

Il Centro Studi Riccardo Massa. Intervista ad Anna Rezzara

La sfida lanciata da Riccardo Massa e oggi più che mai aperta è che la pedagogia, pur nella sua essenziale attitudine transdisciplinare, interpreti appieno il suo ruolo e la sua responsabilità di affermare e di presidiare il proprio dominio specifico di sapere e di competenza: l'educazione, l'esperienza educativa

Salvatore Guida

Professoressa Rezzara, abbiamo pubblicato, nel numero scorso, alcune note che rendevano conto, sulla base del materiale pervenuto, della nascita del “Centro Studi Riccardo Massa”. In questo e nei prossimi numeri di Pedagogika.it intendiamo proseguire nel nostro percorso affiancando, per quanto possa stare nelle nostre corde e nell'interesse dei nostri lettori, il lavoro del Centro Studi, attraverso più interviste mirate

Andando subito ad uno dei più significativi nodi evidenziati da alcuni lettori e collaboratori della rivista, la prima domanda è relativa a quale sia, nei vostri riferimenti costitutivi, il senso di una attualità del pensiero di Riccardo Massa soprattutto in relazione ad un “discorso” pedagogico possibile e, più in generale, al dibattito pedagogico che, nell'accademia e nei luoghi delle pratiche educative, non pare, a nostro avviso e nel contingente, offrire grandi stimoli e significative suggestioni.

Proprio l'attualità del pensiero di Riccardo Massa, proprio l'importanza, e direi la necessità, in questo momento storico, di un “discorso pedagogico” vivo e forte, proprio il bisogno di mantenere e rendere operante la connessione tra il *fare educazione* e il *pensare pedagogicamente l'educazione*, di attivare e riattivare il rapporto circolare tra i luoghi dove *si fa e si vive l'educazione* e i luoghi dove l'educazione può essere pensata ed elaborata in *teoria della formazione*, proprio tutto ciò è tra i motivi che hanno portato i soci fondatori a costituire il Centro Studi e a tracciare la sua identità e i suoi compiti. Vorrei brevemente motivare innanzitutto che cosa significa per noi l'attualità di questo pensiero e che cosa ci fa apparire non solo attuale ma urgente lavorare su quei percorsi che questo pensiero ha aperto e indicato. E inizierei indicando un carattere centrale di tutto il pensiero e l'opera massiani, ovvero l'affermazione e rivendicazione forte dell'educazione come un'esperienza specifica, peculiare, una dimensione fondante e costitutiva dell'esistenza, un processo complesso e dinamico che sta dentro la vita ma che si staglia ed emerge dalla vita diffusa e corrente perché costruisce e definisce nella vita una struttura specifica di tempi, spazi, gesti, corpi, comunicazioni, relazioni, attività, tecniche e strumenti e un dispositivo specifico di azione che la fanno essere “esperienza educativa” e che producono effetti formativi. Abbiamo molto bisogno, oggi, di riconoscere, di guardare, di nominare e quindi di poter pensare l'esperienza educativa in tutti i luoghi in cui essa si dà, senza sommergerla e con-

