aiuta a comprendere, ad esempio, perché odia la matematica"*[57]. L'educatore quindi parte sì da una situazione "data", ricevuta tramite la tradizione e circolante socialmente sotto forma di "senso comune" (primo livello), ed approda poi ad una situazione riflessa, nella quale la situazione data è mediata dalle discipline teoriche di riferimento (secondo livello).

Tuttavia il compito educativo si esaurisce pienamente solo ad un terzo livello, che *"è quello in cui il sapere elaborato nel secondo livello ritorna sul primo, sotto forma di applicazione delle regole riconosciute e della comprensione del senso che assume ogni caso particolare alla risoluzione dei problemi chela situazione educativa presenta e ad una decisione razionale riguardo ai singoli eventi educativi*"[58].

Si tratta di un movimento irrinunciabile per chi attiva eventi educativi intenzionali, che hanno un alto impatto sociale, siano essi appartenenti alla sfera dell'educazione formale o a quella dell'educazione non formale; si tratta di *"una dimensione presente in tutte le sfere della vita pratica in cui la conoscenza di regole*

[52] G. MINICHIELLO, *Epistemologia e pedagogia: apologia dell'imprevisto*, in G. ACONE (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni Seam, Formello (RM), 2000 p. 63.
[53] *Ivi*, p. 64.
[54] *Ibidem*.
[55] *Ivi*, p. 65.
[56] *Ibidem*.
[57] *Ibidem*.
[58] *Ibidem*.

generali non è sufficiente di per sé a generare delle scelte razionali: la sfera della morale, in cui la conoscenza delle norme di condotta non basta a determinare un atteggiamento conforme a quelle norme […]; la sfera tecnico scientifica (ad esempio la medicina), in cui la conoscenza di leggi generali non basta ad una efficace diagnosi"[59].

Il triplo movimento fino qui delineato interessa anche l'operatore sanitario. In una prima fase, si impara qualcosa dal "mondo della vita": si impara attraverso ciò che si sperimenta sulla propria pelle e attraverso ciò che si vede, e si comincia a farsi un'idea della disciplina, sviluppando una motivazione all'apprendimento. Poi il giovane aspirante infermiere riceve una formazione qualificata, di livello teorico e pratico, frequentando i corsi di laurea universitari di Scienze Infermieristiche. La sua prospettiva teorica si amplia rispetto alle basi ricevute in sede locale, e questo gli permette di ripensare criticamente alla sua esperienza e di ipotizzare interventi alla luce di saperi più fondati e di informazioni più aggiornate. La terza fase, infine, è quella nella quale l'operatore sanitario opera anche educativamente, con diversi soggetti e in diversi contesti, ma alla luce di un pensiero pedagogico che conferisce un valore aggiunto alla loro proposta: è la fase di azione consapevole di un "operatore pedagogico".

1.4. Conclusioni

Questa capacità di operare pedagogicamente permette di implementare relazioni anche educative che rientrano a pieno titolo in una concezione dell'educazione e della formazione come *Bildung*, come costruzione della persona sviluppando le potenzialità costitutive della sua soggettività, senza rischiare di scadere in forme di mera istruzione: *"qui si realizza l'idea di individualità: non già nella mimesis di modelli preesistenti quanto piuttosto come autocreazione di una natura che acquista la propria forma in virtù del proprio manifestarsi"*[60].

Il permanere nell'imitazione dei modelli preesistenti, in un contesto altamente strutturato di procedure e di comportamenti, fa venire meno la necessità di sviluppare potenzialità progettuali, e la professione si configura come un percorso che mantiene il respiro formativo, dato che porta, nella relazione di cura, a far sviluppare attitudini naturali e far acquisire competenze peculiari in quella unica ed irripetibile individualità che è il soggetto in carne ed ossa che di quella "cura" necessita.

[59] *Ibidem*.
[60] E. MANNESE in G. ACONE (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni Seam, Formello (RM), 2000, p. 279.

2. Gli elementi costitutivi dell'evento educativo

2.1. Introduzione: un modello comunicativo per la relazione educativa

Qualsiasi relazione comunicativa, compresa quella di tipo educativo, ha almeno cinque proprietà fondamentali, o "assiomi"[61], che sono state messe in evidenza dagli studi sulla pragmatica delle comunicazione umana e che andiamo brevemente ad illustrare.

Secondo questa prospettiva teorica, la comunicazione in tutte le sue forme (verbali e non verbali) viene considerata un comportamento, una manifestazione osservabile dell'azione umana.

1. **Non si può non comunicare**

Ogni comportamento comunicativo ha valore di messaggio, compreso il silenzio, e questo influenza sempre e comunque il mio interlocutore, anche quando decido di "non comunicare".

2. **Ogni processo comunicativo ha un livello di contenuto e uno di relazione**

Questo secondo aspetto qualifica il primo, e si pone quindi ad un livello di metacomunicazione (comunicazione di secondo livello)[62].

Le notizie trasmesse (contenuto) sono veicolate da determinati comportamenti (relazione), che le classificano appunto in termini di meta – comunicazione, per cui i comportamenti di relazione agiscono sul contenuto comunicativo.

Questa proprietà fa riflettere soprattutto sul valore che assume il nostro modo di trasmettere il contenuto di un messaggio: l'educatore presta dunque estrema attenzione al modo di inviare il messaggio, selezionando con cura la scelta delle parole, l'assunzione di determinati atteggiamenti e controllando sempre il livello paraverbale della situazione comunicativa.

3. **Ogni processo comunicativo prevede una sequenza di eventi nella quale intervengono i soggetti**

La natura di una relazione dipende dalla "punteggiatura" delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti. I modelli di scambio scelti non sempre sono condivisi e possono produrre disaccordi, fraintendimenti e conflitti interpersonali.

Questa proprietà prevede che i soggetti implicati nella situazione comunicativa siano la causa positiva o negativa di un comportamento.

Dal punto di vista dell'educatore, si tratta dunque di gestire a proprio favore e a favore della propria agenzia educativa una soluzione negativa, offrendo una soluzione vantaggiosa anche per l'educando, il quale deve avere comunque un buon ricordo della situazione conflittuale sperimentata.

4. **Ogni processo comunicativo umano può essere organizzato in forma numerica (digitale) o analogica**

La prima forma è verbale, astratta, fondata su una sintassi logica alquanto complessa; la seconda è prevalentemente non – verbale, concreta, fondata su un insieme di elementi a - logici (fenomeni fisici, psichici, vocali, gestuali, contestuali).

La comunicazione è possibile sia con moduli numerici, ossia verbali, sia soprattutto con moduli analogici, ossia non verbali

Il contenuto è preferibilmente veicolato dal modello numerico, la relazione dal modello analogico.

La situazione educativa impone la consapevolezza degli strumenti comunicativi verbali e non verbali, allo scopo di gestirlo in modo appropriato nelle diverse situazioni che si presentano.

5. **Ogni processo comunicativo può strutturarsi secondo una forma di interazione complementare o una simmetrica, a seconda che siano basato sull'uguaglianza o sulla differenza**

Nel primo caso, la comunicazione avviene tra due soggetti diseguali, e uno ritrova in posizione dominante: il modello comunicativo è impositivo per il soggetto dominante e passivo – ricettivo per il soggetto dominato. Nel secondo, i soggetti si trovano in condizione paritaria, godendo delle medesime prerogative.

Ogni comunicazione, ed in particolare la situazione comunicativa della relazione educativa, è caratterizzata da situazioni di parità, superiorità e/o inferiorità: si tratta di cogliere la propria posizione all'interno della relazione educativa per migliorare la qualità della comunicazione.

---

[61] Per "assioma" s'intende un'asserzione di una verità che non ha bisogno di essere dimostrata perché autoevidente. Nel nostro caso si tratta appunto di proprietà della comunicazione, componenti evidenti per se stesse del processo comunicativo e presenti in ogni situazione relazionale.

[62] Se la comunicazione (di primo livello) ha come oggetto quelli che possiamo chiamare i fenomeni della realtà, la "metacomunicazione" ha come oggetto la comunicazione di primo livello.

La proposta di analisi consiste nel considerare l'evento educativo come un particolare atto della comunicazione, ed applicare a esso lo schema analitico del linguista strutturalista Roman Jakobson, identificando i sei elementi della comunicazione e le loro rispettive funzioni, come riepilogato nella tabella sottostante.

Tabella 2.I. Elementi della comunicazione e funzioni comunicative secondo R. Jakobson[63]

ELEMENTI DELLA COMUNICAZIONE	FUNZIONI COMUNICATIVE
1. EMITTENTE Colui che manda il messaggio	1. EMOTIVA L'emittente esprime le proprie emozioni mandando quel messaggio
2. RICEVENTE - DESTINATARIO Colui al quale il messaggio è diretto e che lo riceve	2. CONATIVA Il messaggio cerca di "forzare" (dal latino *conor*) il ricevente – destinatario nel fare una determinata azione o nel pensare una determinata cosa
3. REFERENTE L'oggetto del messaggio	3. REFERENZIALE Il messaggio è centrato sull'oggetto: chi lo emette e chi lo riceve sono ritenuti poco importanti rispetto all'oggetto
4. MESSAGGIO Ciò che nella situazione comunicativa viene effettivamente detto, fatto o scritto	4. POETICA Riguarda la "confezione" del messaggio, il modo in cui è fatto (in greco *poièo* significa "fare")
5. CANALE È il mezzo attraverso il quale il messaggio si propaga per giungere a destinazione	5. FATICA (leggi: fàtica) Riguarda quegli artifici che hanno lo scopo di verificare se il messaggio può essere detto (in greco *phemì* significa "dire")
6. CODICE È il complesso dei segni che l'emittente ha a disposizione per confezionare il messaggio	6. METALINGUISTICA Riguarda quel particolare linguaggio che non ha come oggetto la realtà, ma un altro linguaggio (in greco la proposizione *metà* indica il complemento di argomento)

Prendiamo ora in esame punto per punto lo schema e applichiamo le categorie che in esso appaiono all'evento educativo.

2.2. L'emittente

Saremmo portati a pensare, in una visione "tradizionale" dell'evento educativo, che l'emittente del messaggio sia colui che nella relazione educativa "asimmetrica" detiene quella forma di sapere – potere che rende appunto asimmetrica la relazione, e cioè l'educatore. L'emittente del messaggio nell'evento educativo può essere dunque un individuo o un soggetto collettivo, per esempio un genitore, un insegnante, un allenatore sportivo; oppure in famiglia la coppia genitoriale; a scuola il gruppo degli insegnanti di una classe, degli insegnanti di una stessa materia o il collegio dei docenti; nella società sportiva il team degli allenatori, o la società stessa.

La funzione emotiva è espressa dal fatto che il soggetto emittente impegna se stesso nella realizzazione di qualcosa, esprime la sua situazione emotiva. Alcuni indicatori di questa funzione emotiva saranno l'uso della prima persona singolare o plurale.

In realtà, nell'evento educativo educatore ed educando sono sempre al tempo stesso emittenti e riceventi, a meno di non immaginare una situazione educativa unidirezionale che prevede un flusso comunicativo che va dall'educatore all'educando senza possibilità di interazione da parte di quest'ultimo: una situazione che non si è mai realizzata nemmeno nelle peggiori forme di indottrinamento delle peggiori società totalitarie.

2.3. Il ricevente o destinatario

Il destinatario del messaggio nell'evento educativo non è quindi univocamente determinato, anche se possiamo immaginare che sia l'educando, laddove l'educatore attiva una comunicazione per fare fronte

[63] R. JAKOBSON, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, 1966; *Il farsi e il disfarsi del linguaggio*, Einaudi, Torino, 1971.

ai suoi bisogni. Anche il questo caso il ricevente può essere singolo o collettivo: un figlio, uno studente, un giovane atleta; oppure i figli all'interno di una famiglia; una classe o una scolaresca; i membri di una squadra.

La funzione conativa è espressa dalla necessità, da parte dell'educatore, di modificare il comportamento dell'educando, nel senso principale che l'educando deve acquisire comportamenti che non conosce: un bambino di tre ani impara ad usare le posate a tavola, uno scolaro di quarta elementare ad eseguire moltiplicazioni con tre numero al moltiplicatore, un giovane tennista ad eseguire il rovescio. È poi chiaro che l'educatore cerca anche di modificare il comportamento dell'educando, qualora questo non risulti adeguato alle situazioni.

Ci possono essere maggiori problemi quando un unico messaggio risulta indirizzato a soggetti diversi, nel senso che hanno diversi livelli di competenza o semplicemente diverse aspettative: può accadere che il messaggio sia troppo facile per alcuni o troppo difficile per altri, oppure sia troppo semplice o troppo complicato, oppure poco interessante per alcuni e li distragga, producendo disturbo nella ricezione di successivi messaggi. Questi sono però casi molto comuni, ed accadono tutte le volte che un messaggio "standard" si rivolge ad un gruppo "fisso": lo stesso contenuto di matematica ad una classe scolastica, lo stesso contenuto tecnico ad una squadra giovanile.

2.4. Il messaggio

Il messaggio è ciò che nella situazione educativa viene effettivamente detto, fatto e/o scritto: riguarda quindi sia il contenuto verbale (detto o scritto) sia quello non verbale (gestualità, mimica facciale, elementi del contesto invocati)

Il messaggio è di solito centrato su un referente, cioè su un oggetto di discorso, ma ci possono essere messaggi che riguardano diversi referenti al tempo stesso: il messaggio di presentazione di un nuovo contenuto tecnico da parte di un allenatore ad una squadra reduce da una sconfitta ha come referente sia il contenuto tecnico stesso sia la ricerca di una nuova motivazione.

Ci sono poi diverse possibilità di confezionare messaggi sullo stesso referente: per dire ad un amico di attraversare la strada, io posso fargli un gesto eloquente con la mano o con il capo, oppure posso gridargli "Dai!", "Vieni!", Attraversa!", oppure posso combinare parole e gesti. Se per questo semplice e breve messaggio io ho a disposizione decine di possibilità espressive, possiamo bene immaginare le possibilità che abbiano in caso di messaggi più complessi e più lunghi.

La funzione poetica, che riguarda la specifica confezione del messaggio, per la quale l'emittente seleziona gli elementi verbali e non verbali a disposizione, è espressa, tra le altre cose, dalla scelta del registro espressivo (formale/informale) che veicola il contenuto.

2.5. Il referente

Il referente è l'oggetto del messaggio. Di solito, ci sono livelli diversi di referenzialità: ad esempio, all'interno del macro - oggetto "pallacanestro" si possono ritagliare tanti micro - oggetti quanti sono le parti in cui l'oggetto funzionalmente si struttura dal punto di vista tecnico (l'entrata in terzo tempo, il tiro in sospensione, ecc.) e tattico (la difesa a zona o a uomo, gli schemi d'attacco, ecc.).

La funzione referenziale è espressa di solito dall'uso di un linguaggio specialistico, o comunque condiviso da una particolare comunità di discorso (che lo accomuna ad un "gergo"), dalla assenza di un registro colloquiale e di una dimensione dialogica con un destinatario, dall'uso della terza persona o dei verbi impersonali. Nel caso della comunicazione educativa all'interno della relazione di cura, ad esempio, il contenuto tecnico dell'informazione, a seconda dei destinatari (un bambino impaurito, un adolescente curioso, un adulto colto, un anziano affetto da demenza senile) viene espresso in un linguaggio più specialistico o più colloquiale.

2.6. Il canale

I principali canali comunicativi sono di solito quello aereo (l'aria attraverso la quale si propagano le onde sonore della voce che emette il messaggio) e quello visivo (il ricevente "vede" un messaggio gestuale di un ricevente o "legge" un testo). I messaggi educativi di solito intendono stabilire un diretto contatto con i destinatari, e quindi prevedono un continuo monitoraggio del canale, affinché questo sia libero da

eventuali disturbi comunicativi: questo è il motivo per il quale gli insegnanti in una classe parlano con un tono di voce piuttosto elevato e si preoccupano che tutti gli allievi possano vedere quello che viene scritto alla lavagna. La posizione a cerchio che caratterizza molti time-out del basket è la posizione migliore per tenere aperto il canale visivo del messaggio che l'emittente – allenatore vuole inviare ai riceventi – giocatori nel modo più efficace possibile in un tempo assai limitato (un minuto).

La funzione fatica (il contatto tra emittente e destinatario, il tenere desta l'attenzione) può essere espressa in diversi modi: in un messaggio non verbale, ad esempio, dall'ampiezza e dall'iterazione dei gesti; mentre in un messaggio verbale orale, dall'innalzamento o dall'abbassamento del tono della voce, o da formule quali "Ci siamo?", "Avete qualche problema?". In un messaggio verbale scritto, poi, può essere dal corpo dei caratteri utilizzato; se si tratta di un messaggio piuttosto ampio, come ad esempio un trattato disciplinare o un manuale di pratica sportiva, da sommari introduttivi di ogni parte (che riallacciano un discorso che sembra interrotto e cercano di istituire una continuità sistemica tra le parti), dai titoli chiari dei paragrafi e dei sottoparagrafi, dall'inserimento di glossari (contenenti la terminologia specialistica di base) o di bibliografie commentate (per non far saltare a piè pari l'elenco dei testi consigliati e collegare funzionalmente il testo con i testi di riferimento).

2.7. Il codice

Il codice è il sistema di segni ai quali potenzialmente si attinge per confezionare i messaggi: esso è costituito da un insieme di elementi (gesti, vocaboli) e dalle regole della loro combinazione; come tutti sanno, per comunicare in una nuova lingua non basta impararne i singoli vocaboli, ma occorre anche conoscere le regole della loro combinazione. Il messaggio educativo, mano a mano che ci si allontana dalle fasi della socializzazione primaria, nella quale di solito è la famiglia ad occuparsi di impartire i primi rudimenti dell'educazione, che di solito non necessitano di particolari competenze pedagogiche né di particolari linguaggi specialistici, attinge a linguaggi sempre più complessi: basti pensare alle discipline scolastiche, per quanto riguarda l'educazione forale, o alle discipline sportive, per quanto riguarda l'educazione non formale.

A volte può capitare che il linguaggio tecnico e specialistico della comunicazione sanitaria non sia mediato dalla soggettività degli emittenti, che non cercano di diminuire la distanza tra loro e i destinatari: questo accade ad esempio quando si parla in termini tecnici a chi non è in grado di capirli.

La funzione metalinguistica nel discorso educativo è però attivata ogni qual volta l'educatore cerca di operare una definizione critica dei concetti chiave utilizzati.

2.8. Aspetti comunicativi della relazione educativa: l'ambito della relazione di cura

La comunicazione nell'ambito della relazione di cura è un caso particolare di comunicazione educativa, che ha alcune peculiarità.

Prima di tutto, è una comunicazione collaterale rispetto ad una serie di pratiche che costituiscono la finalità principale della relazione (la cura del malato e/o della malattia), e che non ha come fine principale l'apprendimento in quanto tale. Si tratta poi di una comunicazione che si basa sia sulla trasmissione verbale dei contenuti, sia sulla comunicazione non verbale nella trasmissione di tali contenuti: la descrizione del gesto è spesso accompagnata da un esemplificazione motoria.

Dal punto di vista delle funzioni comunicative, la comunicazione educativa attivata nella relazione di cura è principalmente conativa, nel senso che il messaggio tende a modificare un comportamento del ricevente. A seconda dell'età del soggetto, la comunicazione può concentrarsi sull'aspetto referenziale della relazione di cura, nel senso che il contenuto (la malattia descritta in termini tecnici) tende a presentarsi per quello che è, indipendentemente dalle condizioni soggettive degli educatori e degli educandi. Gli operatori sanitari, tuttavia, devono considerare che il fattore motivazionale è estremamente importante, per cui la comunicazione eccessivamente referenziale non è adatta a tutti i contesti di cura.

La comunicazione educativa in ambito sanitario può essere facilitata dal fatto che avviene in un contesto nel quale corpo e mente sono sollecitati contemporaneamente: l'ascolto del messaggio dell'operatore - emittente da parte del paziente – ricevente è spesso seguito dall'esecuzione del gesto richiesto, che permette a quest'ultimo, divenuto emittente, di rimandare messaggi verbali e non verbali all'operatore, divenuto ricevente, attivando la circolarità tipica della comunicazione educativa. Questo è un

grande vantaggio rispetto alla comunicazione educativa in ambito scolastico tradizionale, nel quale il corpo non è coinvolto in prima istanza nell'apprendimento.

2.9. Aspetti comunicativi della relazione educativa: l'osservazione dei processi in situazione (Lara De Rossi)

2.9.1. Introduzione: l'osservazione nell'educazione

Oggetto specifico di questo paragrafo è l'osservazione e la descrizione di alcune interazioni - tipo osservate, nell'arco di due anni, tra educatori e minori all'interno in una comunità residenziale.

Questo sforzo è il tentativo di coniugare le dimensioni della conoscenza e dell'azione, del pensare e del fare, nell'unica sintesi del lavoro sociale. Il cercare di rendere applicabili criteri e concetti che orientano la pratica educativa ha infatti lo scopo sia di arricchire le modalità d'intervento sia di acquisire maggiore consapevolezza rispetto all'identità professionale dell'educatore. Egli, infatti, nel suo lavoro è costantemente impegnato in un rigoroso processo d'osservazione e d'auto-osservazione rivolto ad istituire un legame intenzionale tra idee personali, teorie di riferimento e ciò che sperimenta nella pratica. Tutto questo incoraggia la riflessione su di sé e su ciò che fa, aumentando la consapevolezza personale e consentendo l'esplicitazione ed il confronto di idee.

Sembra utile, prima di tutto, definire più chiaramente il concetto di "osservazione", ritenuto fondamentale in ogni contesto educativo, ma in particolare in quei contesti nei quali la comunicazione educativa parte per così dire svantaggiata, disturbata. Osservazione è la capacità di cogliere, attraverso l'attenzione, elementi di una situazione o di un comportamento al fine di migliorarne la conoscenza e sviluppare una strategia d'intervento: "l'osservazione ha un ruolo fondamentale nell'agire dell'educatore poiché strumento di potenziamento della sua professionalità"[64].

Le situazioni educative, essendo molto diverse tra loro, presentano un campo d'osservazione più o meno esteso dato che esse fanno parte della vita quotidiana. Nonostante ciò, è possibile coglierle con uno sguardo nuovo attraverso l'osservazione. Essa può riguardare sia un aspetto parziale di una situazione, sia una struttura complessiva di funzionamento. In ogni caso, deve esserci una dialettica tra l'aspetto parziale e la situazione totale per chiarire la funzione d'ogni elemento nell'insieme. Osservare significa "fare il punto": l'osservatore è come un navigatore che cerca di seguire la sua rotta. Egli naviga in un ambito identificandone dei riferimenti e ricollocandoli in rapporto ad altri[65]. L'osservazione è un momento di ricerca che consiste nel familiarizzarsi con una situazione, nel descriverlo e analizzarlo con lo scopo di far scaturire un'ipotesi coerente con un corpo di conoscenze precedentemente stabilite[66]. Attraverso l'osservare è possibile individuare un fatto nel suo manifestarsi e nel suo trasformarsi e le motivazioni, i desideri degli individui che sottostanno a tale circostanza.

Tra le condizioni dell'osservazione è importante un atteggiamento d'apertura mentale, una disponibilità a sottoporre a verifica i dati conosciuti, alla luce della consapevolezza critica. Sua finalità è la trasformazione in previsione del miglioramento della comunicazione e della gestione delle contraddizioni presenti in una data situazione. A tal fine, un prerequisito fondamentale è la messa in discussione di idee preconcette e di definizioni a- priori, attraverso i quali il fatto educativo che si vuole investigare viene necessariamente "filtrato": il lavoro critico – ermeneutica sui pregiudizi è propedeutico alla costruzione di mappe mentali e di modelli definitori che siano il più possibile adeguati alla comprensione del fatto investigato. Questi quadri concettuali, intesi come veri e propri "saperi", sono importanti nell'agire professionale dell'educatore, in quanto servono da elementi orientativi per osservare meglio, più in profondità e per programmare interventi su misura delle situazioni.

Lo scopo di questo lavoro di osservazione di alcune situazioni educative e della loro trascrizione pedagogica è duplice: da un lato, si vogliono presentare alcune sequenze conversazionali tra educatori e utenti all'interno di una comunità residenziale per minori, cogliendole nella loro "immediatezza" situazionale; dall'altro, si cerca di cimentarsi in un'operazione di comprensione, cercando di riflettere, in un contesto di "mediazione" teorica, su alcuni atti dell'evento comunicativo e sui loro possibili significati.

Siccome un comportamento di "quotidiana normalità" può dar luogo alle più differenti reazioni, esso è interpretabile in più modi. Si è dunque consapevoli della relatività di questo contributo sulla

[64] A. MONGELLI, *La costruzione della professionalità dell'educatore. Un possibile cassetta degli attrezzi*, Franco Angeli, 1984.
[65] M. POSTIC – J. M. DE KETELE, *Osservare le situazioni educative*, Società Editrice Internazionale, Torino, 1993.
[66] *Ibidem*.

comunicazione che è presente nello stile attivo dell'educatore. Le più comuni esperienze comportamentali quotidiane, verbali e non verbali, producono effetti nelle relazioni interpersonali: apprese dal ricevente attraverso i canali di cui dispone, esse influenzano il suo comportamento in termini adattivo - reattivi e sono interpretate in conformità a sistemi di riferimento capaci di fare emergere la dimensione del non – detto, della pre - supposizione e della attesa.

Con la prassi osservativa, si cercherà dunque di leggere un ambito del comportamento umano nel suo manifestarsi fattuale, cogliendolo soprattutto all'interno della relazione educativa. Filo rosso di questo contributo è la tesi che ogni attività di comunicazione possiede in sé una componente educativa, così come la dimensione educativa si lega ad una particolare forma di comunicazione: ecco allora la necessità di osservare l'educatore e le modalità di comunicazione che può utilizzare nei confronti di un gruppo di utenti.

2.9.2. L'oggetto dell'osservazione: alcune interazioni in comunità

In funzione degli scopi e delle prospettive teoriche di questo lavoro, è opportuno individuare alcune situazioni o le circostanze entro cui si ritiene che l'osservazione possa essere effettuata. Si è prestato attenzione, perciò, ad alcune interazioni che possono fungere da esempio in cui determinati atteggiamenti hanno la capacità di ostacolare o facilitare una positiva situazione comunicativa[67], e che sono stati raggruppati in quattro aree (formulare giudizi, dare ordini, fornire consigli, accusare-promettere), che adesso saranno analiticamente esemplificate.

a) Area del "formulare giudizi"

Le domande rimprovero, i confronti, le moralizzazioni, le interpretazioni tendenti (anche solo nella percezione dei destinatari) ad emettere un giudizio sulla persona o sui suoi comportamenti possono produrre nei ragazzi esperienze negative come sentirsi umiliati, svalutati o confusi. Al contrario, l'espressione dei sentimenti stimola a manifestarsi più apertamente ed evita loro l'esperienza di sentirsi accusati e di doversi difendere.

Tabella 2.III. Atteggiamenti come "domande accusatrici" o " giudizi"

Situazione	*Atti verbali dell'educatore*
Una ragazza sembra pensierosa ed è sdraiata sul divano in una situazione d'apparente inattività: un educatore interviene verbalmente.	"Invece di darti da fare, te ne stai qui a fare i tuoi comodi!"
Si sta svolgendo un'attività di gruppo in cui sono coinvolti tutti gli ospiti. Uno di loro in particolare non sembra però essere molto interessato all'attività che l'educatore sta tentando di condurre.	"Pensi sempre ad altro e non t'interessa mai nulla di quello che facciamo!"
È sabato mattina e tutti i ragazzi hanno terminato il loro turno di pulizie settimanali sotto la supervisione dell'educatore in turno, anch'egli ha collaborato nel rimettere in ordine la struttura. Uno dei ragazzi tuttavia non ha ancora terminato.	"Per quanto tempo devo aspettare ancora?"

I precedenti atti verbali attuati dall'educatore, sebbene appartenenti a situazioni diverse tra loro, fanno parte di quella classe che ho denominato "formulare giudizi". In tutti e tre si può osservare, infatti, un atteggiamento improntato a fornire una determinazione dell'apparato situazionale. Più in particolare dell'educando. Di fatto, sulla base di assunti che non vengono esplicitati verbalmente dall'educatore, il soggetto viene "giudicato" indirettamente inadeguato o incapace rispetto a delle aspettative. È ovvio osservare che una tale modalità di comunicazione non offre alcuna possibilità di apertura, in quanto l'educatore fa della sua affermazione un dato di fatto e non offre al ragazzo/a l'opportunità di rispondere. I canali della comunicazione rimangono "chiusi" poiché viene affibbiata al soggetto un'immagine negativa che non può riscattarsi attraverso una contrattazione comune.

Quali possono essere le conseguenze? In diversi casi si osserva l'incorrere, da parte dei minori, in atteggiamenti difensivi. Una manovra difensiva, infatti, serve a respingere qualcosa, un qualcosa che può essere vissuto come un pericolo o che sia realmente tale. Gli atteggiamenti verbali appena analizzati ferirebbero in pratica il senso d'autostima del soggetto e a questo può conseguire, ad esempio, un sottrarsi alla situazione ritirandosi o un rimanere in essa "scontrandosi"con l'educatore e "attaccare".

b) Area del "dare ordini"

Gli ordini non sono reversibili e possono causare negli adolescenti un comportamento ostile o passivo. Al contrario, gli inviti, le proposte, le offerte, le informazioni hanno un carattere di reversibilità,

[67] Per quanto riguarda le tabelle che seguono, esse sono una personale costruzione sulla base di alcuni assunti teorici di H. FRANTA, *Atteggiamenti dell'educatore,* Las, Roma, 1988.

rendono possibile una presa di coscienza dei fatti e stimolano negli educandi autodeterminazione, impegno volontario e auto controllo.

Tabella 2.IV. Area del "dare ordini"

Situazione	*Atti verbali*
Come ad ogni cambio turno giornaliero, un educatore dovrebbe compiere il passaggio di consegne con il collega sopraggiunto a dargli il cambio. La presenza di uno dei ragazzi in ufficio, però, impedisce la comunicazione tra i due.	"Sparisci di qui per un po'!"
Un pomeriggio uno dei ragazzi gira senza meta per la struttura per parecchio tempo. Gli esami di terza media sono però alle porte. L'educatore di turno cerca di spronarlo a combinare qualcosa…	"Non vagabondare così: fa qualcosa d'utile come studiare per l'esame!"
Una ragazza deve svolgere un compito per il giorno dopo. È quasi l'ora di cena e il tempo stringe. Da sola però non riesce a portarlo a termine. Nonostante ciò non desidera l'aiuto che uno degli educatori le offre. Egli allora sbotta…	"Hai voluto fare di testa tua? Adesso fai quello che ti dico!"

Negli esempi proposti, il dare ordini fa parte di un atteggiamento di tipo direttivo. L'imporre qualcosa implica un "non riconoscere" la capacità del soggetto di poter decidere e autodirigersi da solo. Anche tale modo d'intervenire, dunque, può presentare il rischio di andare a colpire il senso di autostima del minore giacché gli restituisce indirettamente una valutazione del tipo: "tu non sei in grado di decidere perciò ti dico io quello che devo fare"; per utilizzare un'espressione della psicologia transazionale, tale atteggiamento veicola un messaggio del tipo: "tu non sei OK" svalutando le capacità del soggetto. Se egli ha una bassa autostima, questo tipo d'ingerenza gli renderà più difficile allora agire nelle situazioni come protagonista attivo e soprattutto impedirà una comunicazione improntata alla compartecipazione.

c) Area del "fornire consigli"

Interventi d'indottrinamento come persuadere, consigliare, intellettualizzare, indirizzare non sempre consentono all'educando d'autoesplorarsi e quindi di chiarirsi. Al contrario, le forme proattive d'orientamento, essendo centrate sulla scoperta e sulla sperimentazione della realtà da parte degli educandi stessi, facilitano il confronto responsabile con il mondo circostante e stimolano l'autonomia personale.

Tabella 2.V. Area del "fornire consigli"

Situazione	*Atti verbali*
Uno dei ragazzi non sa se interrompere i rapporti con un amico. Decide di parlarne con l'educatore con cui si era già confidato in precedenza, parlano spesso di molte cose ed egli è diventato per il ragazzo un punto di riferimento molto forte a cui si rivolge soprattutto nei momenti di dubbio. L'educatore risponde così…	"Guarda M., dici sempre che l'amicizia vale più di tutto e se adesso rompi con S. ti contraddici e basta".
S., alla fine della terza media, non sa decidere se vuole iscriversi ad un liceo o ad un istituto professionale. Ne parla con una delle educatrici non sapendo come fare….	"Se vuoi avere i soldi in tasca, se vai all'istituto pro-fessionale avrai subito un diploma e non sarai costretta a continuare gli studi"
Y., dopo un percorso molto difficile e faticoso, è giunto alla fine della scuola secondaria superiore. È tempo di esami e si rifiuta improvvisamente di dare gli esami di maturità.	"Y., guarda, studia finché puoi perché lavorare è duro, non è facile…e poi, se non completerai gli studi, avrai sempre la sensazione di aver fallito"

In questo tipo d'interventi, l'educatore propone al soggetto un piano d'azione in maniera diretta. Tale piano gli deriva dall'aver compiuto una valutazione "solitaria" della realtà che non ha offerto al minore l'opportunità di discutere assieme dei possibili significati e collaborare nella ricerca di soluzioni alla sua situazione; in altre parole s'impedisce una personale rielaborazione da parte dell'educando.

Nel presentare possibilità preconfezionate e costruite in conformità a ragionamenti propri, l'educatore tralascia quelli che sono i bisogni reali del soggetto ed evita di approfondire quelle che sono le sue esigenze più importanti e profonde. Tutto questo impedisce all'educando di esplorare le proprie risorse e di mobilitarle per prendere delle decisioni in quanto è spinto da motivazioni che non gli appartengono verso una direzione presentata dall'educatore.

d) Area dell'"accusare" e "promettere"

All'interno di una comunità può accadere che interessi non condivisi, percezioni distorte, fraintendimenti creino delle situazioni conflittuali che chiedono all'educatore di gestirle adeguatamente. In questi casi, l'uso di strategie direttive e comunicazioni difensive non consente di rimuovere le cause del conflitto né di

cogliere bisogni e scopi reciproci. È importante essere aperti e collaborativi per giungere a soluzioni costruttive e creative.

Tabella 2.VI. Atteggiamenti come "accuse" e "promesse"

Situazione	*Atti verbali*
È giunto il week end e gli educatori hanno deciso di organizzare un'uscita comunitaria. Ci sono tutti ma uno dei ragazzi dice di voler rimanere in struttura. Dopo una breve indagine si scopre che il motivo è la vergogna a mostrarsi in giro assieme agli educatori e agli altri ragazzi.	"Dai, vieni anche tu! Insomma, hai sempre qualcos'altro da fare durante la settimana!"
Uno dei ragazzi, dopo il turno dei piatti, decide di guardare la televisione; un educatore si accorge però che non ha ancora portato fuori la spazzatura compito appunto di chi è addetto ai piatti.	"Se porti fuori la spazzatura, questa sera puoi restare alzato fino a tardi"
Siamo al momento del pranzo e a tavola scoppia un battibecco tra ragazzi. Il degenerare in volgarità è immediato e, nonostante i richiami dell'educatore, i ragazzi continuano a litigare a voce alta.	"Basta ragazzi! E tu G. vedi di smetterla! Guarda che poi piangi …"

Gli interventi verbali presentati negli esempi non costituiscono certo una ricerca, da parte dell'educatore, delle reali motivazioni che hanno portato allo svilupparsi di una data situazione. La cosa primaria è quella di raggiungere degli scopi mantenendo così le circostanze sotto controllo. Con tale tipo di modalità verbale, i bisogni e le motivazioni dei soggetti passano in secondo piano e viene a mancare una ricerca comune delle soluzioni attraverso la mediazione e la negoziazione. Ciò che gli educandi percepiscono probabilmente è la sensazione di essere "dall'altra parte".

Si cristallizza così una situazione che vede protagonisti della quotidianità non più utenti assieme ad educatori, ma un gruppo-educatori *contro* un gruppo-utenti, dove questi ultimi sono considerati come un qualcosa da dirigere per raggiungere degli obiettivi programmati.

2.9.3. Gli atti comunicativi di conferma e disconferma

L'atmosfera nelle relazioni sociali dipende in gran parte dal modo in cui le persone si percepiscono e si valutano vicendevolmente come degne di valore[68]. È pertanto comprensibile che esista tra i partners in interazione una particolare sensibilità agli atti comunicativi di conferma e disconferma. Quanto più un educatore arriva ad accettare e rispettare la personalità degli educandi, tanto più è possibile realizzare interazioni educative stimolanti. In questo contesto, per accettazione intendo un riconoscimento pieno ed incondizionato del minore come persona con un proprio valore, qualunque siano la sua posizione, il suo comportamento e i suoi affetti. Ciò comporta rispetto e disponibilità a lasciare che il ragazzo/a esprima il suo vissuto affettivo in termini propri e che egli accetti i suoi sentimenti attuali, positivi o negativi che siano.

Tale integrale accettazione fa sì che il rapporto tra educando ed educatore si determini nella sicurezza e nel calore. Mostrare un'ostentata indifferenza nuoce sicuramente perché nega ad una persona la possibilità di "esistere" per l'altro. Per quanto riguarda l'osservazione degli atti verbali che esprimono conferma o disconferma, si è cercato di rilevarne la diversità ed il grado riferendomi ad alcuni indici proposti da Herbert Franta: si sono potuti così osservare atti di disconferma secondo modalità e gradi piuttosto vari.

Tabella 2.VII. Modalità e gradi degli atti comunicativi all'insegna della disconferma

Grado	*Situazione*	*Atto verbale*
Rifiuto: svalutare e mettere in discussione la personalità dell'altro, palesare il distacco.	Un'educatrice, vedendo che una delle ragazze è pensierosa, si avvicina e le chiede che cosa sta succedendo. Cerca poi di offrirle il suo aiuto. La ragazza reagisce negativamente e le dice che quelli non sono fatti suoi. L'educatrice risponde.	"Sei ingrata però! Gli educatori ci sono solo quando ti serve qualcosa!"
Disistima e disprezzo: svalutare e criticare il comportamento dell'altro, sminuire le sue idee.	Y. ha svolto un periodo di prova in fabbrica, al termine del lavoro però il responsabile dell'azienda comunica agli educatori la decisione di non assumerlo. Uno di loro commenta l'accaduto.	"C'era da aspettarselo. Sfaticato come sei stato in questo periodo, non poteva andare diversamente!"
Scortesia e mancanza di tatto: essere offensivi e inopportuni, squalificanti e	Una ragazza ha deciso di non terminare gli studi: vuole lasciare la scuola. Un educatore decide di parlarne con lei ma si accende una discussione giacché lei si mostra ferma	"Sei così ostinata ed irragionevole che continuare a parlare con te non

[68] H. FRANTA, *Atteggiamenti dell'educatore*, Las, Roma, 1988, p. 88.

non fiduciosi.	nella sua decisione.	ha senso!"
Reattività: assumere atteggiamenti ostili e punitivi quando l'altro non corrisponde alle aspettative.	Un ragazzo, nel corso di una discussione, manifesta il suo dissenso sul comportamento attuato da alcuni educatori. Nel fare ciò utilizza però parole pesanti ed offensive. Un educatore interviene.	"Che ne vuoi sapere tu del nostro ruolo? Come al solito dici cose superficiali e senza senso! E sei anche un maleducato!"

Un educando sperimenta svalorizzazione e mancata accettazione da parte dell'educatore, quando sente di non godere della sua attenzione e attribuisce ciò al fatto di non possedere le proprietà per cui poter essere apprezzato. In altri termini percepisce che gli educatori non rispondono al suo bisogno di cura e rispetto. Un atto di disconferma non approva né nega un messaggio lanciato dall'altro, bensì lo ignora semplicemente; elimina così qualsiasi opportunità per un dialogo che possa incoraggiare un'auto-valutazione del proprio comportamento da parte del minore. L'atto di disconferma, infatti, è una modalità di risposta che non si dà cura dell'essere della persona e non offre, pertanto, alcun tipo di informazione che possa essere d'aiuto per impostare nuovi passi esplorativi e per dare inizio a cambiamenti personali.

Per quanto riguarda invece atti verbali che esprimono conferma, la tabella 2.VIII elenca alcune tra le modalità rilevate.

Tabella 2.VIII. Modalità e gradi degli atti comunicativi all'insegna della conferma

Grado	*Situazione*	*Atto verbale*
Accettazione incondizionata: riconoscere e rispettare la personalità dell'altro, manifestare vicinanza.	Un ragazzo, nonostante la comprensione degli educatori, continua a fare assenze a scuola di nascosto. Uno degli educatori lo viene a sapere.	"Mi dispiace che ancora una volta ti devi comportare così. Vorrei che ne parlassimo in-sieme, sì, parlarne in-sieme per capire cosa t'impedisce di andare a scuola"
Stima e rispetto: valorizzare il comportamento dell'altro, tollerare le sue idee.	La scuola ha informato gli educatori che M. non ha raggiunto la sufficienza in un paio di materie ed ha convenuto la necessità di recuperare durante l'estate frequentando dei corsi di recupero. Un educatore così commenta il da farsi.	"Mi dispiace che, nonostante l'impegno di quest'ultimo periodo, tu non sia riuscito a recuperare. Cercherò di darti una mano e studieremo assieme tutti i giorni"
Cordialità e gentilezza: essere amichevole e disponibile, essere comprensivo e fiducioso.	B. deve studiare il francese, materia con la quale non riesce ad avere un rapporto positivo, perché la giudica noiosa e inutile. Un educatore cerca d'incoraggiarlo.	"So che fai fatica a studiarlo, però non approfittarne per rimandarlo"
Bontà: mostrare disponibilità e vicinanza.	M., dopo molto sforzi, riesce a finire un compito di matematica assegnatoli per casa: l'educatore che lo ha affiancato continuativamente commenta il lavoro svolto.	"Sono contento che tu sia riuscito, anche se ci hai messo un po'!"

