

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Facoltà di Scienze della Formazione

Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione
Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e in didattica

XXIV Ciclo



UNO STUDIO PEDAGOGICO DELLA COMUNITÀ PER PERSONE TOSSICODIPENDENTI

La dimensione simbolica della prassi comunitaria e i suoi effetti formativi

Tutor: Prof. Pierangelo Barone

Coordinatrice: Prof.ssa Ottavia Albanese

Tesi di Dottorato di:

Matteo Ripamonti

Matr. N. 552332

Grazie,

a Valentina,

perché senza di lei non ci sarei riuscito, ma soprattutto perché mi ha insegnato, anche se sono un pessimo studente, che le cose importanti della vita vanno condivise con le persone che si amano.

a mio Padre,

perché credo sia arrivato il momento di dirgli che è stato per me il padre che io spero di poter essere per i miei figli, perché è arrivato il momento di dirgli: *grazie pa', ti voglio bene.*

a mia Zia,

perché voglio che sappia che anche se sono un nipote latitante la penso spesso, perché se non ci fosse stata lei, a raccontarmi dei suoi viaggi nelle estati passate assieme, non avrei mai cominciato questa avventura.

a mia Sorella,

perché so che mi vuole bene anche se non sempre ci capiamo, e alle sue due figli che si ritrovano uno zio scapestrato, ma su cui potranno contare sempre.

a Piero,

perché da quando ci conosciamo non ha mai smesso di prendersi cura della mia formazione, così se ho scritto qualcosa di interessante in queste pagine, buona parte è merito suo.

ai miei amici e alle mie amiche,

a cui ho chiesto molta pazienza in questo tempo privato che è la scrittura, perché mi sono rimasti vicini nonostante la mia incostanza e la mia lontananza.

Indice

INTRODUZIONE

I mai adatti	pg.	4
---------------------	-----	---

CAPITOLO 1

Antinomie propedeutiche	pg.	12
--------------------------------	-----	----

1.1 Adultità e minorità	pg.	15
--------------------------------	-----	----

1.2 Normalità e devianza	pg.	53
---------------------------------	-----	----

1.3 Libertà e controllo	pg.	75
--------------------------------	-----	----

CAPITOLO 2

Altrove, contesti di vita artificiali	pg.	91
--	-----	----

2.1 Il dispositivo residenziale	pg.	93
--	-----	----

2.2 La comunità per tossicodipendenti	pg.	113
--	-----	-----

2.3 La specificità pedagogica	pg.	133
--------------------------------------	-----	-----

CAPITOLO 3

Le determinanti simboliche del dispositivo	pg.	145
---	-----	-----

3.1 Sapere scientifico e generalizzazioni	pg.	148
--	-----	-----

3.2 L'oggetto scientifico in pedagogia	pg.	168
---	-----	-----

3.3 La dimensione simbolica del dispositivo	pg.	184
--	-----	-----

CAPITOLO 4

Torsioni identitarie	pg.	204
-----------------------------	-----	-----

4.1 Intenzione, educazione e segno	pg.	207
---	-----	-----

4.2 Il modello comunità	pg.	223
--------------------------------	-----	-----

4.3 Esiti educativi	pg.	239
----------------------------	-----	-----

CONCLUSIONI

Stamp your form sonny	pg.	255
------------------------------	-----	-----

BIBLIOGRAFIA	pg.	263
--------------	-----	-----

Avevo domandato alle mie studentesse se ricordavano la scena del ballo in *Invito a una decapitazione*: il carceriere invita Cincinnatus a ballare. I due escono danzando dalla cella e avanzano lungo il corridoio. Girato un angolo, incontrano una guardia: << Descrissero un cerchio intorno a lui [alla guardia] per poi rientrare volteggiando nella cella, e allora Cincinnatus rimpianse che l'amichevole abbraccio del deliquio fosse stato così breve>>. Il movimento circolare del ballo è anche il movimento principale del romanzo. Finché accetterà il mondo fasullo che i carcerieri gli impongono, Cincinnatus resterà loro prigioniero e si muoverà in cerchio, come in cerchio si muovono le sue giornate tutte uguali. Il peggior crimine di un regime totalitario è costringere i cittadini, incluse le vittime, a diventare suoi complici. Farti ballare con il tuo carceriere, così come farti partecipare alla tua esecuzione, è un atto di estrema brutalità.