fonderla nella esperienza vitale *tout court*, e senza, d'altro lato, ridurla dentro a letture parziali e unilaterali, che magari ne mettono in evidenza le dinamiche interpersonali o le determinanti sociali, o gli aspetti solo 'tecnici', nascondendo la sua identità profonda e peculiare di processo che genera cambiamento, formazione, apprendimenti, costruzione di sé. Nel primo caso, se cioè non riusciamo a osservare e individuare la specificità dei processi educativi, rischiamo di non poter tematizzare, interrogare, problematizzare l'educazione, ci impediamo di divenire consapevoli ed 'esperti' di educazione. E quanti discorsi, ogni giorno e in ogni sede, sentiamo e leggiamo su questioni educative, che sono dettati nel migliore dei casi solo da un generico buon senso o dal sentirsi comunque tutti 'esperti di educazione', e nel peggiore dei casi dall'asservimento del discorso sull'educazione alle più varie cause! Nel secondo caso, se cioè leggiamo l'educazione da ottiche parziali e monocole, non rispettiamo la natura complessa dei fenomeni e dei processi educativi, il loro essere sempre la risultante dell'intreccio di molte componenti e fattori, materiali e immateriali, storici, contestuali, consapevoli e progettati, o latenti e inconsci. Riccardo Massa ci propone e ci propone che questa regione così particolare dell'esperienza, l'educazione, rappresenti l'oggetto di studio e di ricerca della pedagogia, di una scienza teorico-pratica che sola può e deve indagare e conoscere nella sua interezza e complessità la struttura profonda e specifica dell'educazione in un movimento continuo tra l'educazione che avviene e la costruzione di teoria sull'educazione. La sfida lanciata da Riccardo Massa e oggi più che mai aperta è che la pedagogia, pur nella sua essenziale attitudine transdisciplinare, interpreti appieno il suo ruolo e la sua responsabilità di affermare e di presidiare il proprio dominio specifico di sapere e di competenza: l'educazione, l'esperienza educativa. È importante sottolineare che nel suo pensiero non c'è alcuna sottovalutazione o trascuratezza della dimensione tecnica-operativa o metodologica del "come fare educazione", né della centralità degli aspetti di progettazione educativa e di gestione delle dinamiche interpersonali o organizzative, e tantomeno della dimensione filosofica dell'interrogazione sui fini e gli scopi dell'educare e sull'aspetto etico. Ma nessuna di queste dimensioni, e neppure la loro somma può definire il compito della pedagogia, che è sovraordinato ad esse, nel senso che rimane quello di conoscere e interrogare le componenti strutturali specifiche dei processi educativi. Questa affermazione è una premessa necessaria per comprendere a fondo la via indicata da Massa alla pedagogia e la sua attualità. La costruzione di competenze educative infatti, lo sviluppo di professionalità pedagogiche, il controllo e la progettazione di processi educativi, non possono fondarsi sulla padronanza di tecniche specifiche, sull'enfasi unilaterale su una delle componenti dell'educazione, sulla specializzazione nelle architetture contenutistiche o metodologiche, e neppure sull'affinamento solo della conoscenza delle dinamiche personali, interpersonali e del sistema di relazioni messe in campo. Non la sola consapevolezza o la maestria in singoli aspetti e componenti del lavoro educativo garantisce una vera competenza pedagogica. Essa risiede, per Riccardo Massa, nel saper padroneggiare il *dispositivo strategico complesso dell'educazione*, il che significa saper poi progettare, istituire, allestire, gestire il *campo dell'esperienza educativa*. Il che, tradotto in termini più concreti, equivale a dire che un professionista dell'educazione non è riducibile a un esperto di comunicazione interpersonale, o di relazioni, o di progettazione curricolare, o di tecniche animative, o di strategie di insegnamento, anche

se tutte queste componenti ed altre sono essenziali al suo lavoro, ma è invece da pensarsi come figura professionale capace di progettare, realizzare e presidiare le *condizioni in cui può avvenire l'esperienza educativa*, ovvero capace di costruire quei “*mondi vitali di secondo livello*” in cui consiste l'educazione, nella loro interezza e complessità. Un secondo motivo di attualità e fecondità di questo pensiero sta dunque nell'aver ridefinito identità, compiti e modo di lavorare della pedagogia. Una “scienza pedagogica dell'educazione” unitaria, specifica, autonoma, non rinchiusa nella speculazione filosofica, né ridotta solo ad apparato metodologico e regolativo, né a discorso etico-valoriale-ideologico, ma neppure dissolta nelle scienze dell'educazione come una di esse o come loro sintesi. La pedagogia fonda la sua identità e specificità nel riconoscere come suo oggetto di studio l'esperienza vitale e concreta dell'accadere educativo, il campo dei fenomeni educativi considerati nella loro materialità fatta di spazio, di tempo, di corpi e di simboli e nelle loro determinazioni storiche sociali e culturali. La pedagogia non è, allora, la teoria che prescrive come debba essere la ‘buona’ educazione ma è la scienza che studia come l'educazione avviene, per arrivare a comprendere quale sia la struttura elementare e profonda dell'agire educativo, per individuare e conoscere il dispositivo agente nelle situazioni educative. E la conoscenza del dispositivo educativo è la premessa su cui costruire prospettive di progettazione educativa, indicazioni metodologiche per l'azione educativa. La ricerca pedagogica, nella prospettiva massiana, è indagine tesa a far emergere la “trama nascosta dell'accadere educativo”, il suo “significato specifico, delimitato e determinante”, la “cosa che determina oggettivamente l'educazione”, in una parola il dispositivo agente, prima che quello consapevolmente agito. E la declinazione filosofica della pedagogia si realizza allora non nell'indicazione di principi, fini e valori, ma facendosi *riflessione e approccio critico e clinico* all'educazione, cioè analisi e rielaborazione dei suoi significati, comprensione delle sue dinamiche profonde e della sua intima e specifica struttura. Riccardo Massa ha messo al centro della sua pedagogia l'istanza *critica*, intesa come atteggiamento costante di interrogazione della realtà educativa, e l'approccio *clinico*, espresso e realizzato nella sua proposta di *Clinica della formazione* e inteso come metodologia di ricerca sull'educazione, come via nuova per la costruzione di sapere pedagogico, e come modello educativo, in particolare nei percorsi di formazione dei formatori. E *clinico* significa essenzialmente la scelta di un atteggiamento conoscitivo, interpretativo, di ricerca, di osservazione, di ascolto, fondato su una relazione intersoggettiva intensa, ravvicinata, attenta al caso concreto, al suo darsi individuale e particolare, alla sua storia ed evoluzione, ai suoi aspetti evidenti e manifesti ma anche, se non soprattutto, alle dimensioni latenti, nascoste, implicite.