Per ogni persona sentirsi considerata dagli altri come individuo degno di valore costituisce un bisogno fondamentale[69]. Tale bisogno è avvertito in misura maggiore dalle persone in crescita, poiché si trovano in una posizione d'inferiorità, di dipendenza di fronte agli adulti e non hanno, in generale, ancora sviluppato o consolidato un positivo concetto di se stessi. Ne consegue che, in età evolutiva particolarmente, le comunicazioni di conferma influiscono considerevolmente sul divenire individuale: un educatore facilita la costruzione di un positivo clima socio-affettivo e qualifica o conferma gli educandi come persone, quando li accetta incondizionatamente indipendentemente dalla loro struttura psichica, dalle loro qualità fisiche, dalla loro provenienza sociale, dal modo di corrispondere alle aspettative proprie o ambientali, e li considera come persone degne di valore e di stima, che hanno significato per se stesse[70].

Attraverso l'accettazione, gli educandi si sentono valorizzati come persone e facilitati a sviluppare un senso di appartenenza in quanto sperimentano che la propria considerazione non è legata ad aspetti che possiedono o a comportamenti che attuano, ma è radicata nella loro dignità di uomini. Il sentirsi accettati così profondamente aiuta ad auto-rivelarsi e ad essere creativi nei propri comportamenti e fiduciosi nel fronteggiare situazioni difficili che si possono incontrare. L'atto di conferma consiste nel far comprendere ad una persona di aver percepito la sua realtà personale, con i suoi bisogni e le sue esigenze, favorendo una percezione del "prendersi cura".

[69] H. FRANTA, *Atteggiamenti dell'educatore*, Las, Roma, 1988, p. 86.
[70] *Ivi*, p. 87.

Tale modalità, permette l'evolversi di una comunicazione più autentica. Anche se è stato osservato che in molti casi essa è fornita in maniera analogica, non verbale, con un sorriso, una carezza, uno sguardo d'intesa, nel presente contributo si riportano comunque alcuni esempi che appartengono alla sfera degli atti verbali. Essa si propone come uno strumento adeguato ad intensificare, nell'educando, una tensione al miglioramento e all'accomodamento personale. Questa forma di comunicazione è osservabile anche in quelle situazioni in cui un educatore mette in luce uno sbaglio compiuto dal minore, facendogli intendere un dissenso che è sì manifestato nei confronti di un suo modo di presentarsi ma che, ciò nonostante, non scalfisce il suo valore esistenziale di persona. Tale forma rappresenterebbe, per un educando, un richiamo a rivalutare con più attenzione se stesso rispetto alla situazione nella quale si trova e rispetto a comportamento che sta attuando.

2.9.4. Le forme direttive degli atti comunicativi

Un'interazione acquista maggiore significatività quando le persone che vi sono coinvolte percepiscono di essere comprese. Gli educatori favoriscono negli educandi una simile esperienza, se nell'interazione riescono ad attuare quello che nella letteratura viene definito come atteggiamento empatico.

Affinché ciò si renda concreto in un reale aiuto per l'altro, è necessario che un educatore, oltre a codificare correttamente i messaggi, realizzi un comportamento di supporto verbale che incrementi e sostenga la comunicazione del minore. Lo scopo è di facilitare, attraverso il dialogo, un processo finalizzato al conseguimento di una maggior auto-comprensione. Tale tipo di comportamento non è tuttavia facile da realizzare e molto spesso si possono costatare da parte di alcuni educatori, attuazioni di forme direttive che impediscono un effettivo supporto. Rifacendosi sempre alle tipologie proposte da Herbert Franta, sono stati osservati alcuni esempi d'atti verbali configurabili come forme direttive.

Tabella 2.IX. Interazioni comunicative in forma direttiva

Atteggiamenti direttivi	*Situazione*	*Atti verbali dell'educatore*	*Commento*
Moralizzare	Y. torna in comunità stanco, dopo una lunga giornata come tante da qualche tempo in cui i suoi tentativi di trovare un'occupazione sono stati infruttuosi. Al rientro si sfoga con uno degli educatori che sta preparando la cena: "è sempre la stessa storia! Nessuno vuole assumere un marocchino. Molte persone sono razziste!"	"Purtroppo è così quasi dappertutto, ma tu devi fartene una ragione …"	L'educatore esprime un giudizio morale in un proprio sistema di valori come misura generale per un caso concreto.
Dogmatizzare	Dopo essere rientrata da un colloquio con l'assistente sociale una ragazza rientra in comunità molto alterata:" sono stanca di sentirmi fare prediche: mi ha detto che a scuola i professori si lamentano di me e che le mie compagne dicono che mi comporto male in classe! Ma non è vero… e poi, sto passando un brutto momento!"	"Su, non fare così, la vita ha continui alti e bassi per tutti"	L'educatore espone fatti o fa affermazioni categoriche estranee all'esperienza dell'educando. In questo modo "sta dalla parte opposta" attivando il ruolo di chi insegna. In questo modo rifiuta o non accetta le difficoltà per-sonali dell'educando e non crea occasioni di rielaborazione comune limitandosi a fare delle scontate constatazioni.
Diagnosticare	Dopo una conversazione con l'assistente sociale, un educatore convoca B. convoca in ufficio per comunicargli quanto deciso.	"Allora, B., la tua situazione è questa …"	Un educatore espone un giudizio sulla situazione del minore: si crea così un assetto del tipo medico-paziente, nella quale l'educatore non cerca di conoscere più da vicino i sentimenti e i problemi dell'utente. Dà l'impressione di sapere tutto su di lui e gli impedisce indirettamente di giudicare da solo e di poter decidere.
Interpretare	Un ragazzo e un educatore sono vivacemente immersi in una discussione. Il tutto è nato da	"Dici che gli amici non contano perché non hai mai	Una risposta del genere si pone come spiegazione di una situazione. L'educatore assume il ruolo di

	un'affermazione del ragazzo sul fatto che secondo lui gli amici non sono poi così importanti: sa cavarsela da solo e non ha bisogno degli altri.	avuto amici veri"	esperto ma non cercare di indagare la situazione complessiva di chi gli sta parlando in modo più profondo e attento.
Generalizzare	S. ha appena subito una delusione amorosa: il ragazzo con cui sperava nascesse una storia le ha confessato di preferire un'amicizia. Lei è molto delusa e racconta il tutto ad una delle educatrici…	"Questo accade a tante persone"	L'educatore cerca di tranquillizzare minimizzando con delle notazioni generali. In questo modo i sentimenti dell'educando non vengono presi sul serio e le sue difficoltà vengono velocemente generalizzate.
Minimizzare Identificare	Un ragazzo torna da una visita medica sconsolato: pur avendo seguito la dieta non è riuscito a dimagrire.	"Ho già sentito parlare di simili difficoltà. Non è tanto grave".	L'educatore minimizza. Non dà il giusto peso ai sentimenti dell'educando.
Premere verso una certa condotta	È quasi ora di cena ed una ragazza confida ad un'educatrice di essere molto stanca. Si lamenta d'essere troppo impegnata in questo periodo e di non aver più un po' di tempo per se stessa.	"Dovresti cambiare lavoro e concederti più riposo. Come soluzione credo che …"	In questo caso l'intervento spinge verso una soluzione determinata con consigli magari prematuri. Inoltre l'educatore vuole orientare l'educando verso una certa direzione, tentando d'imporre una ricetta e non permettendogli così di raggiungere una decisione libera.

Tutti questi atti verbali sembrano messi in atto da educatori il cui obiettivo primo è quello di proporre al minore un indirizzo "preconfezionato". In altre parole si decide di fornire "dall'alto" la lettura di una certa situazione, in modo sbrigativo e superficiale, senza sforzarsi di individuare i bisogni e i sentimenti che hanno portato un minore a fare una certa affermazione o ad innescare un tipo di comportamento, come sarebbe forse più appropriato.

La conseguenza di tale atteggiamento è una chiusura indiretta della comunicazione giacché essa viene portata avanti su di un livello che non appartiene all'educando ma all'educatore. In altri termini, il "confronto" è gestito senza spostarsi su quella che è la realtà personale del minore, evitando l'esplorazione e la rielaborazione comune.

2.9.5. Gli atti comunicativi tra direttività e guida autorevole

Come affermato nel paragrafo precedente, un ascolto empatico richiede delle forme *non direttive* di supporto verbale che facilitano nell'educando un'auto esplorazione. Di seguito si presentano dunque alcune tabelle che raccolgono, a titolo esemplificativo, atteggiamenti e atti verbali di tipo non direttivo, confrontati con possibili atteggiamenti ad atti verbali di tipo direttivo, già suddivisi per classi. Nelle interazioni educative spesso è necessario prendere delle iniziative stabilendo degli obiettivi e i possibili percorsi per raggiungerli. In un clima di relazioni autorevoli è da escludere l'uso di forme autoritarie di guida come l'imporre o il prendere decisioni dall'alto. Al contrario è importante consentire l'autodecisione e fare in modo di stimolare la compartecipazione e la collaborazione.

Spesso si può costatare come alcuni educatori non permettano alle persone in divenire di avere uno spazio sufficiente per poter fare scelte proprie; questi educatori sono convinti di essere, in altre parole, nelle condizioni migliori per decidere al posto degli educandi. È evidente che un'azione educativa improntata su queste basi, non solo lede i diritti fondamentali degli educandi, ma produce anche degli effetti negativi, perché impedisce d'imparare a prendere decisioni responsabili[71]. Il raggiungimento dell'autonomia richiede che i minori imparino a gestire la propria vita attraverso un sempre maggior auto-supporto.

Ciò è possibile quando le persone in divenire sono attente e responsabili nei confronti di quelle esperienze che di volta in volta si trovano ad affrontare, quando sono disposte ad un personale dispendio di energie nelle soluzioni dei problemi, quando si responsabilizzano nei confronti di se stesse e degli altri e quando, infine, imparano a valutare le conseguenze delle proprie azioni[72]. Lo sviluppo tutto ciò non è tuttavia semplice da attuare. Le successive tabelle ci mostrano alcuni esempi d'atteggiamenti verbali.

[71] H. FRANTA, *Atteggiamenti dell'educatore*, Las, Roma, 1988, p. 63.
[72] *Ivi*, p. 157.

Tabella 2.X. Imporre *versus* sollecitare iniziative

	Atteggiamenti direttivi	*Esempi di atti verbali*	*Atteggiamenti non direttivi*	*Esempi di Atti verbali*
Situazione tipo Sono le sei del pomeriggio. Un ragazzo anziché studiare continua a guardare la tv.	Ordinare comandare	"Spegni immediatamente la tv e vai a studiare!"	Invitare proporre	"Che ne diresti di rimandare a dopo la tv e fare i tuoi compiti?"
	Fare domande investigative	"Che ti succede che ancora non studi?"	Dare suggerimenti	"Stasera c'è un bel film. Se ora vai a studiare avrai tutto il tempo di vederlo"
			Dare informazioni	"Sono gia le 6: temo che se continui a vedere la tv avrai difficoltà a finire i compiti".

Tabella 2.XI. Criticare e valutare *versus* ascoltare attivamente e comprendere

Situazione	*Atteggiamenti direttivi*	*Esempi di atti verbali*	*Atteggiamenti non direttivi*	*Esempi di atti verbali*
Un ragazzo torna a casa da scuola e dice ad un educatore di aver risposto male al professore di matematica che lo aveva insultato.	Giudicare	"Non sei capace di controllarti"	Verbalizzare	"Sei irritato perché l'insegnante di matematica ti ha offeso e ti rincresce di non aver risposto adeguatamente"
	Biasimare	"Detesto questo tuo comportamento"	Autorivelarsi	"Sono molto dispiaciuto per quanto è accaduto e mi rincresce che tu non sia riuscito a controllarti"
	Etichettare	"Sei il classico ragazzo d'oggi"		
	Moralizzare	"Bisogna portare rispetto alle persone più grandi"		
	Fare domande-rimprovero	"Ma come ti è saltato in mente?"		
	Interpretare	"Sei vittima della tua impulsività"		

Nelle prime e seconde colonne, possiamo osservare alcuni atti generalizzarti di tipo direttivo con le rispettive situazioni di riferimento. Sono situazioni in cui si presentano degli ostacoli nel facilitare l'auto-supporto negli educandi. In tali situazioni gli educatori, infatti, corrono il rischio di sostituirsi alle persone in divenire assumendone le responsabilità in vece loro o di intervenire in modo direttivo (per esempio con ammonizioni, minacce, colpevolizzazioni, ecc.).

Nelle terze e quarte colonne, invece, sono contenuti dei possibili esempi di atteggiamenti non direttivi. Questi ovviamente sono vincolati poiché un educatore deve tener conto innanzi tutto del livello di sviluppo raggiunto dai minori aiutandoli a superare gli ostacoli che si oppongono al processo di graduale auto-responsabilizzazione.

Tra le forme non direttive di supporto verbale, è possibile prendere in considerazione l'esempio della *parafrasi* e della *verbalizzazione*. La parafrasi (esporre con altre parole l'atto verbale primario)[73] svolge una funzione di chiarificazione e approfondimento della comunicazione poiché stimola un pensiero produttivo dell'educando[74]: nelle comunicazioni degli operatori con i ragazzi ospiti, qui sotto esemplificate, ci sono alcuni esempi concreti d'alcuni tipi di parafrasi.

Tabella 2.XII. Esempi di parafrasi mediante riformulazione

Tipo di parafrasi	*Esempio di atto verbale*

[73] Molti ricorderanno con "parafrasi" il volgere in prosa un componimento poetico, al fine di comprenderne meglio il significato.
[74] H. FRANTA, *Atteggiamenti dell'educatore*, Las, Roma, 1988, p. 193.

Critica	R.H.: "Non esiste un buon libro che scrive cose corrette sull'Albania! Scrivono solo stupidaggini!" Educatore: "Dalle letture che hai fatto finora non ti risulta che ci sia un libro sull'Albania che tu possa giudicare ben fatto"
Delucidazione	B.R.: "Non ci capisco proprio niente! Prendo sempre voti bassi. Voi educatori mi rimproverate continuamente. A me non sembra di essere così come dite voi! Sono molto confuso!" Educatore: "Non riesci a capire come mai prendi brutti voti e come mai noi non ti comprendiamo e ci lamentiamo"
Figura-sfondo	F.O.: "Qua in comunità non c'è una persona con cui si possa realmente fare un discorso intelligente!" Educatore: "Per quanto riguarda la possibilità di un discorso intelligente, qui in comunità ti senti solo"
Sottolineatura	S.: "Allora sono scappata di casa perché con mia madre non riuscivo proprio ad andare d'accordo. Non mi capiva" Educatore: "Tua madre non ti capiva"

Un secondo modo di parafrasare è quello del confrontare l'educando con aspetti contraddittori della comunicazione. Questa modalità è utilizzabile in situazioni in cui s'ipotizzano fiducia e accettazione reciproche: essa ha la funzione di rendere chiare eventuali valutazioni percettive e fraintendimenti che possono nascere nella comunicazione, facilitando il proseguimento dell'interazione.

Tabella 2.XIII. Esempi di parafrasi mediante confronto

Tipo di contraddizione	*Atto verbale dell'educatore*	*Situazione*
Tra affermazioni verbali	"Se ho capito bene, mi dici di non essere mai riuscito nella prova di storia ed ora pensi di poterla superare bene"	
Tra un'affermazione verbale e non verbale	"Da una parte dici di aver bisogno di un approfondimento ma ti vedo un po' distratto".	Se un ragazzo dice: "Vorrei capire meglio quest'argomento" e mentre parla ride, ha lo sguardo non diretto all'educatore e si muove disordinatamente.
Tra una comunicazione e una realtà-valore	"Da una parte dici di non voler sopportare la tua amica; poi dici di voler amare le persone".	

Per quel che riguarda il supporto verbale della verbalizzazione, essa si riferisce in prevalenza alla forma emozionale della comunicazione dell'educando. Attraverso essa l'educatore dovrebbe comprendere la soggettività del sentire dell'educando per agevolare un'autoesplorazione e la presa di contatto, da parte del minore, della propria emozionalità. Tutto questo favorisce una ristrutturazione e una più ampia conoscenza delle proprie esperienze personali. Può essere realizzata tramite diverse formulazioni. Tra queste, alcune possibilità sono rappresentate dall'uso di sinonimi, antinomie od optativi[75]: eccone alcune che possono fungere da esempio.

Tabella 2. XIV. Tipo di verbalizzazione

Tipo di verbalizzazione	Situazione	Intervento dell'educatore	Spiegazione
Sinomino	Un ragazzo dice: "Non mi sento considerato dagli educatori"	"Senti di non essere stimato dai tuoi educatori come vorresti"	Favorisce una reazione positiva dell'educando, il quale si sente compreso e seguito nel suo processo di autoesplorazione.
Antonomia	Una ragazza afferma: "Mi sento triste"	"Non ti senti contenta"	In questa formulazione l'educatore rileva l'assenza di gioia per ampliare l'autoesplorazione, rendendo presente anche uno stato emozionale mancante dal quadro percettivo della ragazza.
Optativo	Un ragazzo dice: "Questi esami mi preoccupano molto. Non vedo l'ora che siano terminati!"	"Vorresti aver già superato questi esami che ti pesano molto"	L'educatore non verbalizza il sentimento che esprime il minore, ma comunica lo stato emozionale desiderato qualora questo sia in parte intuibile. Si amplia così la percezione dell'educando, andando oltre la

[75] H. FRANTA, *Atteggiamenti dell'educatore*, Las, Roma, 1988, p. 193.

			comunicazione da lui presentata.

Tabella 2.XV. Caratteristiche della verbalizzazione

Caratteristiche della verbalizzazione	*Situazione*	*Atto Verbale dell'educatore*
Totalità	Un ragazzo dice: "Sono in collera con i miei amici perché non capiscono i miei interessi e questo mi fa sempre litigare con loro"	"Quando ti senti frainteso dai tuoi amici ti arrabbi e questo ti crea delle difficoltà"
Concretezza	"Sono stanco che mi trattiate sempre come un ragazzino"	"Vorresti essere considerato come una persona con delle responsabilità"
Brevità	Un ragazzo afferma: "Spesso quand'ero più piccolo, mio padre cercava di provocarmi apposta per farmi arrabbiare. Voleva mostrare agli altri che ero pazzo"	"Ancora oggi il pensiero che tuo padre ti credesse pazzo ti fa ancora star male"
Ambivalenze	Una ragazza: "Mi dava fastidio che le mie amiche mi trattassero in quel modo però preferivo piace stare in loro compagnia piuttosto che stare da sola. Poi loro erano sempre al centro dell'attenzione di tutta la scuola e anch'io volevo che gli altri mi notassero"	"Da una parte ti sentivi infastidita da certi atteggiamenti delle tue amiche…dall'altra eri anche attratta da loro…"

Queste ultime tabelle ci introducono direttamente alle conclusioni di questo esame panoramico di alcune situazioni comunicative nei contesti educativi.

2.10. Conclusioni: per una comunicazione educativa capace di costruire orizzonti di senso

Nelle varie forme di comunicazione verbale è molto importante prima di tutto che tutte le espressioni rilevanti dell'educando vengano considerate: bisogna prestare infatti molta attenzione per non incorrere nell'errore di selezionare solo alcune esperienze, secondo il proprio personale punto di vista. In questo modo è possibile facilitare al minore un avanzamento nel processo d'autoesplorazione per aiutarlo a comprendere il significato della propria esperienza nella sua totalità.

In secondo luogo, risulta fondamentale la concretezza. Un educatore dovrebbe verbalizzare specifiche esperienze dell'educando attraverso affermazioni che esprimano concretezza, evitando astrazioni e agevolando una più precisa discriminazione delle sue esperienze emozionali.

In terzo luogo, un'altra caratteristica della verbalizzazione è la brevità del messaggio, la sua concisione ed essenzialità. È importante, infatti, che essa sia il più essenziale e incisiva possibile affinché i contenuti presenti siano percepiti e compresi.

Infine, è importante che nella verbalizzazione siano resi espliciti quegli elementi degli stati emozionali dell'educando che si mostrano ambivalenti. Il fine è di renderlo consapevole proprio di questo tipo di polarità che qualifica la sua sfera emozionale.

Riassumendo al di là degli esempi analizzati, nel lavoro educativo è assodato che la capacità di osservare e di osservarsi da parte dell'educatore deve essere continuamente rinnovata ed esercitata. La capacità di osservare – osservarsi consiste nel saper sottoporre a diligente e costante controllo il proprio modo sia di essere sia di agire: in altre parole, l'essere sempre vigile in merito a schemi comunicativi e soprattutto ai valori ad essi sottesi che vengono veicolati dall'agire educativo.

L'auto-osservazione si situa allora in questo contesto come un'opportunità per acquisire una maggior consapevolezza e per rinnovare tempestivamente contenuti e modalità dialogiche, risultando quindi uno strumento utile nella costruzione e nella strutturazione di competenze professionali.

Provate a cimentarvi a dare risposte convincenti nei seguenti casi, tutti generalizzati da osservazioni realmente effettuate in un contesto ospedaliero:

1. Entrate in una stanza del reparto nel quale state svolgendo il vostro tirocinio per prendere uno strumento lì dimenticato da un vostro collega

- e un paziente maschio, sui 30 anni ed apparentemente vivace, del quale voi non sapete nulla e che nulla sa di voi, vi dice con tono deciso: "Voglio andare a casa!".

- e un paziente maschio, anziano e visibilmente provato dalla degenza, del quale voi non sapete nulla e che nulla sa di voi, vi dice con tono deciso: “Voglio andare a casa!”.
- .e una paziente, anziana e visibilmente provata dalla degenza, della quale voi non sapete nulla e che nulla sa di voi, vi dice con tono di supplica: “Voglio andare a casa!”.
- e un bambino, visibilmente provato dalla degenza, del quale voi non sapete nulla e che nulla sa di voi, vi dice con tono un po’ capriccioso: “Voglio andare a casa!”.
- e una bambina, dall’aria apparentemente vispa, del quale voi non sapete nulla e che nulla sa di voi, vi dice con tono deciso: “Voglio andare a casa!”.

Che cosa rispondete e perché? Considerate che la vostra risposta sarà sia di tipo verbale sia di tipo non verbale.

2. Entrate con due giovani colleghe nella stanza di un reparto di ortopedia nel quale state svolgendo il tirocinio, per provvedere alle necessità fisiologiche di un paziente allettato (16 anni, lussazione all’anca, con una gamba ingessata fino al bacino, ricoverato il giorno prima, visibilmente disorientato): una collega lo scopre, e lui senza dire niente si ricopre, dato che è nudo. Quale sviluppo comunicativo “sensato” potrebbe avere questa situazione, e perché? Cambierebbe qualcosa se voi siete maschio o femmina?

3. Il primario del reparto di ortopedia nel quale state svolgendo il vostro tirocinio, quando visita, vuole che i pazienti con problemi agli arti inferiori o al bacino non indossino indumenti tipo pantaloni del pigiama. Entrate con due giovani colleghe nella stanza di quel reparto e vi accorgete che un paziente anziano si rifiuta di togliere i pantaloni del pigiama, continuando a ripetere “Io non mi faccio vedere nudo da nessuno!”. Quale sviluppo comunicativo “sensato” potrebbe avere questa situazione, e perché? Cambierebbe qualcosa se voi siete maschio o femmina?

3. La lettura polare dell'evento educativo

3.1. Il concetto di polarità pedagogica

Nel clima di pluralismo teorico e metodologico che caratterizza la riflessione pedagogica contemporanea, a volte si sente la necessità di riandare al passato per cerca di riscoprire, o di riformulare in modo più aggiornato, le costanti del discorso pedagogico[76].

Una di queste sembra essere il fatto che l'evento educativo, come del resto tutti gli eventi umani, risulti sempre un evento "polare", mai caratterizzato da una determinata univocità, ma sempre leggibile sulla base di categorie apparentemente antinomiche. Nell'evento educativo convivono infatti elementi certamente opposti dal punto di vista "logico", ma che dal punto di vista "antropologico" invece convivono ed anzi costituiscono la peculiarità degli eventi umani rispetto ad altri tipi di eventi.

Una lettura delle polarità pedagogiche oggi ha lo scopo principale di superare due pregiudizi: il primo è che l'innovazione non distrugge necessariamente la tradizione; e il secondo è che non è razionale solo il verificabile, ciò che fornisce solo risposte univoche. Il primo pregiudizio è quello centrale: nella nostra società tecnologica attuale, le informazioni sono tante e tali da non poter essere apprese tutte. Il problema allora è: immergersi in queste informazioni, promovendo un'educazione adeguata a queste, facendo a meno delle informazioni "obsolete" della pedagogia del passato; oppure dominare le conoscenze, scegliendo, e quindi pensando, le migliori possibilità educative, anche in armonia e continuità con una lunga tradizione? È una situazione di AUT–AUT, in cui una posizione elimina l'altra, oppure la pedagogia del passato ci dà la possibilità di ricostruire l'ET–ET, cioè le **polarità** compresenti che si escludono a vicenda? Il problema è capire se le "modificazioni" che le tecnologie hanno generato coinvolgono, e fino a che punto, la natura dell'uomo. La natura umana ne viene profondamente segnata, ma è probabile che gli elementi costanti permangano, visto che siamo alla presenza di una modificazione di strumenti e procedure legate comunque ad una cultura scritta ed iconica di lunga durata: lo scopo dell'esplorazione pedagogica basata sulle "polarità" è scoprire questi elementi fondanti che non sono soggetti al cambiamento.

Approfondiamo adesso il significato delle polarità pedagogiche. Con "polarità" intendiamo due termini opposti che coesistono senza eliminarsi, anche se uno dei due arriva al massimo di espressione. La scelta quindi non è tra tradizione ed innovazione, ma la soluzione è l'innesto di un aspetto nell'altro. L'educatore può ricondursi a principi pedagogici validi, che però ribadiscono la necessità di una costruzione continua.

Il criterio fondamentale della pedagogia del passato è rappresentato dal fine educativo, che ha sempre posto al centro l'uomo, cioè l'educazione all'umanità nel suo processo di realizzazione del proprio progetto di vita. Cambiano i modi di intendere le stesse facoltà umane (il linguaggio psicologico si raffina, le descrizioni sociologiche si specializzano), ma restano i principi di dignità, di rispetto e di comprensione, gli stessi principi su cui oggi si costruiscono le varie "Carte" dei diritti (dell'uomo, del bambino, del diversamente abile, ecc.).

3.2. Primo esempio di lettura polare dell'evento educativo: pienezza / incompiutezza

La polarità pienezza/incompiutezza è forse la polarità fondante di tutto il sapere pedagogico. Con PIENEZZA si intende il raggiungimento di un obiettivo educativo significativo, una tappa conclusa, una sosta lunga per metabolizzare quanto acquisito, un momento di sospensione (*epoché*) dovuto al fatto che tutto il percorso precedente si è compiuto. Con INCOMPIUTEZZA si intende invece il percorso in atto verso un obiettivo significativo che appare ancora lontano, il cambiamento avviato che non ha ancora condotto ad una meta certa, un momento di slancio in avanti.

A dire di molti, la situazione attuale risulta sbilanciata verso l'incompiutezza: tutto ciò che è cambiamento in atto e processo viene enfatizzato a scapito di tutto ciò che è acquisizione consolidata e risultato definitivo.

Ogni momento della vita presenta invece una modalità di essere uomo irripetibile (compiutezza) in un processo che è cambiamento secondo una precisa finalità: diverse possibilità su cui sostare per scegliere quelle che meglio realizzano la propria umanità.

---

[76] I primi due paragrafi di questo capitolo ripercorrono liberamente le linee indicate in D. Orlando Cian, *Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, in D. Orlando Cian (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 232-249.

3.2.1. La tradizione storico-pedagogica

Sul tema pienezza / incompiutezza, la tradizione pedagogica è ricca di suggestioni. Sia per questa polarità, sia per la successiva autorità / libertà, Diega Orlando Cian passa in rassegna, attingendo direttamente ai testi, cinque pilastri del pensiero pedagogico moderno: Jan Amos Komensky (Comenio), John Locke, Jean Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Freidrich Froebel[77]. Ne riportiamo una sintesi nella tabella sottostante.

Tabella 3.I. La polarità pienezza / incompiutezza

AUTORE	Polarità pienezza/incompiutezza
Jan Amos Komensky (Comenio)	La cultura come mezzo più valido per costruire la propria umanità, e deve costruire il destino unificatore di tutti gli uomini (tutto a tutti). Ogni età ha la sua pienezza che apre al futuro ("A ciascuna età si dia da fare solo quello a cui è idonea"). L'utopia[78] pedagogica comeniana prevede di riuscire a raggiungere in ogni momento della vita la pienezza umana: *L'educazione è vita*, e ha caratteristiche che contribuiscono ad umanizzare, quindi al raggiungimento della pienezza.
John Locke	Tema del "*giusto momento*": attuare le potenzialità secondo ragione, attraverso l'educazione fin dalla prima infanzia. La successione dei giusti momenti dà la crescita. Ogni momento, raggiungendo la pienezza adatta a quell'età, può preparare il successivo, può far progredire un uomo. Non si apprendono solo "saperi", ma anche virtù (formazione del carattere attraverso la modificazione del comportamento). Dare poche regole, ma che siano chiare.
Jean Jacques Rousseau	Pienezza dell'infanzia: "La natura vuole che i fanciulli siano fanciulli prima di essere uomini". Paradosso del "perdere tempo": i tempi dell'infanzia vanno rispettati, anche se sono diversi da quelli dell'adulto. È tempo "perso" perché noi abbiamo tempi diversi.
Heinrich Pestalozzi	Il perfezionamento dell'essere umano è processo continuo, "secondo cioè un cambiamento che non faccia dell'uomo qualcosa di sostanzialmente diverso da quello che è per natura". Polarità pienezza/incompiutezza concepita come IDENTITA' (ciò che fa essere uguale ciò che è) e CAMBIAMENTO (modificandosi attraverso un processo educativo guidato dalla razionalità, l'uomo si riconosce uguale a se stesso perché ha realizzato quello che voleva realizzare) L'uomo ha in sé i "vizi fondamentali", e attraverso l'educazione si migliora e si eleva alla propria "missione civile": si cerca quindi di raggiungere la perfezione per mezzo del lavoro, delle proprie forze individuali e della società, che permettono di conquistare una "personalità propria". C'è un "insegnare a pensare" ad ogni età Rapporto madre – figlio: l'educazione dei genitori è fondamentale per realizzare il progetto insito in ognuno. La scuola s'inserisce per perfezionare le virtù educative della riflessione, dell'amore e della vocazione, già esistenti nella famiglia, e per aggiungerne altre congiungendole con le precedenti.
Friedrich Froebel	Ogni età ha una <u>*modalità*</u> peculiare con cui l'essere umano può vivere e realizzare la sua umanità in quella determinata fase dell'età evolutiva, come possibilità di pienezza nell'età successiva. Quindi nessuna fase evolutiva può essere saltata, perché "il forte e completo sviluppo e perfezionamento di ogni periodo seguente si basa sul forte e completo sviluppo di tutte le singole età precedenti". Si diventa fanciulli e adolescenti non per aver toccato quelle età, "ma per aver vissute l'infanzia e la fanciullezza, fedeli alle esigenze dello spirito, del sentimento e del corpo". Non ci sono modelli da seguire, ma ognuno è modello a se stesso, cioè "segua il suo eterno modello in modo da divenire egli stesso a sua volta un tale esemplare per sé e per gli altri".

3.2.2. La polarità pienezza / incompiutezza nella relazione di cura

Per una riflessione su questa polarità in ambito sanitario, anche sulla scorta delle suggestioni provenienti dalla riflessione pedagogica presa in esame, possiamo suggerire un paio di spunti.

[77] Questi autori sono presentati in forma più organica nel capitolo 10 del presente lavoro.

[78] Secondo il filosofo marxista Ernst Bloch, l'utopia ("il luogo che non c'è") è vivibile in senso negativo come fuga in un mondo irrealizzabile, come espresso dall'aggettivo "utopistico", mentre esiste una possibilità di lettura positiva, nel senso di realizzare qualcosa che ancora non c'è ma funge da motore motivante dell'azione, come espresso dall'aggettivo "utopico".

In alcuni casi, sarà necessario fare proprio il monito di Rousseau del "perdere tempo" ed accettare che i soggetti a noi affidati acquisiscano i nuovi contenuti coi loro ritmi, che sono sia ritmi biologici, sia ritmi dettati dalle possibilità che sono state loro offerte in famiglia e nell'ambiente culturale di riferimento.

In fase di dimissione del paziente, sarà utile che il giudizio medico e la maturazione della propria condizione coincidano, producendo un effetto consapevole di "giusto momento" lockiano.

3.3. Secondo esempio di lettura polare dell'evento educativo: autorità / libertà

La polarità autorità/libertà costituisce una regola basilare dell'educazione, che può essere letta in vari modi, quali ad esempio spontaneità/disciplina o dipendenza/autonomia.

Storicamente abbiamo assistito al fallimento della lettura antinomica autorità/libertà: sia le forme di educazione autoritarie (quelle dei paesi totalitari, per esempio), sia quelle libertarie (esperimenti limitati a situazioni estremamente specifiche, quali la comunità di Summerhill di Alexander Neill) hanno mostrato che l'assolutizzazione di uno dei due poli produce situazioni non desiderabili (l'uomo-massa del "credere-obbedire-combattere" di mussoliniana memoria, tanto per fare un esempio), oppure assolutamente irripetibili e non generalizzabili (Summerhill). L'una polarità non può quindi stare senza l'altra, anche se nell'età infantile può essere più accentuato il primo aspetto.

3.3.1. La tradizione storico-pedagogica

I grandi della pedagogia moderna prospettano l'autorità come avvio alla libera espressione e al darsi legge da sé. Autorità non è però da intendere come autoritarismo, e libertà non è da intendere come spontaneismo, ma l'una e l'altra sono esercizio di diritti e doveri che sfociano in un autonomo comportamento razionale, sia per quanto riguarda le scelte individuali sia quelle sociali. I capisaldi della concezione polare autorità / libertà nei cinque autori precedentemente considerati sono illustrati nella tabella sottostante.

Tabella 3. II. La polarità autorità / libertà

AUTORE	Autorità/libertà
Jan Amos Komensky (Comenio)	L'autorità educativa è una guida a sviluppare le potenzialità: l'educando infatti vuol vedere tutto con i propri occhi e crede più a se stesso che agli altri. Promuovere le motivazioni al sapere dell'educando, che appaiono naturali se si osserva il momento più opportuno secondo l'età. L'autorità organizzatrice dell'ambiente scuola fa in modo in modo che tutto si attui spontaneamente: serve comunque l'impegno dell'educando, sotto forma di libera scelta. L'autorità è convincimento, legato all'avvicinamento alla cultura per l'unità *sàpere, àgere, loqui* (sapere, agire, parlare)
John Locke	Assecondare le peculiarità dell'individuo e della sua età. Autorità = autorevolezza, cioè autorità supportata dalla capacità di coinvolgimento dell'educando da parte dell'educatore. Si deve arrivare al personale convincimento di stare seguendo il meglio→autorità come mezzo per la libertà. La ragione implica l'obbligo morale della propria auto - realizzazione. La libertà è libertà di scegliersi un fine. I genitori devono "volere" al posto dei figli finché questi non siano capaci di autogestirsi. Limitare il desiderio di libertà, ma facendo capire che ciò è ragionevole.
Jean Jacques Rousseau	"Non siate prodighi in rifiuti ma non li revocate mai": pochi divieti, ma chiari e precisi. Il bambino si deve sentire dipendente per i propri bisogni, ma non soffrirne. Educazione *negativa*: togliere gli ostacoli che possono frapporsi allo sviluppo di un processo naturale L'autorità è una necessità per il miglioramento umano.
Heinrich Pestalozzi	"La vera indipendenza si ha solo in unione con la dignità del carattere morale". L'autorità quindi è la guida dell'educatore affinché l'educando impari ad agire in modo libero. Nei primi anni l'autorità si esercita tramite l'*amore* della madre per il figlio. L'amore è inteso come bene del bambino (non cedere ai capricci, *fermezza*). Non esiste un sapere che si realizzi senza che i ragazzi sappiano cosa fanno e perché lo fanno.
	Nell'uomo – bambino agisce il divino, e se agisce indisturbato il bambino tenderà al meglio per se stesso (spontaneità). Il compito dell'educatore è quindi "assecondare". Questa

Friedrich Froebel	condizione di purezza originaria è raramente riscontrabile, ed è solo una premessa. L'educatore deve cercare di far scoprire questa singolarità all'educando, in modo che esso stesso sia modello a se stesso. L'educatore in questo senso è sottoposto al fatto di aver attraversato questo percorso a sua volta e di aver scoperto la propria singolarità.

3.3.2. La polarità autorità / libertà nella relazione di cura

Anche in questo caso, una piccola riflessione che traduca il pensiero pedagogico in opportunità educative nel campo della relazione di cura. Possiamo convenire che l'esercizio dell'autorità da parte dell'operatore sanitario sia (debba essere) funzionale al futuro esercizio della libertà da parte del paziente, laddove questo ovviamente sia possibile. L'operatore sanitario agisce correttamente quando esercita un'autorità pubblicamente dichiarata, con poche regole chiare a tutti, che non lascino possibilità d'interpretazioni ambigue, un'autorità evidentemente collegabile alla sua competenza di professionista. Le cose si fanno in un certo modo non perché l'operatore dice di farle così, ma l'operatore dice di farle così perché quello è il modo più razionale e ragionevole per farle, sia sulla base dell'esperienza (sua e degli altri) sia sulla base della teoria (che è anche basata su esperienze consolidate). L'operatore giustifica così la sua autorità come autorevolezza in base alla competenza dimostrata, non in base ad un'autorità conferita da altri (la dirigenza sanitaria, l'organizzqazione più o meno gerarchica) o all'autorità insita nel ruolo (l'essere "comunque" in una posizione di potere).

3.4. Terzo esempio di lettura polare dell'evento educativo: autonomia / eteronomia o indipendenza / dipendenza

Queste due coppie polari sono strettamente collegate con le precedenti: l'approdo del soggetto dalla dipendenza all'indipendenza (nel senso pieno del termine) e dall'essere guidato da altri (eteronomia: la "legge" stabilita da un altro) al guidare se stesso (autonomia: darsi da sé la "legge") sono certamente indici sia di "pienezza" sia di "libertà".

3.4.1. La tradizione storico-pedagogica

La tradizione pedagogica, alla quale anche qui accenniamo in modo sintetico, ci offre molteplici proposte di conferimento progressivo d'indipendenza al fine di raggiungere l'autonomia.

Nel pensiero montessoriano, ad esempio, il fatto di dotare gli spazi educativi d'arredi a misura di bambino permette a questi di muoversi senza dovere continuamente ricorrere all'aiuto dell'adulto, come invece accade per esempio nello spazio domestico, pensato per gli adulti. Quest'ambiente domestico a misura d'adulto, nel quale il bambino raramente si muove in autonomia, è dimostrato dal fatto che, quando nasce un bambino, la casa della coppia da un lato si svuota d'alcuni arredi (per esempio vasi con piante, nei quali il futuro bimbo gattonando andrà inevitabilmente a raspare), dall'altro si riempie di marchingegni (cancelletti, bloccatori, chiudi – prese, copri – spigoli, ecc.) per renderla a misura di bambino (che di solito hanno lo scopo di "impedire" qualcosa: l'apertura di certi sportelli contenenti detersivi, la fuoriuscita completa dei cassetti, l'accesso a certi luoghi pericolosi, ecc.) o addirittura si modifica spazialmente (tutto viene sopraelevato, specialmente i soprammobili di vetro di Murano che prima facevano bella mostra di sé sui tavolini del salotto, e che per un po' staranno come sulle palafitte). Il materiale educativo montessoriano prevede poi un minimo intervento dell'adulto: esso è congegnato in modo tale da rendere il bambino non dipendente dal suo intervento, dato che mediante prove ed errori autonomamente condotti ed elaborati egli può benissimo comprendere come posizionare i pezzi di un incastro.

Anche nella proposta educativa attivistica dei "centri d'interesse" (Decroly) o dei "progetti" (Kilpatrick), i bambini e i ragazzi procedono all'ideazione, all'organizzazione, alla realizzazione e alla valutazione d'attività che loro interessano, e per le quali decidono autonomamente di mettersi in gioco, indipendentemente dall'esistenza di una logicità interna alle discipline utilizzate o di una sequenza predeterminata d'apprendimenti. Sarà l'insegnante, nella funzione di guida e non di detentore del sapere o di attivatore primo ed unico del processo di apprendimento, a dare consigli, a suggerire piste di ricerca, a proporre *inter pares* soluzioni che possano contribuire alla risoluzione del problema posto o alle realizzazione del progetto ideato.

3.4.2. La polarità autonomia/eteronomia o indipendenza/dipendenza nella relazione di cura

Anche lo scopo della relazione di cura dovrebbe essere, in collaborazione con tutte le altre educazioni alle quali l'individuo è sottoposto fin dalla nascita, alla creazione di un soggetto indipendente ed autonomo, di una persona in grado di decidere che cosa sia il meglio per se stessa (per esempio, sapere quando è il momento di rivolgersi ad una struttura ospedaliera) e per tutte le persone con le quali entra in contatto, ed in particolare quelle con le quali stabilisce relazioni personali durature (per esempio, sapere come convivere con la propria malattia nel contesto familiare).

Anche su questo punto, a mio avviso, è grande la responsabilità delle istituzioni preposte alla formazione degli operatori sanitari, affinché li dotino anche di competenze psicopedagogiche ed etico - antropologiche, in grado di promuovere indipendenza ed autonomia nei soggetti coi quali entreranno in relazione.

E poiché la realizzazione di individui dalla personalità autonoma ed indipendente è uno degli esiti auspicabili di ogni processo educativo, anche di quello insito nella relazione di cura, andiamo nel prossimo paragrafo ad approfondire la polarità in questione con un contributo relativo al particolare concetto di "resilienza".