Azar Nafisi

Leggere Lolita a Theran

I MAI ADATTI¹

Il desiderio di lavorare sull'oggetto di questa tesi è nato dalla mia esperienza professionale presso il Servizio di Accoglienza Residenziale della Fondazione Progetto Arca di Milano.

Allora come oggi il servizio si occupa di quei soggetti tossicodipendenti fortemente compromessi che necessitano urgentemente di un alloggio temporaneo lontano dalla strada e dalla droga, nell'attesa di essere inseriti in percorsi di recupero. Si tratta di un servizio "di frontiera", di un ponte tra la strada e la riabilitazione, aperto a chiunque decida di "voler smettere". Si tratta di un nodo intermedio tra il SerT e la comunità terapeutica, la cui funzione è di risposta tempestiva alle situazioni d'emergenza, una sorta di pronto intervento per chi ha bisogno, da subito, di un posto che lo tenga lontano dalle sostanze.

All'epoca la struttura era in via San Giovanni Paglia a Milano ora, fortunatamente, quella struttura è stata adibita a dormitorio ed il Servizio di Accoglienza Residenziale è stato trasferito all'interno del quartiere Baggio, sempre a Milano. Ricordo che scelsi di accettare quell'incarico perché ne condividevo profondamente la filosofia di fondo "il primo aiuto, sempre", ma ricordo anche che la prima volta che misi piede nella struttura di via Paglia rimasi impressionato dalla luce al neon che sostituiva la luce del sole, dal fumo di sigaretta che intasava gli occhi senza via di fuga, dal buio che si annidava in ogni angolo, dall'odore di decadenza che si respirava a pieni polmoni. Scoprii più tardi che "Paglia" era la struttura più vecchia, accreditata dall'ASL in via straordinaria in attesa che venissero ultimati i lavori di ristrutturazione della piccola villa a Baggio, e che in via Maruo Macchi a Milano esisteva (ed esiste a

¹ Il titolo è un omaggio al romanzo *I quasi adatti* di Peter Høeg.

tutt'oggi) un secondo Servizio di Accoglienza Residenziale, sempre della Fondazione Progetto Arca, ma dagli spazi più ampi, con le finestre alle pareti ed un piccolo cortile per “uscire a fumare”.

Un Servizio di Accoglienza Residenziale si distingue da una Comunità Terapeutica sostanzialmente per la mancanza di alcune figure previste *in loco* dalle procedure di accreditamento per le comunità, quali ad esempio il medico e lo psicoterapeuta, e per l'assenza di attività terapeutiche di sorta, fatto salvo l'ergoterapia. Come in una qualunque comunità per persone tossicodipendenti, anche nei servizi di accoglienza gestita da Progetto Arca, agli ospiti è richiesto di collaborare nella gestione degli spazi di vita comune. Dai turni in cucina, alla gestione della lavanderia, passando per la pulizia delle sale e dei bagni, ad ogni ospite della struttura è assegnato almeno un turno di lavoro settimanale. Lavorare in “Paglia” voleva dire cominciare al risveglio la mattina con la distribuzione del Metadone, del Subutex e dell'Alcover, fare colazione e distribuire le sigarette, verificare il corretto svolgimento dei turni di pulizia degli ambienti, organizzare gli accompagnamenti in ospedale degli ospiti, supervisionare la preparazione del pranzo, somministrare i medicinali secondo le prescrizioni dei medici curanti, partecipare ai giochi del tempo libero (tipicamente si giocava a carte o a scacchi), passare nelle due camerate per verificare che nessuno dormisse nel pomeriggio e che i serramenti non fossero stati forzati, ascoltare le telefonate serali degli utenti per evitare contatti con soggetti “pericolosi”, cenare, scegliere democraticamente il film da vedere in tv, distribuire gli ultimi farmaci e finalmente andare a dormire sperando che nessuno stesse male la notte. Questo era l'ordinario, poi c'erano le liti da sedare, i vestiti da comprare e distribuire, il viaggio mensile al Banco Alimentare, l'accompagnamento alla comunità per chi usciva da “Paglia”, le perquisizioni ed il colloquio per i “nuovi ingressi”, la manutenzione straordinaria e, d'estate, la gita al fiume. Non era forse un lavoro entusiasmante, ma era ricco di relazioni, era intensamente legato ad una continua riflessione sulla vita delle persone che vi erano ospitate, sul loro passato e sul loro futuro, sui loro

sogni, i loro rimpianti e le loro fatiche. Era un lavoro dove si era chiamati ad accogliere molta sofferenza e a tentare di prospettare un futuro possibile. Era un lavoro che, mio malgrado, mi costrinse ad accorgermi di molte contraddizioni e mi pose dinnanzi a molte domande.