Ecco, credo di poter sintetizzare in queste tre sfide aperte che Riccardo Massa ci ha consegnato i motivi di attualità del suo pensiero e le tensioni che animano il Centro Studi che porta il suo nome: l'affermazione dell'educazione come esperienza-chiave dell'esistenza, da far emergere nella sua specificità, e nelle forme in cui avviene e nei dispositivi che la fanno essere, come oggetto di studio scientifico e di ricerca empirico-teorica; l'impegno della pedagogia a non abdicare rispetto alla responsabilità e alla possibilità di conoscenza scientifica dell'educazione, procedendo dalla indagine empirica delle realtà educative, alla possibilità di elaborarla facendosi teorizzazione pedagogica, verso l'ipotesi di costruzione di una “teoria dell'azione e della progettazione formativa” che ricada a guidare l'agire;

l'orizzonte di una nuova pedagogia, critica e clinica, come prospettiva di ricerca educativa e come approccio alla formazione dei professionisti dell'educazione.

Il tema centrale del dossier di questo numero di *Pedagogika.it* è la figura dell'educatore, nel senso più ampio e nelle sue diverse connotazioni contestuali, nei diversi confini identitari, nelle sue autorappresentazioni, onnipotenze e frustrazioni. Ci interessa dar conto di alcune riflessioni ed esperienze in proposito e, ancora di più, ci interessa sapere se è lecito aspettarsi che il CSRM abbia individuato, nei propri itinerari di ricerca, uno specifico campo di approfondimento relativo a questa controversa figura. In particolare, data la stretta connessione del Centro Studi con alcuni dei soggetti fondatori, l'Università degli Studi di Milano e l'Università di Milano Bicocca, è prevista una rilettura del rapporto tra la formazione universitaria e l'interpretazione dell'identità professionale nei luoghi di lavoro?

Il Centro Studi ha scelto di iniziare la sua attività aprendo alcuni percorsi di ricerca pedagogica che vogliono porsi in continuità con la tradizione di ricerca di Riccardo Massa. Ci si è interrogati perciò su quali siano i temi che si presentano oggi più densi di interrogativi pedagogici, e su quali questioni sia più urgente e rilevante tentare di dare, con la ricerca, un contributo di esplorazione, di conoscenza e di consapevolezza. La questione dell'identità professionale e della formazione degli educatori è emersa da subito come nucleo problematico fondamentale e cruciale. Presente e centrale da sempre e costantemente nella ricerca di Riccardo Massa, tradotta in progetti formativi fino all'ultima sua grande impresa, la costruzione della facoltà di Scienze della formazione, la domanda aperta sull'identità dell'educatore e sulla sua formazione appare ancora oggi di straordinaria attualità. Il Centro ha così progettato e intrapreso più percorsi di ricerca, che, declinando ognuno poi in modo specifico le sue domande di ricerca e la scelta dei luoghi e dei protagonisti, si riconducono tutti ad un comune obiettivo di indagare chi sia oggi l'educatore professionale, come sia cambiato nel tempo il suo profilo di identità e il suo lavoro, e come i luoghi e i percorsi della sua formazione contribuiscano a definire e a evolvere nel tempo la sua figura.