3.4.3. La polarità dipendenza / autonomia nella prospettiva educativa della "resilienza" (Verbena Lavorato)

Premessa

Una particolare lettura della polarità pedagogica dipendenza / autonomia è resa possibile, come si diceva, dalla prospettiva dell'educazione "alla resilienza" o della resilienza come effetto educativo, più o meno consapevolmente indotto. Il termine resilienza deriva dal latino *resilire, re-salire,* che significa rimbalzare, saltare indietro, ritirarsi. Di resilienza si parla soprattutto in fisica ed in ingegneria, intendendo con questa la resistenza che alcuni materiali, soprattutto i metalli, pongono agli urti e ai colpi: i dizionari la definiscono "la capacità di un materiale di assorbire un urto senza rompersi". Nelle scienze biologiche la resilienza indica, ancora, la capacità, insita nella conformazione strutturale degli organismi viventi e delle molecole, di modificare la propria struttura per modellarsi alle variazioni dell'ecosistema.

La resilienza come concetto psicopedagogico

Il significato di questo concetto che in questa sede più interessa è, però, quello psicopedagogico, il quale attribuisce la caratteristica di resilienti a quei soggetti che sono riusciti a far fronte a situazioni particolarmente destabilizzanti, avvenute nel corso della loro esistenza, senza rimanerne patologicamente compromessi. Solo da pochi anni si è iniziato a parlare in chiave psicopedagogia di questo concetto: i primi studi risalgono al 1955, con Emy Werner, che fu la prima ad individuare dei soggetti resilienti[79]. La Werner condusse uno studio longitudinale nel corso di 30 anni, presso le isole Kauai seguendo lo sviluppo di un campione di 698 bambini fino all'età adulta. Di questi bambini, 201 vivevano in situazioni con alte probabilità di sviluppo patologico (a causa di problematiche varie), ma nonostante queste, quasi la metà di questi soggetti era riuscita a far fronte al disagio sviluppando resilienza. Ciò che Emy Werner individuò, in particolare, nel corso delle sue ricerche furono i fattori di rischio e quelli di protezione: in qualsiasi situazione, la resilienza, per svilupparsi, necessita di una situazione di rischio, che pone il soggetto in una condizione di disagio e ne incrementa la probabilità di uno sviluppo patologico (fattori di rischio), ma abbisogna anche e soprattutto di alcuni fattori (individuali, familiari e contestuali) che aiutano il soggetto a far fronte al disagio vissuto innescando la sfida della resilienza.

La resilienza, secondo Michel Manciaux, professore emerito di pediatria sociale e di sanità pubblica all'università Henri Poincaré di Nancy, è "la capacità di una persona o di un gruppo di svilupparsi positivamente, di continuare a proiettarsi verso il futuro in presenza di avvenimenti destabilizzanti, di condizioni di vita difficili"[80]. La resilienza, quindi, è quel particolare processo che consente ad un soggetto di fuoriuscire da una situazione traumatica, non rendendolo immune da questa, ma piuttosto attraverso l'elaborazione di alcuni meccanismi, individuali e contestuali, che gli consentono di utilizzare al meglio la propria sofferenza e di non rimanerne traumatizzato.

---

[79] E. WERNER, *Children of the garden island*, in "Scientific American", vol. 260, n. 4 (1989), pp. 76-81.

[80] M. MANCIAUX (a cura di), *L'enfant e la résilience*, in "Bulletin des Médecins Suisses", vol. 81, n. 24 (2000), pp. 1319-1322; (a cura di), *De la souffrance a la résilience. En quoi la résilience concerne-t-elle les soignants?,* Atti della conferenza omonima, Lyon, 2001, pp. 1-7.

E' importante sottolineare che il soggetto resiliente non è una persona invulnerabile: Boris Cyrulnik, uno dei massimi esperti nel campo della resilienza sottolinea come questa non abbia niente a che vedere con l'invulnerabilità, "questi bambini sono vulnerabili come gli altri, sono stati feriti e lo saranno tutta la vita, ma diventeranno umani tramite questa ferita". Cyrulnik paragona le persone resilienti alla straordinaria ostrica, che aggredita da un granello di sabbia si difende tramutandolo nella preziosa e resistente madreperla[81]. L'aspetto caratterizzante di questo processo è lo slancio vitale che il resiliente riesce ad innescare nonostante i disagi subiti. Non si tratta solamente di resistenza alla situazione "stressante", ma soprattutto di opposizione a questa attraverso l'attivazione di nuove risorse, che aiutano il soggetto e lo sostengono, ma che soprattutto ne promuovono un miglioramento personale. Il resiliente è stato paragonato ad una "icona danneggiata" che, nonostante le ferite del tempo, continua ad essere una meravigliosa opera d'arte.

È fondamentalmente questo l'aspetto chiave che la pedagogia ha portato avanti nel corso della sua storia: un'educazione del soggetto che ne favorisca il miglioramento attraverso l'emergere di nuove potenzialità, ed è soprattutto per questo che un'educazione alla resilienza diventa tanto importante. Il soggetto si trova infatti in una condizione di grave disagio, come già detto, con presenza di fattori di rischio educativo molto perturbanti: questo non impedisce però il fatto altri fattori (individuali, familiari e contestuali) facciano sì che il soggetto riesca comunque a far fronte al disagio patito, innescando un processo di adattamento resiliente. È stato forse quest'aspetto che ha promosso lo studio di questo processo. Da sempre, infatti, questo concetto è stato trascurato, per numerosi motivi: innanzi tutto il fatto che la psicologia clinica e la psichiatria si sono da sempre concentrate sui risvolti negativi delle situazioni traumatiche, perché questi, rispetto agli esiti favorevoli, richiedono una maggior urgenza nell'intervento.

Vi è poi la tendenza degli specialisti a reclutare esclusivamente soggetti che tendono a ripetere i maltrattamenti, trascurando essenzialmente i soggetti resilienti poiché questi risolvono autonomamente le loro ferite, al di fuori dei circuiti terapeutici. Altro aspetto che per lungo tempo ha ostacolato l'emergere dell'interesse per lo studio della resilienza è l'erronea, ma molto affermata, "teoria della reciprocità" (o determinismo biologico), secondo la quale i figli di genitori violenti tenderebbero, a loro volta, a diventare genitori maltrattanti. Se è vero che i genitori violenti sono stati dei bambini maltrattati è falso affermare il contrario, in altre parole che i bambini maltrattati diventeranno a loro volta dei genitori violenti: la resilienza ne è una dimostrazione.

Un motivo rilevante, secondo Cyrulnik, può essere ritrovato anche nella tendenza a vedere con sospetto le persone che sono riuscite a far fronte autonomamente alle proprie sofferenze, più facilmente identificate come vittime scese a patti con l'aggressore piuttosto che come soggetti resilienti. L'aspetto importante, soprattutto a livello pedagogico, messo in luce dagli studi della Werner, è la centralità che deve essere data alle potenzialità del soggetto. Per la prima volta viene promossa un'educazione alla resilienza, anche se in termini psicologici, non più centrata sul disagio e sulla patologia, ma sulle risorse della persona: si propone, quindi, un intervento mirato non solo alla cura, ma anche e soprattutto alla promozione del soggetto. Il concetto di resilienza è particolarmente importante in ambito educativo, perché, attraverso il suo studio, è possibile approfondire quelle variabili che possono diventare i punti di forza sui quali il soggetto svantaggiato può investire per riuscire a far fronte alla situazione di disagio.

In un'educazione alla resilienza rimane comunque importante conoscere quegli aspetti e quelle situazioni che possono aumentare la probabilità di uno sviluppo patologico nel soggetto – i cosiddetti fattori di rischio -, ma diventa soprattutto importante valorizzare e stimolare quei fattori protettivi che riescono a supportare il soggetto, controbilanciando o, meglio ancora, surclassando la situazione di disagio. La resilienza è un rischio, un avvenimento, uno stress traumatizzante seguito da un'evoluzione positiva, soddisfacente e in ogni caso non patologica. Conoscere i fattori di rischio può aiutarci a porre fine al disagio, o perlomeno a rallentarlo, se possibile; conoscere e valorizzare le risorse del soggetto ci aiuta anche nelle situazioni più gravose, quando frenare il disagio è particolarmente difficile, o addirittura impossibile.

Educare alla resilienza significa soprattutto valorizzare le risorse di una persona, sia che questa si trovi ad affrontare un momento particolarmente difficile della propria vita, sia in un'ottica di prevenzione primaria.

Testimonianze significative

Numerose sono le testimonianze che nel corso dei secoli hanno dimostrato come diventare resilienti sia possibile. Tra le più straordinarie vi è certamente quella di Christy Brown, l'autore del fortunato volume

[81] Cfr. B. CYRULNIK, *Il dolore meraviglioso,* Edizioni Frassinelli, 2000; *I brutti anatroccoli,* Edizioni Frassinelli, 2002.

Il mio piede sinistro[82]. Christy, vittima di paralisi cerebrale sin dalla nascita, fu diagnosticato dai medici come senza speranza di alcun miglioramento, ma grazie alla fiducia, al supporto e al coraggio della propria famiglia e alla propria forza d'animo riuscì a ribaltare la situazione, usando al meglio tutte le risorse disponibili e arrivando addirittura alla creazione di un'opera autobiografica con il solo ausilio del proprio piede sinistro.

Alla base della sua riuscita, è stato elevato il peso dell'educazione ricevuta: sin dai suoi primi giorni di vita la madre, soprattutto, non gli ha mai negato un trattamento diverso da quello dei fratelli, lo ha spronato con ogni mezzo ed è riuscita a trasmettergli la sua energia vitale, incoraggiandolo di fronte alle più grosse difficoltà e valorizzando i risultati conseguiti. Ad affiancare la madre si ritrovano inoltre numerose figure di passaggio particolarmente significative: la famiglia, alcuni medici, un'assistente sociale, delle infermiere, che sono riuscite a stimolare in Christy quello straordinario processo di resilienza, tanto da fargli sostenere che, grazie all'appoggio di tutte queste persone "alla fine, vediamo sorgere dalla nostra disgrazia stessa qualcosa di meraviglioso."

Sono numerosi gli scrittori e gli artisti che sono riusciti ad incanalare le piccole o grandi tragedie della loro infanzia verso obiettivi positivi o comunque risolutivi della situazione di stallo o di regressione esistenziale, tramutandole in tutori di resilienza. La creazione artistica è infatti molto spesso un supporto importante, che permette al soggetto di liberarsi dal proprio fardello emozionale e di trarne una via di scampo: possono essere considerati resilienti per esempio Dante, Rousseau, Swift, Byron, Coleridge, Dumas, Dostoevskij, Baudelaire, le sorelle Brontë, Beethoven e molti altri ancora.

Meno celebri, ma altrettanto importanti sono le numerose testimonianze che ci pervengono dagli studiosi che si sono occupati di resilienza: un esempio significativo può essere quello citato da Anna Oliverio Ferraris di una bambina rimasta orfana di padre all'età di otto anni che racconta come, in seguito alla perdita paterna, la sua vita sembrasse destinata ad una tragedia senza via di uscita: al lutto si erano, infatti, aggiunti la depressione materna, i problemi finanziari, l'allontanamento della rete amicale e parentale. Nonostante tutto il supporto fornito da una suora rimastale particolarmente vicina in un momento tanto difficile le consentì di liberare i suoi stati d'animo e condividere la propria tragica esperienza, ricevendo supporto ed incoraggiamento, e riuscendo a far fronte alla difficoltà[83].

Un'altra testimonianza eclatante sembra essere quella dei bambini libanesi: in uno studio condotto da Charles Baddoura sul 72% dei bambini sopravvissuti alla guerra del Libano, che negli ultimi due anni di questa avevano otto e nove anni (e che quindi erano stati esposti al clima bellico sin dalla nascita), si riuscì a dimostrare come la maggior parte di questi riuscì a sopravvivere alla guerra non subendo danni psicologici tali da comprometterne il regolare sviluppo, contrariamente alla maggioranza dei bambini sopravvissuti alla seconda guerra mondiale che riportò elevate percentuali di *post-traumatic stress disorder.*

Gli studi condotti sembrano dimostrare come alla base di questo vi sia soprattutto il taglio educativo esercitato dalla cultura di appartenenza di questo popolo: l'estremo legame che unisce i libanesi all'interno delle comunità garantisce un supporto constante ai bambini e funge da filtro anche di fronte alle tragedie più intense, la libera espressione degli stati d'animo consente di scaricare le tensioni interiori, la promozione di autonomia favorita all'interno di questi gruppi consente al bambino di sentirsi utile e quindi di accrescere la propria stima personale, infine, l'attivismo di questo popolo, pronto a ricostruire le case distrutte dalla guerra prima ancora che questa sia terminata riesce a trasmettere ai bambini libanesi quella forza necessaria a diventare resilienti.

Considerazioni psicopedagogiche

E' difficile individuare con precisione quali fattori possano favorire lo sviluppo della resilienza in un soggetto. Per favorire la resilienza non è sufficiente alleviare la sofferenza fornendo un ausilio quanto più adeguato, ma, per favorire questo processo è necessario educare alla resilienza, progressivamente e individualmente secondo strategie e schemi che non possono essere standardizzati.

Alla base di un'educazione alla resilienza sembrano esserci, infatti, un insieme di aspetti che condizionano tutta l'esistenza del soggetto: non esclusivamente l'aspetto genetico e temperamentale, che indubbiamente condizionano il contesto nel quale il soggetto si trova a vivere, ma anche le diverse situazioni ed esperienze vissute dalla persona che ne modellano la personalità e l'attitudine a rispondere agli stimoli.

Alla base della resilienza sembrano esserci alcuni fattori protettivi percepiti come particolarmente rilevanti nella vita del soggetto coinvolto, tanto da riuscire a sollevarlo dalla condizione di disagio. Questi

[82] C. BROWN, *Il mio piede sinistro,* Edizioni Paoline, 1954. Dal libro è stato anche tratto l'omonimo film interpretato dall'attore Daniel Day Lewis.
[83] Cfr. A. OLIVERIO FERRARIS, *La forza d'animo,* Rizzoli, Bergamo, 2003.

fattori sono strettamente legati alla singola situazione in cui la persona si trova a vivere e non possono quindi essere generalizzati. Diventare resilienti è possibile. la resilienza non è un mito, ma piuttosto e un importante alleato. Elena Malaguti sottolinea il ruolo chiave che può essere svolto da quelle figure professionali che da sempre affiancano il bambino nel corso del suo sviluppo evolutivo e la famiglia, promovendo un'educazione alla resilienza che li ponga come catalizzatori in grado di rinforzare e valorizzare al meglio le risorse di ogni singola situazione[84].

Lo studio della resilienza può inoltre diventare una chiave di lettura importante per ogni persona, e quindi anche per coloro che si trovano a convivere quotidianamente con i disagi più svariati: fornisce uno stimolo alla ricerca delle potenzialità che ogni singola situazione può offrire, ne favorisce la mobilitazione e soprattutto può promuovere il coinvolgimento di tutta la rete di supporto che gravita attorno alla persona stessa. L'adattamento resiliente mette in evidenza come il soggetto viva una situazione polare tra la dipendenza derivata dallo stato di svantaggio, dipendenza che è al tempo stesso dipendere dalle condizioni imposte dalla situazione esistenziale e dipendere dagli altri, e l'autonomia dapprima anelata, poi implementata tra mille difficoltà ed infine conquistata a prezzo di enormi sacrifici e di un grande dispendio di energia psicofisica.

Conclusioni

Conoscere la resilienza, e i principali fattori che ne sono promotori non significa, e sarebbe una presunzione crederlo, avere la soluzione in mano per la risoluzione di ogni problematica, ma può diventare uno strumento importante di cui avvalersi in modo critico. Promuovere un'educazione alla resilienza, quindi, non significa conoscere una chiave universale che consente di interpretare e superare ogni difficoltà, ma significa analizzare e valorizzare i singoli aspetti, a volte anche latenti, che ogni realtà, in quanto unica ed irripetibile può possedere.

Un ruolo chiave nello sviluppo di questo processo è, quindi, quello giocato dal contesto, che assieme alle caratteristiche intrinseche del soggetto e alle sue passate esperienze può agire offrendo possibilità diverse, o addirittura contrapposte, ad una stessa esistenza. Ogni soggetto può costituire parte di quell'enorme tassello necessario per lo sviluppo di un processo così complesso e intricato. Ogni persona può diventare un fattore protettivo importante nella vita di un soggetto meno fortunato: anche per questo è importante che lo studio sulla resilienza continui a svilupparsi e a diffondersi.

La resilienza è un concetto importante su tutti i livelli: permette al soggetto disagiato di non essere stigmatizzato come persona vulnerabile, aiuta coloro che lo affiancano a far emergere le risorse disponibili, insegna ad ogni persona a sperare e a credere che un miglioramento è sempre possibile.

3.5. Conclusioni sul concetto di polarità pedagogiche

La lettura polare dell'evento educativo, che è una lettura pedagogica, quindi "teorica", non è un ozioso esercizio di schemi astratti alle concretezza delle situazioni, ma è un necessario inquadramento teorico, un possibilità di lettura approfondita di quelle situazioni, mettendo in evidenza proprio l'ambivalenza polare di quella concretezza.

Dal punto di vista educativo, la lettura polare ha una valenza prima di tutto terapeutica nei confronti di quelle prospettive pedagogiche, spesso implicite e non dette, che concepiscono il processo educativo come lineare, non contraddittorio, unidirezionale, un immenso percorso semplificato che procede dall'ignoto al noto, dal semplice al complesso, dall'indistinto al distinto. La lettura polare ci ricorda che le coppie oppositive entro le quali il percorso si snoda sono sempre compresenti: ogni tappa compiuta produce l'incompiutezza della tappa successiva, il processo educativo più autoritario (l'indottrinamento) genera la sua negazione nella richiesta di libertà e il processo educativo più libertario e meno regolamentato finisce per produrre paradossalmente richieste di "paletti" e norme, la dipendenza dalle persone e dalle situazioni opportunamente orientata genera le condizioni del "darsi da sé le proprie leggi" (questo è il significato etimologico di "autonomia") e la sperimentazione di situazioni di autonomia rende consapevoli di tutte le dipendenze con cui fare i conti (dipendenza dalle persone e/o dai contesti).

La lettura polare, dunque, è uno strumento teorico che l'educatore, anche l'operatore sanitario, sperimenta nel suo processo di formazione al ruolo per utilizzarlo successivamente nella realtà educativa che contribuirà a creare con il suo "esserci" intenzionale e responsabile.

---

[84] E. MALAGUTI, *Resilienza*, in E. CATARSI – P. MILANI (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, monografia di "Studium Educationis", n. 1 (gennaio – aprile 2002), pp. 255-260.

4. Un alfabeto pedagogico per un'analisi complessa dell'evento educativo

Gli eventi educativi che vengono a costituire i processi di cambiamento necessitano di una lettura pedagogica che sia capace di farli uscire dalla loro dimensione di immediatezza, e li renda fruibili per considerazioni che, entrando a fare parte del bagaglio formativo dell'educatore, possano essere riutilizzati come elementi di indagine nella considerazione di altri eventi, ai quali sono apparentati dal fatto di essere tutti promotori di cambiamento e sostegno al processo di crescita. Di qui la necessità di dotarsi di un "alfabeto pedagogico", di una concettualizzazione di base che sia all'educatore la capacità di analizzare gli eventi educativi, esaminandoli nelle loro strutture portanti.

4.1. L'evento educativo tra intenzionalità, rischio ed irreversibilità

Una prima riflessione pedagogica sugli eventi educativi ci porterà a riconoscerli come strutturalmente (e non occasionalmente) intenzionali, come passibili di esito negativo e quindi esposti al rischio del fallimento (elemento peculiare di molti eventi studiati dalle scienze umane) e come impossibilitati ad essere ripetuti nei termini con i quali si ripetono gli eventi delle scienze della natura sotto forma di regolarità fattuale o di esperimento[85].

4.1.1. L'intenzionalità

Nel concetto di "intenzionalità" si possono individuare due significati fondamentali. Il primo è quello di "intenzione", intesa come proposito o desiderio di compiere un determinato atto. Educare con intenzionalità vuol dire svolgere quell'attività col massimo possibile di consapevolezza, evitando la casualità. L'intenzionalità è una condizione imprescindibile della professione pedagogica. Il secondo è quello di "intenzionalità" vera e propria, intesa come apertura all'altro (parte esterna, mondo), come parte caratterizzante la coscienza, a causa della quale essa si riferisce sempre a qualcosa di esterno (rappresentazione, giudizio, sentimento).

L'intenzionalità è determinata da una sospensione di giudizio (*epoché*) sugli oggetti, per verificare che ci sia una perfetta apertura all'altro, che ottimale sia il canale di comunicazione, senza interferenze oggettuali. Attraverso l'apertura all'altro riesco ad avere coscienza, cioè l'unione tra percezione e ragione, la *coscienza intenzionale*, caratteristica fondamentale dell'uomo.

Essendo l'intenzionalità l'elemento caratterizzante dell'uomo (coscienza) e perché è apertura all'altro, diventa importante la "relazione" dell'uomo con il mondo: questa è un'interpretazione dell'uomo di tipo razionalistico (e non dualistico), perché supera le posizioni soggettivistiche e oggettivistiche, giungendo ad un fecondo "compromesso". Il vissuto personale, quello che chiamiamo "esperienza" nel senso più lato e più pieno del termine, costituisce l'unica, autentica realtà per ciascun uomo. A questa realtà corrisponde una peculiare visione del mondo, legata alla relazione con gli oggetti: questa è alla base dei comportamenti umani, ed è costituita dall'insieme dei vissuti.

L'intenzionalità spinge dunque alla relazione, ad intenzionare con l'altro. Da questo punto di vista l'educazione è fondamentale, perché modifica i protagonisti della relazione, mentre la pedagogia permette di comprendere le diverse possibilità di interpretazione e i vincoli che caratterizzano ogni esperienza educativa: l'educatore comprende l'educando e accetta la sua visione del mondo perché è l'unico modo per dare un senso al comportamento dell'educando.

4.1.2. Il rischio

Il rischio appartiene all'esistenza umana, perché nelle relazioni con le cose del mondo non si possono avere garanzie: non correre rischi significa rinunciare alla vita, all'identità di uomo. Il rischio implica comunque la prospettiva della *possibilità.* Anzi il rischio e la possibilità devono essere considerati come indicatori della libertà dell'uomo, e quindi del suo non essere inseribile in una logica deterministica.

I rischi educativi possono essere ricondotti a due tipi fondamentali:

[85] Le prime tre parti di questo paragrafo sintetizzano il contributo di P. BERTOLINI, *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, in D. ORLANDO CIAN, (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 250-257.

- Esterni all'esperienza educativa: derivano dall'organizzazione economica, politica, culturale della società, che non è parte integrante del processo educativo, ma che lo può condizionare, nel bene e nel male, fino a renderlo anche fallimentare;
- Interni all'esperienza educativa: sono orientamenti pedagogici inadeguati ai bisogni reali degli educandi e alle caratteristiche dell'ambiente sociale, e possono compromettere il raggiungimento degli obiettivi educativi che ci si erano prefissati.

Tra questi ultimi, che sono quelli che interessano maggiormente l'educatore, possiamo classificarne quattro principali:

a) *Casualità degli interventi:* prassi educativa non intenzionale (per esempio dettata dal seguire una moda);
b) *Disattenzione per le strutture portanti dell'esperienza educativa:* disattenzione per la reciprocità della relazione e per la prospettiva della possibilità (per esempio assolutizzare una delle polarità educative esaminate nel precedente capitolo);
c) *Iperprotezione/atteggiamento di abbandono:* provocano entrambi nell'educando mancanza di fiducia in sé stesso ed insicurezza (possono essere letti come due versioni estreme della polarità autorità / libertà);
d) *Volontà manipolatoria:* quando si induce l'accettazione passiva da parte dell'educando di un determinato modello esistenziale (per esempio i processi di indottrinamento tipici dei regimi totalitari).

Negli ultimi tempi, alcuni studi hanno messo in evidenza come l'aggressività individuale e sociale, non adeguatamente contenuta nel processo della socializzazione primaria, possa costituire un potente fattore di rischio, manifestandosi sia come fenomeno psico-sociale sia, conseguentemente, come problema fenomenologico - educativo[86].

4.1.3. L'irreversibilità

È l'impossibilità di tornare indietro, di ristabilire le stesse condizioni di partenza di un qualsiasi processo. In questo senso si può affermare la *storicità* dell'esperienza umana, ovvero l'*essere nel tempo.* Questo punto di vista ci fa "capire" perché l'uomo muore, cioè che ogni uomo ha un inizio e una fine, una vita attraverso la quale compie uno *sviluppo cumulativo* (andare oltre ciò che si è già raggiunto).

L'esperienza educativa comporta l'impossibilità di tornare indietro rispetto a quanto già avvenuto concretamente, proprio perché è storia, cioè si costituisce di eventi incancellabili, che rimangono anche solo nell'inconscio o nel subconscio. Per questo in campo educativo non si può procedere per tentativi ed errori, ma solo attraverso la programmazione. Questo comporta una grande responsabilità nell'educatore, che non potendo tornare indietro, deve essere quanto più consapevole possibile di ciò che fa e dice. Gli errori sono comunque possibili, ma l'educatore si deve rendere conto che i rimedi che vuole porre non sono azioni sostitutive, ma solo *nuove esperienze*.

Per evitare errori "pesanti", che non possono essere più recuperati come "educativamente significativi", bisogna conoscere al meglio la visione del mondo dell'educando.

4.2. L'evento educativo tra possibilità, progettualità, impegno e responsabilità

Abbiamo già visto, a proposito del rischio educativo, che tutti gli eventi umani sono contrassegnati dalla dimensione della possibilità: questo rende costitutiva la natura progettuale dell'esistenza, dato che non ci può essere una sfida nel costruire qualcosa che non c'è (questo è il senso pedagogico del progettare) se tutto fosse già prestabilito. Nel progettare la coppia della relazione educativa, educatore ed educando, attiva un impegno vicendevole ed assume precise responsabilità[87].

4.2.1. La possibilità

Il possibile si definisce come orizzonte esistenziale: il rapporto del soggetto con il mondo esclude il piano della necessità, perché il verificarsi di tale rapporto dipende da un numero indefinito di condizioni, che possono realizzarsi ma non lo devono necessariamente.

---

[86] T. GIANNOTTI in G. ACONE, (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni SEAM, Formello (RM), 2000pp. 349-369.

[87] Le prime tre parti di questo paragrafo sintetizzano il contributo di M. CONTINI, *Possibilità, progettualità, impegno*, in D. ORLANDO CIAN (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 258-263.

Nonostante i condizionamenti che ci limitano, l'accadere o meno di qualche evento dipende da noi e dalle nostre scelte, perché tutto non è già stato deciso, e c'è un quadro di possibilità all'interno del quale ci possiamo muovere con **libertà**, assumendoci le responsabilità dell'impegno.

La *personalità* è qualcosa che si costruisce attraverso le scelte, più o meno condizionate da esigenze soggettive o oggettive; in quanto rapporto tra soggetto e mondo, è possibilità di tale rapporto in direzioni diverse della vita, nessuna delle quali necessaria. Se la personalità si forma con le scelte, l'intervento educativo è legittimato: la realizzazione di possibilità educative richiede una scelta che coinvolge educatore ed educando. Il primo deve educare il secondo alla scelta e alla progettualità affinché, tra le varie direzioni possibili, percorra le più arricchenti per la sua esistenza.

C'è sempre però, come già si diceva, un *rischio* a cui è esposto l'esito di un agire educativo: accettare che il proprio agire educativo possa non raggiungere il destinatario anche se costruito per lui; bisogna riconoscere e rispettare la sua libertà di scelta, e individuare un senso nel proprio impegnarsi, al di là del raggiungimento dei propri obiettivi.

4.2.2. La progettualità

E' stata la filosofia di orizzonte esistenzialistico, nella prima metà del Novecento, a sviluppare con maggiore rigore da un punto di vista teoretico il tema della progettualità dell'esistenza e nell'esistenza umana. Secondo il filosofo tedesco Martin Heidegger l'essere umano, cosciente di sé stesso, si scopre "gettato nel mondo", ma il come di questo nostro stato non è prestabilito, ma anzi è nell'orizzonte del possibile e dipende in gran parte da noi, dalle scelte della nostra progettualità. Secondo il caposcuola dell'esistenzialismo francese Jean Paul Sartre, siamo "condannati ad esser liberi", condannati perché non ci siamo creati da soli ma liberi perché siamo responsabili di ciò che facciamo.

Il compito fondamentale della progettualità (a cui dobbiamo educare) è far sì che il complesso dei condizionamenti che gravano sull'esistenza del soggetto non abbiano un peso tale da rendere quest'ultima un semplice prodotto di tali condizionamenti. Al contrario la progettualità deve sollecitare e arricchire un processo di autoformazione che dilati gli spazi del possibile per il soggetto.

La progettualità implica il potenziamento delle principali dimensioni della vita personale: *intelligenza* (individuare i mezzi più idonei per conseguire gli obiettivi in minor tempo e con minor sforzo), *immaginazione* (rivalutazione di inventiva e imprevedibilità), *sensibilità* (sistema sensoriale e affettività con gli altri).

Tanto più ampio è lo spettro delle scelte possibili, tanto più è probabile che la progettualità risulterà migliore. È scelta anche quella di non scegliere o di far scegliere agli altri al posto nostro.

4.2.3. L'impegno

L'impegno è la risposta che il soggetto è chiamato a dare dalla *responsabilità*, che è conseguenza diretta *dell'originaria libertà* del proprio essere nel mondo. In altre parole, il soggetto è all'origine libero nel suo rapporto con il mondo: questo rapporto però implica una responsabilità che presuppone un conseguente impegno. Mantenendo questa definizione, il problematicismo pedagogico accentua la tensione del soggetto al superamento di modalità esistenziali unilaterali e alienanti, al fine di renderle razionali.

Il punto di partenza sono le condizioni "di fatto" che sollecitano il soggetto prima e durante il processo di costituzione come personalità: sono attinenti alla sua soggettività (di tipo bio – fisio – psicologica), da un lato e al mondo oggettivo (di tipo storico – culturale in cui è inserito) dall'altro; le une e le altre tendono ad imporsi nella loro unilateralità.

Se soltanto una di queste condizioni riesce ad imporsi ne emerge una personalità *egocentrica* (condizioni attinenti alla soggettività), oppure una personalità *eterocentrica* (condizioni attinenti al mondo oggettivo). La personalità egocentrica è dominata dal desiderio di possesso, mentre la personalità eterocentrica risolve la propria esistenza su piano del dovere, identificandosi con il mondo oggettivo, fino ad alienare la propria soggettività. Queste due direzioni costituiscono la problematicità della personalità, che va affrontata (che bisogna educare ad affrontare) in modo tale da integrare l'egocentrismo con l'eterocentrismo.

Per fare questo però il soggetto deve impegnarsi e scegliere di costruirsi come personalità razionale, poiché quest'ultima non trova un terreno già predisposto, ma deve individuare le strade da percorrere. Il monito "realizza te stesso realizzando gli altri" esprime l'impegno e la tensione a perseguire un cammino che non può mai concludersi definitivamente; indica un diritto/dovere del soggetto e specifica che questo deve realizzarsi non a scapito del diritto/dovere degli altri ma cercando, invece, di favorirlo. Secondo il

pedagogista Giovanni Maria Bertin, che più di altri ha sviluppato il tema della problematicità dell'esistenza, "nel rischiare per l'impegno inteso in tal senso, io mi costituisco come uomo morale". Per potersi impegnare in un percorso di realizzazione propria ed altrui, il problematicismo indica come direzione la differenza: essa deve essere intesa come "il principio per il quale ogni essere umano ha diritto a non essere considerato un elemento indistinto di una pluralità informe".

La *differenza* non va confusa con la diversità, che è di natura biopsicologica e sociale e che costituisce la "condizione data dalla gettatezza": essa rappresenta invece un obiettivo da scegliere e verso cui tendere, anche perché si riferisce alle nostre possibilità di essere originali. Questa originalità non è qualcosa che ognuno di noi possiede già rispetto alla massa, ma è un traguardo da conquistare e costruire in un processo di superamento dei condizionamenti che ci provengono da noi oltre che dagli altri. Il cammino per la realizzazione dalle differenza è, senza retorica, un cammino senza fine.

Le tappe che può comprendere un percorso educativo teso a promuovere differenza sono, secondo il problematicismo, quelle del "demonismo esistenziale" di Friedrich Nietzsche: libertà, nobiltà e lievità sono le categorie necessarie per un'azione educativa profonda e trasformatrice. Queste si riferiscono ad un soggetto critico e consapevole di sé, svincolato dal peso del conformismo, in grado di sostituire alla volontà di potenza (competitività, aggressività, sopraffazione) la capacità di "realizzarsi con gli altri".

Questa proposta di soggettività e di stile esistenziale presuppone certamente un'utopia alla propria base; l'utopia è il possibile del domani, è un incentivo ad aumentare il numero di strade che possiamo percorrere. È un'altra scelta di impegno, ma vale come direzione, non come meta.

4.2.4. La responsabilità

Originariamente il termine "responsabilità"[88] era legato all'ambito giuridico, come obbligo di riparare o subire la pena; all'uomo del nostro tempo è chiesto un supplemento di consapevolezza nell'agire e una più deliberata scelta nell'assumere la responsabilità degli effetti delle sue azioni. Da qui il riferimento ad una responsabilità carica di un significato morale, legata alla scelta, all'impegno e alla progettualità.

Persona e responsabilità

La responsabilità si fa caratteristica costitutiva della persona che esercita la sua capacità di *scelta* nella *decisione* e nell'*impegno.* La persona non è una realtà data e imposta, ma è una "storia" da fare, un "possibile " da realizzare. L'identità personale si realizza nella valorizzazione di sé stessi. Solo la persona può dare di sé la valutazione del proprio essere e del proprio agire: può scegliere responsabilmente e quindi farsi protagonista della propria destinazione. In ciò la persona si fa *progetto*, un costruirsi nella continuità delle scelte. Il progetto nasce dall'interiorità della persona, è impegno per il da farsi, cammino secondo scelte non imposte, ma rese possibili dalla concretezza della situazione, nelle quali libertà e responsabilità sono direttamente collegate. La persona quindi è libera di non realizzare sé stessa, ma è responsabile di questa scelta.

Il significato dell'agire responsabile

L'agire responsabile è intenzionalità etica. Ha senso solo nel riferimento a valori, la cui assenza priverebbe di senso la stessa responsabilità e renderebbe impossibile parlare di moralità dell'azione. Agire con responsabilità è scegliere qualcosa per uno scopo; si tratta di muoversi nell'impegno a conferire sensatezza all'esistenza, individuando l'orizzonte di senso nel quale muoversi, attraverso l'analisi delle esperienze personali e sociali. Essere responsabili è dunque esercizio di comprensione critica. L'agire responsabile va oltre le ragioni personali, ma si assume anche con la consapevolezza che l'intero agire sociale non può essere rimesso al caso. Le forme più evolute della responsabilità sociale aprono all'agire politico.

Essere responsabili nell'emergenza storica

Per comprendere l'identità storica del comportamento responsabile occorre avere come riferimento il *paradigma dell'incertezza.* Si approfondisce l'accezione del termine responsabilità come *capacità di rispondere* a sé stessi e nei confronti delle relazioni con gli altri. Oggi, oltre al significato morale ed etico, all'agire responsabile vengono attribuite nuove connotazioni: oggi si richiede di essere responsabili anche sulle previsioni, quando si deve tenere conto delle conseguenze negative di una scelta. Siamo in presenza di una responsabilità che si propone nella totalità (interessa singolo e collettività) e nella continuità (agire senza

[88] Questo sottoparagrafo sintetizza il contributo di A. CHIONNA, *Responsabilità*, in D. ORLANDO CIAN (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 276-281.

interruzioni, in ogni fase della vita, preservando un'identità) ed è proiettata nel futuro (la responsabilità non ha la funzione di determinare ma quella di rendere possibile). Possiamo fare riferimento a tre modelli:

- *Modello della prossimità:* senso della solidarietà che spinge a trattare l'altro come sé stessi e che si basa sulla responsabilità attenta alla crescita delle relazioni umane. I bisogni dell'altro mi coinvolgono e ad essi non posso rifiutarmi; mi lego all'altro con una relazione asimmetrica e disinteressata.
- *Modello del confronto – incontro:* responsabilità come "agire con". Modello attento ai problemi della convivenza quotidiana. Richiede l'obbligo della *responsabilità comunicativa*, segno di democrazia e di convivenza non gravata da gerarchie prevaricanti, tesa a consentire a tutti e ciascuno l'espressione del proprio progetto di vita.
- *Modello della cura totalizzante:* l'agire dei genitori e dell'uomo di stato, che si impegnano per l'inserimento di tutti e di ciascuno nel mondo umano, con la possibilità di tenere aperta una possibilità di dignità umana.

Educare alla responsabilità: la sfida necessaria

L'educazione si fa emergenza etica "nuova" e la responsabilità di chi educa e di chi si educa compone la trama del difficile e continuo esercizio della professione umana, nella quale la strategia di farsi maestro di sé a sé stesso sostiene l'apprendimento della libertà, guida al riconoscimento e alla valutazione del proprio essere personale nei fatti e nelle situazioni. Riuscire a considerare l'educazione centro della ricomposizione etica dell'agire è la sfida radicale a cui rimandano i molti segnali di denuncia dei legami interrotti fra l'uomo e il mondo e fra il singolo e la comunità.

4.3. L'evento educativo tra problematicità, razionalità e singolarità

L'evento educativo si costituisce come problema ogni volta che i suoi elementi costitutivi non vengono visti come meri dati, passibili unicamente di quantificazione (come vorrebbe una certa visione meccanicistica della scienza e del processo scientifico), ma come elementi ai quali viene sempre conferito un significato in situazione: per fare questo, l'evento educativo necessità di essere letto con strumenti non banali, che siano il frutto di una riflessione pubblica ed aperta (quello che noi chiamiamo appunto "razionale"). Lo scopo di una lettura problematica e razionale dell'evento educativo permette di leggerlo come promotore di personalità singolari, non indottrinate e non confuse nella massa, certo, ma nemmeno banalmente trascurate da una presunta "attenzione" al gruppo[89].

4.3.1. La problematicità

Il principio di problematicità propone il superamento sia delle antinomie che dell'unilateralità dei modelli pedagogici, che hanno sempre proposto storicamente delle certezze assolute. Per poter arrivare all'universalità delle teorie pedagogiche, il principio di problematicità si struttura attorno a quattro idee:

- *L'idea trascendentale:* in filosofia è ciò che non dipende dall'esperienza ma la rende possibile (spazio - tempo - categorie in Immanuel Kant). In ambito pedagogico è **l'ipotesi** più comprensiva della pluralità, complessità, universalità dell'esperienza educativa. La tensione trascendentale garantisce apertura, integralità e pluralismo al modello pedagogico. Si fa garante della totalità dei significati che essa esprime, dei valori che elabora e delle finalità a cui aspira. È apertura mentale, un modo di porsi (a priori?) neutrale dell'educatore nei confronti dell'antinomia (che viene superata attraverso il metodo dialettico).
- *L'idea dialettica:* in filosofia la realtà è lo scontro tra due opposizioni che arrivano ad una sintesi (Georg Friedrich Hegel). In pedagogia l'idea dialettica demistifica le teorie della conoscenza che tendono ad autolegittimarsi come esaustive, oggettive ed assolute. Il metodo dialettico ha il compito di confutare le pedagogie che tentano di risolvere la natura problematica in continuo divenire della vita educativa. Il principio dialettico postula il superamento dell'antinomia ontologico/razionale (idealità) e reale (problematicità).
- *L'idea fenomenologica:* fa prendere coscienza della complessità e della ramificazione della **vita educativa** (esperienza). In questa prospettiva l'idea fenomenologica è garante della massima apertura del

[89] In questo paragrafo si sintetizza il contributo di F. FRABBONI, *Problematicità, razionalità, singolarità*, in D. ORLANDO CIAN (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 264-270.

modello pedagogico, quindi è rivolta a considerare gli aspetti soggettivi ed oggettivi dell'esperienza educativa.

- *L'idea del possibile:* dà orizzonte e meta al modello pedagogico, è uno schema progettuale in cui possono essere ordinati i vari aspetti della vita educativa secondo un principio finalistico che ne garantisca coerenza ed organicità.
  Dunque il modello pedagogico si presenta come un modello "ideale" di progettazione della vita educativa aperto sempre al possibile, orientato verso il futuro.

4.3.2. La razionalità

La ragione non si identifica con un atto o una facoltà della mente, ma si afferma come tensione a cogliere il rapporto tra particolare ed universale. Triplice può essere la considerazione della ragione in ambito filosofico e pedagogico:

- *Ragione come identità teoretica:* funzione critica; si costruisce una *sintassi teorica* che assicura una riflessione e una progettazione basate sul principio di problematicità.
- *Ragione come identità vitale:* suo compito è quello di combattere tutto ciò che può impoverire il piano individuale della personalità, espandendo in tutta la loro ricchezza le potenzialità dell'uomo. È l'ingrediente vitale per abbattere ogni chiusura, fissità, cristallizzazione esistenziale. La "vita" così intesa ha il suo realizzarsi nell'esperienza, cioè nell'interazione soggetto – oggetto.
- *Ragione come identità storica:* ha il compito di evitare le pedagogie che si risolvono solo o in direzione teoretica (scivolando nell'oggettivo) o in direzione vitale (caduta nel soggettivo). Da questo la necessità di una *coscienza storica* che fornisca all'uomo le coordinate per vivere nella società, per comprendere il mondo e cambiarlo collettivamente. La storia è intesa non come casualità e accidentalità, ma luogo aperto alla costruzione di una personalità nella sua singolarità storica.

La necessità di una considerazione razionale degli eventi (e segnatamente di quelli educativi) è funzionale all'obiettivo di rendere peculiare per ciascuno l'esperienza educativa, come si vedrà nel paragrafo successivo.