La prima domanda arrivò con Maurizio, entrò in struttura in orario di pranzo e toccava a me accoglierlo. Maurizio era, per come me lo avevano presentato prima che lo incontrassi, un alcolista di strada, con un passato di continui fallimenti nelle comunità di recupero che lo avevano accolto. “L’accoglienza” era il primo incontro con il nuovo ospite della struttura, avveniva nell’ufficio amministrativo del servizio e richiedeva che il personale lì impiegato si allontanasse momentaneamente. Si usava quella stanza perché era l’unica dell’intera palazzina che permettesse un minimo di privacy. Quando Maurizio entrò in ufficio gli feci lasciare la sacca con le sue cose in un angolo, ne avrei controllato il contenuto successivamente, abbassai le tapparelle e gli chiesi di spogliarsi. Dovevo controllare ogni capo d’abbigliamento, verificare doppiopondi, tasche nascoste o qualunque altro nascondiglio che potesse contenere droghe, medicinali o alcool. Una volta nudo dovevo controllare sotto le ascelle, tra i capelli e dovevo farlo accovacciare per verificare che nulla di nascosto cadesse dall’ano. Era certo un’esperienza “forte” per Maurizio come per me, ma sia io che lui ci eravamo già passati più di una volta, eppure Maurizio a quell’esperienza non si arrendeva. Per tutto il tempo in quella stanza mi aggredì verbalmente, spiegandomi con toni duri, insulti e gesti aggressivi, che non avevo nessun diritto di umiliarlo a quel modo, che noi ci approfittavamo del fatto che lui era in una situazione disperata altrimenti non ci saremmo permessi di trattarlo così. Io gli spiegavo che la procedura serviva a garantire a lui e agli altri ospiti che nessuna “sostanza” venisse introdotta in struttura, che non avevo niente contro di lui, che nessuno di noi aveva niente contro di lui, ma era necessario che tutti si sottoponessero a quei controlli per garantire la sicurezza di tutti. Erano cose in cui credevo, e di cui ancora oggi capisco il senso, ma allora come oggi mi lasciavano un dubbio, come se ci fosse una contraddizione

intrinseca. Da allora porto con me quella domanda entrata insieme a Maurizio: “È educativamente sensato negare ad un soggetto adulto la propria adultità in nome del suo stesso bene?” Maurizio uscì da “Paglia” pochi giorni dopo il suo ingresso, io non c’ero, non so come è andata, ma una settimana dopo dal SerT ci hanno chiamato per dirci che Maurizio era stato trovato per strada, morto per overdose di eroina.

Raffaele era, ma spero sia ancora, un uomo di circa 40 anni con una storia personale caratterizzata da numerosi percorsi in comunità per tossicodipendenti, portati a termine secondo il programma. Di lui infatti mi avevano detto: “non preoccuparti, è uno bravo, lo conosciamo”. Il suo ruolo in struttura divenne presto quello dell’uomo di fiducia degli educatori e delle educatrici. Se c’era qualche impegno che nessuno voleva svolgere, sicuramente Raffaele sarebbe stato disponibile. Un giorno andammo al fiume per la “gita estiva”, avevamo mangiato da poco e Raffaele mi si avvicinò chiedendomi “Matteo senti posso fare il bagno che ho appena mangiato un panino?”. Rimasi francamente sconvolto da quella domanda, più volte mi sono chiesto, a mesi di distanza, cosa avessi fatto io per indurre Raffaele a venirmi a porre quel quesito. Al momento gli risposi “Raffaele hai 10 anni più di me, io non ho nessuna intenzione di farti da mamma e dirti se puoi o non puoi fare il bagno dopo aver mangiato il panino. Vedi tu.” Non ricordo poi lui che fece, credo si tuffò in acqua, ma a me è rimasta un’altra domanda a cui rispondere: “È possibile che, far vivere delle persone adulte in una struttura residenziale, all’interno della quale tutto è già deciso, e a cui viene chiesto loro solamente di rispettare *il programma*, educativamente, produca dipendenza anziché autonomia?”