Sfondo delle ricerche è la presa d'atto che i profili professionali in ambito pedagogico si sono moltiplicati, le competenze professionali si sono in qualche modo specializzate e indirizzate in nicchie e in definizioni particolari di compiti e di operatività, sono proliferati i luoghi e le funzioni dell'educatore, si assiste a una continua trasformazione e articolazione della figura dell'educatore. Ma a questo processo non corrisponde lo sviluppo di una più definita e forte identità professionale, che appare anzi sfrangiarsi, confondersi, ridursi a un ruolo definito solo dall'uso di tecniche particolari di intervento o dal luogo in cui l'educatore lavora, o dal 'bisogno' a cui il suo intervento risponde. La figura dell'educatore sembra ora dilatarsi fino a perdere i confini e la peculiarità del suo operare, ora invece restringersi in connotazioni riduttive (assistenziali, riabilitative o altro) rispetto alla responsabilità piena di progettazione e realizzazione di processi educativi. La professionalità educativa è esposta così al rischio di essere risucchiata dentro alle logiche e alle culture dominanti nei contesti di lavoro, o di essere usurpa-

ta e sottomessa da altri saperi specialistici e approcci disciplinari. Così le professioni educative, moltiplicatesi nei profili ma sempre più labili nella delineazione dei confini e dei margini del proprio lavoro, soggette a continue ridefinizioni, faticano a mostrare, a rendere visibile e riconoscibile una identità chiara e specifica. Ciò che resta in ombra è proprio il nucleo centrale del lavoro pedagogico, ovvero *il progetto educativo*: l'essere, il lavoro degli educatori, non solo risposta a bisogno ma ipotesi sul futuro, progetto per la progettazione esistenziale, messa in atto e regia delle condizioni che garantiscono un'esperienza diversa della realtà e della vita. Si tende a enfatizzare, delle professionalità educative, il luogo di lavoro, l'età dei destinatari, il bisogno, o la carenza, o l'emergenza vitale o educativa su cui intervengono. Sono, tutti questi, elementi rilevanti di caratterizzazione, ma non rendono giustizia, da soli, alla peculiarità del lavoro educativo, centrato sul progetto educativo, sulle competenze metodologiche di progettazione e di realizzazione del processo educativo, sulla cura consapevole di tutte le dimensioni che agiscono sulla scena educativa (il contesto materiale, lo spazio, il tempo, le tecniche e gli strumenti, le strategie relazionali e comunicative, i corpi sulla scena, i significati simbolici, la densità affettiva e cognitiva delle attività educative).

Il problema è che lo "statuto debole" della pedagogia – per usare un'espressione condivisa e utilizzata da molti pedagogisti – e la complessità dell'educazione – come esperienza umana articolata su più livelli, ma anche tanto ovvia in quanto "naturale" compagna dell'esistenza di chiunque – in qualche modo creano un vuoto rappresentativo: cosa fa l'educatore professionale? Come si può definire il suo lavoro? Quali sono le "prestazioni" che eroga, se di prestazioni si può parlare? Lavoro di persone e con persone, lavoro che innesca e sostiene processi di cambiamento spesso lunghi e non esattamente prevedibili nei tempi e nelle tappe, lavoro non traducibile in una logica lineare di causa-effetto, lavoro non denotato da rigidi protocolli procedurali, o da risultati 'oggettivamente' valutabili, lavoro che si dispiega nell'intreccio dinamico di piani multipli e di motivazioni complesse, il lavoro educativo produce a fatica rappresentazioni chiare della sua identità e particolarità. Una conseguenza di ciò, banale e significativa al tempo stesso, è, per esempio, il fatto che sempre più raramente chi si iscrive ad un corso di laurea in educazione professionale o in scienze dell'educazione lo fa avendo in mente la figura professionale che dovrà diventare: spesso, ci si iscrive sulla scorta di alcune spinte emotive, relative alla piacevolezza o consonanza delle materie d'esame piuttosto che ad alcune "vocazioni" (il piacere di stare con i bambini, per esempio). E un altro effetto è la difficoltà degli Enti preposti a riconoscere distintamente e ad accreditare i contenuti specifici del lavoro degli educatori.