4.3.3. La singolarità

Nel mondo d'oggi il soggetto – persona, delimitato dalla sua epidermide e "condannato" esistenzialmente a vivere una sua irripetibile "singolarità", viene sostituito dal soggetto – massa. Ogni persona dovrebbe avere un "progetto – persona", una progettazione esistenziale per creare una singolarità, capace di opporre il momento della differenza e della vitalità all'appiattimento moderno, l'intelligenza critica e la moralità individuale al conformismo.

Singolarità è da intendersi come tensione alla libertà, come orizzonte aperto ad un repertorio infinito di scelte: non è chiusura in una dimensione privata, ma rispetto della privatezza di fronte all'invadenza del sociale massificante; non è nemmeno scelta di distacco dal mondo, ma presenza nel mondo in modo altamente personalizzato.

La progettazione esistenziale richiede un metodo, un impegno e un orizzonte di vita del tutto personali: i concetti problematicistici del "serio" e del "lieve" ci permettono di delineare qualche linea guida. La pedagogia del *serio* alimenta l'avventura del singolo tra cultura e valori, richiedendo coraggio e volontà di superare i conformismi: l'appropriazione dei valori di una cultura (la propria) ed il confronto con i valori delle cultura (le altre) non riguarda solo un processo di adattamento funzionalistico (che peraltro è minimamente necessario), ma fornisce gli strumenti necessari per esercitare un'azione che sia leggibile come "singolare", una scelta piena e responsabile. L'itinerario proposto dal serio può portare magari ad un eccesso di individualismo: ecco allora che il *lieve* limita questa spinta, proponendo una visione "ludica" della vita che ne limita gli effetti tendenti a limitarne le potenzialità, favorendo la spinta verso una visione creatrice delle cose.

4.4. L'evento educativo tra identità, cambiamento e differenza

L'esistenza individuale e sociale costituisce l'oggetto privilegiato dello studio e della ricerca pedagogici[90], che perseguono la finalità di aiutare ogni singola persona a elaborare la propria identità, a dare il senso più autentico e profondo alla propria presenza nel mondo, ad aprire nuove possibilità di realizzazione. Pertanto l'attenzione della pedagogia si rivolge alla singola individualità. La massima finalità educativa è reperibile nel favorire la più alta esplicazione possibile delle proprie capacità, nell'esprimere e realizzare compiutamente sé stessi. È un impegno educativo che trova nell'identità personale la base di partenza e le sua dimensione finale. Nei paragrafi successivi, si procederà ponendo dei "quesiti" di rilevanza pedagogica, ed abbozzando poi alcune risposte possibili.

4.4.1. L'identità

Primo quesito: cosa si intende per identità personale?

Si può intendere pluralisticamente come *soggettiva* (espressione originaria del singolo soggetto), *intima* (come io avverto me stesso), *intersoggettiva* (si esprime nella relazione con l'altro). L'impegno educativo si esprime nel cercare di evitare un'identità esteriore e superficiale e nel promuovere un'identità profonda, autentica, che non si disperde in circostanze occasionali ma riguarda la propria interiorità.

Secondo quesito: come si elabora la nostra identità?

Vivendo in un determinato tempo e in una società, l'identità è frutto dell'interiorizzazione delle norme che contraddistinguono un determinato gruppo sociale. La prospettiva pedagogica si impegna a distinguere quello che appartiene al soggetto e quello che si può ritenere dipendente all'immagine di sé elaborata dagli altri. L'educazione è cercare di rafforzare gli strumenti e fornire le condizioni per andare oltre pressioni e condizionamenti esterni e consentire al singolo di esprimere al meglio sé stesso.

4.4.2. Il cambiamento

Terzo quesito: si riconosce o no la dimensione di *continuità* dell'identità personale?

Da un punto di vista psicologico si può intendere come perdurare, nel soggetto, dell'esperienza di sé, come personalità con tratti chiari e costanti. In ambito pedagogico si prefigurano possibili cambiamenti di sé nei confronti di sé stessi. La vita si svolge tra "ancoraggi" e "migrazioni; dal punto di vista pedagogico è importante che entrambe siano scelte che riconosciamo il più possibile come nostre.

Quarto quesito: la nostra identità è ciò che si manifesta nelle nostre azioni?

No, se consideriamo la differenza che ci può essere tra le nostre previsioni e ciò che effettivamente realizziamo. La nostra identità quindi va oltre le nostre azioni: essa si rivela certamente anche in quelle, ma con quelle non coincide perfettamente, lasciandoci pertanto un margine di esercizio della libertà.

4.4.3. La differenza

Quinto quesito: quale relazione esiste tra singolarità, differenza e sentimento dell'altro?

L'identità come singolarità irripetibile rimanda alla differenza: anche l'altro esprime a sua volta la sua singolarità e irripetibilità. Tanto più si approfondisce la consapevolezza della propria identità, tanto più si diviene disponibili ad aprirsi alla conoscenza e alla comprensione dell'altro. Nella relazione interviene la virtù del *rispetto:* nel riconoscere reciproco della propria identità risiede la possibilità di accogliere le differenze e realizzare una convivenza costruttiva. In questa prospettiva la tutela della propria identità si unisce alla tutela dell'identità dell'altro, per difendere e valorizzare le differenze. Una conclusione pedagogica ci porta ad affermare che l'educazione dell'identità passa necessariamente attraverso l'educazione alla differenza: infatti, la possibilità di leggere criticamente la società risiede nel rafforzamento dell'identità, dell'autenticità del soggetto e nell'avvertire quella dell'altro, rispettandone la diversità.

4.5. Conclusioni

[90] In questo paragrafo si sintetizza il contributo di L. SANTELLI BECCEGATO, *Identità, cambiamento, differenza*, in D. ORLANDO CIAN (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 271-275.

Anche nella relazione di cura è implicito non solo un “rischio” autoevidente, cioè che la cura non vada a buon fine, ma anche un “rischio” educativo, cioè che la cura funzioni solo dal punto di vista del ristabilimento organico e non produca cambiamenti significativi nel modo in cui il paziente pensa il suo rapporto con il proprio corpo, o con i propri familiari, o con la società in generale.

5. I luoghi dell'evento educativo

5.1. Introduzione: il concetto di "agenzia educativa"

È un fatto comunemente riconosciuto che l'educazione non dipenda da un'unica persona o da un unico ambiente con la quale o nel quale il soggetto cresce, apprende e costruisce la sua identità individuale e sociale. Per quanto possa essere importante, l'educazione non dipende solo per esempio dalla madre, alla quale il soggetto è avvinto tramite quel fortissimo legame biologico ed affettivo che struttura le fasi aurorali della socializzazione primaria, o dall'ambiente scolastico, con il suo insegnamento intenzionale e organizzato.

L'educazione dipende da tutte le persone con le quali il soggetto entra più o meno durevolmente, più o meno fortemente in rapporto, nonché da tutti gli ambienti nei quali al soggetto è dato di partecipare in forme più o meno significative[91].

Come scrive Rosita Tufano: *"Nella nostra epoca alle agenzie tradizionali, preposte alla formazione – socializzazione delle giovani generazioni, se ne affiancano altre più potenti che in qualche modo sottraggono terreno alle prime. Nella costruzione di itinerari formativi – istruttivi – educativi delle giovani generazioni: famiglia, scuola, istituzioni politiche, chiese, movimenti, associazioni rappresentano le agenzie tradizionali. Ad esse si affiancano: il mondo della carta stampata quotidiana e periodica, mass – media con la televisione in primo luogo, self – media, universo multimediale (radio, discoteca, dischi, ecc.) con il connesso apparato ludico ricreativo costituente un vero e proprio sottofondo continuo alla vita quotidiana di milioni di adolescenti, il tutto come seconda dimensione che oggi appare vincente sulla prima. La terza e non meno importante dimensione è rappresentata dalla cosiddetta micro – cultura del gruppo dei pari e dei coetanei"*[92].

È necessario inoltre andare oltre l'idea di una specializzazione educativa dell'età infantile e giovanile, identificando i luoghi e le prospettive pedagogiche di un'educazione permanente93, nella quel le stesse agenzie educative forniscano risposte adeguate all'età ed ai bisogni dei soggetti che ne fanno parte o per i quali esse vengono appositamente predisposte, in una direzione pedagogica che privilegi l'umanità a tutto campo, e non solo i suoi aspetti funzionali e utilitaristici. Oltre all'alfabetizzazione funzionale alla formazione professionale l'educazione deve pensare alle espressioni artistiche, al sapere libero e liberale, alla spiritualità.

Il superamento del funzionalismo che caratterizza troppo frequentemente l'attuale educazione degli adulti, costituisce pertanto un compito che interessa non soltanto la pedagogia, l'educazione e le istituzioni, ma anche il potere legislativo e politico, cui si chiede di contribuire concretamente a superare gli ostacoli che non favoriscono la crescita culturale della persona. Può essere utile sostenere e incoraggiare le iniziative per costruire un sistema di educazione degli adulti, capace di favorire "l'apprendimento per tutta la vita" e il superamento della tradizionale distinzione tra educazione *iniziale* e *permanente.*

È opportuno tenere presente che le esperienze educative valgono nella misura in cui sono capaci di suscitare la volontà e la capacità di auto – educazione.

5.2. La famiglia

Dal punto di vista sociologico, la famiglia come "soggetto educativo" ha conosciuto diverse modalità di espressione sociale, non senza esiti paradossali, come rilevato acutamente da Pierpaolo Donati: *"la famiglia è il sistema a cui la società assegna la funzione specifica di orientare le persone, ma essa non può essere efficace in tale direzione. La famiglia è chiamata a un compito, ma questo compito è dichiarato già in anticipo difficilmente assolvibile"*[94]. Una rapida ricognizione di queste modalità espressive ci mostra che in ogni società si è manifestata una forma tipica di aggregazione familiare, e sia il tipo di società sia quello di famiglia sono in relazione ad un particolare modo di intendere i processi educativi, come mostrato dalla tabella 5.I[95].

---

[91] Una trattazione sintetica dei fattori sociali che influiscono sull'educazione, visti dal particolare punto di vista della psicologia sociale dell'educazione, si trova in F. DE BARTOLOMEIS, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1953 (1), 1961 (2), pp. 346-352.

[92] R. TUFANO, in ACONE, *op. cit.*, pp. 374-375.

[93] Cfr. S. S. MACCHIETTI, *"Luoghi" e prospettive pedagogiche dell'educazione permanente*, in D. ORLANDO CIAN (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 282-284.

[94] P. DONATI, *La famiglia come "soggetto educativo" nella società relazionale*, in B. VERTECCHI (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 44.

[95] P. DONATI, *op. cit.*, 1995, p. 50.

Tabella 5.I. Tipi di società, forme di famiglia, teorie dell'educazione (socializzazione)

Tipi si società prevalente	Forme familiari prevalenti	Teoria "educativa" prevalente
Società di prima industrializzazione (fino agli anni Cinquanta)	Famiglia nucleare moderna (parsonsiana)	Teorie normative (educazione come "internalizzazione")
Società di seconda industrializzazione (società affluente)	Crisi della famiglia nucleare (frammentazione)	Teorie comunicative (educazione come comunicazione)
Società post – industriale (dagli anni Novanta in poi)	Famiglia post – nucleare (famiglia relazionale)	Teorie relazionali (educazione come "guida relazionale")

Il compito della socializzazione (primaria), che la società affida alla famiglia, a seconda della struttura sociale e familiare si svolge poi secondo peculiari "paradigmi", modelli di funzionamento che riassumono natura e compiti dell'istituzione familiare, come risulta dalla tabella 5.II[96].

Tabella 5.II. La socializzazione in tre diversi paradigmi sociologici (normativo, sistemico-comunicazionale, relazionale)

Paradigma normativo	Paradigma comunicazionale	Paradigma relazionale
Socializzazione come controllo sociale	Socializzazione come comunicazione	Socializzazione come relazione sociale
Valori come modelli già dati di comportamento	Valori come scelte, gusti, preferenze, possibilità	Valori come progetto attraverso la distinzione umano / non – umano
Norme come conformità ai ruoli e alla cultura dominante	Norme come aspettative reciproche per l'adattamento funzionale	Norme come espressione della capacità di vita per fini umani
Apprendimento come ottimizzazione dell'agire nei ruoli (nelle istituzioni)	Apprendimento come pura interazione (fungibilità di tutto ciò che è diverso)	Apprendimento come costruzione e di una capacità di relazionamento sensato

Le tendenze attuali della socializzazione sembrano indicare certamente il rischio di "un'individualizzazione come pura e continua differenziazione dell'Altro", accentuando in questo senso la tendenza alla "frantumazione", ma lasciano intravedere anche spazi di azione proiettati verso una "nuova comune elaborazione di senso"[97].

Dal punto di vista pedagogico[98], la famiglia risponde ai bisogni fondamentali di affetto, di sicurezza, di libera produzione, di responsabilità, di avventura e di scoperta[99]. Se lo scopo dell'educazione permanente è quello di consolidare l'autenticità della vita personale, la famiglia è la realtà dove la persona, grazie alle esperienze che compie e agli atti di dono che fa e riceve, rivela al meglio, sia come singolo che come parte di una comunità, sé stessa, la propria esistenza.

L'educazione permanente è l'idea regolativa dell'educazione familiare, è l'ideale che spinge a realizzare la famiglia come realtà in cui ogni componente persegue il traguardo della disposizione all'auto – educazione che fa dell'essere umano l'educatore di sé stesso. L'impresa di promozione dell'umanità dei membri che sono stati generati impegna la famiglia a considerare il figlio/la figlia come sorgente di originalità e autore di esperienze umanamente significative, che devono essere sollecitate e che devono impegnare le differenti funzioni della sua personalità. L'io del figlio/della figlia si costruisce e si arricchisce facendo esercizio da sé, ma si deve avere la consapevolezza che i figli hanno bisogno di essere guidati e orientati. L'umanizzazione dei figli si realizza quando essi compiono miglioramenti in fatto di autopercezione e autorappresentazione in termini di persona, e sono aiutati ad identificare un io da assumere come regolatore della propria esistenza.

Due appaiono gli "ideali regolativi", ispirati alla prospettiva dell'educazione permanente ed assunti consapevolmente da una prospettiva pedagogica, per la famiglia educativa oggi: da un lato avvalorare il potenziale di umanità e il potere di autoeducazione, dall'altro orientarsi ad una disposizione alla formazione continua.

---

[96] *Ivi*, p. 54.
[97] *Ivi*, p. 78.
[98] In questa seconda parte del paragrafo sintetizziamo il contributo di B. ROSSI, *La famiglia, ambiente privilegiato di educazione permanente*, in D. ORLANDO CIAN (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 285-291.
[99] F. DE BARTOLOMEIS, *op. cit.*, 1953 (1), 1961 (2), p. 347.

In primo luogo, l'ideale regolativo dell'educazione permanente ha il fine di permettere al potenziale di umanità che è proprio di ogni persona di rivelarsi in pieno; molte volte questo potenziale umano non si realizza a causa di manomissioni, frustrazioni e strumentalizzazioni che avvengono anche all'interno del nucleo familiare. Lo scopo della famiglia è quello di far sviluppare al figlio il potere dell'auto – educazione, cioè farlo realizzare al massimo livello; la famiglia guida e sostiene l'opera del figlio tramite quei valori universalmente condivisibili che stanno alla base del concetto di umanità. Educa agendo sui valori.

In secondo luogo, anche se l'educazione permanente sembra riguardare gli adulti, essa inizia con la prima educazione, dal momento che è questa che può suscitare con successo energie autoeducative. L'ideale dell'educazione permanente non può dunque essere perseguito se non si costruisce una mentalità che sollecita a coinvolgersi in una formazione continua. Questa mentalità si fonda sui concetti di criticità, creatività, responsabilità, solidarietà, capacità di decisione (su cui si fonda l'autonomia). Quanto si guadagna in termini di condotte e stili di vita nell'età infantile ha una notevole ricaduta sulle età successive.

Ecco allora che, da un punto di vista pedagogico, si delinea un compito ben preciso per la famiglia, un suo impegno primario: contribuire alla formazione della persona democratica e solidale, dialogica, partecipe e comunitariamente responsabile, la quale si lascia apprezzare per disposizioni personali e per una mentalità che gli è peculiare. Questa persona ambisce a farsi, a costruirsi (individualmente e socialmente) secondo differenza, e nello stesso tempo si impegna a rispettare ed arricchire l'altrui differenza.

La famiglia contribuisce allora alla formazione di una concezione del tempo: deve aiutare i figli e le figlie a non essere dominati dal tempo, a governarlo (progettualità), ad organizzarlo e a vigilare su di esso al fine di non consumarlo in modo banale.

5.3. La scuola

La scuola[100] si presenta oggi come un'agenzia educativa della quale si parla sempre in termini di "crisi": crisi della motivazione per gli studenti, crisi dell'identità del personale direttivo e docente, crisi per la presunta inadeguatezza dei contenuti veicolati e delle metodologie per veicolarli, crisi per la apparente incapacità di lavorare in termini di obiettivi e di risultati. Nonostante tutto, la scuola continua ad essere un'agenzia di socializzazione centrale per quasi tutte le forme di civiltà: nelle società post – industriali, le giovani generazioni iniziano in percentuale sempre maggiore la frequenza di istituzioni educative pre-scolari (asili e scuole dell'infanzia), passano poi a scuola almeno dieci anni obbligatoriamente (scuola elementare o primaria; scuola secondaria inferiore; non di rado anche parte della scuola secondaria superiore) e altri quattro-cinque anni selettivamente (scuola media superiore). In crescita risulta anche il numero di giovani che sceglie un percorso di "istruzione superiore" dopo il diploma di scuola secondaria, percorso che può essere sia di tipo universitario, sia si altro tipo.

Negli anni Settanta, la scuola è stata fortemente criticata da una certa cultura marxista, che l'ha vista come apparato ideologico di stato (Louis Althusser), impegnata a riprodurre sia i rapporti di potere sia le possibilità di accesso al potere tramite la cultura storicamente esistenti. Sempre in quegli anni, sono state proposte ipotesi tanto suggestive quanto vagamente utopistiche di "descolarizzazione" (Ivan Illich).

Al tempo stesso, però, correnti di pensiero apparentemente eterogenee tra loro (marxismo, cattolicesimo, liberalismo radicale) hanno visto la scuola come luogo di emancipazione sociale e di conquista culturale. Sono state quindi elaborate proposte di trasformare la scuola in un laboratorio di sperimentazione e di innovazione *"attraverso il richiamo ad un più preciso impegno di programmazione curricolare, pur senza trascurare la dimensione ludica, può contribuire sia a rendere più efficiente il processo educativo scolastico sia, soprattutto a rimarcare il ruolo essenziale della intenzionalità, troppo spesso trascurato, nello stesso processo educativo"*[101].

Certamente, la scuola è attualmente un'agenzia in grave difficoltà, come già notava Francesco De Bartolomeis in un periodo nel quale non vi era ancora stata la contestazione giovanile: *"La scuola si presenta come un ambiente sociale diviso alle radici: da una parte un comportamento clandestino con il quale gli allievi cercano di far sopravvivere nella situazione sfavorevole i loro legami e dall'altra la esteriore "condotta" scolastica. L'opposizione tra il clandestino e l'ufficiale corrompe il processo di socializzazione; e così l'educazione, ben lontano dall'utilizzare le risorse degli allievi non solo per la formazione morale ma anche per dare carattere attivo al metodo di*

[100] In questo paragrafo ci avvaliamo prevalentemente del contributo di G. SERAFINI, *Una scuola per l'educazione permanente*, in D. ORLANDO CIAN (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 292-296.

[101] G. GENOVESI, *Dimensioni dell'educazione. L'impegno formativo tra storia e utopia*, EIT – Editrice Italiana, Teramo, 1989, p. 32.

lavoro culturale, contribuisce all'apprendimento precoce da parte degli allievi di molti dei più gravi difetti degli adulti. La socialità degli allievi è costretta ad arretrare su posizioni difensive le quali naturalmente arrestano o ritardano il processo di trasformazione dell'aggressività in una collaborazione di raggio sempre più largo"[102].

Dopo un percorso storico iniziato negli anni '60, ci si rende conto che l'educazione permanente si deve basare su alcuni pilastri: dimensione democratica (possibilità di educazione a tutti), educazione integrale (evitare privazioni o alienazioni del potenziale umano), educazione alle attitudini personali (in sé stessi c'è la forza per la propria realizzazione), educazione alla critica (selezionare i messaggi che vengono dal mondo delle relazioni), educazione al dialogo e alla tolleranza (favorire l'incontro dialettico con gli altri), educazione al mutamento.

L'educazione permanente è uno dei principi che guida la nostra scuola italiana, almeno sul piano teorico? Vediamo la situazione nella scuola italiana, senza incorrere nella tentazione di rincorrere le attuali tendenze riformatrici e cercando di cogliere la specificità degli ordini di scuola che in ogni caso, anche se con denominazioni cambiate e con compiti leggermente diversificati, si ritroveranno in qualsiasi tipo di assetto istituzionale.

La scuola dell'infanzia (per lungo tempo denominata "materna") si basa sulla prospettiva che i bambini siano persone con dei diritti, fra i quali ci sia anche quello a trovare condizioni che promuovano e favoriscano lo sviluppo armonico ed integrale della loro personalità di soggetti liberi, responsabili e attivamente partecipi alla vita della comunità locale. Anche in questo caso, come per la scuola elementare, non ci si è basati sull'idea di educazione permanente.

La scuola elementare di un Paese democratico, nelle premesse generali che dovrebbero trovare spazio in ogni testo di riforma, indipendentemente dagli effimeri schieramenti politici che lo promuovono, ha vari compiti: educare alla convivenza democratica, nella linea indicata da John Dewey un secolo fa; sviluppare la potenziale creatività del fanciullo, utilizzando le discipline di base per questo scopo; prestare attenzione agli svantaggi economici e sociali, ed attivando meccanismi di compensazione; sottolineare l'importanza del conoscere nell'educazione e nella formazione della personalità. Tutti i motivi indicati, pur essendo coessenziali alla tematica della formazione permanente, non sono articolati in modo da far intendere che nella prima scuola sta il momento in cui può costituirsi la dinamica disponibilità a crescere continuamente nel conoscere, nell'educarsi, nell'essere di più.

Le scuole secondarie inferiori furono invece istituite agli inizi degli anni Sessanta, come scuole orientative, con l'impegno cioè a sostenere i preadolescenti nel loro sforzo per orientarsi, collocarsi nel mondo, sviluppare un progetto di vita personale. Nella realtà questo intento è stato superato, attribuendo alle discipline di studio il significato formativo dell'esperienza culturale, che non può essere ritenuta unica ed essenziale per lo sviluppo nella persona della volontà auto – educatrice.

Per quanto riguarda le scuole secondarie superiori, si potrebbe parlare di educazione continua se i programmi, che per lungo tempo non sono stati rinnovati (se non all'inizio degli anni Novanta con la revisione operata dalla commissione guidata dall'onorevole Beniamino Brocca), fossero interpretati come strumenti di conferimento di apprendimenti spendibili in tutto l'arco della vita, e non mirati unicamente all'immediato dopo – scuola superiore (formazione professionale superiore, carriera universitaria, ingresso nel mondo del lavoro). Ad esempio, l'insegnamento dell'educazione civica, che dovrebbe essere uno dei capisaldi di un'educazione scolastica permanente, continua ad essere trascurato, così come lo è un approccio più europeista alle tematiche della storia, della geografia, del diritto.

Ecco che allora si delineano due scenari possibili, due ipotesi sulla scuola: una scuola fondamentalmente <u>educativa</u>, come quella ipotizzata nei documenti programmatici delle scuole materne, elementari e medie inferiori; una scuola con la <u>funzione dell'istruzione</u> (lasciando ad altri i compiti educativo, espressivo, socializzante), concezione totalmente rivolta verso un'altra direzione rispetto all'educazione permanente e difficile da realizzare, se si pensa che si debba realizzare all'interno di una comunità com'è quella scolastica. Come si potrebbe infatti immaginare la convivenza al suo interno senza affermare e far valere costantemente precisi significati (valori) morali e sociali?

Tutte le scuole, tranne quella superiore, almeno sul piano dei progetti sembrano collocarsi nell'ottica dell'educazione continua. Ma sia le riforme del 1997, avviate durante il governo di centro-sinistra ed il ministro Berlinguer, sia quelle attualmente in corso, da parte del governo di centro-destra e del ministro Moratti, mantengono queste idee?

L'ottica che ispira i due modelli di riforma (al di là delle differenziazioni politiche di partito) sembra dare spazio (almeno nelle grandi dichiarazioni di principio) ai diritti e all'educazione della persona e delle

[102] F. DE BARTOLOMEIS, *op.cit.*, 1953 (1), 1961 (2), p. 350.

persone, alla "formazione della persona nella sua interezza", ma nel contempo spinge fortemente verso la decisività della "qualità delle risorse umane", intese come fattore strategico per lo sviluppo. Sembrano essere, nell'uno e nell'altro caso, le ragioni del sistema sociale, economico, politico e produttivo a sollecitare una riforma, quasi in un'ottica funzionalistica.

La riforma Moratti vanta una nuova importanza data alla persona, per l'affermarsi di un'umanità piena e consapevole da promuovere attraverso lo sviluppo e il potenziamento delle risorse intellettuali e morali di ciascuno; l'educazione, l'istruzione e la formazione sono finalizzate alla valorizzazione e alla crescita della persona e della società. Non è peraltro ispirata alle idee dell'educazione permanente, e sembra lasciare nel vago aspetti centrali della relazione educativa.

Anche sui contenuti essenziali per la formazione di base, in entrambi i progetti non emergono particolarmente le ragioni della persona: è sottolineata la grossa trasformazione della società, che esige capacità di adattamento e di cambiamento, ma non è evidenziata la relazione antropologica tra cultura e saperi e il soggetto, per la sua promozione e valorizzazione.

5.4. Il gruppo dei pari

Già negli anni Cinquanta i pedagogisti più accorti avevano capito che buona parte dei messaggi educativi si sarebbero giocati nel gruppo dei pari: *"La partecipazione alla vita di questi gruppi spontanei ha un'importanza di prim'ordine per la formazione del carattere. Nella maggioranza dei casi hanno modo di esercitarsi doti di iniziativa, di responsabilità, di solidarietà che la scuola di solito è ben lontana dal mobilitare; lo stesso si dica del bisogno di avventura e di scoperta, a meno che non ci siano condizioni assolutamente sfavorevoli. Lo spirito di corpo all'interno del gruppo comporta aggressività all'esterno, ma comunque esso è un passo avanti sulla via della socializzazione"*[103].

In alcuni recenti casi, il gruppo dei pari è visto dai giovani adolescenti come l'unico luogo di costruzione dell'identità, viste le difficoltà in questo senso della famiglia e della scuola, vissute come "prigioni". Il problema del gruppo dei pari è che, se manca di un confronto dialettico con agenzie nelle quali è mantenuto l'asimmetria educativa, crea al suo interno un'asimmetria non fondata su un ruolo educativo, ma su un leaderismo episodico, che crea comportamenti gregari e conformismo, anziché una costruzione, certamente problematica, dell'identità personale.

Difficile è la valutazione del gruppo dei pari come agenzia nella quale si apprendere. Certamente il gruppo dei pari è il luogo in cui molti dei contenuti appresi altrove vengono esperiti: possiamo dire che la tendenza in atto è quella di costituire, all'interno di agenzie educative più strutturate, sia formali sia non formali, un gruppo dei pari che agisce come elemento catalizzatore di comportamenti e di tendenze, per esempio di tipo emulativo. Nella società sportiva moderna, organizzata per fasce di età, agli insegnamenti impartiti degli educatori "classici (genitori e insegnanti) si sovrappone il clima culturale creato dal gruppo dei pari, dall'emergere di leader e di gregari, o dal manifestarsi di abilità più o meno spiccate, che fa sì che ci sia competizione, interna, spirito di emulazione, nascita (o perdita) di motivazione indipendentemente dalla intenzionalità del progetto educativo "ufficiale" messo in atto dall'agenzia.

5.5. L'associazionismo giovanile

La naturale tendenza a stare, in modo non forzato come a scuola, con i pari d'età, può essere educativamente recuperata nell'associazionismo giovanile, del quale il movimento scout è una delle realtà più importanti. Qui infatti l'asimmetria della relazione educativa è garantita, visto il ruolo dell'educatore adulto, ma al tempo stesso vissuto come meno intrusiva rispetto a quella di insegnanti e genitori: lo stesso Robert Baden-Powell, fondatore del movimento scout e di professione militare, aveva intuito negli anni Dieci del Novecento che il ruolo dell'educatore scout non poteva essere quello di un insegnante o di un sergente dell'esercito, quanto quello di un "fratello maggiore", che in quanto "fratello" è vicino al soggetto e in quanto "maggiore" può assumere un ruolo educativo. Specialmente in fase adolescenziale, la partecipazione ad un gruppo giovanile permette di recuperare educativamente anche i ruoli della famiglia e della scuola, visto che certe osservazioni "educative" sono ascoltate più volentieri da un soggetto terzo che da un genitore o da un insegnante.

Dal punto di vista educativo, l'associazionismo giovanile svolge un ruolo fondamentale, specialmente in associazioni quali lo scoutismo, in cui la vita all'aria aperta e lo sviluppo fisico sono

[103] F. DE BARTOLOMEIS, *op.cit.*, 1953 (1), 1961 (2), p. 349.

enfatizzati come caratteristiche peculiari del processo educativo. Lo scoutismo offre ad esempio un vero e proprio curricolo parallelo di apprendimenti, mediante l'insegnamento di "tecniche" difficilmente sperimentabili in ambito familiare e scolastico quali il campeggio, l'hiking (antesignano del trekking), l'esplorazione dell'ambiente naturale, l'hebertismo[104] (con la costruzione di attrezzistica in ambiente naturale e l'esecuzione di percorsi addestrativi sotto forma di gioco), l'organizzazione della vita quotidiana in condizioni non usuali (cucinare, procurarsi acqua, ecc.).

5.6. L'associazionismo religioso

In tutte le tradizioni culturali la vita religiosa ha sempre assunto un importante fondamentale: nella società occidentale, dopo i fenomeni di secolarizzazione e laicizzazione dell'età moderna, questa centralità sembra essere messa in discussione. Nella società italiana in particolare, sembra esserci una tendenza a far partecipare, anche da parte di famiglie non cattoliche o cattoliche solo per tradizione (genitori battezzati e sposati con rito religioso, ma non "praticanti"), i soggetti in età infantile ed adolescenziale alla catechesi sacramentale, e poi a trascurare la formazione religiosa in età giovanile ed adulta.

Ultimamente, la Chiesa cattolica ha curato in modo particolare la catechesi giovanile, mirando a coinvolgere anche le famiglie nel percorso di formazione dei figli, proprio per evitare che la formazione religiosa si riduca al ricevere i sacramenti dell'Eucaristia e della Cresima e poi si fermi, per riprendere, in forme assai meno cogenti ed efficaci, quando ci sarà la richiesta di una celebrazione religiosa di un matrimonio o di un funerale. Anche le modalità formative del percorso giovanile si sono modificate, lasciando spazio a forme di guida spirituale che partano dai dubbi e dai bisogni dei soggetti, più che dall'impianto dottrinale ecclesiastico, che comunque rimane come "fonte" delle risposte. Particolare attenzione è data anche all'accesso diretto alla Parola di Dio, con la lettura diretta della Bibbia, limitando al minimo le fonte di intermediazione catechistica, al fine di avvicinare il soggetto, specialmente in età adolescenziale, alla "forza" della Parola nella sua forma originaria.

5.7. La città

La città non è un puro contenitore spaziale, ma un'entità complessa, non riconducile alla somma degli individui che la abitano. Il sintagma "città educativa"[105] designa una realtà molteplice e differenziata diversa da una società all'altra e, talvolta, anche nei successivi periodi di sviluppo di una medesima società. Non esistono letture trasferibili per tutte le città.

Facciamo riferimento alla nostra – città – di – tutti – i – giorni, cioè quel mondo articolato, costituito da persone, spazi fisici, luoghi abitativi, oggetti materiali e simbolici, servizi, situazioni, occasioni, eventi con i quali ciascuno di noi viene quotidianamente in contatto diretto e indiretto; non solo *città – container* ma anche *città – società.* L'organizzazione di questo macrocontesto non è ininfluente sul comportamento individuale e collettivo: acquista valenze positive o negative che hanno influenza sul piano educativo.

Le potenzialità educative

Molte città di oggi, sebbene importanti dal punto di vista storico, hanno perso la propria identità a causa di una crescita disordinata e della superficialità di alcune amministrazioni, tanto da risultare invivibili, anzi sembra che debbano più essere *oggetto* che *soggetto* di educazione. Storicamente è la sede privilegiata in cui avvengono le forme più significative e tangibili di istruzione " formale" dei giovani, e consente forme di socializzazione, offerte formative organizzate, esperienze di coinvolgimento collettivo che possono essere sia positive che negative (anche quelle negative possono tradursi in esperienze formative, nei limiti). Il suo ruolo può essere individuato in due aspetti principali: da un lato nell'offerta di quell'ampia gamma di occasioni che qualsiasi contesto urbano riesce ad esprimere attraverso la vita dell'intera collettività; dall'altro nella determinazione – attivazione delle *condizioni* necessarie ad essere città, che vedremo più nel dettaglio nel paragrafo immediatamente successivo.

Le condizioni per essere città

Possono essere identificate come tre le condizioni essenziali perché una città possa dirsi tale a tutti gli effetti:

---

[104] Lo scoutismo ha ereditato, dal punto di vista motorio, le teorie del francese Georges Hebert relative al movimento in ambiente naturale.

[105] In questo paragrafo sintetizziamo il contributo di C. LANEVE, *La città educativa*, in D. ORLANDO CIAN (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 297-302.

- *Manifestare una chiara identità:* la città che definisce le proprie funzioni in relazione alla propria storia, cultura, al proprio territorio e che dispone di una giunta comunale consapevole di essere classe dirigente è una città che ha un'anima, una soggettività, un'identità forte.
  Una vera città quindi è sempre una comunità che fa appello costante al senso di autenticità, di autonomia progettuale, di solidarietà sociale.
- *Garantire il diritto alla città:* la città deve offrire i servizi tradizionali (economico – commerciale, igienico – sanitario, sicurezza sociale, pubblica istruzione) e i servizi moderni (informatico, ludico, del tempo libero), mantenendo i caratteri e gli elementi propri della città (piazze, teatri, marciapiedi, panchine). Deve inoltre promuovere e diffondere la cultura della città, che mira al far riconoscere ad ogni cittadino che la città è propria.
- *Favorire l'esercizio del "diritto della città":* dare rilievo a quella facoltà della comunità e di ogni singolo cittadino di far sentire la propria voce. Avere questo spazio significa dar voce a tante forme di partecipazione non formalizzata (volontariato, associazioni giovanili).

La città di per sé non educa, ma l'educazione si qualifica come formazione al servizio della persona e, tramite quest'ultima, della città.

Verso la progettazione

La sovrapposizione di opportunità educative, la disorganicità di proposte di formazione fra loro scollegate o antagoniste inducono i cittadini a doversi riadattare continuamente, rischiando di provocare effetti deleteri sulla struttura organizzativa della personalità del singolo o risolvendosi in un permanente disorientamento. La città ha il compito di progettista di politiche di intervento formativo, mirate ad affinare la costruttività (iniziativa, creatività), eticità (responsabilità, impegno), coscienza comunitaria (rispetto per l'alterità, cura delle cose di pubblica utilità), nella prospettiva della solidarietà umana orientata al raggiungimento del bene comune. Sotto questo punto di vista la città si deve assumere la gestione diretta di una parte dei servizi socio – culturali e formativi, la funzione di coordinamento delle risorse potenziali e dei servizi, e deve organizzare un sistema permanente di certificazione dei servizi locali, per esempio mediante un ufficio – studio di osservazione, monitoraggio e verifica dei risultati delle diverse iniziative, in particolare rilevare gli elementi relativi al complesso contesto nel quale viene erogato il servizio, alle risorse immesse, alla verifica dei prodotti finali; valutare l'efficacia del sistema attivo nel suo complesso e nelle varie zone; fornire informazioni accurate ai cittadini. In parte, queste funzioni sono state realizzate dagli Uffici Relazioni con il Pubblico delle amministrazioni comunali, e con il tentativo di alcune di queste di allargare i momenti partecipativi prima della presa delle decisioni. In questa città che vuole farsi, essere e mantenersi educativa occorre perciò risemantizzare le aree attraverso una simbolizzazione, per ridare punti di riferimento alla gente (progettando ad esempio nuovi insediamenti abitativi che mantengano la struttura urbana della "piazza"); ridare centralità ai luoghi di incontro (quali ad esempio i parchi, i giardini pubblici, i mercati, ecc.); regolare il "tempo della città" per evitare le attuali coincidenze fra gli orari del lavoro e quelli dei servizi, ricreando di conseguenza equilibrio fra "tempi e luoghi del produrre" e "tempi e luoghi del vivere" (sperimentando ad esempio aperture differenziate per i principali settori della vita cittadina: scuole, uffici pubblici, negozi). La città educativa ha giustificazione proprio perché intende contrapporre ad una realtà urbana costituita un'azione formativa progettata, coerente, articolata e solidale, in grado di diffondere l'esigenza e il messaggio educativi, perseguendo obiettivi di formazione personale. La città educativa è quindi un'agenzia in grado di offrire, sia in termini di strutture, sia in termini di eventi, una serie di opportunità motorie: alcune di queste possono essere di supporto alle attività già esistenti, per esempio quando una città progetta un nuovo impianto sportivo, che poi sarà utilizzato dalle società; altre possono invece esprimere una vera e propria "filosofia" motoria autonoma, per esempio quando si progettano piste ciclabili, per incentivare forme salutare di movimento intra – urbano, o parchi nei quali siano attrezzati dei "percorsi vita".

5.8. La comunità civile

La comunità civile[106], come agenzia educativa, rimanda alla rete di relazioni che "tiene insieme" gli individui al primo livello della società, a quella dimensione in cui l'io e l'altro si incontrano cominciando a strutturare la possibilità dell'esistenza di un "noi" consapevolmente vissuto. La comunità sociale riflette dunque la condizione primaria del nostro essere umano: io non posso ignorare l'altro perché io sono l'altro.

[106] In questo paragrafo sintetizziamo il contributo di P. MILANI, *La comunità*, in D. ORLANDO CIAN (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 303-310.

In questo senso nasce la solidarietà, la cura per l'altro. Se l'educazione si caratterizza per essere un fatto relazionale, tale fatto relaziona e rimanda alla natura dialogica dell'uomo stesso, per cui la prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona. La comunità è allora il luogo dove è possibile la ***prossimità***, è cioè il modello che cerca di valorizzare l'io e l'altro, superandone l'antinomia, in quanto non li pone in contrasto tra loro, ma in un rapporto di sollecitudine reciproca. L'interdipendenza tra soggetti e tra soggetti e azioni risulta quindi essere il primo fattore costitutivo della comunità. Per definire il termine "comunità" ci sono fondamentalmente due ambiti da tenere presenti:

1. *La dimensione geografica:* la comunità è un'unità territoriale con dei confini precisi, in cui ogni soggetto ha la possibilità di interagire con gli altri;
2. *La dimensione psicologica:* la comunità è il gruppo sociale in cui sono definiti dei legami che condividono un senso di appartenenza e di "connessione emotiva" rispetto a problemi e situazioni comuni.

Comunità, educazione, ecologia dello sviluppo umano

Nel 1972 il Rapporto Faure propose un modello di società comunitario, con una scuola legata alla realtà storica e sociale e integrata con le altre agenzie educative. Si parla perciò di " sistema formativo integrato" come meta ideale a cui tutte le istanze formali e informali della società devono tendere, costruendo interazioni e connessioni fra loro fino a divenire un "ecosistema". Secondo Bronfenbrenner costruire un ambiente "ecologico" significa consentire ai giovani di fruire di tutta la ricchezza delle diverse situazioni ambientali che influenzano la loro esistenza. Secondo il pedagogista bolognese Franco Frabboni occorrono pratiche di integrazione, continuità e raccordo tra i diversi soggetti educativi (famiglia, scuola, servizi) presenti in un territorio.

Reti sociali e psicologia di comunità

Secondo il sociologo Pierpaolo Donati (autore della "teoria relazionale della società") le reti sono relazioni sociali in senso pieno, cioè modalità che richiedono riferimenti simbolici, intenzionalità, progettualità, valutazione umana. La società quindi è pensata come rete, come società delle "solidarietà autonome", intendendo per solidarietà la promozione di quel bene comune costituito dalle relazioni sociali che realizzano una comunità. Secondo Donati si può definire "integrata" una politica sociale ed educativa se si rivolge agli individui non come atomi sociali, ma alle loro relazioni sociali, se mantiene la partecipazione di tutti i soggetti interessati, in quanto un sistema è sinergico quando opera mobilitando anziché frenando le proprie risorse materiali e umane. La psicologia di comunità nacque per sperimentare nuove forme di intervento rispetto al problema della malattia mentale. Presto l'attenzione fu spostata dalla patologia alle risorse dell'ambiente di vita del paziente. La comunità è considerata competente, con un suo potere di rendere le persone appartenenti ad una comunità consapevoli delle proprie competenze (*empowering community*).

Approccio di comunità e discorso pedagogico

Il concetto di "sviluppo di comunità" (processo mediante il quale una comunità realizza condizioni di progresso attraverso la partecipazione attiva dei suoi abitanti e il più possibile mediante le loro stesse iniziative) insiste proprio sul potenziale interno della comunità, sulla sua capacità di autodeterminarsi e di non essere eterodiretta. La comunità segue una modalità di intervento nel sociale che insiste sulla promozione della salute delle persone e dei gruppi, nei loro contesti di vita, rafforzando le loro reti sociali, attivando la partecipazione, cioè la possibilità per la persona di agire in quanto soggetto protagonista del suo cambiamento. Il soggetto diviene quindi "partner" dell'azione sociale, attore e autore della sua storia sociale.