Davide era “il bello” del gruppo di utenti, quello che tentava sempre di sedurre tutte le colleghe educatrici, quello che voleva sempre essere un gradino sopra tutti gli altri “tossici sfasciati dalla droga”. Quell’anno c’erano le elezioni e si parlava spesso di politica in “Paglia”, con Davide poi le discussioni erano particolarmente accese, e venne fuori che voleva votare. Chiesi al responsabile

del servizio, mi informai su internet, ed alla fine capii che sarebbe stato possibile richiedere un seggio elettorale apposito all'interno di "Paglia". Il mio capo si dimostrò dubbioso perché sarebbe stato un problema organizzativo non da poco, ma io decisi di portare avanti la cosa comunque, ed alla fine Davide poté esprimere la propria preferenza elettorale (presumo molto differente dalla mia) come un qualunque altro cittadino italiano. Successivamente, in equipe i colleghi mi fecero notare le difficoltà organizzative che, questa mia operazione compiuta "in solitaria", aveva comportato nel lavoro di tutti. In quel momento capii che il mio comportamento aveva avuto delle conseguenze a cui non avevo pensato: l'equipe si era indebolita agli occhi dell'utenza. Da quest'episodio emerse così una terza domanda, che mi ha accompagnato sino a questa tesi: "Fino a che punto le esigenze organizzative ed economiche di un servizio educativo possono dettare l'agenda operativa dello staff?".

Loris forse chiude il cerchio di quesiti "nodi irrisolti" che quell'esperienza professionale mi ha lasciato in eredità. Era un uomo di circa 35 anni, divorziato con una moglie ed una figlia, gestiva un locale latino-americano, ma soprattutto era l'ospite con cui più andavo d'accordo. Con Loris ho passato molto tempo a riflettere sul senso del suo stare in comunità, a parlare del suo lavoro al termine del percorso riabilitativo e della sua famiglia. Era un soggetto tranquillo, non litigò mai con nessuno, sembrava rispettato da tutti e come per molti, non era la sua prima esperienza in "Paglia". Questo gli garantiva una relazione privilegiata con tutti gli operatori storici. Un giorno, al mio ritorno in servizio, i colleghi mi dissero che Loris se ne era andato senza dire niente a nessuno, aveva semplicemente chiesto al custode notturno di aprirgli le porte e, consegnandogli tutte le pillole di subotex che aveva sempre fatto finta di ingerire, era uscito. Quel giorno mi dissi "Mi ha magistralmente preso in giro. Ma come ha fatto?"

In questo lavoro ho tentato di affrontare in modo sistematico questi pensieri e queste domande, mi sono avventurato in territori anche molto lontani da quelli della pedagogia per trovare risposte a questioni epistemologiche inevase, e spesso mi sono dovuto fermare davanti all'evidente impossibilità della Scienza

di “andare oltre”. Ho però trovato anche molti punti fermi, o almeno delle soddisfacenti approssimazioni, sui quali ancorare questioni che ritengo essenziali per la riflessione pedagogica sulla devianza adulta, e sulla tossicodipendenza in particolare.

Nel primo capitolo di questo lavoro ho affrontato alcune questioni preliminari connesse alla condizione adulta dei soggetti devianti all'interno del contesto sociale di vita. Le possibilità educative che sono storicamente emerse attraverso l'indagine e la pratica dell'Educazione degli Adulti, sembrano essere messe in discussione dalla particolare condizione esistenziale cui è costretto il soggetto adulto deviante. Costui infatti sembra intrappolato in una condizione paradossale che, se per un verso gli riconosce la piena responsabilità dei comportamenti devianti adottati, dall'altra gli nega ogni possibilità decisionale nelle strategie riabilitative. Questa condizione di *minorità sociale adulta* pone all'Educazione degli Adulti una sfida nel pensare strategie d'intervento efficaci con soggetti incapaci a decidere per se stessi.