Si tratta di una condizione pericolosa, perché rischia di trascinare nel non senso ciò che nei servizi educativi si fa. D'altronde, si tratta di una situazione che in qualche modo sembra essersi prodotta anche a partire da una condizione che pare connotare il mondo dei servizi educativi, ovvero la fatica a rendere conto, a rendere visibile, a documentare, a valutare, a esprimere con linguaggi e modalità che non utilizzino prevalentemente canali orali e relazioni dirette le esperienze, le pratiche, le occasioni educative effettivamente progettate e realizzate. Come se la documentazione appartenesse ad un mondo altro, ma soprattutto ad altri linguaggi e non potesse servire al lavoro educati-

vo. Ma in questo modo, il vuoto intorno a “ciò che si fa” rischia di approfondirsi, e di trascinare nella non consapevolezza il lavoro educativo praticamente effettuato. E allora la domanda: cosa può fare la formazione per sostenere gli educatori in questa situazione? Durante la loro formazione iniziale, infatti, i futuri educatori e le future educatrici “apprendono” a progettare, a riflettere su ciò che succede nelle situazioni educative, a plasmare, a seconda di esse, metodi e tecniche sperimentati, a scrivere relazioni... Dove finisce, quando arrivano nei servizi, questo loro bagaglio? O forse, come può, questo bagaglio, sostenere meglio e in maniera forse più adeguata alle attuali condizioni sociali, economiche e culturali, le competenze educative specifiche della figura dell’educatore professionale? Come può la formazione iniziale costruire le premesse per l’individuazione di metodologie, di pratiche, di modalità che consentano agli educatori e alle educatrici non solo di fare, ma anche di mostrare la particolarità e il senso del loro lavoro?

Il rinforzo dell’identità professionale degli educatori deve fondarsi anche sulle scelte che presiedono ai loro percorsi di formazione iniziale. Che, come già sosteneva Riccardo Massa, devono oggi più che mai puntare a costruire nei futuri educatori contemporaneamente sia una forte base culturale condivisa e unitaria sull’educazione, trasversale agli ambiti specifici di futuro lavoro, sia un forte bagaglio di competenze su metodologie e tecniche di intervento. Una base culturale di conoscenza e consapevolezza delle ragioni e delle logiche profonde e strutturali dell’educazione che si costituisca come il sapere di riferimento dell’agire educativo. E un sapere tecnico di programmazione e gestione dell’intervento educativo nello specifico contesto di azione. Questa esigenza di reale integrazione tra il sapere e il saper fare educativi devono esprimersi in architetture formative che mettano al centro la categoria dell’esperienza educativa, come contesto materiale, come campo di azioni tecniche esperte, e come oggetto da conoscere, indagare, interrogare sempre, su cui maturare riflessione, consapevolezza e capacità di elaborazione critica. In particolare va garantita la possibilità di rielaborazione scientifica, personale e professionale dell’esperienza sul campo: sede elettiva di ciò la forma didattica del laboratorio e soprattutto il tirocinio, a condizione che l’esplorazione diretta del campo educativo che esso consente e a cui spesso si pensa come automatica garanzia di apprendere dal fare, sia accompagnato da una sapiente supervisione pedagogica che permetta davvero di rielaborare la densità cognitiva, affettiva, procedurale e relazionale dell’esperienza e perciò davvero di “*apprendere dall’esperienza*”.

“Uno, nessuno, centomila ruoli per l’educatore” e “Formare al lavoro educativo, dare forma al lavoro educativo” sono i titoli di solo due tra i percorsi di ricerca che il Centro Studi Riccardo Massa ha intrapreso, titoli che ben rivelano, mi sembra, il nostro intento di porre al centro dell’attenzione il problema dell’identità professionale degli educatori e l’idea che la formazione degli educatori deve anche contribuire a definire in modo sempre più preciso, particolare e riconoscibile la forma e la natura specifica del lavoro educativo

Nota

Anna Rezzara, Professoressa ordinaria di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca, è tra i fondatori dell’Associazione “Centro Studi Riccardo Massa” e ne è la Presidente