Pratiche educative di comunità

C'è un problema, dal punto di vista pratico, di come giungere ad un progetto globale che coinvolga i diversi attori sociali (famiglia, scuola, servizi, associazioni). Si deve trovare una combinazione positiva di influenza in modo che l'operatività di ogni elemento accresca il potenziale apporto di ciascun altro. In questa tensione risultano di primaria importanza le pratiche comunitarie dell'intersoggettività, della negoziazione, dell'informazione reciproca, della comunicazione bidirezionale e infine della concertazione in cui ogni soggetto tiene conto dell'intenzionalità e delle finalità altrui e non solo delle proprie. Ci sono tre principali paradigmi d'intervento:

1. *Soggetto – utente:* l'operatore è al centro della relazione, il soggetto è esterno alle decisioni che lo riguardano, le sue motivazioni e la sua intenzionalità non sono tenute in considerazione, egli riceve dei beni dall'operatore. È l'intervento sull'altro, il paradigma dell'assistenza. Ha avuto una storia lunga, ma attualmente sembra destinato a declinare.
2. *Soggetto – cliente:* l'operatore, con il cliente, decide cosa fare per il suo ben – essere. Il soggetto è al centro della relazione, in quanto è considerato nella sua globalità, con i suoi fini, la sua intenzionalità, la

sua cultura. È l'intervento per l'altro, il paradigma dell'aiuto. In molti servizi pubblici ha preso il posto del paradigma dell'assistenza, mantenendo però sempre ben distinti i ruoli tra operatore e soggetto per cui operare.

3. *Soggetto - partner:* l'operatore aiuta il partner della relazione a inserirsi in una rete sociale in cui trovare risposte ai suoi bisogni ed essere risorsa per la comunità: egli diviene attore – autore del suo cambiamento. La comunità, e non il soggetto singolo, è al centro dell'intervento. È l'intervento con l'altro, il paradigma dello scambio. E' il paradigma a cui ci si ispira nei servizi innovativi, nei quali l'operatore, pur mantenendo il suo ruolo, promuove l'emancipazione a partire da un ruolo attivo del soggetto.

5.9. I mezzi di comunicazione di massa

Negli ultimi vent'anni, i mezzi di comunicazione di massa (stampa, radio, televisione e, ultimamente, anche i sistemi di informazione telematica come Internet) da meri "contenitori" di cultura sono diventati "produttori" di cultura, una cultura di massa che viene, volenti o nolenti, continuamente consumata grazie alla onnivadenza dei mezzi stessi e dei loro messaggi.

L'aspetto più significativo di questa "educatività" dei mezzi di comunicazione di massa è l'assenza di una "responsabilità" precisa dei messaggi inviati e delle scelte effettuate. Per esempio, la trasmissione di un film dai contenuti "forti" (non necessariamente relativo a tematiche sessuali) in orari nei quali bambini e giovani possono trovarsi davanti alla televisione in orari ritenuti "per bambini" dà luogo ad un infinito dibattito sulle responsabilità di tale scelta: ci si è limitati a mandare in onda quanto programmato da tempo (da chi e con quali criteri, non si sa), salvo poi scusarsi per l'errore; nel frattempo, il film è stato visto da una grande quantità di soggetti in età inadatta, molti dei quali non avevano al fianco una figura adulta in grado di interrompere la trasmissione o di "mediarla" culturalmente. Un accumulo non mediato di esperienze quotidiane di questo tipo contribuisce a vanificare i tentativi educativi di altre agenzie, dato che la forza e la cogenza dell'immagine accompagnata dalla parola ha un effetto "colla" nella mente dei soggetti più indifesi ed inesperti culturalmente.

L'educatore deve sempre tenere conto inoltre dell'immaginario veicolato dalla cultura dei mezzi di comunicazione di massa, immaginario che cambia continuamente a causa dei modelli imposti (recentemente, ad esempio, la sostituzione nel giro di pochi mesi dei Pokemon da parte dei Digimon nel linguaggio e nelle preferenze dei bambini): spesso la mancata conoscenza di tale immaginario impedisce un importante contatto, dato che l'educatore parla un linguaggio ed usa immagini che all'educando non dicono niente.

Questo non significa accondiscendere alle mode, alcune delle quali sono francamente tanto intense quanto insulse: chi si ricorda più, ad esempio, dei famigerati pulcini virtuali Tamagochi, che pure tanto hanno appassionato i bambini di qualche anno fa, causando anche conflitti con la scuola, quando solerti maestre li sequestravano perché i bimbi li nutrivano telematicamente anziché imparare le divisioni? Significa però che l'immaginario giovanile dell'educatore non basta più a sollecitare immagini significative nell'immaginario giovanile degli educandi, e che va storicizzato, visto che non è più condiviso "automaticamente", come forse accadeva qualche decennio fa, quando le possibilità di accesso alla cultura erano più limitate (anche se più profonde): oggi un riferimento ai poemi omerici è una vera e propria scommessa culturale, mentre qualche decennio fa tutti più o meno sapevano che Achille era un eroe greco ed Ettore il campione dei Troiani. Se l'educatore conosce tematiche e tecnologie della comunicazione di massa, entra in relazione e poi può proporre; se non conosce, la sua azione educativa a volte scivola tangenzialmente nella relazione, senza sedimentarsi.

Dal punto di vista della relazione di cura, la comunicazione di massa veicola non solo contenuti di tipo medico e sanitario (si pensi per esempio ai programmi appositi, presenti su tutte le reti nazionali e persino in molte TV locali) o immagini e discorsi sui temi della salute e della malattia, ma anche e soprattutto ideologie, modalità di riprodurre i contesti culturali, che sono estremamente penetranti nell'immaginario, poco soggette a vaglio critico e capaci di sedimentarsi e di produrre modi di pensare e di operare. L'operatore sanitario è quindi cosciente di avere a che fare con soggetti che vivono il ginepraio della comunicazione sanitaria massmediatica e che si ritroverà anche ad orientarli, sempre che non ne sia già inconsapevolmente prigioniero: un operatore sanitario che si relaziona con i pazienti con il tono di un talk show televisivo sarà meno capace di produrre effetti significativi sui destinatari.

5.10. L'associazionismo sportivo

L'associazionismo sportivo riveste un compito estremamente importante nella formazione dei giovani e degli adulti. Lo scarso peso dato nella famiglia e nella scuola all'educazione corporea e alla pratica dell'esercizio fisico, dovuto ai più vari motivi, si traduce di fatto in una delega alle associazioni sportive di questa forma di educazione. A fronte di molta pratica sportiva, tuttavia, si possono fare alcune osservazioni.

Prima di tutto, si assiste alla tendenza di una pratica sportiva sempre più anticipata (i "pulcini" di alcune discipline sono reclutati a quattro – cinque anni di età): è chiaro che in queste situazioni di età si deve dare grande importanza all'aspetto educativo della pratica sportiva, almeno fino alla prima adolescenza, evitando la cosiddetta "specializzazione precoce", tanto inutile dal punto di vista sportivo quanto dannosa dal punto di vista educativo e motivazionale. A livello di base quindi, qualsiasi sia la disciplina scelta (per esempio nei Centri di Avviamento allo Sport), si dovrà curare il consolidamento degli schemi motori di base, badando bene all'ampliamento della gamma dei gesti motori, in modo tale che su di questa possa essere innestata la specializzazione, al momento opportuno.

In secondo luogo, poi, si assiste alla focalizzazione sulla disciplina sportiva come contenuto tecnico più che come opportunità educativa e formativa. Mano a mano che i giovani atleti crescono, quindi, si dovrebbe curare l'aspetto motivazionale, sostenendo la pratica sportiva con valori collaterali come il cameratismo, il rispetto delle regole, il reciproco rispetto tra i soggetti presenti nell'associazione (atleti, dirigenti, allenatori, genitori). Nel caso poi un giovane non manifesti doti particolari per la pratica sportiva (magari si era iscritto spinto dai genitori), è compito educativo dell'allenatore e della società sportiva aiutare il soggetto a trovare la sua strada (un altro sport, per esempio), favorendo un suo distacco non traumatico dall'ambiente della società, in nome dell'ideale della pratica sportiva, superiore all'ideale della pratica di quel determinato sport in quella determinata società sportiva.

Infine, la società sportiva come soggetto educatore, guardando al di la delle proprie finalità limitate nello sportivo, assume grande rilevanza nel far proseguire l'attività motoria anche ai giovani che non desiderano proseguire la carriera agonistica, offrendo loro percorsi alternativi di pratica. Per esempio, nella pratica del judo, i giovani che intendono abbandonare l'agonismo ma vogliono proseguire la pratica del judo possono essere avviati allo studio dei katà (le forme fondamentali delle tecniche), allo studio del ju – jitsu (l'antica disciplina dalla quale il judo ed il judo olimpico sono stati per così dire distillati), alla pratica della difesa personale. Agli atleti che scelgono l'agonismo, la società sportiva propone ovviamente un percorso assistito di formazione tecnica superiore, senza però perdere di vista la dimensione antropologica della pratica sportiva e la crescita del soggetto, in un'ottica di educazione permanente, permettendo anche uno sviluppo di carriera post-agonistica.

L'associazionismo sportivo non si deve quindi ridurre ad un'attività di nicchia per l'esistenza dei giovani praticanti, masi propone come un'agenzia educativa e formativa a pieno titolo, capace di dialogare e di integrarsi con la famiglia, con la scuola e con tutte le altre presenti sul territorio.

5.11. I luoghi della cura

I luoghi in cui si intrattengono relazioni motivate da problemi medico-sanitari non sono di per sé strutture educative, ma sono strutture nelle quali gli operatori sanitari, il cui scopo è "curare", finiscono per "insegnare" qualcosa e i pazienti, che sono lì per "essere curati" (in una dimensione apparentemente passiva) per "apprendere".

Si tratta di strutture in cui avviene una relazione asimmetrica, spesso non scelta dal polo più debole (il paziente), spesso centrata più sull'oggetto teorico preso nella sua astrazione "tecnica" (la malattia) che sull'oggetto concreto (il malato, il corpo del malato)[107].

Solo di recente si è compresa la portata "educativa" di una relazione tra medico e paziente, e tra questo e le altre figure di operatori sanitari. Il lavoro del laureato in scienze infermieristiche non contempla solo l'esecuzione di compiti secondo precisi protocolli operativi, ma anche e soprattutto implica un lavoro di scambio relazionale, che ha implicite valenze educative e/o formative: questo vale a maggior ragione con soggetti socialmente già deboli, come i bambini[108].

---

[107] Si veda a questo proposito la convincente disamina degli aspetti pedagogici del problema che si trova in S. KANIZSA, *L'ascolto del malato. Problemi di pedagogia relazionale in ospedale*, Milano, Guerini, 1994, pp. 31-61.

[108] Si vedano a questo proposito i testi di R. MANTEGAZZA (a cura di), *Im ... pazienti di crescere. I bambini in ospedale: ricerche e riflessioni*, Nilano, Franco Angeli, 2005 e S. KANIZSA – E. LUCIANO, *La scuola in ospedale*, Roma, Carocci, 2006.

5.12. Conclusioni: verso un sistema formativo integrato

Famiglia, scuola, movimenti giovanili, società sportive, agenzie formative del sociale, strutture in cui avvengono momenti forti di educazione informale: uno sguardo pedagogico comprensivo di tutte queste realtà consente di costituire quello che diversi autori negli anni Novanta hanno chiamato un "sistema formativo integrato", nell'ottica della valorizzazione della cosiddetta "scuola parallela"[109]: *"Nell'ottica di un sistema formativo integrato, flessibile e decentrato ma organizzato a livello nazionale e con a fondamento l'interazione tra scuola, sia pubblica sia privata, e le agenzie formative esterne alla scuola, l'educazione può abbracciare ogni momento della vita dell'individuo"*[110].

Nessuna delle agenzie educative descritte in questo capitolo detiene infatti il monopolio della relazione educativa: ad alcune è tradizionalmente assegnato un ruolo sociale più importante (come la famiglia e la scuola), ma altre assumono poi ruoli decisivi in alcune fasi della vita, e permettono al soggetto di essere sempre accompagnato da una guida educativa, e mai affidato alla "spontaneità" del sistema sociale, alle sue mode, ai suoi conformismi, ai suoi opportunismi.

Il "sistema formativo integrato" non si realizza spontaneamente, come effetto collaterale naturale delle pratiche delle diverse agenzie educative, ma viene consapevolmente messo in atto o da enti ed istituzioni capaci di fare dialogare tra loro diverse agenzie: questa capacità deriva o da una posizione di potere che glielo permette, e questo è il caso, a nostro avviso, del ruolo giocato da un'amministrazione comunale, o da una particolare visione aperta dei problemi, e questo è il caso di un discorso pedagogico che sia attento alle diverse specificità e supporti le diverse agenzie e i luoghi della decisione politica nel processo di integrazione.

[109] G. GENOVESI, *op. cit.*, 1989, p. 30.
[110] *Ivi*, p. 32.

6. I tempi dell'evento educativo

La variabile tempo è molto importante nella considerazione degli eventi educativi. Esiste una dialettica tra il tempo fisiologicamente previsto per l'evento, il tempo effettivamente a disposizione ed il tempo nel quale il soggetto è disposto ad apprendere i contenuti previsti.

6.1. I tempi degli eventi educativi formali

Negli eventi educativi "formali", di solito il tempo è un tempo preordinato, prefissato, scandito dalla successione delle "ore" di lezione o di momenti particolari (entrata, uscita, ricreazione). È un tempo che risulta molto faticoso da vivere, specialmente da giovani generazioni abituate ad un uso piuttosto disinvolto del tempo in famiglia, e ad una fruizione televisiva del tempo (con le continue interruzioni pubblicitarie dei programmi che vanificano l'attenzione). È un tempo che occupa una parte notevole del tempo del giovane, visto che per almeno 10 – 13 anni lo impegna, tra lezioni e studio domestico finalizzato all'apprendimento scolastico, per almeno 5-6 ore al giorno.

6.2. I tempi degli eventi educativi non formali

I tempi degli eventi educativi non formali, pur essendo scanditi con ritmi a volte simili a quelli scolastici, possono essere gestiti con meno fiscalità. È vero che un allenamento sportivo ha un preciso inizio, uno svolgimento progressivo ed una conclusione, ma le varie fasi, specialmente in età evolutiva, non necessitano di una scansione rigida, sottolineata per esempio da impersonali colpi di fischietto, e sono sempre gestite dalla decisione dell'allenatore (o dell'educatore scout) sulla base della situazione particolare che si è creata, cosa questa che spesso risulta impossibile nella scuola, visto il susseguirsi degli insegnanti nella varie materie ed il coinvolgimento prevalentemente "mentale" della persona. Questi eventi sono di solito collocati nel "tempo libero", tipica creazione sociale della civiltà industriale occidentale, un tempo originariamente non occupato dal lavoro (compreso il "lavoro" dello studio) e quindi considerato residuale. Questo tempo attualmente si è notevolmente dilatato ed è stato occupato da una serie di attività che sono vissute dai soggetti come veri e propri valori, molti dei quali vissuti conflittualmente con il tempo della quotidianità lavorativa o di studio[111]. Quindi il tempo che il giovane passa nella pratica sportiva è certo un tempo "residuale" rispetto a quello dello studio e del lavoro, ma è un tempo intensamente vissuto, al quale si chiede molto in termini di realizzazione della personalità.

6.3. Il "tempo obbligato" della relazione di cura

La relazione di cura è di solito collocata in una fascia temporale corrispondente ad un particolare "tempo obbligato", che non è quello lavorativo, ma è un tempo che viene vissuto come obbligato sia perché si tratta di una condizione non scelta liberamente, sia perché quel tempo è un tempo fortemente strutturato, un flusso di eventi accuratamente pianificati e scanditi quasi in modo rituale (il risveglio, la pulizia personale, la colazione, la visita medica, le prescrizioni farmaceutiche, il pranzo, il riposo pomeridiano, le visite dei familiari e dei conoscenti, la cena, il riposo notturno).

E' un tempo che può essere vissuto dai soggetti sia come una prigione (questo può capitare con soggetti abituati ad un estrema libertà di decisione e di movimento), e quindi può generare insofferenza, sia come struttura a cui aggrapparsi per dare regolarità alla nuova situazione esistenziale (questo può capitare a soggetti che devono passare un periodo molto lungo nella nuova situazione), e quindi può generare capacità di riscatto e di sopportazione.

Compito dell'operatore sanitario è quello di aiutare il soggetto a vivere questo nuovo tempo nel modo meno dannoso possibile per sé, per gli altri pazienti e per gli operatori sanitari, facendo appello alle

[111] Un esempio cinematografico di quanto detto precedentemente è reperibile nel giovane Tony Manero – John Travolta di *Saturday Night Fever*, autentico film di culto dei tardi anni Settanta: il giovane italo-americano si realizza esistenzialmente ballando nel tempo libero, e soprattutto nel tempo magico del "sabato sera", e non certo mettendo a posto chiodi e viti in una bottega di ferramenta. Inutile dire che nasce subito un conflitto tra l'ideologia familiare – lavorativa (il padre e il datore di lavoro dipinti come incapaci di comprendere la situazione problematica del figlio – apprendista) ed il mondo sognato da Tony, che è il mondo dei suoi amici, delle ragazze con cui ballare e di cui innamorarsi, delle notti brave e delle luci psichedeliche capaci di far dimenticare per qualche ora il grigiore di un'esistenza anonima.

capacità e alle risorse del soggetto stesso. Nel caso di una situazione dall'esito abbastanza prevedibile, si può fare appello alla transitorietà dell'esperienza; nel caso di situazioni più problematiche, forse sarà il caso di supportare la famiglia del soggetto nel confronto tra la situazione attuale e le precedenti.

6.4. L'avventura come chiave interpretativa del tempo dell'evento della relazione di cura

Anche se potrebbe apparire azzardato, un'utile chiave di lettura del tempo dell'evento della relazione di cura è il linguaggio dell'avventura[112], che non è tanto un evento casuale che perturba l'ordinario, come potrebbe essere la perdita di un volo diretto da Milano a Los Angeles e l'affannosa ricerca di una soluzione alternativa, o un evento episodico che accresce di salinità una vita quotidiana pensata come insipida, come potrebbe essere il significato di "avventura" riferito ad una estemporanea conoscenza estiva sulla spiaggia di Rimini.

In senso peculiarmente pedagogico, l'avventura si caratterizza come un passaggio da una situazione nota ad una situazione ignota (per esempio, dalla propria casa ad una stanza d'ospedale), che deve essere affrontata sulla base delle competenze possedute, ma che non è mai stata affrontata prima, e quindi crea una situazione di tensione "positiva", che sollecita le capacità possedute in una situazione controllata di novità: in altre parole, avventura è *"l'impresa rischiosa ma attraente per ciò che si prospetta di ignoto e si vive al di fuori dal comune ... è il soggetto stesso che, spinto dal desiderio di conoscere, esplorare e mettersi alla prova ... si avventura in una realtà fuori dal consueto e dal quotidiano, rischiosa e, nello stesso tempo (o proprio per questo) affascinante"*[113].

Guarire da una malattia in un ambiente pubblico è sempre un'avventura in quest'ultimo senso (enon ovviamente nel senso macabro della battuta da Bar Sport): si deve fare affidamento a quanto già si sa, ma si deve fare qualcosa che ancora non si conosce. L'affrontare la nuova situazione crea certamente un certo grado di tensione: se il compito nuovo è commisurato alle competenze possedute, il nuovo viene appreso ed incorporato nel patrimonio di conoscenze; se il compito nuovo è poco stimolante, c'è una caduta di motivazione, mentre se è sovradimensionato, si può risolvere in una situazione di frustrazione. C'è nell'avventura sempre una dimensione di separazione e distacco che crea situazioni problematiche a soggetti abituati ad una certa modalità quotidiana di gestione esistenziale degli eventi: l'avventura si rivela un potente dispositivo pedagogico, che deve però permettere di innescare una "tendenza alla crescita", che sia più forte delle fissazioni e delle tendenze regressive che il soggeto potrebbe mettere in atto per "difendersi"[114].

Compito dell'operatore sanitario potrebbe essere anche quello di far vivere come un'avventura, nel senso sopra indicato, l'apprendimento delle tecniche e dei comportamenti adatti al raggiungimento dello scopo (la guarigione), in una dialettica educativa tra noto ed ignoto, facendo crescere e consolidando l'autostima. La proposta educativa si caratterizza per l'attivazione della dimensione cognitiva (il conoscere qualcosa di nuovo), della dimensione affettiva e relazionale (specialmente per quanto riguarda la possibilità di sperimentarsi in situazioni di maggiore indipendenza esistenziale), della dimensione etico-valoriale (per la capacità di uscire dalla dimensione dell'eteronomia e di approdare a quella dell'autonomia).

Questo vale in generale per tutte le età e le condizioni, ma in particolare da un lato per soggetti che si trovano nel delicatissimo momento di passaggio dall'infanzia all'adolescenza, che necessitano quindi di un'attenzione educativa peculiare, specialmente perché questa è la fase in cui le tradizionali agenzie educative (famiglia e scuola) cominciano a perdere fascino, e i soggetti si rivolgono sempre di più ad altre agenzie (gruppo dei pari, associazionismo); dall'altro per soggetti che si trovano in una situazione di deprivazione organica e che si sentono dipendere da altri per quanto riguarda il ristabilimento di condizioni desiderabili di esistenza, come è appunto la condizione del soggetto malato.

Se nel primo caso l'educatore si trova quindi a gestire situazioni conflittuali tra il soggetto e queste agenzie, e deve fungere da elemento catalizzatore e mediatore, evitando di diventare parte in causa e contribuendo invece ad una nuova riorganizzazione degli equilibri cognitivi, affettivi e volitivi del soggetto in fase evolutiva, nel secondo caso l'operatore sanitario contribuisce a creare le condizioni per vivere in modo responsabile e consapevole la fase (che si suppone) di transito, aiutando il soggetto a gestire le situazioni di conflitto che nascono dall'immagine deprivata che il soggetto stesso ha di sé, indicandogli vie di collaborazione e cooperazione.

---

[112] C. NICOLI, *Psicologia dell'avventura,* Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani, Roma, s. d., pp. 2-10.
[113] *Ivi*, p. 2.
[114] *Ivi*, p. 12.

PARTE SECONDA. ALLA RICERCA DEI FONDAMENTI PEDAGOGICI DELL'EDUCAZIONE NELLA RELAZIONE DI CURA

7. Peculiarità dell'evento educativo nella relazione di cura

7.1. Introduzione: il corpo come elemento costituivo dell'evento educativo nella relazione di cura

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, l'educare è un processo di sviluppo delle potenzialità della persona per trasformarle in condotte atte a fronteggiare le situazioni della vita. L'educarsi costituisce invece una domanda esistenziale che ciascun individuo umano dal momento della nascita rivolge alla società in cui è nato. A questa domanda la società risponde appunto con l'educare, cioè con l'aiutare l'individuo a realizzarsi autonomamente e socialmente, stabilendo relazioni con gli altri e con il mondo degli oggetti. L'educare e l'educarsi costituiscono un processo di "comunicazione", i cui interlocutori principali sono l'educando e l'educatore.

All'origine dello sviluppo della personalità e della comunicazione ci sono il corpo e il suo specifico linguaggio: il movimento. Il bambino entra in rapporto con le persone e gli oggetti mediante il corpo, che dà unità al muovere ed al muoversi: spesso, la malattia come disfunzione corporea si riflette sulla limitazione del "movimento", sia in senso fisico, sia in senso metaforico dell'essere libero.Una riflessione pedagogica sull'educazione del corpo e del movimento comincia perciò con la considerazione di questi due elementi[115].

7.1.1. Il significato del corpo e della corporeità

La cultura contemporanea ha riabilitato il corpo e i valori corporei, superando il dualismo tradizionale fra anima e corpo. Le ragioni sono molteplici: alcune sono di natura pratica, quali ad esempio il prolungamento della vita umana. Altre sono invece da attribuirsi ai movimenti di pensiero del nostro tempo: la psicoanalisi, ad esempio, sostiene l'identità tra l'io e l'io corporale; la psicologia della conoscenza pone in evidenza il ruolo dell'attività corporea nello sviluppo delle funzioni conoscitive.

Tutti gli autori, esponenti dei più differenziati movimenti di pensiero, concordano oggi nel sostenere la stretta relazione tra il corpo e lo sviluppo intellettuale. La "costituzione dell'uomo" è un "tutto unitario" che tiene insieme ogni particolare e gli dà il suo colorito specifico e il suo significato.

Il corpo viene considerato un principio ineliminabile e necessario: non un oggetto o uno strumento o una condizione della vita, come magari in passato è stato concepito, ma esso stesso è vita: in quanto "corpo vissuto", in quanto "insieme" solidale di tutte le esperienze attuate, al di là di ogni discriminazione del fisico e dello psichico, è il punto di partenza di ogni considerazione pedagogica sui processi educativi.

7.1.2. Concezioni della corporeità e pratiche educative

Il corpo oggetto

Il discorso sul "corpo" è stato tradizionalmente impostato, nella cultura occidentale, sulla contrapposizione di due elementi fondanti: l'oggettivazione del reale (natura, materia, dato, ecc..) o la sua idealizzazione ontologica (idea, spirito, soggetto, ecc..). La teoria e la pratica educativa sono state conseguentemente influenzate dal significato e dal valore attribuito al corpo, nonché dalla sua posizione rispetto all'anima o alla mente.

[115] Le riflessioni che seguono prendono spunto da G. GIUGNI, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino, 1986, pp. 55-65.

Un corpo, qualora venga considerato meramente un oggetto o uno strumento dell'anima, può essere non educato, ma solo addestrato a questo scopo, mediante una disciplina specifica, la "ginnastica". Nell'antichità classica e per tutto il periodo medievale, non era pensabile una cultura del corpo come "educazione", ma solo come "addestramento": l'umanità nella sua piena essenza si realizzava nella cultura greco-latina nelle arti liberali, e nella civiltà medievale cristiana nella purificazione dell'anima. Il corpo, pur valorizzato, manteneva sempre un ruolo subalterno.

Una cultura del corpo come educazione è resa possibile quando si dà al corpo un significato, trasformando l'antinomia anima – corpo in una forma concettuale che rimandi all'unione e all'integrazione funzionale delle due componenti. Questo rinnovamento nella visione culturale permette la possibilità educativa della corporeità, che viene dapprima intuita nell'Umanesimo e nel Rinascimento ed infine concettualizzata alla fine del XVII secolo.

Il corpo natura

Solo la cura di un corpo cui è stato attribuito un qualche significato non strumentale, perché regolato e difeso dalla natura o parte addirittura della natura, può assumere i caratteri di un processo educativo. Gli educatori dell'Umanesimo e del Rinascimento introducono pertanto nei loro programmi educativi le attività fisiche come momenti di distensione, come rinvigorimento della salute e delle diverse funzioni del corpo, collegandole all'istruzione e all'insegnamento scolastico. Il termine "educazione fisica" appare soltanto nel XVIII secolo, usato dal medico J. Ballexserd in sostituzione del termine "ginnastica", contemporaneamente all'emergere di nuovi interessi quali la cultura umanistica, la dietetica, l'abbigliamento, l'igiene.

I trattati di pediatria, numerosi dal periodo illuministico in poi, avanzano prospettive innovative: prima l'attenzione si sposta sul corpo da un punto di vista medico, poi viene investito anche il campo educativo e vengono create le premesse dell'educazione fisica. Ballexserd considera infatti lo sviluppo fisico inseparabile dallo sviluppo complessivo dell'essere umano, che comprende anche quello intellettuale e quello volitivo (etico).

Gli obiettivi dell'educazione fisica di stampo illuministico, che trovano una loro precisa codificazione nella teoria e nella pratica delle istituzioni educative del Filantropinismo tedesco, sono la buona salute e l'irrobustimento del corpo; e i suoi mezzi sono la ginnastica, articolata secondo i vari periodi dell'evoluzione dell'infanzia, la dietetica e il modo di vestire.

Il concetto di educazione fisica tardo-settecentesco è stato costruito sulle motivazioni della pediatria e dell'ortopedia. Il suo significato educativo è ancora incerto tra "perfezionamento" e "gestione" corporea. Nel XIX secolo si apre una nuova dicotomia nell'ambito del corpo stesso, riguardo alle finalità che il corpo deve perseguire: il perfezionamento biologico e la salute o l'irrobustimento per i compiti che la società gli assegna.

La motricità nella prospettiva dell'avere e dell'essere

Nel Novecento si sono quindi delineati diversi significati dell'educazione che interessa il corpo e il suo linguaggio: utilizzando una terminologia presa a prestito da Erich Fromm, i significati cambiano a seconda che si collochino nella prospettiva dell'avere ("io ho un corpo") o dell'essere ("io sono un corpo").

Nella prima prospettiva *l'educazione del "corpo – oggetto"* ha per obiettivo l'acquisizione di qualità fisiche, che rendano l'uomo capace di affrontare, fisicamente e moralmente, le situazioni della vita; *l'educazione del "corpo – strumento"* ha per obiettivo l'acquisizione di abilità funzionali e l'apprendimento delle tecniche, che comportano le varie attività sportive; *l'educazione del "corpo – condizione"* ha per obiettivo di far acquisire al corpo modi di funzionamento analoghi ai diversi aspetti dello sviluppo e capacità utilizzabili nel loro ambito.

Nella seconda prospettiva le tendenze si incontrano sul concetto di *"corpo – soggettivo"* in opposizione al concetto di *"corpo – oggetto"*. L'educazione assume il compito di far sperimentare al corpo le sue possibilità espressive, allo scopo di ottenere la realizzazione spontanea della personalità di ciascuno.

L'educazione come comunicazione

L'educazione, nella sua duplice accezione di "educarsi", ossia di sviluppo delle potenzialità individuali in ordine alla loro utilizzazione sociale, e di "educare", nel senso di aiutare, di dirigere tale sviluppo, ha per oggetto la persona. Essa non è che il singolo esistente umano, dotato di unità fisica, di connessione delle sue parti essenziali; queste parti sono le "categorie" del "corporeo" e dello "psichico": unità o unificazioni di molteplici esperienze. Il corpo e la psiche, il corporeo e lo psichico, sono, dunque, "poli" che si influenzano circolarmente in un unico sistema: la persona.

L'elemento *corporeo*, infatti, pone la persona in contatto con l'esterno (presenza nel mondo); può subire un'azione esterna; è esteso, cioè ha una forma spaziale; è diretto da dinamismi interni (la vita affettiva). Il corpo, conseguentemente, può sperimentare il concreto, vivere il presente, attuare il "fare", adattarsi all'ambiente, esprimere e comunicare. Il campo preferenziale del dominio corporeo è costituito dal gioco, dallo sport, dal lavoro professionale, dal tempo libero.

L'elemento *psichico*, a sua volta, esprime l'interiorità della persona contro l'esteriorità; l'attività contro la passività; la qualificazione contro la quantità, l'elemento direttivo interiore, quasi un programmatore della vita personale. Lo psichico utilizza il simbolo e l'astratto, rappresentandoli; rappresenta la continuità dal passato al futuro; dirige il "fare", agendo dall'interno in modo emotivo e mentale; è in grado di conferire significato a tutto ciò che si sperimenta.

Ecco quindi che la locuzione "educazione motoria", completata dalla sua declinazione specialistica come "educazione sportiva", è in grado di includere tutte quelle pratiche educative che considerano il corporeo e lo psichico come elementi interrelati, cooperanti al fine della crescita della persona.

7.2. L'immagine corporea: strutture e caratteristiche

7.2.1. Introduzione

L'educazione della persona come struttura di elementi indissociabili non può essere che integrale: il suo obiettivo è lo sviluppo completo della personalità di ciascun individuo in funzione del suo adattamento all'ambiente in cui vive.

Tuttavia il movimento in sé, il muoversi, lo spostarsi non possono considerarsi strumenti educativi: lo diventano quando sono utilizzati per sviluppare e realizzare la personalità, e questo è proprio il compito dell'educazione motoria.

Anch'essa ha come oggetto la persona e come obiettivo lo sviluppo della personalità in funzione del suo adattamento costruttivo all'ambiente, ma la sua peculiarità è di dare "intensità" alla categoria del corporeo.

Il suo punto di riferimento è il "vissuto corporeo", cioè il modo di percepire il corpo non come oggetto o strumento, ma come proprio, non come una rappresentazione, bensì come realtà mediante la quale l'io appare, è presente agli altri e al mondo.

La componente principale che concorre a determinare il vissuto corporeo è l'immagine corporea[116], che finisce poi anche per determinare quella che può essere chiamata la "coscienza di sé". L'immagine corporea costituisce il centro dell'organizzazione della personalità, del sentimento, della disponibilità del nostro corpo e della relazione vissuta soggetto – ambiente.

Come abbiamo più volte sostenuto, il nostro corpo esprime una realtà di "unità", è una "entità" psicologica e fisiologica indissociabile da cui originano tutte le pulsioni e i desideri primitivi e tutti i bisogni vitali e organici (bere, mangiare, dormire) ed in cui si inscrivono tutte le esperienze di piacere legate alla loro soddisfazione. L'"essere", l'adattarsi e l'agire nel mondo, secondo le esigenze della personalità, a livello neurologico avviene attraverso una funzione centrale di organizzazione e di orientamento nello spazio di tutti gli elementi che compongono il corpo. Questa funzione è stata per alcuni decenni chiamata "schema corporeo", definito come l'organizzazione delle sensazioni relative al proprio corpo in relazione ai dati del mondo esterno[117]. La nozione di "schema corporeo" presta peraltro il fianco a numerose critiche, la principale delle quali consiste nel dimostrarne la scarsa consistenza teorica, dato che oggettivizza dati che oggettivi non sono, dato che sono sempre e comunque filtrati dalla psiche di un soggetto. E' pertanto preferibile tralasciare questo concetto e sviluppare la nozione di "immagine corporea", a partire dall'esperienza immediata dell'esistenza di un'unità corporea che è l'immagine tridimensionale che ciascuno ha di se stesso, non identificabile con i limiti anatomici del nostro organismo.

Questa, considerata a livello psicologico, mostra un livello organizzativo assai più complesso più complesso, in quanto esprime la rappresentazione precisa e immaginativa del nostro corpo, variabile a causa dei nostri investimenti affettivi. "Immagine corporea" è dunque "immagine del corpo umano", e indica il quadro mentale che ci facciamo del nostro corpo; il modo in cui il corpo appare a noi stessi.

---

[116] Per questo capitolo si fa riferimento a G. GIUGNI, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino, 1986, pp. 13-35.

[117] Si veda per esempio P. SCHILDER, *Immagine di sé e schema corporeo*, Franco Angeli, Milano, 1973.

L'immagine corporea costituisce la base della "coscienza di sé" o "coscienza dell'Io", che indica sia la nozione che abbiamo di noi stessi come soggetti staccati e, nel contempo, socialmente collegati alla realtà esterna, sia la capacità di discriminazione fra la nostra identità e quella degli altri.

L'immagine corporea e la coscienza di sé si fondano su un dinamismo interdipendente, che è anche il risultato della relazione dell'individuo con l'ambiente in cui vive. La "disponibilità corporea" si risolve in un reale "poter fare" che sia espressione del "vissuto personale" e sia condizione di quattro aree esperienziali fondamentali:

- Autonomia del soggetto: intesa come capacità di autoregolazione e di autogestione del proprio corpo per una migliore realizzazione di sé ed un migliore adattamento;
- Padronanza di sé: intesa come capacità di disporre e regolare le proprie risposte motorie;
- Plasticità di accomodamento: intesa come capacitò di adattarsi funzionalmente alle nuove situazioni, inventando nuovi schemi motori e di completamento dell'azione;
- Socializzazione: intesa come capacità di regolare l'impulsività, l'aggressività per stabilire rapporti interpersonali e con le cose[118].

7.2.2. Le strutture dell'immagine corporea

L'immagine corporea è perciò una delle esperienze fondamentali della vita. I processi della sua costruzione avvengono nei tre campi percettivo, affettivo e sociale, da noi considerati distinti solo per motivi di esposizione didattica, ma che nella realtà dell'educare e dell'educarsi al movimento sono sempre compresenti ed interrelati.

La struttura percettiva. Il primo aspetto dell'immagine corporea è l'esperienza della posizione spaziale (o postura) del corpo. Le principali posture sono: eretta, a sedere, rannicchiata, in ginocchio, distesa (prona o supina). La postura implica la coordinazione spaziale, la coordinazione dei due sensi del corpo: la cinestesia e la propriocezione.

Il bambino non può riconoscersi come individuo e quindi costruire la propria immagine corporea se non si differenzia dall'ambiente circostante e non sperimenta le caratteristiche ed i limiti del proprio corpo in quanto mezzo di relazione.

Questa esperienza gli consente di costruire gli "schemi": schemi posturali, schemi di superficie del corpo, schemi temporali che funzionano come strutture interiori che permettono al bambino l'elaborazione definitiva della propria immagine corporea e quindi del proprio Io.

La "funzione posturale", come sostiene H. Wallon, è una funzione di adattamento, cioè "adatta l'organismo alle reazioni richieste dalle circostanze, accomoda gli organi sensoriali agli oggetti che passano nel campo percettivo"[119].

La struttura affettiva. L'immagine del corpo è anche il risultato dei nostri investimenti affettivi. I processi della sua elaborazione avvengono, oltre che nel campo della percezione, nel campo libidico – emotivo. Noi elaboriamo infatti l'immagine corporea anche tenendo conto dell'influenza che esercitano su di noi le "zone erogene", il gioco dei nostri desideri e delle nostre tendenze lipidiche, l'atteggiamento che ciascuno di noi ha verso se stesso, nonché tutte quelle esperienze che otteniamo attraverso le azioni e gli atteggiamenti degli altri.

La costruzione dell'immagine corporea, attraverso gli investimenti della libido è possibile, nell'infanzia, solo nel quadro di una vita relazionale soddisfacente del bambino con il suo ambiente e soprattutto con la madre.

Un apprezzamento pieno della propria immagine corporea si avrà solamente quando si sarà sviluppata completamente la sessualità genitale, e si sarà consolidata la capacità di attribuire ad essa un preciso significato esistenziale.

L'immagine del corpo affettivamente strutturata, però, può anche essere deformata o distorta, ad esempio quando un soggetto è ossessionato da un'anomalia reale o immaginaria concernente un aspetto del suo corpo: in questo caso, molte di queste informazioni, a volte deformanti, provengono dall'ambito sociale.

La struttura sociale. L'immagine corporea si costituisce anche attraverso tutti i meccanismi sociali che permettono di rapportare continuamente il nostro corpo a quello degli altri. Ecco in sintesi i principali:

L'identificazione: è il processo inconscio di adattamento all'altro, imitandolo e, in un certo senso, accogliendolo dentro di sé;

---

[118] *Ivi*, p. 69.
[119] H. WALLON, *Sviluppo della coscienza e formazione del carattere*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, p. 103.

L'appersonizzazione: è il processo di appropriazione dell'immagine corporea;

La proiezione: è il meccanismo inconscio attraverso il quale i propri contenuti rappresentativi, emotivi e cognitivi si attribuiscono agli altri e agli oggetti;

L'esibizionismo: è la tendenza a mostrare il proprio corpo;

La curiosità: non è solo desiderio di conoscere verso il corpo, ma anche verso le emozioni dell'altra persona e della loro espressione sulla faccia e sul corpo; il viso, in questo contesto, ha un'importanza speciale poiché è la parte più espressiva e può essere vista dagli altri.

La nostra immagine corporea è pertanto sempre accompagnata dalle immagini corporee altrui. Queste e le loro parti possono essere completamente integrate nella nostra immagine corporea e formare un'unità, oppure possono venire semplicemente aggiunte alla nostra e formare, di conseguenza, una semplice somma. Il rapporto tra la nostra immagine e quella degli altri è determinato da rapporti di vicinanza e lontananza spaziale ed emozionale.

La vita sociale, dunque, influenza in modo rilevante la nostra immagine corporea: bellezza e bruttezza non sono fenomeni circoscritti al singolo individuo, ma sono fenomeni sociali di massima importanza, che regolano le attività di identificazione sessuale manifesta, sia eterosessuali sia anche quelle omosessuali. La nostra immagine corporea e quella degli altri, la bellezza e la bruttezza, la prestanza o la goffaggine divengono così le basi per le nostre attività sessuali e sociali.

Questo vale a maggior ragione nella relazione di cura, dato che per il soggetto malato si tratta di vivere una immagine corporea profondamente modificata, spesso in peggio.

7.2.3. La plasticità dell'immagine corporea

Come abbiamo visto, l'immagine corporea si costruisce secondo i nostri bisogni, le nostre esigenze, le tendenze che facciamo nostre: in quanto tale, essa risulta essere labile e suscettibile di variazioni. Varia secondo l'uso che ne facciamo, secondo le emozioni che proviamo, secondo i nostri desideri, secondo le nostre tendenze libidiche.

L'emozione in particolare modo è in grado di cambiare l'immagine corporea: il corpo si contrae, diviene più rigido quando si provano sentimenti di odio o di rabbia; si espande invece quando siamo cordiali o innamorati.

I tentativi di cambiare l'immagine corporea sono spesso dovuti a dati esterni: elementi materiali quali i tatuaggi, gli abiti, le maschere, gli ornamenti, i gioielli o le mutilazioni, o anche elementi comportamentali quali la ginnastica, la danza o i movimenti espressivi, sono tutti manifestazioni di cambiamenti di aspetto che non risiedono sempre nel campo della coscienza, ma che rivestono anche un significato simbolico.

7.2.4. L'elaborazione dell'immagine corporea

L'immagine corporea, come la coscienza di sé, non è allora un "dato primitivo", ma una costruzione mentale e sociale, dato che non esiste un'intuizione primitiva e necessaria del proprio corpo in tutti i suoi aspetti e nel suo insieme, ma esistono solo le associazioni tra le diverse impressioni, che ad esso corrispondono, e che si formano all'inizio in modo assai parziale. Anche se non conosciamo in modo preciso e definitivo come avvenga lo sviluppo dell'immagine corporea, supponiamo che vi sia un fattore di maturazione che è responsabile delle linee primarie del modello posturale del corpo. Il modo in cui tali linee si sviluppano, il ritmo, dipendono, in larga misura, dall'esperienza e dall'attività che il soggetto compie nelle fasi evolutive.