Nel secondo capitolo la riflessione si sposta invece sulle comunità, intese come luoghi di cura, i cui natali risalgono almeno alle prime manifestazioni del Cristianesimo, ma che trovano facilmente esempi anche in tradizioni lontane da quella occidentale. L'isolamento dalla società sembra essere la strategia privilegiata da molte religioni per condurre alla “salvezza” dell'uomo. Forse come eredità di quelle tradizioni, anche il pensiero scientifico ha storicamente identificato nella vita comunitaria la prassi più adatta al trattamento terapeutico e riabilitativo. Un'attenta analisi di quelle prassi, accompagnata da una rilettura della opere di Franco Basaglia e di Michel Foucault, mette però in evidenza i rischi di anomia che questo modello trattamentale comporta tanto nell'ambito psichiatrico e carcerario, quanto in quello delle tossicodipendenze.

Il terzo capitolo affronta il tema della ricerca scientifica in campo educativo tentando innanzi tutto di delineare almeno i contorni dei vantaggi che un dialogo costante tra Scienze Naturali e Scienze Umane potrebbe portare ad entrambi. In seconda battuta, ma anche in modo più approfondito, in questo capitolo si

tenta di costruire un quadro d'analisi utile ad un approfondimento delle preoccupazioni pedagogiche emerse nel secondo capitolo. Il punto di partenza per questo passaggio è il lavoro di Riccardo Massa intorno al concetto di dispositivo, del quale in particolare si vuole sottolineare la dimensione simbolica. Senza perdere di vista l'importanza di uno sguardo attento alla singolarità irriducibile dei soggetti, questa parte del lavoro di tesi vuole proporre l'adozione di un punto di vista complementare, attento alle determinanti contestuali che concorrono alla qualificazione educativa dell'esperienza.

Nell'ultimo capitolo si tenta infine di adottare una tale prospettiva d'indagine per esplorare nel dettaglio la prassi comunitaria, si scandagliano gli impliciti simbolici dei programmi terapeutici trasversalmente adottati dalle comunità per tossicodipendenti e si tenta di capire quali siano gli effetti educativi implicati. Quello che si tenta di sperimentare in questo quarto capitolo è uno sguardo attento alle dimensioni materiali dell'esperienza, che disattende intenzionalmente il tradizionale metodo d'indagine delle Scienze Umane vincolato all'incontro con i soggetti e alla costruzione condivisa dei significati. L'obiettivo non è ovviamente quello di trascurare l'unicità dell'esperienza individuale, ma quello di comprendere se ed in che misura esistano delle costanti materiali che, nelle comunità per tossicodipendenti, concorrono ad indirizzare in un certo, specifico, modo l'esperienza educativa.

ANTINOMIE PROPEDEUTICHE

Parlare di educazione vuole inevitabilmente dire parlare di potere, ed è questo un tema ampiamente indagato che trova largo consenso, ma parlare di potere in educazione non vuol dire esclusivamente parlare del rapporto in essere tra educatore ed educando. Il potere in educazione rappresenta l'istanza normalizzatrice a cui, volente o nolente, ogni figura educativa è costretta ad inchinarsi nel suo lavoro con l'utenza. Questo perché educare vuole sempre dire educare a qualcosa, e quel qualcosa è, inevitabilmente, l'immagine di normalità più o meno consapevolmente adottata dall'educatore o dall'educatrice. Ancora, parlare di potere in educazione vuole inevitabilmente dire parlare di una disparità che consente ad uno di decidere e all'altro di subire, consente all'educatore di decidere cosa è giusto e all'educando di subire d'essere sbagliato.

“Il sapere pedagogico nelle sue applicazioni concrete produce effetti di normalizzazione che sono implicitamente presenti e attivi nei modelli di comprensione con cui l'educatore progetta e gestisce l'intervento formativo. Le pratiche educative e formative agiscono comunque nella direzione della misurazione e della valutazione del soggetto, delle sue competenze, dei suoi apprendimenti, della sua autonomia, della sua responsabilità, della sua socializzazione. È evidente che tali questioni appaiono costitutive nella definizione teorica ed epistemologica del sapere pedagogico, ed è altrettanto chiaro che assumono un rilievo sostanziale se l'oggetto della riflessione pedagogica si sposta sullo scarto, sulla dimensione residuale, che si produce inevitabilmente come

effetto della normalizzazione fallita: quella che appunto viene definita la “marginalità” e la “devianza”.²

La citazione di Pierangelo Barone, con cui si è scelto di iniziare questo primo capitolo rimanda immediatamente alla concretezza ineludibile della prassi educativa, al fatto cioè che ogni pensiero sull'educazione, ogni pedagogia, deve ineludibilmente fare i conti con il potere di normalizzazione che è intrinseco alla sua prassi. Introdurre la riflessione pedagogica nei discorsi scientifici sul fenomeno della tossicodipendenza, ed in particolare delle pratiche trattamentali interne alla comunità terapeutiche, vuol dire dunque analizzare i metodi e le tecniche di normalizzazione proprie di questi luoghi. Una tale indagine porta con sé alcune questioni di fondo che risultano problematiche e che devono essere quindi affrontate preliminarmente. Si tratta di dirimere innanzi tutto tre questioni:

- 1) A fronte delle più recenti riflessioni pedagogiche nel campo dell'Educazione degli Adulti, quali possibilità educative si danno nei confronti di un soggetto che, pur essendo adulto non sceglie di formarsi ma è costretto a farlo? Il riferimento è a tutti quegli individui che si trovano in una condizione apparentemente paradossale tale per cui, all'interno di un determinato contesto sociale, appartengono contemporaneamente al gruppo degli adulti e a quello dei minori. È evidentemente il caso dei soggetti tossicodipendenti (ma non solo) che socialmente non vengono riconosciuti come soggetti competenti ed autonomi. Per questa ragione dunque nei loro confronti diventano necessari interventi correttivi che li rendano “conformi” alle richieste della società. In altri termini costoro sono trattati come minorenni, ovvero sottoposti ad un'autorità adulta e competente che si “prende carico” di loro al fine di renderli adeguati al mondo adulto.

² Barone P. (2001) *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Guerini, Milano, pg. 127

Contemporaneamente però al soggetto tossicodipendente è riconosciuta ed ascritta la piena responsabilità dei propri comportamenti devianti. Come ad ogni altro soggetto adulto, anche a lui è chiesto di assumersi la responsabilità delle proprie azioni, ed altresì è chiesto (nel caso specifico delle comunità per tossicodipendenti) di scegliere autonomamente di perseguire un percorso trattamentale di recupero. Il tossicodipendente adulto sembra così schiacciato in una condizione paradossale da cui può difficilmente uscire, schiacciato a tenaglia dalle proprie responsabilità sociali di adulto e le proprie incompetenze di socialmente minorato. Alle prime pagine di questo lavoro si vorrebbe dunque affidare l'onere di indagare gli estremi di questa tenaglia per capire meglio i caratteri di questa condizione paradossale a cui appaiono vincolati i soggetti destinatari delle comunità terapeutiche cui si riferisce questo lavoro di tesi.

- 2) Pur configurandosi inevitabilmente come una pratica finalizzata alla normalizzazione dei soggetti l'educazione non può esimersi dal problematizzare, all'interno della riflessione pedagogica, il concetto di devianza. Si tratta di comprendere, infatti, quali fini e quali mezzi darsi qual'ora la prassi educativa sia chiamata ad intervenire proprio nei contesti della marginalità e della devianza che in qualche modo ha concorso a produrre. Se è evidente che il successo educativo quasi mai coinvolga la totalità degli educandi, è allora inevitabile pensare che in qualche modo i mezzi dell'educazione e le sue pratiche producano devianza contemporaneamente a normalità. Nel momento stesso in cui valuta, seleziona e scarta, l'educazione classifica gli adatti e i non adatti alla normalità. Ed allora insistere educativamente su costoro, sui non-normali, che la stessa educazione ha concorso a rendere tali, cosa può voler dire dal punto di vista pedagogico? Quali sono gli spazi ed i modi possibili

all'azione educativa per produrre, su questi soggetti, effetti differenti da quelli espulsivi già sperimentati?

- 3) Parlare di normalità e di devianza in termini educativi chiama immediatamente in causa i concetti di libertà e controllo che, nel pensare ad un lavoro educativo con soggetti adulti, assumono realmente un ruolo centrale. A che condizioni infatti un adulto può dirsi "più adulto" di un altro al punto da "costringerlo" ad imparare? In che modo, se un modo esiste, è realmente possibile "costringere" chiunque, ed un adulto in particolare, ad imparare qualcosa?

La condizione adulta parla immediatamente di libertà ed autonomia, mentre la condizione deviante parla dell'esatto opposto, ovvero di correzione e controllo. Come conciliare queste due condizioni sociali che incastrano, in un apparente paradosso, l'esistenza dei soggetti tossicodipendenti ospiti delle comunità terapeutiche?