Tutti i sensi e gli atteggiamenti, tutte le impressioni e le emozioni collaborano costantemente alla costruzione dell'immagine corporea, ed in particolare le percezioni visive e quelle tattili, che comunque possono produrre anche distorsioni (cioè elementi di incertezza nel processo di costruzione), l'apparato vestibolare, le zone erogene del corpo, i desideri ed infine le tendenze libidiche, che possono però produrre effetti di narcisismo ed egocentrismo. Due fattori giocano poi un evidente ruolo nella creazione dell'immagine corporea: il dolore e il controllo motorio sui nostri arti.

L'elaborazione della propria immagine corporea è pertanto un processo continuo di maturazione biologica; allo stesso tempo è un processo di differenziazione progressiva del soggetto verso il concetto di sé ed il concetto della realtà circostante ed un movimento verso l'indipendenza. Io processo inizia alla nascita e dura almeno fino all'adolescenza, fase in cui inizia una stabilizzazione di modelli di comportamenti più o

meno indipendenti e l'acquisizione di capacità di interazione significativa con l'ambiente. Vediamo in sintesi le fasi evolutive dell'elaborazione dell'immagine corporea.

In una prima fase, l'immagine corporea è limitata e accentua certe parti dell'organismo come la bocca che è la prima ad essere stimolata; la testa in cui si raccolgono le prime sensazioni visive e uditive; la mano che rende al corpo servizi in ogni istante. Il bambino inizia l'esplorazione sistematica e il riconoscimento del proprio corpo, anche se permane l'indiscriminazione fra le sue varie parti. Fino a tre anni, il corpo è infatti vissuto in relazione a qualche cosa e non come forma in sé: è ricettore di fenomeni emozionali espressi tonicamente.

Dopo la nascita, a poco a poco il bambino passa dall'indifferenziazione "pre – oggettuale" con il seno materno (oggetto primario) alla differenziazione oggettuale (situazione oggettuale transizionale), in cui manipola i primi oggetti riconosciuti come diversi dal seno ed utilizzati come compagnia o conciliazione del sonno. Passa, in questo modo, dalla "simbiosi affettiva" alla distinzione tra sé e gli altri; appena acquisisce la possibilità di allontanare da sé col braccio un oggetto (o la madre), comincia a sviluppare il suo processo di individuazione che lo porta a passare dal corpo vissuto al corpo percepito o, detto altrimenti, dallo spazio affettivo – posturale o soggettivo, definito anche come interocettivo e propriocettivo, allo spazio esterocettivo o esteriore dove s'inserisce la realtà delle cose e delle persone. Passa così ad una prima forma di autonomia, all'accettazione dell'altro, all'assimilazione della realtà; dalla "comunicazione corporea" alla "comunicazione intenzionale" e quindi all'acquisizione del linguaggio.

Verso i tredici mesi il bambino passa dalla posizione seduta a quella eretta; quando saprà camminare (12 – 15 mesi) comincerà a formarsi un'immagine unitaria di sé, perché l'opposizione che troverà nella realtà circostante, mediante l'urto con gli oggetti e la conseguente sensazione di dolore, gli consentirà di rendersi conto del duo corpo. L'evoluzione di quest'immagine viene favorita dallo sviluppo del linguaggio e dall'opposizione agli altri, che si esprime con il dire "no" alle richieste dei familiari e dei primi compagni di gioco.

Verso i due anni il bambino si rende conto che le membra gli appartengono, ma non sa usare l'immagine corporea rapportandola agli altri. Le difficoltà e le incertezze che incontra nel tentativo di ridurre ad "unità" tutto ciò che concerne la sua personalità fisica, risultano evidenti nel modo con cui egli percepisce la sua immagine riflessa nello specchio e la riferisce a se stesso. Quando il bambino riesce ad individuare la propria immagine entra finalmente nel mondo degli oggetti e delle persone cogliendo se stesso come soggetto (sentimento di sé) fra altri soggetti. Più tardi il sentimento di sé lo spinge ad identificarsi e ad opporsi agli altri.

In una seconda fase fondamentale per la strutturazione dell'immagine corporea, dai due anni all'inizio dello sviluppo puberale, l'inizio della locomozione indipendente e l'acquisizione del linguaggio costituiscono un momento importantissimo dello sviluppo psicologico che porterà alla costruzione dell'immagine corporea come entità spazio temporale e alla coscienza dei propri bisogni fisici.

L'immagine corporea è in gran parte il risultato dell'esperienza vissuta dal bambino attraverso la sua comunicazione con l'ambiente. Gli elementi significativi di quest'esperienza sono riassunti nella tabella sottostante:

Tabella 7.I. Elementi della comunicazione con l'ambiente del bambino dopo i due anni

ELEMENTI	SIGNIFICATI
La deambulazione	Rende il bambino indipendente dal punto di vista motorio ed, in un certo senso, anche da quello emotivo.
l'attività motoria sugli oggetti e nell'ambiente	La possibilità di toccare, di avvicinarsi ed esplorare la realtà circostante favorisce lo sviluppo della rappresentazione mentale del proprio corpo in movimento.
il linguaggio verbale	Il bambino obiettivizza e organizza il suo contatto con l'ambiente attraverso simboli comprensibili anche per gli altri, mediante il linguaggio verbale: parlare significa anche cominciare ad affermarsi come entità autonoma.
il mondo della fantasia e le attività ludiche che ne derivano	Con l'attività fantastica il bambino si mette su altri piani di riferimento rispetto alla realtà, assegnando a se stesso ruoli fittizi che potenziano la sua immagine o ne esprimono il disappunto, mentre con l'attività ludica trova uno sfogo al suo modo di comunicare affettivo – emotivo ed ha le possibilità di sperimentare e partecipare simultaneamente a molti ruoli.
il mondo esterno e la persone che	I genitori influiscono sul processo di formazione, soprattutto quando

ne fanno parte, in particolare i genitori e i compagni	suscitano stati di ansietà nel bambino, che aspetta la gratificazione dei suoi bisogni fisici e con essa la soddisfazione della sua tensione interna. Dall'altro canto, i contatti interpersonali diretti con i suoi coetanei allargano le esperienze del bambino, che possono essere soddisfacenti o deludenti. In questa fase, la proibizione da parte dei genitori o l'impossibilitò di ottenere immediatamente una cosa perché oggetto di negoziazione coi pari non sono solo una mera frustrazione di desideri, ma possono e devono produrre di riflesso una più meditata coscienza di sé.
lo stato di salute e le malattie	Incidono sul senso di fiducia che ognuno ha del proprio futuro fisico.

Nell'adolescenza il soggetto arriva finalmente all'idea del proprio corpo; giunge infine alla nozione della propria individualità psichica attraverso passaggi con i quali reagisce a circostanze riguardanti prima i suoi bisogni organici e, poi, quelli psico – sociali.

7.3. Aspetti complementari ed indissociabili dell'immagine corporea: il tono e il movimento

L'immagine corporea, dal punto di vista strettamente motorio, comprende due dimensioni strettamente correlate: la prima riguarda il soggetto stesso, cioè la sua tonalità interna, la seconda i suoi movimenti verso il mondo esterno.

L'attività tonica e quella cinetica (di movimento) sono aspetti essenziali, indissociabili e complementari dell'io corporeo, in quanto assicurano rispettivamente il mantenimento dell'equilibrio corporeo, che costituisce il fondamento di ogni azione differenziata; ed il rapporto con il mondo esterno attraverso gli spostamenti e i movimenti del corpo.

7.3.1. La funzione tonica

E' la funzione che regola e conserva gli atteggiamenti e le posizioni assunte dalle diverse parti del corpo e, attraverso la disciplina della contrazione e del rilassamento, ripartisce tensioni nelle parti interessate all'azione. Il tono quindi costituisce, in un duplice significato, sia il grado di naturale tensione ed elasticità in cui si trovano permanentemente i muscoli e che li rende più adatti ad una pronta risposta; sia lo stato di normale equilibrio e di benessere fisico e psichico.

L'attività tonica è bassa (ipotonia) nelle persone fisicamente più deboli, è alta (ipertonia) nelle persone più forti e dinamiche: non si tratta tuttavia di un elemento dato una volta per tutte o irreversibile, ma di un livello funzionale specifico e generale che si può sviluppare adeguatamente. La funzione tonica è strettamente correlata alla vita psichica e, in particolare, all'affettività. Sul piano comportamentale essa regola tutte le relazioni tra gli individui; una relazione contrariata genera tensioni che impediscono l'azione (rifiuto e allontanamento), una relazione soddisfacente apporta distensione e disponibilità all'azione. Desideri accettazioni rifiuti sono sempre vissuti sul piano tonico.

Come abbiamo visto, il bambino nelle prime fasi di vita entra in relazione con il mondo degli altri principalmente attraverso l'attività tonica.

7.3.2. La funzione motoria

Il movimento in senso generico può essere definito come qualsiasi traslazione di un corpo o di un oggetto nello spazio. Se specificatamente riferito al corpo umano, risulta essere lo spostamento del corpo nel suo insieme o di una o più delle sue parti.

La funzione motoria può essere analizzata dal punto di vista del corpo umano in sé e per sé, o dal punto di vista del rapporto fra il corpo umano e lo spazio. Dal punto di vista del corpo umano in sé e per sé, possiamo considerare la direzione dal centro alla periferia, ed avere i movimenti di espansione o di repulsione; oppure quella dalla periferia al centro, ed avere allora i movimento di ripiegamento su se stessi o di rapimento. Dal punto di vista del rapporto tra il corpo umano e lo spazio, il movimento si comincia a qualificare in relazione alle possibili direzioni spaziali (avanti – indietro, destra – sinistra, alto – basso), per cui ogni movimento può essere definito attraverso i quattro parametri della parte del corpo che si muove,

della direzione che assume nello spazio, della velocità di esecuzione e del grado d'intensità dell'energia muscolare.

Il corpo, comunque, agisce sempre come una totalità organica. Il movimento non è mai "pura azione", bensì è legato ad esperienze propriocettivo ed eterocettive. L'immagine corporea condizione e formalizza il movimento dispiegandosi in esso. È possibile abbozzare una classificazione dei movimenti:

- movimenti che si riferiscono agli aspetti neurologici centrali della finzione motoria vengono indicati con i termini "mobilità" e "motilità" ("capacità motoria");
- movimenti che si riferiscono anche all'attività psichica del soggetto vengono indicati con i termini "motricità" e "psicomotricità";
- movimenti che prendono in considerazione l'intenzionalità e che costituiscono un "progetto motorio".

In particolare, la "mobilità" indica la possibilità che ha un corpo di muoversi o no nello spazio, mentre la "motilità" indica la capacità di vari segmenti corporei o dell'intero organismo di compiere determinati movimenti. Per "capacità motoria" può definirsi dunque il poter produrre una serie di movimenti in modo coordinato e controllato.

Facendo un passo ulteriore e considerando appunto la funzione motoria nella sua componente psichica, la "motricità" indica la capacità di compiere movimenti muscolari, prendendo in particolare considerazione il valore e il significato che essi assumono nel loro manifestarsi esteriore e interiore, in rapporto con le diverse forme di attività psichica e i modi di essere della personalità del soggetto.

Nell'ambito della motricità, infine, particolare rilievo assume il "progetto motorio", che indica l'intenzionalità messa in atto attraverso l'interazione tra le possibilità percettive e quelle motorie, cioè il sistema di movimenti coordinati in funzione di un risultato da ottenere. Il piano del movimento comporta dunque la conoscenza del proprio corpo, lo scopo dell'azione, un oggetto verso il quale è diretta l'azione (lo stesso corpo o un oggetto esterno), la conoscenza della qualità dell'oggetto delle nostre intenzioni, ed infine la conoscenza delle modalità per avvicinarsi ad esso.

La motricità, che si esprime mediante progetti motori complessi, è inoltre rappresentativa della personalità e quindi in costante rapporto con le funzioni dello sviluppo cognitivo, di cui rappresenta il presupposto fondamentale e concreto, e con i fenomeni dello sviluppo affettivo e sociale. Ad essa si collegano tutti i meccanismo cognitivi: la percezione, l'immaginazione, la capacità di astrazione e tutti gli aspetti del linguaggio. Il pensiero, prima di essere parola, è gesto, è esperienza percettivo – motoria: la motricità e l'intelligenza (che è la capacità di pensare) sono interdipendenti.

L'intelligenza motoria si esplica poi in due forme principali di movimento: generali e discriminativi. I movimenti generali utilizzano i gruppi dei grandi muscoli del corpo e riguardano attività di traslazione e di postura del corpo (mantenersi in equilibrio, camminare, correre, lanciare). I movimenti discriminativi, invece, utilizzano i piccoli muscoli (movimento oculare, labio – linguale e digitale).

La motricità, infine, assume un ruolo importante nella vita di relazione e nello sviluppo di tratti della personalità. L'evoluzione della motricità si inserisce pertanto nel complesso processo dell'elaborazione dello schema e dell'immagine corporea ed in quello più generale della personalità. Essa è caratterizzata da due fasi principali: la prima di differenziazione, nella quale il bambino diviene capace di movimenti sempre più difficili e finalizzati; la seconda di integrazione, per cui il processo di differenziazione si amplia con l'esercizio sino al completo controllo volontario della mobilità, pervenendo a progressive integrazioni, che rendono possibili strutturazioni motorie a più elevati livelli e lo sviluppo delle diverse capacità di apprendimento e di relazione con il mondo esterno.

7.4. Le implicazioni pedagogiche della nuova concezione della corporeità

7.4.1. Introduzione

La relazione di cura è un'attività che stimola ed arricchisce la progressiva strutturazione o ri-strutturazione dell'immagine corporea e la lenta riappropriazione della motricità delle reazioni espressive fino alla disponibilità cosciente[120]: la relazione di cura utilizza le situazioni e le esperienze vissute che facilitano la conoscenza e l'organizzazione dell'ambiente, per portare gradualmente ciascun soggetto ad una relativa indipendenza di pensiero e di azione.

[120] Per questo paragrafo si fa riferimento a G. GIUGNI, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino, 1986, pp. 69-75.

La relazione di cura influenza due campi correlativi che si evolvono progressivamente con lo sviluppo della personalità:

- la soddisfazione del bisogno biologico di movimento;
- l'utilizzazione dell'esperienza motoria (vissuto motorio) che favorisce lo sviluppo della personalità.

7.4.2. I campi di azione dell'educazione nella relazione di cura

Approfondiamo ora i due campi correlativi precedentemente identificati.

La soddisfazione del bisogno biologico di movimento

L'educazione soddisfa il bisogno biologico di movimento da cui emerge un'organizzazione psichica di desideri, di soddisfazioni, di piaceri, di frustrazioni, di divieti. Questa organizzazione, a sua volta, risulta essere, nelle fasi aurorali della vita, generatrice di fantasmi e di conflitti inconsci. Questo bisogno innato movimento, proveniente dal più profondo dell'essere corporeo, si propaga nello spazio dove realizza contatti di varia natura, incontri e scontri, scambi. La relazione di cura perviene al ristabilimento di questo desiderio, questo piacere di movimento, per riportarlo gradualmente verso le forme più simbolizzate dell'azione: i movimenti del pensiero, quali l'espressione plastica e verbale.

Lo sviluppo della personalità

L'educazione motoria utilizza, inoltre, le esperienze che il soggetto vive con il suo corpo, per favorire lo sviluppo dei diversi aspetti della vita psichica. In particolare essa favorisce un triplice passaggio: nel campo percettivo, dallo stadio senso – motorio a quello percettivo motorio fino alle prime capacità di astrazione; nel campo tonico – affettivo, dall'affettività inconscia che si esprime attraverso il simbolico e l'immaginario all'affettività consapevole; ed infine nel campo sociale, dall'egocentrismo alla socializzazione. L'educazione motoria educa, infine, lo stesso movimento, cioè aiuta il soggetto a passare dalla forma più primitiva del movimento vitale alle forme più astratte.

7.4.3. Relazione di cura ed evoluzione della personalità

La relazione di cura, dal punto di vista pedagogico, ha la funzione di ri-creare le condizioni che permettano al soggetto di sperimentare di nuovo l'autonomia di pensiero e di azione di cui si godeva nel periodo precedente.

Ad un livello più alto ancora, la relazione di cura aiuta a "pensare il corpo e il movimento", a progettare l'azione finalizzata per consentire di realizzarsi come soggetto autonomo; in questo senso va intesa nel campo dell'azione educativa globale.

Le attività o prestazioni sperimentate nella rleazione di cura, pertanto, possono e devono diventare esercizi e tirocinio di vita intellettuale, morale, sociale e comunitaria; e centro di convergenza e di coesione di altre attività educative, in quanto coinvolgono la conoscenza (per fare occorre sapere cosa si fa e come si fa), l'affettività (per fare occorre essere motivato a fare), la socialità (per fare ed ottenere risultati validi occorre collaborare con gli altri).

7.5. Conclusioni

L'evento educativo relativo all'ambito della relazione sanitaria è dunque caratterizzato, nell'ambito della costruzione progressiva di un'immagine corporea adeguata alle fasi di sviluppo psico-fisico, dalla riattivazione delle capacità motorie, alle quali deve sempre essere associato un lavoro di sviluppo delle capacità psichiche (conoscenza, riflessione, decisione) e delle competenze sociali (gestione del conflitto, dare valore agli eventi, cooperazione).

Capitolo 8. Il linguaggio del corpo

8.1. Introduzione

L'io corporeo, con ed attraverso le funzioni tonica e motoria, si realizza come persona ed entra in relazione con l'ambiente. La funzione tonica costituisce la base della vita affettiva, che spinge la persona verso altre persone; la funzione motoria, da un lato è depositaria della pulsione aggressiva (comportamenti della prensione, dell'allontanamento), dall'altro costituisce la base della vita intellettiva. La vita affettiva e quella intellettiva costituiscono dunque le funzioni fondamentali della personalità e le strutture con cui l'individuo socializza attraverso scambi di azioni o processi di comunicazione[121].

Come abbiamo già visto precedentemente[122], il termine "comunicazione" indica il processo con cui un interlocutore (emittente) rivela se stesso ed indirizza un messaggio su di un certo oggetto (referente) ad un altro interlocutore (destinatario o ricevente), servendosi di un codice (il movimento, la parola, le espressioni grafiche, i gesti) e di un canale (l'aria, la linea telefonica) capace di convogliarlo.

Le condizioni indispensabili per la comunicazione sono fondamentalmente tre: l'esistenza di un codice comune (stessa lingua, determinato contesto), il possesso della competenza comunicativa (regole linguistiche) e l'empatia tra gli interlocutori, cioè la volontà di un interlocutore di porsi in funzione dell'esperienza dell'altro, di "mettersi nella pelle dell'altro". Un'autentica comunicazione esige anche una parità fra gli interlocutori, nel senso che ciascuno deve accettare l'altro "com'è" e sentirsi libero rispetto all'altro e accettare la possibilità della risposta, positiva o negativa.

In senso generale si definisce "linguaggio" qualsiasi sistema di significanti che permetta una qualche forma di comunicazione: dai segnali di fumo alle prime lallazioni di un bambino, dal codice della strada ai sistemi linguistici. In senso più specifico, il linguaggio può anche viene definito come la facoltà di trovare un'espressione sensibile a qualsivoglia contenuto o stato di esperienza di per sé non comunicabile o, in senso più compiutamente filosofico, il potenziale dell'uomo ad esprimersi e a comunicare.

Questa facoltà di articolare parole, questo "poter significare" può essere esercitato compiutamente solo mediante le lingue: esse sono, dunque, la realizzazione del linguaggio. Le lingue si distinguono tra loro per la natura dei significanti utilizzati. Se vengono usate sequenze di suoni verbali, le lingue si chiamano "verbali"; altrimenti si chiamano "non verbali" e sono le lingue che utilizzano comportamenti, movimenti, segni grafici, colori ecc.. La lingua verbale viene ritenuta, per la sua complessità, ricchezza e funzionalità, la lingua privilegiata.

8.2. La comunicazione verbale

La lingua, secondo Ferdinand De Saussure, è un sistema organico di segni, ciascuno dei quali è l'articolazione di un "significato" (i concetti, i vissuti, le immagini che l'emittente vuole esprimere e comunicare) e di un "significante" (ciò che è percepibile da un ricevente).

L'atto linguistico non è solo la semplice traduzione dei segni in suoni articolati: è piuttosto l'attuazione di un processo mediante il quale i significati si associano ai significanti, i contenuti ad un'espressione. Le modalità secondo le quali la lingua viene usata sono le funzioni della lingua. La lingua può istituire illimitati ed imprevedibili rapporti di significazione, per cui le funzioni sono anch'esse illimitate.

Le teorie di Roman Jakobson[123] e di M. A. K. Halliday[124], nonostante i loro limiti, vengono oggi considerate le più utili – dal punto di vista pedagogico – alla comprensione delle funzioni della lingua e dei processi di significazione che pone in atto. Secondo Halliday la lingua ha tante funzioni quante sono le sue potenzialità (il suo "poter fare") e le modalità concrete in cui si attualizza.

---

[121] Per questo capitolo si fa riferimento a G. GIUGNI, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino, 1986, pp. 35-51.

[122] Si veda il capitolo 2, riferito alla comunicazione in generale per declinarla poi come comunicazione educativa: in questo capitolo si approfondisce invece la comunicazione educativa tipica dell'educazione motoria e sportiva.

[123] Abbiamo già visto, nel capitolo 2, che secondo Jakobson la lingua ha 6 funzioni: espressiva ed emotiva se si riferisce all'emittente; conativa se si riferisce al destinatario; referenziale se si riferisce al contesto in cui la comunicazione si realizza; poetica se si riferisce al messaggio; metalinguistica se si riferisce al codice; fàtica se si riferisce al contatto da allacciare e tenere vivo con il destinatario.

[124] Cfr. M. A. K. HALLIDAY, *Explorations in the functions of language*, Arnold, London, 1973; *Struttura linguistica e funzione linguistica*, in J. LYONS (a cura di), *Nuovi orizzonti nella linguistica*, Einaudi, Torino, 1975.

Alcune di esse sono più generali, come ad esempio le funzioni indicate in tabella.

Tabella 8.I. Le funzioni della lingua secondo M. A. K. Halliday

Denominazione della funzione	Descrizione della funzione
Strumentale	quando la lingua è usata per soddisfare bisogni materiali ("senza catetere non riesco più a urinare");
Regolativa	quando è usata per influenzare il comportamento altrui ("deve prendere questa pastiglia ogni giorno alla 16 e non quando ne ha voglia");
Interattiva o interpersonale	quando è usata nell'interazione tra sé e gli altri ("con questo il dolore resterà, ma sarà certamente meno intenso");
Euristica	quando è usata per interrogare la realtà al fine di avere chiarimenti ("Non viene Suo figlio a trovarLa?");
Immaginativa	quando è usata non per sapere come le cose stanno, ma per farle secondo i propri desideri ("il giorno dell'Immacolata sarò a messa a San Prospero, sulle mie gambe");
Rappresentativa	quando è usata per trasmettere un messaggio ("il medico le dirà come fare quando trona a casa").

Le funzioni di un messaggio linguistico, tuttavia, possono ridursi a due. La prima, referenziale, si ha quando il messaggio indica qualcosa di univocamente definito e all'occorrenza verificabile: in questo caso la lingua è usata in funzione denotativa, dato che il significato e il significante sono in stretta relazione ("La **volpe** è un animale molto astuto, con una coda molto bella, che spesso assali i pollai …"). La seconda, conativa, si ha quando il messaggio mira a suscitare reazione nel ricevente, stimolare comportamenti di risposta che vadano al di là del semplice riconoscimento della cosa indicata: la lingua, in questo caso, viene utilizzata in funzione connotativi, dato che il significante si riferisce al tempo stesso a due significati, il primo reale, denotativo, e l'altro "sentito", "vissuto" ("Barbieri della stanza 6 crede di essere una volpe, andando a fumare di nascosto nei bagni, ma adesso lo incastro io!").

Dal punto di vista della comunicazione educativa, come già si accennava nel capitolo 2, la consapevolezza delle funzioni attivate è estremamente importante. In particolare, l'operatore sanitario deve tenere presente che la sua comunicazione verbale ha sempre una forte componente referenziale, visto che verte sull'insegnamento di qualche cosa (l'esecuzione di un comportamento, la messa in atto di una prescrizione), per cui è portato ad un linguaggio di tipo tecnico che a volte può anche scadere nel gergo specialistico, ma al tempo stesso attiva sempre anche una funzione conativa, visto che il linguaggio referenziale è la modalità esplicativa di un comportamento da attivare e da automatizzare. E' auspicabile quindi che l'operatore sanitari sappia dosare la componente referenziale e la componente conativa, in particolare limitando la prima al minimo indispensabile nel caso di comunicazione con soggetti che non possono apprezzarne il valore "scientifico" (per esempio bambini piccoli o soggetti con bassi livelli di alfabetizzazione), per i quali è più indicata una comunicazione più centrata sulla motivazione, mentre riservi la seconda a soggetti in grado di apprezzarla, per esempio giovani o adulti che manifestino capacità di riflessione e razionalizzazione della loro esperienza di pazienti.

8.3. La comunicazione non verbale o corporea

Il linguaggio può tradursi in atti affettivi anche nelle lingua non verbale o "lingua del corpo". Il modello della comunicazione corporea è simile a quello della comunicazione verbale: un emittente invia un messaggio a un ricevente – destinatario, circa un certo oggetto (referente) con lo scopo di influenzarlo, utilizzando segni o segnali che formano un codice ed un canale, che sia capace di convogliarli.

Le differenze riguardano la natura dei messaggi e dei segnali. I messaggi trasmessi dai vari segnali del corpo possono essere emozioni e stati emotivi, atteggiamenti nei confronti di altre persone, supporti o sostituzioni al discorso verbale, espressioni simboliche alle idee e ai sentimenti che non possono essere espressi con efficacia dalle parole, atti sociali di carattere simbolico. I diversi segni o segnali, con cui i

messaggi vengono trasmessi, sono l'espressione del volto, lo sguardo, l'odore personale, i gesti e i movimenti del corpo, l'andatura o la deambulazione, le posture, i contatti corporei, il comportamento spaziale, l'uso e l'organizzazione dello spazio, l'aspetto esteriore, le vocalizzazioni non verbali, le percezioni subliminali, il silenzio o l'isolamento, il ritmo.

L'operatore sanitario utilizza spessp, più o meno consapevolmente, la comunicazione non verbale rispetto ad altri educatori, per esempio un insegnante scolastico o un educatore professionale, dato che il referente principale dei suoi messaggi riguarda la sfera della corporeità. Tipico della relazione educativa nell'ambito della cura è l'accompagnamento della comunicazione verbale all'esecuzione del gesto oggetto specifico della comunicazione: l'operatore sanitario deve quindi non solo sapere eseguire il gesto, o descrivere una certa procedura in modo preciso, ma deve anche saperlo eseguire in modo funzionale all'apprendimento di altri soggetti.

8.3.1. La lingua corporea

Con questa espressione intendiamo l'insieme degli atteggiamenti e dei comportamenti del corpo, che hanno senso per gli altri o per un supposto interlocutore o che, comunque, possono sempre essere interpretati dagli altri, anche a dispetto della nostra intenzione.

Gli atteggiamenti e i comportamenti possono essere fondamentalmente di tre tipi. Sono innati quando non dipendono dalla cultura e sono comuni all'insieme della specie umana: il grido, lo sbadiglio, lo starnuto, la salivazione, lo stiramento. Sono invece acquisiti quando sono appresi sotto lo stimolo dell'educazione, come ad esempio la pulizia, il modo di camminare o di salutare, e formano lo stile della personalità. Sono infine socio – culturali quando sono l'espressione della facoltà dell'individuo di interiorizzare i modelli socio – culturali del suo gruppo e di utilizzarli in vista del suo adattamento ad esso: tra questi possiamo ricordare i rituali dell'incontro, della presentazione, della separazione, e tutte quelle regole che reggono i rapporti con gli altri.

Questi ultimi comportamenti dipendono dal gruppo sociale di appartenenza, dalla posizione economica e culturale del sotto – gruppo, dalla situazione geografica ed antropologica, dalle ideologie religiose di riferimento, dal livello caratteriale (introverso o estroverso) dei singoli individui che quei gruppi compongono.

8.3.2. La peculiarità della lingua corporea

Come afferma Marcel Jousse, la specie umana (da lui chiamata con il nome greco di *anthropos,* che identifica appunto l'uomo – maschio e femmina - come specie) è caratterizzata da uno sviluppo della gestualità capace di andare oltre la pura istintualità biologica e di costruire una cultura simbolica, proprio a partire dai gesti: *"l'Anthropos è un interminabile complesso di gesti; le scheletro non è altro che un attaccapanni d'uomo, un portagesti. […] Il gesto è l'energia vitale che dà impulso a quell'insieme globale che è l'Anthropos. […] Attraverso il gesto umano, corporeo e soprattutto manuale, si attuano le leggi specificatamente antropologiche del "ritmo – mimismo", del "bilaterismo" e del "formulismo". […] Nell'universo infatti tutto è azione e queste azioni agiscono su altre azioni. Queste interazioni si registrano nel composto umano che le riceve sotto forma di gesti elementari trifasici che costituiscono un'indivisibile unità; vi è sempre un agente – che agisce – un agito (agente, azione, agito)"* [125].

La lingua del corpo può dunque considerarsi, per l'autore francese, una "gesticolazione significativa"[126], dato che la specie umana rivela una tendenza biologica, misteriosa nelle sue origini ma inarrestabile nelle sue forme attuative, alla stereotipia dei gesti. Questa tendenza non è né positiva né negativa, ma è semplicemente la modalità attraverso la quale si costituiscono le mentalità e le culture. L'uomo è dunque l'animale semiologico per eccellenza, capace di produrre segni e di interpretarli: il suo linguaggio primordiale, la gesticolazione significativa di cui si diceva poc'anzi, si costituisce attraverso quel complesso di gesti trifasici caratterizzati da esattezza ed efficacia, elementi di un ingranaggio antropologico che costituisce la "giustezza" dei gesti stessi.

Sulla base delle affermazioni di Jousse, allora, il "gesto" può essere definito un movimento significativo, intenzionale o no, che tende ad un'azione effettiva o alla sua rappresentazione simbolica. In tutti i casi è un segno "cinesico" (di movimento) che, a somiglianza del segno verbale, costituisce

[125] M. JOUSSE, *L'antropologia del gesto*, Edizioni Paoline, Roma, 1979, pp. 16 e ss.
[126] *Ivi*, p. 48.

l'articolazione di un significante, in questo caso l'espressione corporea, e di un significato, anche in questo caso il contenuto che si vuole comunicare.

E' possibile classificare i gesti, sulla scorta di un suggerimento del filosofo francese Roger Garaudy, in base al loro contenuto, come si può vedere dalla tabella sottostante:

Tabella 8.II. Classificazione dei gesti in base al contenuto[127]

Denominazione	Interpretazione	Esempi riferiti alla relazione di cura
Sociali	Esprimono in maniera diretta o in maniera simbolica i rapporti fra gli uomini e facilitano i contatti umani, per esempio i gesti di saluto	Il saluto da parte di chi per primo entra in una stanza a dare la sveglia
Funzionali	Esprimono non soltanto un rapporto da uomo a uomo, ma un rapporto con la natura, per esempio i gesti di lavoro	Tutti i gesti "tecnici" della professione (cambiare un lenzuolo, utilizzare un sollevatore)
Rituali	Esprimono – nella vita religiosa – il rapporto dell'uomo con le forze soprannaturali; - nella vita politica – il rapporto dell'uomo con gli avvenimenti politici: ad esempio i cortei, i movimenti alternati di alzarsi e sedersi, gli applausi scanditi, le grida collettive	Le piccole ritualità della vita quotidiana (sveglia, visita medica, pasti)
Emozionali	Generano spontaneamente i diversi sentimenti dei soggetti sociali	Le reazioni positive / negative (sorrisi, sbuffi) dei pazienti alle comunicazioni dei medici

I gesti riescono poi ad esprimere più succintamente delle parole le nostre intenzioni attraverso 6 movimenti essenziali: verso l'alto (esprimono l'aspirazione alla ricerca al superamento); all'indietro (rivelano l'angoscia, il timore, l'autodifesa); verso sé (esprimono l'interiorizzazione: proiezione di sé, meditazione, regressione, ripiegamento); proiezione dell'ampiezza (esprimono l'esteriorizzazione, l'espansione, l'accettazione, la gioia); proiezione della forza (esprimono l'affermazione di sé attraverso le forze e l'aggressività); proiezione in avanti (esprimono l'atteggiamento del dono, dell'offerta)[128].

In isomorfismo con le teorie strutturalistiche del linguaggio, che hanno cercato le unità minime di significato dei linguaggi verbali, parlando di volta in volta di fonemi, morfemi, lessemi, ecc., sono stati proposti, alle origini delle teorie della comunicazione, diversi modelli di lettura dei segni cinetici: per esempio si è pensato ad un "codice cinetico" costituito da "kinemi", che sono i più piccoli movimenti, aventi una significazione, e cioè le "unità costitutive fondamentali"; da "kinemorfi", costituiti da un insieme di "kinemi" riferibili a diverse aree del corpo; da "costruzioni kinemorfiche" costituite dalla combinazione di kinemorfi[129]. Si tratta peraltro di proposte estremamente specialistiche, che sono state successivamente abbandonate a causa della loro eccessiva tecnicità.

8.3.3. Le funzioni della lingua corporea

Al pari della lingua verbale, anche per la lingua corporea sono state formulate ipotesi circa le funzioni che essa può assolvere. P. Ekman e W. V. Friesen attribuiscono ai comportamenti non verbali 5 possibili tipi di funzioni, come risulta dalla tabella sottostante[130]:

Tabella 8.III. Le funzioni della lingua corporea

Denominazione	Interpretazione	Esempi riferiti alla relazione di cura

[127] R. GARAUDY, *Danzare la vita*, Cittadella, Assisi, 1973, pp. 120-121, per quanto riguarda la prime due colonne.
[128] M. L. ORLIC, *L'educazione gestuale*, Armando, Roma, 1976, pp. 99-105.
[129] R. BIRDWHISTELL, *Cinetica e comunicazione*, in E. CARPENTER – M. MCLUHAN (a cura di), *La comunicazione di massa,* La Nuova Italia, Firenze, 1966.
[130] P. EKMAN – W. V. FRIESEN, *The repertoire of non-verbal behavior categories, origines, usage and coding*, in "Semiotica", n. 1 (January 1969), pp. 49-97; ripreso anche da G. DE LANDSHEERE – A. DELCHAMBRE, *I comportamenti non verbali dell'insegnante*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1981, pp. 17 e ss.; anche in questo caso la colonna degli esempi riferiti all'educazione motoria non è presente nel testo originale.

Emblematica	I comportamenti non verbali che hanno una tradizione orale diretta, per esempio nel caso del segno di saluto	La richiesta di attenzione tramite un campanello
Illustrativa	I comportamenti non verbali che illustrano un contenuto verbale, come nel caso di un collega anziano che insegna a compiere un certo gesto nel lavoro	L'esecuzione di una certa procedura per cambiare una medicazione
Espressiva degli affetti (o anche ostentativa)	I comportamenti non verbali che mostrano il dolore, la gioia, la paura e le emozioni in genere	Lo stringere il lenzuolo in una situazione dolorosa
Regolativi	I comportamenti non verbali che organizzano e strutturano gli scambi tra due soggetti, come nel caso del cedere il posto ad un anziano in un autobus affollato	La distanza "sociale" mantenuta nel corso della visita medica collettiva in corsia
Adattiva	I comportamenti non verbali che soddisfano un bisogno	Lo sguardo di intesa dopo un parere medico favorevole

E' possibile inoltre attribuire alla lingua corporea tutte quelle funzioni che sono in grado di facilitare lo sviluppo e la realizzazione della personalità in tutti i suoi aspetti, cioè le funzioni simbolica, espressiva, comunicativa, regolativa del comportamento, cognitiva.

La funzione di *simbolizzazione* favorisce il rispecchiamento affettivo e cognitivo delle esperienze vissute dal soggetto, soprattutto nelle prime fasi della vita, mediante segni simbolici, cioè capaci di conferire significati alla realtà esperita: la comunicazione corporea, a differenza di quella verbale, facilita infatti il passaggio dall'affettività alla razionalità. La funzione di *espressione* permette l'allentamento di una tensione interna, eccessivamente intensa e, poi, un rispecchiamento di sé e del proprio mondo soggettivo: i segnali della comunicazione corporea (postura, movimenti, gesti) aiutano a rivelare i tratti della personalità. L'espressione può essere poi canalizzata in movimenti rappresentativi, come la mimica e la pantomimica, o in movimenti espressivi di un'esperienza non concettualizzabile, come la danza. La funzione di *comunicazione* allarga la consistenza dell'io corporeo, dell'immagine corporea, nel contatto con gli altri e con il mondo, favorendo il passaggio dall'egocentrismo alla socializzazione. La funzione di *regolazione del comportamento* facilita l'acquisizione di condotte "morali", sia dal punto di vista igienico e sanitario, per esempio rispettando i canoni sociali della pulizia personale, sia dal punto di vista etico, per esempio introiettando le "regole del gioco" e il loro spirito, senza subirle passivamente come imposte dall'esterno. La funzione *cognitiva*, infine, facilita il passaggio del bambino dallo stadio senso – motorio a quello percettivo – motorio fino alle prime capacità di astrazione, ed accompagna il soggetto per tutto l'arco della vita.

8.4. Conclusioni

Il linguaggio del corpo è un linguaggio che, a partire dalla dotazione "naturale" a disposizione del soggetto, viene poi appreso in situazione: nella relazione di cura, l'apprendimento di un certo linguaggio comportamentale non è spontaneo o affidato alla casualità degli interventi, ma è accuratamente progettato e programmato, salvaguardando in ogni caso l'individualità dei soggetti.

La società post-industriale contemporanea, nella sua complessità, ha selezionato forme di comunicazione corporea assai particolari: è stato progressivamente svuotato di gesti il lavoro, al punto che molto lavoro prima manuale oggi si svolge controllando macchine, ed è stato conseguentemente riempito di contenuti gestuali ben precisi il tempo libero, come si diceva già nel capitolo 5. Inoltre, la rivoluzione delle comunicazioni di massa ha instaurato forme di comunicazione unidirezionale in grado di orientare il comportamento verbale e non verbale di enormi masse di soggetti, che rischiano continuamente l'omologazione e la massificazione.

Sta quindi all'operatore sanitario, entro i limiti spazio-temporali che gli sono assegnati socialmente, promuovere una riscoperta della lingua corporea nei soggetti che gli sono affidati, e fare in modo che la relazione di cura sia veicolo di sviluppo e/o consolidamento della personalità, nonché di emancipazione dagli stereotipi massmediatici.

9. Peculiarità dell'operatore sanitario negli eventi della relazione di cura e nei loro effetti educativi

La professionalità dell'operatore sanitario contemporaneo risente anche degli effetti del dibattito pedagogico dell'ultimo trentennio del Novecento, periodo durante il quale la figura dell'educatore tradizionale – conservatore, legato al suo vissuto impressionistico, sbilanciato sull'operativo spicciolo – è stata via via meglio delineata come educatore capace di fare ricerca, promotore di innovazione, abile nell'operare in situazioni multiformi alla luce di una solida base teorico-pedagogica[131].

In questo capitolo quindi andiamo a tratteggiare le caratteristiche dell'operatore sanitario, quelle che i percorsi formativi accademici e professionali si impegnano a fornire a chi voglia intraprendere questa carriera.

9.1. I requisiti della professionalità dell'operatore sanitario

L'operatore sanitario non fonda la sua competenza unicamente sul modo in cui la disciplina gli viene "tramandata" nel contesto lavorativo: certamente la sua esperienza entra a fare parte del suo corredo di persona umana e di educatore, ma non può essere certo esaustiva. Forse, in altri tempi meno complessi dal punto di vista sociale e culturale, questo era sufficiente: all'operatore sanitario impegnato in compiti infermieristici non si chiedeva di essere originale, ma di essere un onesto esecutore di procedure, elaborate in altre sedi da figure a lui gerarchicamente sovraordinate.

L'operatore sanitario adeguato ai tempi attuali, e agli utenti attuali, rivendica invece la sua competenza a tutto tondo nell'area della relazione di cura: per competenza si intende un comportamento complesso costituito da conoscenze (sapere), capacità (saper fare) ed atteggiamenti (saper essere), armonicamente interrelati tra loro e finalizzati all'implementazione di attività intenzionali in campo educativo. La competenza dell'operatore sanitario si fonda su cinque pilastri professionali, ciascuno dei quali ha una sua funzione nell'insieme: solo l'esercizio simultaneo di tutte le competenze dà origine ad un'azione educativa pedagogicamente fondata, che abbia come obiettivo lo sviluppo delle capacità motorie, intellettuali ed etiche dei soggetti coi quali si entra in relazione. Questi pilastri sono la competenza disciplinare, la competenza docente, la competenza relazionale, l'etica professionale e la creatività.

9.1.1. La competenza disciplinare

Il primo requisito dell'operatore sanitario è la competenza disciplinare, intesa sia come competenza nel campo della cultura generale, sia nel campo delle conoscenze specialistiche.

Per competenza disciplinare si intende in questo certamente un certo bagaglio di conoscenze storiche (l'evoluzione della disciplina nel tempo e nello spazio), teoriche (i fondamenti delle discipline biomediche), tecniche di base (i gesti fondamentali), tecniche avanzate (i gesti specialistici), anche "tattiche" (l'applicazione dei gesti adeguati nelle specifiche situazioni).

Alle conoscenze si affianca certamente un certo grado di capacità, un saper fare che in questo caso specifico è un saper far vedere, saper fare eseguire, saper correggere, saper perfezionare il gesto: queste capacità trapassano però quasi naturalmente nella competenza docente.

9.1.2. La competenza docente

La conoscenza della disciplina non basta, dato che occorre sapere insegnare la disciplina, saper trasmettere il bagaglio di conoscenze necessario per esprimersi al meglio ai partner della relazione educativa: i bambini, i giovani atleti, gli atleti evoluti, gli amatori, gli anziani, i diversamente abili.