Queste tre questioni preliminari verranno di seguito affrontate secondo una logica antinomica tesa a sottolineare questa condizione paradossale in cui sembra di cogliere l'adulto tossicodipendente in trattamento. Lo scopo è descrivere la cornice del quadro teorico concettuale entro il quale tenterà di muoversi il presente scritto.

1.1 ADULTITÀ E MINORITÀ³

Una riflessione sulla differenza tra condizione adulta e condizione minorile, o meglio, tra *adulità* e *minorità* sociale che, come si tenterà di spiegare di seguito, è cosa ben diversa, sembra imprescindibile in sede preliminare ad una trattazione critica delle pratiche educative riservata a soggetti adulti in condizione di *minorità* sociale. Da una ricerca sul campo, attorno alle rappresentazioni sociali e ai modelli culturali con cui vengono descritti l'infanzia, l'adolescenza e l'età adulta, svolta da Pierangelo Barone, su 496 studenti/esse, nell'ambito delle attività didattiche dell'insegnamento di Pedagogia dell'adolescenza, nell'arco di sei anni, è risultato evidente che,

“[...] quasi la metà dei soggetti coinvolti nell'esperienza [...] ha utilizzato tra le proprie definizioni l'indicazione della *responsabilità* come caratteristica fondamentale dell'essere adulti; più di un terzo ha associato all'adulto l'attributo della maturità; inoltre molto spesso i due termini sono stati utilizzati in modo combinato. Anche in questo caso si può osservare l'emergere di un meccanismo di grande idealizzazione nell'immaginario che definisce l'età adulta, che a nostro avviso è imputabile a un modello fortemente radicato nella cultura occidentale [...] un modello riassumibile nel concetto di <<compiutezza>> a cui corrispondono gran parte delle virtù che socialmente e culturalmente indicano l'ideale umano.”⁴

Quanto emerge da questa semplice sperimentazione testimonia empiricamente la portata ed il radicamento del “mito occidentale della compiutezza”⁵, un

³ Si fa qui riferimento al concetto di *Adulità* nella formulazione che ne è stata data in Aa.Vv., (1995) *Adulità*, N.1 Guerini, Milano. Mentre per il concetto di *Minorità* ci si riferisce a quanto Pierangelo Barone più estesamente definisce *minorità sociale* in Barone P., (2001) Op. Cit.

⁴ Barone P. (2009) *Pedagogia dell'adolescenza*. Guerini, Milano, pp. 40-41

⁵ *Ivi*, p. 43

fenomeno sociale e culturale ampiamente diffuso nel senso comune contemporaneo.⁶ La percezione sociale dell'adulto è quella di un soggetto compiuto, socialmente adeguato e razionale, legittimo detentore di un potere da esercitare su ciò che è diverso da se, al fine di poter garantire il proprio dominio e la proprio riproduzione. L'adulto ci appare, in altri termini, come colui che può e deve educare coloro che gli sono inferiori, i minori appunto, al fine di trasformarli in nuovi adulti pronti a ripetere tale processo, infinitamente.

“Al di là quindi delle scansioni biofisiche (infanzia, pubertà, generatività, procreatività, decadenza) rintracciabili anche nelle loro manifestazioni socioculturali in tutte le società del passato e ben più <<sfumate>> nel presente delle società postindustriali, l'adulto sembrerebbe rappresentare una necessità chiave funzionale ora alla sopravvivenza, ora alla stessa rappresentazione del mondo e dell'esserci.”⁷

L'adulto si è ritagliato da se stesso⁸, nello svolgersi dei secoli, un profilo ben riconoscibile. Sin dal IV secolo a.C. l'idea di Uomo, (dobbiamo qui intendere il concetto di Uomo quale prodromo del concetto contemporaneo di adulto) era inscindibile dal principio del dominio della ragione sull'istintualità animale del corpo. L'Uomo, inteso come colui che governa ed ha quindi responsabilità e potere su quanti gli sono inferiori, deve possedere equilibrio e controllo. Secondo un principio di rispecchiamento della singolarità nell'universalità, articolato da Platone nella *Repubblica*, solo l'Uomo temperante, ossia colui che è in grado di governare se stesso, è altresì in grado di governare altri. E il governo di sé è il principio che analogamente nella *Politica* di Aristotele, traccia i

⁶ Cfr. Demetrio D. (2003) *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie, miti e immagini di sé*. UTET, Torino.