La conoscenza diventa trasmissione educativa, della quale fanno parte sia una componente contenutistica, sia una componente didattica, sia infine una componente relazionale. Prima di tutto, la disciplina, conosciuta al meglio, è insegnata secondo procedure didattiche corrette, cioè secondo sequenze di progettazione e/o di programmazione che, partendo da una data situazione, propongano obiettivi raggiungibili attraverso l'assimilazione di certi contenuti, mediante l'applicazione di metodologie

[131] I paragrafi di questo capitolo sintetizzano liberamente da G. GIUGNI, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino, pp. 153-166.

"didattiche" che permettano di verificare e valutare i processi in atto. In secondo luogo, l'attività didattica sarà elaborata e condotta tenendo conto delle motivazioni e delle situazioni esistenziali degli educandi, ed istaurando con loro un rapporto pienamente "umano" e non solo di tipo miopemente "professionale", almeno per quanto riguarda le relazioni educative con soggetti in età evolutiva. Ma qui stiamo già trapassando nella terza competenza richiesta.

9.1.3. La competenza relazionale

Il rapporto tra l'operatore sanitario e il paziente è una relazione comunicativa asimmetrica tra soggetti con eguali diritti e differenti bisogni, che ha come obiettivo prioritario l'acquisizione da parte del soggetto in fase educativa di capacità di autonomia, di libertà, di indipendenza motoria e cognitiva, di esercizio della decisione.

È una relazione che mette anche in rapporto il singolo operatore con il singolo paziente, il singolo operatore con un gruppo di pazienti (una stanza a più letti), il team degli operatori con il singolo paziente e con il gruppo. Sono relazioni complesse, giocate sia nella situazione educativa, sia in altri momenti della vita quotidiana, quelli nei quali per esempio si elaborano le aspettative della relazione di cura.

L'operatore sanitario deve sapere controllare le dinamiche relazionali, e sapervi attribuire la giusta importanza: una buona competenza disciplinare non può sostituire la qualità della relazione nell'educazione.

Spesso l'esperienza insegna che un operatore con medie competenze disciplinari ma buone competenze relazionali, tra le quali risulta anche la capacità di motivare coloro coi quali si entra in relazione, può ottenere risultati qualitativamente migliori di un ottimo competente disciplinare che non sa mediare la disciplina dal punto di vista didattico e trascura l'aspetto relazionale di tale mediazione.

9.1.4. L'etica professionale

Come molte altre professioni, anche la professione di operatore sanitario implica l'assunzione di responsabilità del proprio comportamento, mediante l'esercizio delle capacità di giudizio, di valutazione e di decisione[132].

La relazione di cura si inscrive prima di tutto in un quadro di norme etiche e giuridiche di carattere generale, per esempio nel senso che l'operatore sanitario non discrimina sulla base della razza, se è un cittadino italiano e vive alla luce dei valori costituzionali. In secondo luogo, esiste un quadro di norme di carattere specifico, che lo riguardano in quanto operatore: per esempio, l'operatore sanitario non critica negativamente l'azione educativa di altri operatori, magari leggermente più giovani ed inesperti, o magari più anziani ma meno aggiornati, davanti al "pubblico" dei pazienti: anche se quelli possono avere commesso degli errori, questi errori devono essere segnalati nelle sedi opportune e con le modalità adeguate, visto che l'obiettivo è quello di correggere comportamenti errati e non di screditare gli operatori davanti ai pazienti.

Per l'operatore sanitario, inoltre, l'etica professionale ha due aspetti ulteriori rispetto all'etica di altre professioni: in primo luogo, nella relazione di cura è coinvolta la dimensione corporea, molto più che in altre relazioni educative, con tutte le problematiche di gestione dei conflitti (anche sessuali) che nascono; in secondo luogo, l'esercizio della professione non è una mera applicazione di competenze (come capita per esempio nel caso di un avvocato che studia il caso di un suo cliente), ma una relazione orientata alla modificazione del comportamento, in direzione sì della guarigione, ma anche della auto – educazione e dell'esercizio dell'autonomia e della libertà.

9.1.5. La creatività (Paola Zennari)

Premessa

Prima di introdurre l'ultimo "pilastro" della professione dell'operatore sanitario, ricordiamo che questi non si limita a fornire una prestazione standard per casi standard (come può capitare in certe altre situazioni professionali che non forniscono servizi alla persona), ma è anche chiamato ad interpretare bisogni che necessitano di soluzioni progettuali, che rimandano ad un futuro che ancora non esiste, e per il quale è necessario ipotizzare situazioni *ad hoc*.

Le competenze pedagogiche dell'operatore sanitario servono pertanto a "creare" la risposta ai bisogni unici ed irripetibili di un soggetto o di un gruppo di soggetti in quella data situazione esistenziale e in quel dato

[132] Gli aspetti etici dell'educazione motoria e delle pratica sportiva saranno approfonditi nel capitolo15.

contesto. L'operatore sanitario, come del resto tutti gli educatori, è quindi chiamato a dare anche risposte originali: nel momento in cui attiva competenze creative, trasmette anche ai colleghi e ai pazienti una visione "creativa" delle situazioni e dei problemi.

Per questo, alla creatività viene dedicato uno spazio superiore rispetto agli altri "pilastri", proprio per enfatizzare come competenza disciplinare e competenza docente debbano convergere verso soluzioni creative ai problemi della relazione di cura.

Introduzione

Identificare il ruolo e l'importanza di fantasia e creatività nello sviluppo della personalità ha sempre suscitato nel corso della storia, l'interesse di filosofi ed artisti: "le interpretazioni proposte hanno sempre oscillato tra contrastanti posizioni: il prodotto della fantasia umana, infatti, o è stato rifiutato in nome della razionalità considerata l'unico vero attributo dell'uomo, o è stato accolto come quella manifestazione dello spirito che, disancorandosi dal contingente, consente tanto le più ardite speculazioni quanto le più intese sensazioni"[133]. A seconda dell'interpretazione data all'aspetto fantastico, cambiava anche il modo di vedere l'infanzia che, considerata la fase della vita più "fantasiosa", diveniva ora un momento da limitare nel tempo per dare sempre più spazio ad una fredda razionalità, ora invece un luogo in cui l'artista torna a cercare quella creatività che con l'età va scemando.

La prima posizione è ascrivibile ad un orizzonte filosofico di tipo prettamente illuministico: "la filosofia illuminista aveva infatti come carattere saliente (…) la fede assoluta, dogmatica, si potrebbe dire religiosa, nell'unità e nella validità della ragione umana in quanto, come scriveva Leibniz, nulla serve meglio alla felicità che il lume dell'intelletto e l'esercizio della volontà nell'agire sempre secondo intelletto"[134]. Appare chiaro che per questa corrente di pensiero immaginazione e fantasia sono espressioni rozze e primitive attribuibili a civiltà del passato. Questo ha portato alla convinzione che il pensare e l'agire fossero possibili solo attraverso la razionalità, tanto che le leggi della scienza, l'esattezza del pensiero e non l'immaginazione e il calore dell'emotività, determinavano l'educazione: "in altre parole la fantasia era giudicata alla stregua dell'ipocrisia in quanto l'una e l'altra forniscono della realtà una visione deformata"[135].

In contrapposizione a questa visione meccanicistica, la concezione romantica del mondo infantile, espressa dalla seconda posizione, restituisce il giusto valore e la reale importanza alla fantasia e al sentimento, essenziali per la creatività. Il romanticismo cerca di mettere di fronte a certi eccessi di astrattismo della ragione analitica di tipo illuministico un concreto contenuto storico, pervenendo quindi all'intuizione che le favole e i miti degli antichi non sono errori da correggere, ma espressioni compiute di una certa fase della ragione: essi nascondevano una certa armonia, un certo ordine interiore e si deve quindi guardare al passato, all'infanzia dell'umanità, con maggiore comprensione e minore atteggiamento inquisitorio. Lo storicismo romantico prende dunque le mosse dal razionalismo illuministico e ne accetta i principi, ma vi aggiunge, come si è detto, una sostanza storica e umana più intensa e calda, rivendicando le ragioni del cuore, del sentimento, contro la fredda ragione, ritrovando anche i valori delle religioni positive: è dunque, nello stesso tempo, continuatore ed oppugnatore dell'illuminismo, enfatizzando temi quali la libertà della fantasia, la prevalenza del sentimento, il ritorno alla natura. Di conseguenza con il Romanticismo si arriva a dare maggior spazio e attenzione "all'irrazionale" mondo dell'infanzia, valorizzando la forza immaginativa del bambino, i suoi sentimenti e il suo spirito creativo.

Dalle due considerazioni del mondo infantile derivano anche due prassi educative, l'una maggiormente concentrata sulla valorizzazione dell'aspetto analitico della ragione e delle discipline che "quantificano" il mondo (le scienze della natura), l'altra invece tesa a valorizzare lo sviluppo armonico di tutti gli aspetti della personalità umana, compreso quello sentimentale e spirituale.

Nell'era contemporanea queste due visioni, meccanicistica e razionale da un lato, romantica e creativa dall'altro, finiscono per rappresentare una coppia polare e per compensarsi, interagendo sia nel pensiero pedagogico sia nelle pratiche educative: "se da un lato infatti la società industriale, il mito del progresso tecnico, i miraggi dell'efficienza e della produttività hanno indotto a rinnegare il fantastico in nome del valore assoluto della scienza; dall'altro le ricerche psicanalitiche e antropologiche hanno dato all'immaginario, al magico, al sogno la consistenza di realtà fantasmatiche, di percezioni umane, di trasposizioni nel mondo secondario tanto più influente e vasto, anche se in apparenza più illusorio, del mondo razionale e del tangibile"[136].

---

[133] D. ORLANDO CIAN, *Il bambino e il racconto,* Bologna, Patron, 1981, p. 261.
[134] *Ivi,* p. 262.
[135] *Ivi,* p. 263.
[136] *Ivi*, p. 265.

Un importante contributo è venuto, nella nuova considerazione della fantasia, dalle scienze umane. L'antropologia culturale, infatti, ha contribuito attraverso il mito, la fiaba, la leggenda ad assegnare un ruolo fantastico capace, attraverso i simboli, di agire sulla mente del bambino, coinvolgendo anche la sfera emotiva e sentimentale, facendo sì che la fantasia diventasse, a pieno diritto, una delle attività umane. La psicanalisi, per altro, ha visto nel processo creativo l'interazione di due forze: l'inconscio e l'organizzazione dell'io: la persona creativa possiede quindi una certa mobilità, essendo "capace di regressione e progressione nella possibilità che ha di attingere ad ogni livello della propria personalità"[137]. Diversi approcci psicologici ritenevano che l'aspetto fantastico potesse in qualche modo caratterizzare e influenzare il pensiero del bambino e la sua attività. Nel bambino, infatti, elementi immaginari e concreti, veri o inventati, percezioni e rappresentazioni convivono sullo stesso piano nel tentativo di "soddisfare l'io con una trasformazione del reale in funzione dei desideri"[138].

Jean Piaget, nei suoi studi sulla genesi del pensiero, identificava "nell'animismo", "nel gioco simbolico", e "nell'egocentrismo" gli aspetti salienti di questa forma di pensiero. Per Piaget, "l'animismo infantile è la tendenza a concepire le cose come viventi e dotate d'intenzionalità"; attraverso il gioco simbolico, poi, il bambino "riproduce la propria vita, ma correggendola a suo piacimento, rivive tutti i suoi piaceri e i suoi conflitti, ma risolvendoli e soprattutto compensando e completando la realtà grazie all'immaginazione"[139]. L'egocentrismo consiste invece in una "assimilazione deformante della realtà alla propria attività: i movimenti sono diretti verso uno scopo perché così sono i movimenti propri; la forza è attiva e sostanziale perché tale è la forza muscolare; la realtà è animata e vivente; le leggi naturali sono rette dall'obbedienza; in breve tutto è plasmato sul modello dell'io". L'egocentrismo "esclude pertanto ogni soggettività", "è addirittura ad uno stato quasi puro superato soltanto dalla fantasticheria e dal sogno"[140].
In base a tali considerazioni si può affermare che il bambino "vive in un mondo di sua creazione, o meglio che ciò che costituisce l'ambiente o la realtà del fanciullo è la rappresentazione che egli se ne fa, non qualche realtà veramente reale. All'interno di questa prospettiva, infatti, il processo di crescita diventa quindi un progressivo adeguamento al reale, un lento emergere a quella che è per noi adulti la realtà"[141]: l'irreale, il magico, il fantastico non devono mai essere dimenticati, perché il bambino continua ad utilizzare la fantasia per conoscere la realtà, dapprima inconsciamente, poi per trovare nuove possibilità e scelte.

In tal senso "la fantasia non è più visione egocentrica della realtà ma espressione della immaginazione creatrice e quindi, come tale, componente essenziale della creatività"[142]. Ma questa attività creativa "è però in diretta dipendenza dalla ricchezza e varietà delle conoscenze dell'individuo che forniscono il materiale di cui si compongono le costruzioni della fantasia"[143]. Creatività, infatti, "è la capacità di mettersi sempre di nuovo di fronte alla propria esperienza. Da un lato il pensiero convergente consente di strutturare un mondo di oggetti interagenti secondo le leggi; dall'altro il pensiero divergente consente di ristrutturarlo, assegnando nuovi ruoli ai diversi elementi, cambiandone significati e valori"[144].

L'educazione pertanto, deve indirizzare il bambino verso la capacità autonoma di risolvere i problemi, di creare nuovi immagini, di inventare e non deve consistere solo nell'appropriazione di un contenuto o di un sapere. Significativa è l'affermazione rilasciata da Albert Einstein in un'intervista, dove, a proposito della fantasia dichiarò che "non è un vestito da smettere con la maggiore età, ma piuttosto un abito da rimodernare ogni anno con la speranza che il primo sarto abbia lasciato abbastanza stoffa dentro per le cuciture!"[145].

La creatività secondo alcuni autori

Diverse interpretazioni, all'interno del variegato panorama delle scienze umane e sociali, sono state date alla parola "creatività". Per H.H. Anderson i termini che descrivono l'esperienza creativa sono "amore per un'idea, impegno totale, concentrazione, intensità del confronto, esperienza al vertice, piacere, estasi"[146]. Per Barlett la creatività è "pensiero avventuroso che si discosta dalle vie tradizionali del ragionare, che rompe gli schemi ed è aperto alle novità". Per E. Fromm essere creativi significa invece "considerare tutto il

[137] R. MEZZETTI PANTANELLI – P. MAIELLO, *L'insegnante sufficientemente buono,* Brain Edizioni, Roma, 2001, p. 105.
[138] J. PIAGET, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1976, p. 31.
[139] *Ibidem*.
[140] *Ivi,* pag. 32.
[141] D. ORLANDO CIAN, *Il bambino e il racconto*, Patron, Bologna, 1981, p. 267.
[142] *Ivi*, p. 268.
[143] *Ivi,* p. 270.
[144] M. LAENG, *Movimento, gioco e fantasia*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1990, p. 15.
[145] D. ORLANDO CIAN, *Il bambino e il racconto*, Patron, Bologna, 1981, pag. 270.
[146] R. MEZZETTI PANTANELLI – P. MAIELLO, *L'insegnante sufficientemente buono*, Brain Edizioni, Roma, 2001, p. 105.

processo vitale come un processo della nascita e non interpretare ogni fase della vita come un processo finale". La scuola della *Gestalt* vede il soggetto creativo come persona capace di "smontare e rimontare i propri contenuti mentali, ristrutturando il campo percettivo e concettuale". Per J. P. Guilford la creatività è "la capacità di individuare problemi nuovi e di trovare nuove modalità di soluzione a quelli vecchi."

La studiosa italiana A. Oliviero Ferraris riconosce alla base della creatività "il processo di esplorazione dell'ambiente circostante e di noi stessi, processo necessario per fornire materiale alla mente. Creatività è anche capacità di vivere un rapporto empatico con le cose e con le persone". Per lo sviluppo delle capacità creative si sottolinea, quindi, l'importanza di "acquisire l'abitudine a scomporre e ricomporre le varie situazioni, fino ad arrivare a riorganizzarne di nuove ed originali"[147].

Alcuni psicologi statunitensi hanno cercato di individuare le condizioni necessarie allo sviluppo della creatività: secondo J. P. Guilford, "una personalità può dirsi creativa quando possiede alcune qualità: Sensibilità (cioè una puntuale presa di coscienza dei problemi); Scioltezza (ossia la disposizione a produrre ipotesi risolutive dei problemi avvertiti, a elaborare e ad operare, nella medesima prospettiva, espressioni verbali, scritte, pittoriche, ecc.); Flessibilità (intesa come capacità di adattamento a situazioni inconsuete, inattese); Ridefinizione (ossia abilità di elaborazione originale delle cose conosciute, di utilizzazione della forza vettrice che è contenuta nella definizione di una conoscenza); Sintesi (ossia ricerca e articolazione di una struttura significativa tra elementi di conoscenza e di esperienza, la quale struttura abbia una funzione originale".[148] Per E. Fromm invece le condizioni necessarie alla creatività sono: "capacità di essere perplessi…; capacità di concentrazione…; esperienza dell'io: sperimentare in modo tale che l'esperienza abbia origine in noi; capacità di accettare il conflitto: i conflitti sono la fonte della meraviglia… disposizione a nascere ogni giorno…"[149]. C. Rogers parla anche di condizioni "interiori" della creatività quali: "apertura all'esperienza; un luogo interiore di valutazione: per la persona creativa il valore di un prodotto è lui stesso (non sta nelle lodi e nelle critiche altrui); la capacità di trastullarsi con gli elementi e i concetti: giocare spontaneamente con le idee, i colori e le forme, i rapporti; formulare ipotesi assurde, rendere problematico quello che è stato, esprimere il ridicolo, tradurre una forma in un'altra"[150].

Interessante risulta infine lo studio fatto da A. Maslow sulla creatività, secondo la sua "teoria dell'autorealizzazione". L'autore, studiando persone "autorealizzate", mutò le sue idee circa il concetto di creatività, "… che è eredità universale di ogni essere umano su questa terra". Inoltre "scoprì presto che, come molti altri, avevo pensato alla creatività in termine di prodotto; e che in secondo luogo, avevo inconsapevolmente confinato la creatività soltanto a certe zone convenzionali del comportamento umano, inconsapevolmente ritenendo che *qualsiasi* pittore, *qualsiasi* poeta, *qualsiasi* compositore, conducesse una vita creativa. I teorici, gli artisti, gli scienziati, gli inventori, gli scrittori potevano essere creativi; e , nessun altro, invece, lo poteva. Inconsapevolmente avevo ritenuto che la creatività fosse prerogativa soltanto di alcuni professionisti"[151].

I soggetti studiati dall'autore (casalinga, addetta del servizio sociale, psichiatra, atleta, violoncellista…), attraverso le loro attività dimostrarono che ogni persona può essere creativa. L'autore imparò così ad applicare il termine "creativo non soltanto ai prodotti ma anche alle persone", inoltre giunse "…ad applicare la parola creativo a numerosi prodotti ben diversi da quelli standard, convenzionalmente accettati: poesie, teorie,romanzi, esperimenti o quadri." [152]L'autore distinse perciò "la creatività derivante da speciale talento dalla creatività derivante dall'autorealizzazione (SA, *self-actualizing*), la quale scaturiva assai più direttamente dalla personalità, e che si manifestava ampiamente nelle faccende ordinarie della vita: ad esempio in un certo tipo di umorismo. Il che appariva una tendenza a fare *qualsiasi cosa* creativamente"[153].

I soggetti "creativi" di Maslow erano "relativamente più spontanei ed espressivi della media della popolazione. Erano più naturali e meno controllati e inibiti nel comportamento, che sembrava scaturire più facilmente e più liberamente, e con minor blocchi e minor autocritica"[154]. Inoltre per l'autore "la creatività SA, sotto numerosi aspetti, era simile alla creatività di *tutti* i bambini felici e sicuri. Era spontanea, priva di sforzo, innocente, facile; era un certo tipo di libertà rispetto agli stereotipi ed ai cliché. E ancora sembrava

---

[147] *Ivi,* p. 106.
[148] M. MENCARELLI, *La creatività*, La Scuola, Brescia, 1980, p. 45.
[149] R. MEZZETTI PANTANELLI – P. MAIELLO, *L'insegnante sufficientemente buono*, Brain Edizioni, Roma, 2001, p. 106.
[150] *Ibidem*.
[151] H. A. MASLOW, *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio Astrolabio Ubaldini Editore, Roma, 1971, pp. 139-140.
[152] *Ivi,* p. 141.
[153] *Ibidem.*
[154] *Ibidem*.

costituita per gran parte da un'innocente libertà di percezione, da un'innocente, non inibita spontaneità ed espressività. Quasi ogni bambino può percepire più liberamente, senza aprioristiche aspettazioni circa quanto dovrebbe esistere, quanto deve esistere, o circa quanto è sempre esistito" [155]. La creatività dell'uomo che si autorealizza, quindi, "sembra piuttosto essere vicina alla creatività ingenua ed universale dei bambini non viziati. Sembra essere … una caratteristica fondamentale della natura umana …, cioè una potenzialità data alla nascita a tutti gli esseri umani. Ma la maggioranza degli uomini la perdono man mano che si inseriscono nella cultura."[156].

Lo psicoanalista A. Carotenuto vede i soggetti creativi come persone che "non hanno paura dell'invidia e nutrono un buon sentimento di sé che gli deriva dalla fiducia di potersi assumere le responsabilità"[157]. E ancora afferma che "un uomo che si realizzi come individuo deve saper convivere con i suoi affanni per condurre un'esistenza sicuramente difficile ma profonda, infinitamente più appagante della vita di coloro che, accettano incondizionatamente dettami e contenuti collettivi, chinano la testa e scelgono l'anonimato"[158]. L'autore individua poi nella creatività lo strumento più potente che l'uomo possiede per affermare la propria individualità e per "instaurare una relazione dialettica e critica con i valori collettivi"[159].. E giunge a queste conclusioni: "ciò che differenzia l'essere umano dalle specie animali, caratterizzando il suo stesso farsi uomo, è appunto quella abilità manipolativa nella quale può essere racchiusa ogni attività tesa a creare, a trasformare. Per creatività si intende, in senso molto generale, quell'atteggiamento che consente all'individuo di inserire i cosiddetti dati reali in un sistema di nessi e relazioni che conferiscono a quei dati un significato diverso dall'evidenza immediata"[160].

L'ultimo autore che prendiamo in esame è A. Lowen, secondo il quale la creatività si ottiene attraverso il piacere per la vita, e tale piacere si può ottenere solo lasciandosi andare, in altre parole lasciando che il nostro corpo reagisca liberamente: "Una persona inibita non riesce facilmente a fare esperienza del piacere perché le inibizioni inconsce fanno diminuire il flusso di sentimento nel suo corpo e bloccano la sua naturale mobilità corporea; di conseguenza i suoi movimenti sono impacciati e aritmici"[161]. Secondo Lowen piacere e creatività sono indissolubilmente legati: "Il piacere e la creatività si trovano in rapporto dialettico. Senza piacere non ci può essere creatività. Senza un atteggiamento creativo nei confronti della vita non ci sarà alcun piacere. Questa dialettica nasce dal fatto che entrambi sono aspetti positivi della vita. Una persona 'viva' è sensibile e creativa. Grazie alla sua sensibilità si trova in sintonia con il piacere e la sua pulsione creativa lo spinge a ricercare la realizzazione. Il piacere di vivere stimola la creatività e l'espansività, e la creatività accresce la gioia e il piacere di vivere"[162]. Secondo l'autore per raggiungere tale piacere è indispensabile un coinvolgimento totale della persona in ciò che sta facendo, come riescono a fare i bambini nei loro giochi e nelle loro attività ricreative: "spesso queste attività comportano un alto grado di immaginazione. La facilità con cui un bambino riesce a fingere o a simulare indica che il suo mondo è prettamente interiore e che contiene un vasto deposito di sensazioni dal quale può attingere; … qualunque sia la simulazione, un bambino resta in contatto con le sue sensazioni ed è consapevole del suo corpo … Il divertimento della simulazione dà sempre origine al piacere nel processo creativo"[163]. Per distinguere l'elemento dell'irrealtà da quello della realtà-che-non-è-ancora, secondo Lowen "la differenza tra immaginazione e illusione, tra simulazione creativa ed autoinganno, dipende dalla capacità di rimanere veri di fronte alla propria realtà interiore, di sapere chi si è e cosa si percepisce. E' la stessa differenza che distingue il divertimento inteso come piacere e il cosiddetto divertimento inteso come fuga dalla vita"[164]. Per l'autore la chiave per ogni azione creativa sta proprio nell'iterazione tra la spontaneità infantile e il realismo dell'adulto: "La polarità adulto-bambino costituisce la base di una personalità creativa . Associamo all'adulto tutte le qualità dell'io: la coscienza, il conseguimento, la razionalità, l'individualità e la cultura. Il bambino è il simbolo delle qualità associate al corpo: la spontaneità, le sensazioni, la comunità e la natura. Nel profondo della personalità di ogni adulto si trova il bambino che egli è stato: … il bambino arricchisce di

---

[155] *Ivi,* p. 142.
[156] H. A. MASLOW, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1980, p. 278.
[157] A. CAROTENUTO, *Trattato di psicologia della personalità e delle differenze individuali*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1991, p. 757.
[158] *Ivi,* p. 759.
[159] R. MEZZETTI PANTANELLI – P. MAIELLO, *L'insegnante sufficientemente buono*, Brain Edizioni, Roma, 2001, p. 116.
[160] A. CAROTENUTO, *Trattato di psicologia della personalità e delle differenze individuali*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1991, pag.759.
[161] A. LOWEN, *Il piacere. Un approccio creativo alla vita*, Astrolabio Astrolabio Ubaldini Editore, Roma, 1984, p. 23.
[162] *Ivi,* p. 25.
[163] *Ivi,* p. 13.
[164] *Ivi,* p. 14.

immaginazione il realismo dell'adulto, mentre quest'ultimo procura la conoscenza chiarificatrice delle reazioni intuitive del bambino"[165].

Dalle interpretazioni date dagli autori sopra citati, risulta che la creatività è una capacità che appartiene ad ognuno di noi e si esplica sotto varie forme e vari prodotti, diversi da quelli standard della vita quotidiana: opere delle arti figurative, opere letterarie in prosa o in poesia, opere delle arti rappresentative (teatrali, cinematografiche), teorie scientifiche particolarmente innovative. Creativo può essere tuttavia anche chiunque affronti la vita con atteggiamento positivo e costruttivo, chiunque si ponga davanti alla realtà con curiosità, entusiasmo, avventura e coraggio, senza paura di sbagliare, senza temere il giudizio degli altri e senza mai perdere la fiducia e la stima in se stessi.

Operatori sanitari e creatività

C. R. Rogers ha sviscerato più a fondo la questione della capacità di fare sviluppare negli altri le potenzialità creative. Rogers vede l'insegnante come 'facilitatore dell'apprendimento', non quindi un semplice trasmettitore di insegnamenti, ma come persona capace di stabilire un efficace rapporto interpersonale con gli studenti. Secondo l'autore, l'educatore deve innanzi tutto creare il clima necessario per "trasformare l'atto dell'insegnamento in un atto di apprendimento volontariamente assunto e diretto dallo studente, il cui coinvolgimento personale interessi non solo la sua intelligenza ma soprattutto la sua sensibilità"[166]. Il "facilitatore" diviene il punto di riferimento del gruppo, crea un clima di fiducia, è disponibile ad organizzare e procurare gli stimoli per i suoi alunni; accetta sia intellettualmente sia sentimentalmente ogni membro del gruppo, accettando e rispettando opinioni, idee e sentimenti; è coerente, autentico e genuino; non giudica e non valuta: "Quando un facilitatore riesce a creare, anche in misura modesta, un clima di classe caratterizzato dal massimo che egli possa realizzare di genuinità, di stima, di compartecipazione; quando crede nella tendenza costruttiva dell'individuo e del gruppo; allora egli si rende conto di aver dato vita ad una rivoluzione nel campo educativo. Si accorge che si realizza un apprendimento di qualità diversa, che ci si muove con passo più spedito, con maggior grado di persuasione. I sentimenti- positivi, negativi, incerti- entrano a far parte dell'esperienza della classe. L'apprendimento diviene vita, e vita vera. Lo studente cammina per la sua via, talvolta con entusiasmo, talvolta con riluttanza, per formarsi come individuo che apprende, che cambia"[167].

Per l'autore i tre atteggiamenti facilitanti che l'educatore deve esprimere per creare il clima adatto all'autorealizzazione sono: la comprensione empatica, in altre parole la capacità di capire ciò che prova lo studente, immedesimarsi in lui, senza valutare o giudicare emozioni o sentimenti; l'autenticità, in altre parole la capacità di essere se stessi, di esprimere i propri sentimenti, positivi e negativi senza recitare un ruolo; la considerazione positiva, in altre parole la stima delle capacità dell'allievo, il rispetto di ciò che egli è, per ciò che pensa, sente o dice, e la fiducia nelle sue potenzialità.

L'autore contrappone "l'insegnante" al "facilitatore", così come contrappone "insegnamento" ad "apprendimento": "Insegnare è istruire, è comunicare conoscenze o capacità, insegnare è far conoscere, è mostrare, guidare, dirigere; per mezzo di quest'insegnamento però, secondo Rogers, le persone rischiano di venire private più o meno della loro libertà. Egli, invece, supera il termine insegnare ed afferma che il termine *apprendere* consente di vedere più correttamente il modo con cui porsi nei riguardi dell'allievo. Apprendere, sostiene Rogers, è "penetrare", instaurare un rapporto coinvolgente per l'allievo; egli ritiene che ciò sia indispensabile perché questi possa partecipare attivamente, essere protagonista della sua crescita, modificare il suo comportamento e i suoi atteggiamenti, e forse anche la sua personalità. I risultati di un apprendimento autentico sono qualitativi e non quantitativi[168]. Per Rogers, l'apprendimento ha senso quando è significativo, automotivato e basato sull'esperienza. Compito dell'insegnante-facilitatore è di educare gli allievi a cogliere il senso sia delle loro azioni sia delle situazioni che si presentano loro davanti, abituandoli ad agire seguendo un percorso dinamico che si concretizzi, creativamente, in un obiettivo. La ricerca personale dell'autorealizzazione e della propria affermazione può avvenire se verrà potenziata la dimensione creativa, come aspetto simbolo dell'unicità e della irripetibilità dell'essere umano.

In particolare, nel campo della relazione di cura, tale dimensione non può prescindere da una concezione olistica della relazione interpersonale: l'operatore sanitario si trova spesso in questa condizione di "facilitatore", laddove la facilitazione consiste nell'identificare la peculiarità del percorso da presentare al paziente per raggiungere l'obiettivo di guarire stando meglio anche dal punto di vista esistenziale.

---

[165] *Ivi,* p. 211.
[166] R. MEZZETTI PANTANELLI – P. MAIELLO, *L'insegnante sufficientemente buono*, Brain Edizioni, Roma, 2001, p. 148.
[167] C. R. ROGERS, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti & Barbera, Firenze, 1973, p. 143.
[168] R. MEZZETTI PANTANELLI – P. MAIELLO, *L'insegnante sufficientemente buono*, Brain Edizioni, Roma, 2001, p. 149.

9.2. Le funzioni specifiche della professione

9.2.1. La funzione naturalistica

L'operatore sanitario ha la funzione di contribuire ad attivare il potenziale "naturale", nel senso di "costitutivo", delle energie creatrici, della libertà e della spontaneità del genere umano: si tratta di una funzione da riaffermare, in una società post-industriale ad alto contenuto tecnologico, nella quale il legame dell'uomo con la natura è sempre meno evidente. La riscoperta consapevole della corporeità nella sua immediatezza biologica può essere una chiave di volta per una riscoperta dell'elemento naturale che la nostra civiltà trasforma subito in cultura.

9.2.2. La funzione umanistica

L'operatore sanitario esercita anche una funzione umanistica allorquando pone l'accento sull'aspetto della relazione di cura come relazione umana, nata per soddisfare determinati bisogni e realizzata mediante una precisa regolamentazione. La relazione di cura è perciò collocata in una dimensione storica e sociale, dunque pienamente culturale, e l'uomo la riconosce o inizia a riconoscerla come prodotto umano, e non come elemento dato in natura. La relazione di cura più avveduta è in grado di mediare funzionalmente tra la polarità antropologica e pedagogica natura / cultura, al fine di produrre soggetti consapevoli sia delle loro origini e potenzialità biopsichiche, sia delle loro finalizzazioni progettuali.

9.2.3. La funzione sociale

L'operatore sanitario, promovendo l'acquisizione di movimenti disciplinati, promuove anche il valore del dominio di sé e della propria originaria istintualità, nel quadro più largo dell'assunzione delle prime responsabilità sociali. Il insolgo o il gruppo di apprendimento sono aggregati di base nei quali si esercitano le funzioni sociali di base: il rispetto dell'altro, il servizio del singolo alla comunità, la cura dell'immagine del gruppo all'esterno. L'esercizio di questa funzione avviene nell'equilibrio omeostatico della polarità pedagogica dell'autorità / libertà: l'apprendimento delle regole mediante una trasmissione autorevole è funzionale all'esercizio di un'applicazione personale delle regole stesse, e quindi di un esercizio di libertà.

9.2.4. La funzione igienico-sanitaria

L'operatore sanitario non trascura ovviamente l'attivazione di funzioni di carattere igienico e sanitario, che sono la parte centrale della relazione: queste funzioni peraltro devono essere dimensionate in un quadro d'insieme più complesso e completo, senza assolutizzarle e senza trasformare la relazione di cura in una relazione impersonale o in una relazione meramente "tecnica". La relazione di cura assume infatti un ruolo centrale nella prevenzione, che poi si apre certamente anche alla dimensione diagnostica e terapeutica, in un contesto operativo più specializzato, e nella promozione dell'equilibrio fisico e psichico.

9.3. Conclusioni: l'operatore sanitario come operatore pedagogico

Concludendo, l'operatore sanitario agisce a tutti gli effetti come un educatore competente, sulla base di una consapevole cultura pedagogica: la definizione di "operatore pedagogico", elaborata alla fine degli anni Ottanta per qualificare gli educatori professionali formati dai curricoli universitari e non più dalla casualità della vita, è quindi adeguata anche all'operatore sanitario, che è chiamato ad una professione educativa di tipo "operativo", nel senso che è parte in causa della relazione educativa, ma alla luce di una conoscenza riflessa di tipo "pedagogico", cioè di tipo teorico sull'educazione.

Nei nuovi percorsi universitari previsti per l'operatore sanitario nel campo delle scienze infermieristiche, la competenza teorica (garantita da un curriculum di studi di discipline biomediche di base) non sminuisce la competenza pratica (acquisita mediante le discipline orientate all'approfondimento della pratica professionale e il lavoro di tirocinio guidato), ma la arricchisce e la qualifica ulteriormente: non si tratta di un conflitto tra "parole" e "fatti", ma della complementarietà tra una prassi che si rivolge ad una teoria per diventare prassi maggiormente consapevole ed efficace. Anche la competenza teorica sugli effetti educativi della professione contribuisce a migliorarne la sua esecuzione in situazione.

10. Analisi pedagogica delle tendenze dell'educazione nella relazione di cura

10.1. Introduzione: l'educazione nella relazione di cura come pratica interdisciplinare

La relazione di cura si caratterizza come una serie pratiche che necessitano della cooperazione di diversi contenuti disciplinare, funzionalmente interrelati al fine di raggiungere obiettivi medico-sanitari, e complementariamente anche educativi, rilevanti[169]. Per questo motivo, in questo capitolo si va ad approfondire la natura interdisciplinare dell'educazione motoria e sportiva.

10.2. Definizioni: pluridisciplinarità, multidisciplinarità, transdisciplinarità, interdisciplinarità

La storia della cultura occidentale ha consolidato campi di sapere omogenei, costituiti attorno a precisi oggetti di indagine e caratterizzati da determinate metodologie di ricerca, che chiamiamo "discipline". Accade però, specialmente in situazioni di fluidità culturale e di complessità sociale, che i campi disciplinari finiscano per risultare "compartimenti stagni" rispetto ai problemi che vogliono affrontare: sorge allora la necessità che questi campi inizino a dialogare tra loro, ad entrare in una relazione che vada oltre i limiti imposti dal campo stesso.

La relazione tra le diverse discipline assume varie modalità, come riassunto nella tabella sottostante:

Tabella 10.I. Le declinazioni della disciplinarità

Denominazione	Descrizione della modalità di relazione tra le discipline
Multidisciplinarità	consiste nel fare dialogare almeno due discipline attorno ad un problema, non necessariamente comune ad entrambe, a volte senza che vi sia un'apparente relazione: per esempio quando, in una trasmissione di intrattenimento televisivo, si chiamano un archeologo, un cantante rock e un chimico a parlare di una guerra, quello che salta fuori è comunque interessante, ma affidato al caso o, al massimo, all'intelligenza del conduttore
Pluridisciplinarità	consiste nel fare dialogare in modo mirato almeno due discipline più o meno affini attorno ad un problema comune: per esempio la fisica e la matematica, gli insegnamenti letterari in un liceo classico, le discipline topografiche in un istituto per geometri
Transdisciplinarità	consiste nel ricercare un sistema di assiomi, di assunti di base, che possa essere messo a fondamento di diverse discipline, magari gerarchicamente o sistematicamente ordinate: questo è stato ad esempio il progetto grandioso – e, ovviamente, fallito – dell'*Enciclopedia delle scienze unificate* del tardo neopositivismo del secondo dopoguerra;
Interdisciplinarità	consiste nel fare dialogare almeno due discipline in modo tale che, attorno ad un problema specifico, nasca una prospettiva nuova, che supera i confini delle discipline originarie, dando a volte origine a nuove discipline trasversali: per esempio, il dialogo tra le scienze biologiche e l'etica filosofica sui problemi posti dalle nuove tecnologie in grado di controllare i fenomeni della vita ha dato origine alla "bioetica"

È inutile dire che la prospettiva interdisciplinare è quella che risulta essere più feconda rispetto alle altre, per almeno quattro motivi. Prima di tutto, mantiene intatta l'esigenza dell'unità del sapere, costruendolo però attorno a problemi reali e non a gerarchie preordinate. In secondo luogo, permette un maggiore controllo critico del sapere stesso, evitando circoli viziosi ed avvitamenti su se stesse delle singole discipline. Terzo, migliora il campo dal punto di vista cognitivo dato che, per esempio, i contenuti disciplinari vengono utilizzati per risolvere i problemi, quindi possono essere appresi in situazione. Infine, migliora le prospettive

[169] Questo paragrafo si ispira liberamente a G. GIUGNI, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino, pp. 257-303.

operative, per esempio aiutando a sviluppare metodi di lavoro di gruppo e costringendo gli individui a dialogare su temi specifici, trovando linguaggi comuni al di là delle specializzazioni.

L'educatore motorio e sportivo è un professionista dell'educazione formato in modo interdisciplinare, perché il suo lavoro sarà un lavoro eminentemente interdisciplinare, sia dal punto di vista pratico sia da quello teorico.

10.3. Relazione di cura, educazione e interdisciplinarità

Il curricolo dell'operatore sanitario proposto nell'ambito delle "scienze infermieristiche" è articolato in campi di problemi affrontati di volta in volta da discipline dell'area delle scienze naturali (fisica, chimica, biologia), dell'area medica (anatomia, fisiologia, igiene), dell'area sociopsicopedagogica (psicologia generale, pedagogia generale, sociologia, antropologia culturale) economico-giuridica (diritto, etica professionale), dell'area infermieristica (teorie e tecniche della professione). I contenuti delle discipline vengono mediati, per quanto possibile, all'interno di una visione sistemica delle scienze infermieristiche.

10.4 Gli esiti di un approccio interdisciplinare

Una relazione di cura guidata da professionisti interdisciplinarmente formati può contribuire al miglioramento dei processi educativi in almeno tre aree, che andiamo a tratteggiare per sommi capi: l'educazione alla prevenzione, la promozione della salute, l'educazione alimentare.

10.4.1. Educazione alla prevenzione

Procedendo oltre la tradizionale concezione della salute come "assenza di malattia" e della terapia come prassi da attuare una volta che il problema di salute è già in atto, la relazione di cura parte dall'apprendimento della gestione quotidiana del proprio corpo, e conseguentemente anche dello stato di benessere psicofisico collegato alla corporeità.

La coscienza della propria salute parte dall'acquisizione di abitudini che impediscano la manifestazione di problemi successivi: in questo caso, la relazione di cura sostiene la famiglia (che magari non ha più le competenze per gestire una prevenzione scientificamente fondata), interagendo con la medicina di base e preparando il soggetto ad una sua presa di coscienza più responsabile dei problemi.

10.4.2. Educazione alla promozione della salute

La salute è uno stato positivo di benessere, che viene promosso dal soggetto mediante una gestione sempre più autonoma, che parte dalla conoscenza della corporeità e si snoda attraverso la consapevolezza delle interazioni uomo – ambiente (tra l'individuo e l'altro individuo, tra l'individuo e il gruppo sociale, tra l'individuo – gruppo sociale e l'ambiente naturale).

La promozione della salute è un vero e proprio progetto educativo che accompagna tutte le fasi dell'età della vita (e non solo quelle evolutive) e che prevede didattiche adeguate ai contesti ed ai soggetti, mediante l'apporto interfunzionale di diverse istituzioni (scuola, luoghi di lavoro, sistema sanitario nazionale, sistema sportivo federale, enti di promozione sportiva).

Per esempio, è possibile fare percepire al paziente ospedalizzato di essere parte di questo sistema, e non di vivere una fase "casuale" della sua vita biologica.

10.4.3. Educazione ad una corretta alimentazione

L'alimentazione è uno dei bisogni primari dell'umanità, sia come risposta biologica alla necessità di sopravvivenza, sia come atto culturale: non si mangia solo per vivere, ma si vive anche per mangiare, nel senso che si vive anche per esprimere "qualcosa" nell'atto di nutrirsi (non è solo una questione di edonismo o di ghiottoneria, o di peccato di gola), e si vive anche per mangiare in un certo modo, determinato in parte dai condizionamenti sociali, in parte dai modelli culturali, in parte dalle scelte individuali. Nell'alimentazione, dunque, motivazioni biologiche trapassano in motivazioni psicologiche, ed aspetti funzionali e strumentali si trasformano in gesti carichi di significato e pertanto antropologicamente rilevanti.

La relazione di cura contribuisce al consolidamento di una concezione dell'alimentazione come situazione esistenziale ed esperienziale di tipo culturale, della quale il soggetto deve diventare sempre più consapevole. L'operatore sanitario incontra situazioni esistenziali (positive o negative) già consolidate, e contribuisce con altre agenzie (ultimamente anche la scuola e il mondo dei mass media si sono fatti carico di

questo problema) sia a trasmettere informazione corrette dal punto di vista scientifico, sia a spingere verso il consolidamento (se già presenti) o l'acquisizione (se assenti) di comportamenti alimentari idonei allo stadio di sviluppo psicofisico del soggetto in questione.

Non si deve attendere dunque la manifestazione "evidente" di un'educazione alimentare che non c'è stata, che c'è stata ma che è fallita o che non riesce a fare presa (i casi adolescenziali di anoressia – bulimia, o l'innalzamento della percentuale di bambini obesi): l'educazione alimentare deve "accadere comunque", e all'operatore sanitario si chiede, nei limiti del suo intervento, farla accadere in modo intenzionale.

10.5. Conclusioni

L'operatore sanitario formato a livello universitario ha quindi davanti a sé un compito assai impegnativo: portare i soggetti con i quali entrerà in relazione ad acquisire una piena consapevolezza della propria dimensione biologica e corporea, comprensiva della propria dimensione cognitiva e socio-affettiva.

Soggetti così formati saranno prima di tutto operatori sanitari a tutto tondo, e poi saranno anche testimoni e promotori di una cultura della salute che sia in grado di recuperare i valori educativi insiti nella pratica medico - sanitaria.

Siamo però entrati, a questo punto, in una dimensione "utopica", perché stiamo delineando un futuro che non c'è ancora, e che tutti coloro che amano la culturadella salute in chiave olistica sono impegnati a realizzare: anche chi è solo al primo anno di un'avventura formativa che lo prepara a diventare un operatore sanitario nel campo delle scienze infermieristiche avrà il suo compito da svolgere, il suo ruolo da espletare, la sua occasione da cogliere.

11. Aspetti etici della relazione di cura come evento educativo

11.1. Introduzione: gli strumenti concettuali dell'etica contemporanea

Il concetto di "etica" (spesso usato come sinonimo di "morale") vive una realtà paradossale, perché da un lato si moltiplicano i richiami etici alla totalità delle manifestazioni della vita umana (ultima in ordine di tempo la *business ethics*, la dimensione "etica" del mondo degli affari economici), dall'altro sembra perdersi la possibilità di dare una lettura etica dei fenomeni sociali e culturali che si vivono, possibilità spesso destinata ad eclissarsi di fronte ad una lettura "tecnica" degli eventi, come quando ad esempio si assume acriticamente che una certa biotecnologia, per il solo fatto che esiste, deve essere anche permessa fino a che non interviene una norma giuridica a vietarla, passando oltre la possibilità di una considerazione etica dell'uso di quella biotecnologia.

Ci proponiamo quindi in questo capitolo, senza la pretesa d'essere esaustivi, di fornire ai futuri operatori sanitari un kit di concetti relativi all'etica, e al modo "etico" di pensare la loro attività "informale" di educatori. Questa dotazione di base[170] ha lo scopo di stimolare la riflessione sulle implicazioni etiche dell'attività educativa e formativa, ed in particolare di quella che si svolge nell'ambito sanitario.

Per "etica"[171] s'intende in generale la considerazione razionalmente rigorosa (in un certo senso "scientifica") della condotta, del modo di agire dell'uomo[172]. Si tratta dunque di una disciplina che ha il suo oggetto di indagine nella definizione dei valori morali[173], vale a dire dei punti di riferimento della condotta umana, e nella formulazione dei giudizi morali relativi al comportamento umano[174]. In questo senso, per "morale" si può intendere o lo stesso che etica, considerandoli dunque come sinonimi, oppure "l'oggetto dell'etica, la condotta in quanto diretta o disciplinata da norme, l'insieme dei *mores*. In questo significato la parola è adoperata nelle seguenti espressioni: "la morale dei primitivi", "la morale contemporanea", ecc."[175]. Noi proponiamo di utilizzare la parola "morale"in questa seconda accezione, e di riservare il termine "etica" alla dimensione teoretica e filosofica della fondazione razionale della condotta morale, e ci sforzeremo si mantenere questa distinzione. Recentemente, con la specializzazione ulteriore della riflessione filosofica sulla condotta umana (la tradizionale "filosofia morale") e con la tendenza a dare sempre maggiore importanza all'aspetto linguistico-espressivo dei problemi filosofici, sono comparse le dizioni "metaetica" e "metamorale", che sarebbero "l'analisi logica del discorso morale", per cui "i problemi tradizionali della filosofia morale vengono trasposti sul piano logico-linguistico" e conseguentemente "la questione maggiore è circa la natura dei giudizi morali e dei predicati di valore che vi compaiono"[176].

Una famosa distinzione tra "etica" e "morale", o meglio tra "eticità" e "moralità" come condizioni dello spirito umano è stata formulata da Georg F. W. Hegel, nell'ambito della sua filosofia dell'Idea assoluta: secondo Hegel, la "moralità" è la prima condizione a manifestarsi logicamente, e corrisponde alla volontà soggettiva, vale a dire la ricerca individuale e privata del bene, mentre l'eticità è la realizzazione del bene in istituzioni storiche che sono in grado di garantirlo, quali la famiglia, la società civile e, sommamente, lo Stato[177]. Questa distinzione, per quanto ormai decaduto l'impianto filosofico idealistico che la sosteneva, si rivela in alcuni casi di una certa utilità: si parla ad esempio di "etica professionale" e non di "morale professionale", per indicare il complesso delle norme di condotta cui attenersi nell'esercizio di una professione, attività socialmente riconosciuta e dunque per sua natura pubblica e non privata.

Dell'etica come considerazione razionale della condotta esistono fondamentalmente due concezioni, difficilmente conciliabili tra loro: una la considera "la scienza del fine cui la condotta degli uomini dev'essere indirizzata e dei mezzi per raggiungere tale fine; e deduce sia il fine sia i mezzi dalla natura dell'uomo" (etica o etiche del fine); l'altra la considera invece "la scienza del movente della condotta umana e cerca di determinare tale movente in vista di un dirigere o di un disciplinare la condotta stessa" (etica o etiche del movente)[178]. L'intreccio di queste due prospettive è avvenuto attorno al concetto di "bene", ma

---

[170] Ci serviamo per questo scopo delle diverse voci sull'argomento redatte da N. ABBAGNANO, *Dizionario di filosofia*, UTET, Torino, 1971, e da F. PAPI, *Enciclopedia della filosofia contemporanea*, Teti Editore, Milano, 1979.
[171] Il termine deriva dal greco *ethos* che significa costume, modo abituale di comportarsi.
[172] Voce *Etica*, in N. ABBAGNANO, *op. cit.*, 1971, p. 360.
[173] Il termine deriva dal latino *mos, moris* (plurale *mores*), che significa anch'esso costume.
[174] Voce *Etica*, in F. PAPI, *op. cit.*, 1979, p. 94.
[175] Voce *Morale*, in N. ABBAGNANO, *op. cit.*, 1971, p. 597.
[176] Voce *Metamorale*, in F. PAPI, *op. cit.*, 1979, p. 176.
[177] Voce *Moralità* in N. ABBAGNANO, *op. cit.*, 1971, p. 597; voce *Eticità* in N. ABBAGNANO, *op. cit.*, 1971, p. 367.
[178] Voce *Etica*, in N. ABBAGNANO, *op. cit.*, 1971, p. 360.

mentre l'etica del fine considera il bene ciò che è buono per il fatto di esserlo essenzialmente, l'etica del movente considera il bene come tale in quanto oggetto di desiderio e di aspirazione[179]. Nella storia del pensiero occidentale etiche del fine sono state elaborate da Platone, da Aristotele, dagli Stoici, dalla Scolastica e, in senso più moderno e complesso, dalla filosofia romantica (G. W. F. Hegel in particolare), da Henri Bergson e dai neoplatonici di Cambridge[180]; etiche del movente sono state invece elaborate dalla Sofistica, da Epicuro, da Thomas Hobbes e in generale da tutto il pensiero filosofico sei-settecentesco fino a Immanuel Kant, e sono state formulate in termini ancora oggi attuali dal pensiero utilitaristico inglese dell'Ottocento (John Stuart Mill) e dal pragmatismo americano (John Dewey)[181]. Assimilabile a quest'ultima forma di etica è la riflessione di Friedrich Nietzsche, che "non proclama l'adeguamento ad una norma assoluta isomorfa all'ordine dell'essere", ma al contrario " rivendica il diritto degli impulsi, dei desideri, dei bisogni, della vita a proclamarsi valore etico"[182].

Un ultimo termine di cui ci si deve occupare, perché di uso molto comune e spesso utilizzato (per lo più a sproposito) anche in ambito motorio e sportivo è "moralismo" (non esiste un corrispondente "eticismo"), che "designa l'atteggiamento di chi si compiace di moralizzare su ogni cosa, senza sforzarsi di comprendere la situazione cui il giudizio va riferito"[183]. Questo è un termine che, proprio perché diventato un frusto "luogo comune", andrebbe utilizzato pochissimo, per stigmatizzare appunto situazioni di considerazione etica non pertinente, o sforzata, rispetto a certi fenomeni.

L'operatore sanitario, più o meno consapevolmente, come del resto tutti gli educatori, si trova ad implementare condotte finalizzate al raggiungimento di certi scopi considerati come "bene" in sé, e quindi in grado di generare il piacere di averli conseguiti, o considerati come bene perché in grado di procurare piacere. L'etica spontanea ed ingenua dell'operatore sanitario dipende dalla cultura nella quale egli stesso è cresciuto, è stato educato e si è formato: giunto il momento di diventare operatore a pieno titolo, e quindi cosciente degli aspetti educativi della professione, gli si chiede di assumere responsabilmente su di sé anche l'onere di riflettere criticamente sulle sue condotte, incominciando ad esercitare una funzione etica.

11.2. Per una lettura etica della relazione di cura e dei suoi effetti educativi

Nella società contemporanea, segnata da un crescente tecnicismo nella gestione dei processi educativi formali e non formali, com'è anche dimostrato dal cambiamento del lessico pedagogico, che abbonda di "competenza" e "management", e ha perso per strada "virtù" e "dovere", "la correlazione etica/educazione non è oggi un luogo comune, ma una tesi da dimostrare"[184]. Inoltre, nella considerazione etica dei fenomeni educativi, laddove questa viene espletata, le etiche del fine, un tempo prevalenti in certi contesti culturali, come quelli occidentali segnati dalla diffusione capillare del cattolicesimo, sono state messe a dura prova dalla diffusione delle etiche del movente, elaborate specialmente nei contesti culturali anglosassoni, che non sempre sono riuscite poi, nel clima di crescente secolarizzazione, a mantenere viva la considerazione etica del fenomeno del quale pretendevano di analizzare la condotta.

Occorre quindi ripercorrere tre assunti fondamentali, che ci riportano alla natura dell'educazione, qualunque sia il modo, anche il più aggiornato, tecnologizzato e sofisticato, di attuarla: la relazione di cura è assimilabile, in questo caso, ad una relazione educativa. Il primo assunto è che il referente principale dell'educazione resta il soggetto umano: l'educazione è sempre e comunque "azione di soggetti rivolta a soggetti che al rapporto tecnico prediligono quello etico"[185], cioè un rapporto che non si esaurisce in una sequenza di atti che mirano a sviluppare competenze settoriali, ma che promuove l'incontro tra persone "a tutto tondo". Il secondo assunto è che la relazione educativa, non sviluppandosi mai su un piano di pariteticità tra i soggetti in essa coinvolta, è sempre espressione di un'asimmetria che diventa "base della esperienza universale della responsabilità"[186], per cui il soggetto – educatore è vincolato nei confronti del soggetto – educando da una forma di relazione che implica una vera e propria condivisione (di valori, di

[179] *Ivi*, p. 361.
[180] Questi hanno sostenuto la natura innata delle norme morali direttive dell'azione, allo stesso modo delle idee in generale (cfr. Voce *Etica*, in F. PAPI, *op. cit.*, 1979, p. 94).
[181] *Ivi*, pp. 361-367, cui si rimanda per un primo approfondimento.
[182] Voce *Etica*, in F. PAPI, *op. cit.*, 1979, p. 96.
[183] Voce *Moralismo*, in N. ABBAGNANO, *op. cit.*, 1971, p. 597.
[184] C. XODO CEGOLON, *La natura etica dell'educazione e della formazione*, in C. XODO CEGOLON (a cura di), *Etica e deontologia nelle professioni educative e formative*, numero monografico di "Studium Educationis", anno VIII, n. 3 (settembre-dicembre 2003), p. 593.
[185] *Ivi*, p. 597.
[186] *Ivi*, p. 599.

tempi, di spazi, di conflitti, di linguaggi), e non una semplice erogazione di prestazioni. Infine, il terzo assunto è che chi nella asimmetrica relazione educativa si trova nel ruolo dell'educatore assume implicitamente anche un obbligo, di natura evidentemente etica, della esemplarità e della testimonianza[187], dato che l'educazione passa, prima che attraverso la mediazione dei contenuti (le discipline scolastiche, le attività motorie, le tecniche sportive), attraverso la forza del fare rispetto al dire: un fare che sia coerente rispetto al dire, una comunicazione "operazionale" che sia coerente e congruente con la comunicazione "verbale".

Se la relazione educativa è riletta anche attraverso la categoria della responsabilità etica, ecco che l'educatore deve prima di tutto esserne cosciente, ed in secondo luogo sviluppare una condotta che sia conforme a quello che una tradizione che gli è pregressa (la normativa sociale, l'elaborazione teorica della filosofia morale, l'espressione culturale del "dovere"), non per restarne succube, ma per introiettarla significativamente e viverla intenzionalmente come risorsa educativa, e per contribuire come educatore pedagogicamente formato alla costruzione di una "deontologia" adeguata alle situazioni.

11.3. Aspetti etici dello specifico educativo nell'ambito della relazione di cura

Quanto detto nel paragrafo precedente a proposito della consistenza etica della relazione educativa in generale, vale anche per lo specifico educativo nell'ambito della relazione di cura. Il fare e l'essere dell'operatore sanitario, nel momento in cui si fa carico di ruoli educativi, sono le variabili in gioco: "la connotazione morale delle professioni educative e formative prende evidenza … come aspetto co-essenziale di un agire competente caratterizzato da piani paralleli [che implicano sempre] la realizzazione di sé: ciò che si sa e che si fa come professionista e ciò che si è e come si è come individuo"[188].

Nella relazione di cura, si realizzano infatti, in modo peculiare, tutte le occasioni etiche dell'educazione in generale: l'operatore sanitario applica negli eventi della relazione di cura la sua competenza disciplinare e docente (piano del conoscere), ma mirando a trasmetterla (piano dell'agire) anche con la testimonianza e l'esempio (piano dell'essere), al fine di promuovere nei soggetti affidati processi di autoeducazione, mediante la creazione di nuove modalità di comportamento, di esercizio intellettivo, di giudizio etico.

La coscienza etica della professione connota eticamente anche l'esercizio della professione stessa, che si esprime mediante alcuni atteggiamenti fondamentali, che riassumiamo nella tabella sottostante, descrivendoli e commentandoli.

Tabella 11.I. Atteggiamenti etici dell'operatore sanitario come educatore

Denominazione	Descrizione e commento
Accettazione e rispetto dell'altro nella sua integralità di persona	L'operatore sanitario accetta l'altro non come cliente, utente o mero destinatario di una prestazione d'opera, ma come persona a tutto tondo: come unità funzionale e sostanziale di un corpo, di una mente e di una volontà, come manifestazione unica ed irripetibile dell'elemento umano. Accettandolo per quello che è, ed impegnandosi a porgli traguardi formativi adeguati al suo essere e alle sue potenzialità, l'operatore sanitario esercita anche il rispetto dell'altro, che travalica la pura e semplice accettazione di uno stato di fatto, e lo vincola ad attivare modalità comunicative e relazionali atte all'innescarsi di un processo di autoeducazione responsabilmente vissuta da entrambi i poli della relazione.
Disponibilità all'ascolto e alla condivisione dell'esistenza	L'operatore sanitario instaura una relazione educativa che spesso collima con la relazione di vita, nel senso che la vita stessa dell'educatore è coinvolta come elemento educativo nella relazione. Per esempio, l'operatore sanitario, contrariamente all'insegnante scolastico, non opera spazialmente separato dagli educandi in una tipica relazione d'aula, ma opera a stretto contatto corporeo, movendosi negli stessi loro spazi ed eseguendo con loro i comportamenti motori che risultano essere gli obiettivi minimi della relazione educativa.
Azione di orientamento	L'operatore sanitario non subordina l'azione di orientamento del soggetto

[187] *Ivi*, pp. 600-602.
[188] C. BIASIN, *Le opportunità della formazione: per un'etica responsabile delle professioni educative*, in C. XODO CEGOLON (a cura di), *Etica e deontologia nelle professioni educative e formative*, numero monografico di "Studium Educationis", anno VIII, n. 3 (settembre-dicembre 2003), p. 654.

sulle effettive potenzialità psicomotorie	educando alle contingenze del contesto educativo, ma è vincolato ad una scelta secondo il criterio del meglio per l'educando. Per esempio, non trattiene un giovane nella relazione educativa di una certa disciplina sportiva se si accorge che il giovane non è adatto, o non è adeguatamente motivato, e soprattutto non lo trattiene per motivi estrinseci, come la partecipazione a competizioni, il completamento di una squadra o altri motivi non pertinenti con la natura educativa della relazione
Continuità dell'impegno educativo	L'operatore sanitario è cosciente che il suo intervento educativo non si esaurisce con l'erogazione di una prestazione settoriale (in un ambito spaziale, temporale e disciplinare ristretto), ma tende ad essere prolungato nel e mediante il sistema formativo in cui quell'evento e quella relazione educativa si inscrivono.

Un elemento importante dell'etica professionale dell'educatore ha recentemente ha preso piede, dato il rarefarsi di spazi educativi nei quali un singolo educatore agisce in una relazione uno-a-uno con un singolo educando o con un singolo gruppo di educando: si tratta dell'elemento della collegialità. Questo elemento ha dapprima interessato in modo profondo il sistema scolastico, specialmente da quando, con i *Programmi della scuola elementare* del 1985, la figura tradizionale della "maestra" o del "maestro" per un angola classe è stata sostituita dal "team docente"[189]. In ogni ambito formativo, a dire il vero, l'azione didattica è sempre più collegiale, o comunque affidata a gruppi di formatori con ruoli diversi (docente, esperto, tutor d'aula, tutor di tirocinio, supervisore, ecc.), e questo fa sì che la propria azione individuale di educatore o di formatore finisca per interagire con l'azione delle altre figure interessate. Questa collegialità, che può certamente essere vissuta come una limitazione della propria capacitò individuale di iniziativa e, nella scuola, della propria libertà di insegnamento, può però anche essere vissuta come una risorsa: "l'insegnante non può sottrarsi alla cooperazione nella gestione delle attività educative perché il suo impegno di insegnante non può rimanere estraneo all'impegno che la globalità degli operatori della comunità scolastica esprime"[190]. L'educatore motivo e sportivo sempre più raramente agisce isolato, ma sempre di più risponde ad una comunità educatrice che coinvolge colleghi di pari grado, allenatori ed istruttori, dirigenti ed esperti: quindi l'etica professionale dell'operatore sanitario contemporaneo implica anche l'assunzione di questa dimensione collegiale, sviluppando capacità di comunicazione e di conseguente interazione, di mediazione in caso di conflitto, di accettazione e di conseguente valorizzazione della pluralità dei punti di vista.

In conclusione, l'operatore sanitario non si riduce a considerare gli aspetti etici della sua professione come elementi opzionali, ai quali dedicare un'attenzione residuale, ma ne assume in pieno la valenza strutturale, sia per la sua figura professionale, sia per gli eventi educativi attivati dalla sua capacità professionale.

[189] Nella cosiddetta organizzazione a moduli, erano preisti tre insegnanti su due classi, che a rotazione coprivano tutte le macro-aree disciplinari del curricolo formativo. I recenti provvedimenti del ministro Letizia Moratti, che dovrebbero essere attuati a partire dall'anno scolastico 2004/2005, tendono invece a dare valore alla figura di un "insegnante prevalente".

[190] G. ZAGO, *Collegialità e deontologia nella professionalità docente*, in C. XODO CEGOLON (a cura di), *Etica e deontologia nelle professioni educative e formative*, numero monografico di "Studium Educationis", anno VIII, n. 3 (settembre-dicembre 2003), p. 690.

Bibliografia (a cura di Giordana Merlo)

Opere di carattere generale

Cavallini, Graziano, *Fondamenti di pedagogia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2002; **Frabboni, Franco – Pinto Minerva, Franca**, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma – Bari, 1994 (1), 2000 (8), 2001 (nuova edizione completamente riveduta); **Gennari, Mario** – Kaiser, Anna, *Prolegomeni alla pedagogia generale*, Bompiani, Milano, 2000; **Massa, Riccardo,** *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma – Bari, 1990; **Mialaret, Gaston** (a cura di), *Introduction aux Sciences de l'Education*, Bureau International de l'Education, Genève, 1985; traduzione italiana a cura di Bruno Schettini, *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma – Bari, 1989 (1), 1998 (5); **Morin, Edgar,** *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Paris, 1999; traduzione italiana di Susanna Lazzari, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina editore, Milano, 2001; **Orlando Cian, Diega** (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 207-351; *Introduzione ad una epistemologia dell'educazione*, Cleup, Padova, 1990. **Sola, Giancarla** (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano, 2002; **Xodo Cegolon, Carla**, *La ragione e l'imprevisto. Prolegomeni ad una pedagogia come scienza pratica*, Brescia, La Scuola, 1988; *Educazione senza banalità. Studio di filosofia pratica dell'educazione con un saggio su Hannah Arendt*, Brescia, La Scuola, 1988.

Capitolo 1

- **Per la perimetrazione dei concetti di educazione e di pedagogia:**

Acone, Giuseppe (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni SEAM, Formello (RM), 2000; *Una mappa dei problemi e delle questioni della pedagogia contemporanea*, in Acone, Giuseppe (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni SEAM, Formello (RM), 2000, pp. 9-52; **Bardulla, Enver,** *Fede religiosa e razionalità nella pedagogia di Sergio De Giacinto*, in De Giacinto, Sergio (a cura di Enver Bardulla), *Pedagogia come poesia*, Università degli Studi di Parma – Istituto di Pedagogia, Parma, 1993, pp. I-LXVI; **Braido, Pietro** (a cura di), *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, vol. I: *Storia, filosofia e metodologia dell'educazione. Metodologia didattica e problemi della scuola*, PAS – VERLAG, Zurigo, 1962; **De Bartolomeis, Francesco**, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1953 (1), 1961 (2); **De Giacinto, Sergio,** *Educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia, 1977 (1), 1986 (2); *L'isola delle parole trasparenti*, Vita e Pensiero, Milano, 1983; (a cura di Enver Bardulla), *Pedagogia come poesia*, Università degli Studi di Parma – Istituto di Pedagogia, Parma, 1993; **Fornaca, Remo,** *L'educazione, matassa intricata*, Paravia, Torino, 1980; *Introduzione alla pedagogia. Genesi, componenti, ruoli*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997; **Genovesi Giovanni**, *Dimensioni dell'educazione. L'impegno formativo tra storia e utopia*, EIT – Editrice Italiana, Teramo, 1989; **Mannese, Emiliana**, *Il concetto di formazione tra Bildung e dimensione professionale*, in Acone, Giuseppe (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni SEAM, Formello (RM), 2000, pp. 277-284; **Laporta Raffaele**, *L'assoluto Pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996; **Massa, Riccardo** (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1988; **Minichiello, Giuliano**, *Epistemologia e pedagogia: apologia dell'imprevisto*, in Acone, Giuseppe (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni SEAM, Formello (RM), 2000, pp. 53-67; **Preti, Giulio**, *Praxis ed empirismo*, Einaudi, Torino, 1975

- **Per la classificazione delle teorie pedagogiche:**

Di Natale, Paola, *La rete concettuale delle teorie pedagogiche italiane negli anni '90*, in Acone, Giuseppe (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni SEAM, Formello (RM), 2000, pp. 81-97

Per la pedagogia personalistica: Flores d'Arcais, Giuseppe, *Le "ragioni" di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1987; *Appunti per una pedagogia personalistica: critica, ermeneutica, argomentativa*, in **Prellezo,** José Manuel (a cura di), *L'impegno dell'educare. Studi in onore di P. Braido*, Roma, LAS, 1991; (a cura di) *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona: colloquio interuniversitario*, La Scuola, Brescia, 1994; **Peretti, Marcello**, *Breve saggio di una pedagogia personalisica*, Brescia, la Scuola, 1978.

Per la pedagogia empiriologica: Laporta, **Raffaele,** *I problemi del "discorso pedagogico",* in "Scuola e Città", anno XIX, n. 10 (ottobre 1968), pp. 486-493; *La via filosofica alla pedagogia*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", n. 1, 1975; *Teoria empirica dell'educazione e valori educativi*, in Boscolo, Pietro (a cura di), *La ricerca pedagogica tra scienza e utopia. Scritti in memoria di Carmela Metalli di Lallo*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, pp. 23-48; *Educazione e scienza empirica* (ciclostilato) , Roma, RAI, 1980; (a cura di), *Analisi pedagogica. La conoscenza dell'educazione*, Roma, Cisd, 1986; con introduzione del curatore alle pp. 7-14; (a cura di), *Analisi pedagogica. Il senso dell'educazione*, Roma, Cisd, 1986; con introduzione del curatore alle pp. 5-10; *E' educativa la filosofia dell'educazione?*, in Telmon, Vittorio – Balduzzi, Gianni (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Bologna. CLUEB, 1990, pp. 65-81.

Per la pedagogia fenomenologia: Bertolini, Piero, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988; *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo. Orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.

Per la pedagogia preoblematicistica: **Bertin, Giovanni Maria,** *L'analisi del "discorso" pedagogico e la metodologia problematicistica*, in "Atti dell'Accademia delle Scienze dell'Università di Bologna, Classe di Scienze Morali", Rendiconti 1975-76; ripubblicato in Bertin (1982), pp. 165-181 (le citazioni si riferiscono alla seconda edizione); *La filosofia dell'educazione oggi nel pensiero dei pedagogisti italiani*, in "Scuola e Città", anno XXVII, n. 1/2, gennaio-febbraio 1976; ripubblicato in parte in Bertin (1982), pp. 182-217 (le citazioni si riferiscono a questa seconda edizione); *Disordine esistenziale e istanze della ragione*, Bologna, Cappelli, 1981; *Progresso sociale o trasformazione esistenziale. Alternativa pedagogica*, Napoli, Liguori, 1982.

- **Per le interpretazioni dell'educazione fisica nella storia:**

Barbieri, Nicola, *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo. Lineamenti di storia dell'educazione fisica*, CLEUP, Padova, 2002; **Bonetta, Gaetano,** *Corpo e nazione: l'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Franco Angeli, Milanoi, 1990; **Di Donato, Michele**, *Storia dell'educazione fisica e sportiva: indirizzi fondamentali*, Roma, Studium, 1998.

Capitolo 2

- **Per una teoria della comunicazione educativa:**

Amplatz, Cristina, *Osservare la comunicazione educativa*, Pensa Multimedia Editore, Lecce, 1999; **Pati, Luigi,** Pedagogia della comunicazione educativa, Brescia, La Scuola, 1984
Watzlavik, traduzione italiana *Pragmatica della comunicazione umana*,

- **Per gli aspetti pratici della comunicazione educativa:**

Franta, Herbert, *Atteggiamenti dell'educatore*, Las, Roma, 1988; **Mongelli, Angela,** *La costruzione della professionalità dell'educatore. Un possibile cassetta degli attrezzi*, Franco Angeli, 1997; **Postic, Marcel - De Ketele, J.ean-Marie**, *Osservare le situazioni educative*, Società Editrice Internazionale, Torino, 1993.

Capitolo 3

Orlando Cian, Diega, *Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, in Orlando Cian, Diega (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 232-249

- **Per un approfondimento del tema della resilienza in educazione e in pedagogia:**

Brown, Christy, *Il mio piede sinistro,* Edizioni Paoline, Roma, 1954; **Cyrulnik Boris**, *Il dolore meraviglioso,* Edizioni Frassinelli, 2000; *I brutti anatroccoli,* Edizioni Frassinelli, 2002; **Oliverio Ferraris, Anna**, *La forza d'animo,* Rizzoli, Bergamo, 2003; **Malaguti Elena**, *Resilienza*, in **Catarsi, Enzo – Milani, Paola**, (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, numero monografico di "Studium Educationis", n.1, 2002, pp. 255-260; **Manciaux, Michel** (a cura di), *L'enfant e la résilience*, in "Bulletin des Médecins Suisses", vol. 81, n. 24 (2000), pp. 1319-1322; (a cura di), *De la souffrance a la résilience. En quoi la résilience concerne-t-elle les soignants?,* Atti della conferenza omonima, Lyon, 2001, pp. 1-7; **Milani, Paola**, *Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione*, in **Milani, Paola,** *Manuale di educazione familiare,* Edizioni Erickson, Trento, 2001, pp. 21-25; **Werner, Emy**, *Children of the garden island*, in "Scientific American", vol. 260, n. 4 (1989), pp. 76-81.

Capitolo 4

Bertolini, Piero, *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, in Orlando Cian, Diega (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 250-257; **Chionna, Angela,** *Responsabilità*, in Orlando Cian, Diega (a cura di), *op. cit.*, pp. 276-281; **Contini Mariagrazia,** *Possibilità, progettualità, impegno*, in Orlando Cian, Diega (a cura di), *op. cit.*; pp. 258-263; **Frabboni, Franco,** *Problematicità, razionalità, singolarità*, in Orlando Cian, Diega (a cura di), *op. cit.*; pp. 264-270; **Genovesi, Giovanni**, *Le parole dell'educazione: guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso Editore, 1998; **Giannotti, Teresa**, *Il rischio educativo e le tensioni aggressive nelle realtà infantili e adolescenziali*, in Acone, Giuseppe (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni SEAM, Formello (RM), 2000, pp. 349-369; **Santelli Beccegato, Luisa,** *Identità, cambiamento, differenza*, in Orlando Cian, Diega (a cura di), *op. cit.*, pp. 271-275.

Capitolo 5

- **Sulla necessità di agenzie che eroghino forme di educazione permanente:**

Lichtner, Maurizio, *Soggetti, percorsi, complessità sociale: per una teoria dell'educazione permanente*, La Nuova Italia, Scandicci, 1990; **Macchietti, Sira Serenella,** *Esperienze e teorie di educazione permanente: l'affermarsi di un'idea guida*, in Mencarelli, Mario (a cura di), *Educazione permanente come cultura emergente*, Arezzo, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Facoltà di Magistero, Università degli Studi di Siena, 1982, pp. 103-115; *"Luoghi" e prospettive pedagogiche dell'educazione permanente*, in Orlando Cian, Diega (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 282-284; **Richetti, Marco**, *Imparare ad essere: percorsi di educazione permanente*, Pitagora, Bologna, 2000; **Tufano, Rosita**, *Il profilo dell'educazione della persona tra identità e devianza*, in Acone, Giuseppe (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni SEAM, Formello (RM), 2000, pp. 371-380. *Atti del convegno europeo. L'azione*

socio culturale delle istituzioni di educazione permanente degli adulti nella società europea attuale: esperienze e prospettive, Unione biellese, Biella, 1992;

- **Sulla famiglia:**

Cives, Giacomo, *La sfida difficile: famiglia ed educazione familiare*, Piccin nuova libraria, Padova, 1990; **Ciotta Dora** (a cura di), *L'educazione permanente nell'esperienza di* 1984 *Famiglia e libertà nella società dell'appartenenza. Atti del 12° Convegno Studi di Famiglia Aperta Fidenza 24/27 ottobre 2002*, Famiglia Aperta, Spoleto, 2002; **Donati, Pierpaolo,** *La famiglia come "soggetto educativo" nella società relazionale*, in Vertecchi, Benedetto (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 41-78; **Rossi, Bruno,** *La famiglia, ambiente privilegiato di educazione permanente*, in Orlando Cian, Diega (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 285-291

- **Sulla scuola:**

Mencarelli, Mario, *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, Brescia, La Scuola, 1964; *Scuola di base e educazione permanente* 1976; **Pasini, Roberto** (a cura di), *La città a scuola: prospettive di educazione permanente nelle grandi aree urbane*, Milano, Franco Angeli, 1982; **Richmond, William Kenneth**, *L'educazione permanente: l'apprendimento per tutta la vita nella scuola ed oltre la scuola*, Le Monnier, Firenze, 1978; **Righetti, Marco**, *Educazione permanente fra scuola e famiglia: significato del tempo liberio*, Fossano, Esperienze stampa, 1977; **Serafini, Giuseppe,** *Una scuola per l'educazione permanente*, in Orlando Cian, Diega (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 292-296; **Vertecchi, Benedetto** (a cura di**),** *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

- **Sul gruppo dei pari:**

Nicoli, Claudio, *Psicologia dell'avventura*, Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani, Roma, s.d.

- **Sull'associazionismo giovanile:**

Ruolo dell'associazionismo nella prevenzione del disagio giovanile, Roma, Ministero dell'Interno, 1986; **Dal Toso, Paola**, *L'associazionismo giovanile in Italia: gli anni Sessanta – Ottanta*, SEI, Torino, 1995; **Osservatorio della Gioventù**, *Emarginazione e associazionismo giovanile: emarginazione, disagio giovanile e prevenzione nella società italiana dal 1945 ad oggi*, Roma, Ministero dell'Interno, Direzione generale dei servizi civili, 1990; **Peretti, Marcello**, *L'educazione giovanile e l'associazionismo*, 1971.

- **Sull'associazionismo religioso:**

Baraldi, Claudio – Casini, Maura, *Il valore del gruppo: indagine sui rapporti tra adolescenti e parrocchie*, Milano, Giuffrè, 1991; **Baraldi, Claudio – Ansaloni, Sergio – Borsari, Michelina**, *Adolescenti in gruppo: costruzione dell'identità e trasmissione dei valori*, Milano, Franco Angeli, 1993; **Donati Pierpaolo – Colozzi Ivo**, *Giovani e generazioni: quando si cresce in una società eticamente neutra*, Bologna, Il Mulino, 1997

- **Sulla città:**

Frabboni, Franco – Pagliarini Carlo – Tassinari G (a cura di), *Imapparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; **Gennari, Mario** (a cura di), *La città educante*, Genova, Sagep, 1989; *Semantica della città e educazione*, Venezia, Marsilio, 1995; **Laneve, Cosimo,** *La città educativa*, in Orlando Cian, Diega (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 297-302; **Sernini, Michele**, *La città disfatta*, Milano, Franco Angeli, 1988.

- **Sulla comunità civile:**

Bocca, Giorgio, *istruzione, formazione e cultura: una politica della Comunità europea per l'educazione*, Milano, Vita e pensiero, 1995; **Donati, Pierpaolo** (a cura di), *Teoria relazionale della società*, Milano, Franco Angeli, 1995; **Donati, Pierpaolo – M. Matteini** (a cura di), *Quale politica per quale famiglia in Europoa. Ripartire dalle comunità locali*, Milano, Franco Angeli, 1991; **Frabboni, Franco** (a cura di), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo, EIT, 1989; **Milani, Paola,** *La comunità*, in Orlando Cian, Diega (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, monografia di "Studium Educationis", anno IV, n. 2 (aprile – giugno 1999), pp. 303-310

- **Sui mezzi di comunicazione di massa:**

Galliani, Luciano, *I mezzi di comunicazione,* in Vertecchi, Benedetto (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 289-306; *Tecnologie della comunicazione educativa*, 1997 **Galliani, Luciano - Padoan, Ivana - Felisatti, Ettore**, *Teorie e tecniche della comunicazione*, Trento, Erikson, 2000.

- **Sui luoghi di cura come agenzia educative dirette e indirette:**

Kanizsa, Silvia, *L'ascolto del malato. Problemi di pedagogia relazionale in ospedale*, Milano, Guerini, 1994; **Kanizsa, Silvia – Luciano, Elena**, *La scuola in ospedale*, Roma, Carocci, 2006; **Mantegazza, Raffaele** (a cura di), *Im ... pazienti di crescere. I bambini in ospedale: ricerche e riflessioni*, Milano, Franco Angeli, 2005.

Capitolo 6

Giugni, Guido, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino, 1986, pp. 123-143; **Nicoli, Claudio,** *Psicologia dell'avventura*, Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani, Roma, s.d.

Capitolo 7

- **Sul tema dei significanti e dei significati nella motivazione educativa:**

Giugni, Guido, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino, 1986, pp. 55-65; **Seurin P.**, *Problemi fondamentali dell'educazione fisica e dello sport*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1981.

- **Sul tema del corpo e dei significati della corporeità:**

Giugni, Guido, *op. cit.*, 1986, pp. 13-35; **Schilder P.**, *Immagine di sé e schema corporeo*, Franco Angeli, Milano, 1973.

- **Sul tema dello sviluppo della personalità tramite l'educazione motoria:**

Giugni, Guido, *op. cit.*, 1986, pp. 69-75; **Wallon H.,** *Sviluppo della coscienza e formazione del carattere*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.

Capitolo 8

- **Per un'introduzione al tema del linguaggio del corpo:**

Giugni, Guido, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino, 1986, pp. 35-61

- **Approfondimenti sul tema della lingua corporea:**

Birdwhistell R., *Cinetica e comunicazione*, in **Carpenter E. – McLuhan, Marshall** (a cura di), *La comunicazione di massa,* La Nuova Italia, Firenze, 1966; **Ekman P. – Friesen W. V.** , *The repertoire of non-verbal behavior categories, origines, usage and coding*, in "Semiotica", n. 1 (January 1969), pp. 49-97; anche in **De Landsheere G. – Delchambre A.**, *I comportamenti non verbali dell'insegnante*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1981, pp. 17 e ss; **Garaudy, Roger**, *Danzare la vita*, Cittadella, Assisi, 1973; **Halliday M. A. K.**, *Explorations in the functions of language*, Arnold, London, 1973; *Struttura linguistica e funzione linguistica*, in **Lyons, John** (a cura di), *Nuovi orizzonti nella linguistica*, Einaudi, Torino, 1975; **Jousse, Marcel**, *L'antropologia del gesto*, Edizioni Paoline, Roma, 1979, pp. 16 e ss.; **Orlic M. L.**, *L'educazione gestuale*, Armando, Roma, 1976, pp. 99-105.

Capitolo 9

- **Per un'introduzione al tema della professionalità dell'educatore:**

Giugni, Guido, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino, 1986, pp. 153-166.

- **Per il tema della creatività nell'educazione:**

Bowlby, John, *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1982; **Carotenuto, Aldo**, *Trattato di psicologia della personalità e delle differenze individuali*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1991; **Francescato D. – Putton A. – Cudini S.**, *Star bene insieme a scuola*, NIS, Roma, 1989; **Laeng, Mauro**, *Movimento, gioco e fantasia,* Giunti & Lisciani, Teramo, 1990; **Loos S.**, *Viaggio a Fantasia*, EGA, Torino, 2001; **Lowen A.**, *Il piacere. Un approccio creativo alla vita*, Ubaldini Editore, Roma, 1984; **Maslow H. A.**, *Verso una psicologia dell'essere*, Ubaldini Editore, Roma, 1971; *Motivazione e personalità,* Roma, Armando, 1980; **Mencarelli, Mario**, *La creatività*, La Scuola, Brescia, 1980; **Mezzetti Pantanelli R. – Maiello P.**, *L'insegnante sufficientemente buono*, Brain Edizioni, Roma, 2001; **Orlando Cian, Diega**, *Il bambino e il racconto*, Patron, Bologna, 1981; **Piaget, Jean**, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Einaudi, 1976; **Rogers, Carl**, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti & Barbera, Firenze, 1973.

Capitolo 10

- **Per gli aspetti interdisciplinari dell'educazione:**

Giugni, Guido, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino, 1986, pp. 257-303.

Capitolo 11

- **Per un inquadramento generale delle tematiche etiche:**

Voci *Etica, Etiche, Virtù – Eticità – Morale – Moralismo - Moralità* in **Abbagnano, Nicola**, *Dizionario di filosofia*, UTET, Torino, 1971, pp. 360-367 e 597; voci *Etica* e *Metamorale* in **Papi, Fulvio,** *Enciclopedia della filosofia contemporanea*, Teti Editore, Milano, 1979, pp. 94-97 e 176-177.

- **Per un approfondimento degli aspetti etici della professionalità dell'educatore:**

Xodo Cegolon, Carla, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola Brescia, 2001; **Xodo Cegolon, Carla**, *Etica e deontologia delle professioni educative e formative*, numero monografico di "Studium Educationis", anno VIII, n. 3 (settembre-dicembre 2003); in particolare i saggi di **Xodo Cegolon, Carla**, *La natura etica dell'educazione e della formazione*, pp. 593-606; **Biasin, Chiara,** *Le opportunità della formazione: per un'etica responsabile delle professioni educative*, pp. 648-658; **Zago, Giuseppe,** *Collegialità e deontologia nella professionalità docente*, pp. 684-692.

Stampato nel mese di marzo 2006
presso la C.L.E.U.P. “Coop. Libraria Editrice Università di Padova”
Tipografia e copisteria: Via G. Belzoni, 118/3 - Padova (Tel. 049 650261) tipografia@cleup.it