⁷ Demetrio D., A. Alberici (2002) *Istituzioni di Educazione degli Adulti* Guerini. Milano, p.121

⁸ Scrive Demetrio più precisamente: “L'adulto è ciò che vuole apparire in base all'educazione all'apparire che ha ricevuto o trovato”. *Ivi* p.118

contorni del buon cittadino. L'Uomo può essere libero solamente se è capace di temperanza e di auto-dominio. Nell'Antica Grecia l'Uomo diviene tale (potremmo dire, diviene adulto) per mezzo di un modello di formazione che istituisce la sovranità della mente sul corpo, della ragione sull'istinto. Un modello di formazione che trova il suo apice nella formalizzazione e nell'applicazione individuale ed auto-imposta di un articolato apparato tecnologico di dominio di sé stessi. In altri termini l'adulto si auto-educa ad essere adulto.

“Esattamente come, nella casa, è l'uomo che comanda, e come, nella città, non spetta agli schiavi, né ai fanciulli né alle donne esercitare il potere, ma agli uomini e agli uomini soltanto, così ciascuno deve far valere in se stesso le sue qualità di uomo.”⁹

Il principio essenziale in grado di definire il carattere adulto del soggetto, ovvero il controllo di sé, non subisce, almeno sino al XX secolo, nessun reale stravolgimento o ridefinizione. Al contrario, gli attraversamenti storici e culturali lungo i quali è traghettato sino ai giorni nostri, lo hanno ulteriormente arricchito e sviluppato. Una profusione di quelli che potremmo definire “caratteri derivati” del “controllo di sé” hanno cesellato il profilo del soggetto adulto rendendolo certamente più sfaccettato e complesso, ma contemporaneamente rendendone più rigidi i contorni. La relazione ontologica che lega essenzialmente, almeno se si segue il pensiero di Martin Heidegger¹⁰, la *paideia* classica con la Verità

⁹ Foucault M. (tr. It. 1984) *Storia della sessualità. Vol. 2 L'uso dei Piaceri*. Feltrinelli, Milano, p.87.

¹⁰ Nelle riflessioni sulla dottrina platonica, il filosofo tedesco sostiene che il “mito della caverna” che si ritrova nella *Repubblica* di Platone, non illustri esclusivamente l'essenza della *paideia* bensì evidenzia, contemporaneamente, la “dottrina” platonica della Verità. Secondo l'autore, nell'opera del filosofo greco formazione e verità si incontrano nella parola *alétheia* che racchiude l'essenza della pratica formativa illustrata nel “mito della caverna” ovvero il disvelamento della Verità. Cfr. Heidegger M. (tr. It. 1975) *La dottrina di Platone sulla verità* SEI, Torino.

filosofica, conduce immediatamente ad un primo fondamentale carattere denotativo il soggetto occidentale adulto: la conoscenza. Quale espressione massima di un processo formativo coincidente con un percorso di disvelamento progressivo della verità del mondo¹¹, l'Uomo *sophron* non solo esercita un pieno controllo di sé attraverso il dominio della ragione, ma quella stessa regnante razionalità gli consente di pervenire ad, e possedere un, sapere certo. Se verità è infatti da lungo tempo inteso, nel pensiero occidentale, come un *adaequatio intellectus et rei* è immediatamente comprensibile come l'ideale dell'uomo razionale abbia prodotto e coinciso con l'ideale dell'uomo sapiente, in grado di dominare il mondo con la propria scienza.

Morigerato, responsabile, consapevole, equilibrato, integrato, autorevole ed in salute, l'Uomo *sophron* è divenuto, nella storia della civiltà occidentale (ma non solo) <<la pietra di paragone>>¹² rispetto alla quale misurare la "maturità" affettiva, economica e sociale¹³ di un individuo. Probabilmente sarebbe possibile intendere il concetto di adulto come il simbolo che un determinato gruppo sociale, sia esso esteso o limitato in dimensione, da se stesso per indicare il proprio ideale.

Ma si tratta solamente di un ideale, in quanto va da sé che l'uomo che sia ad un tempo solo socialmente stimato per le sue doti morali ed intellettuali, professionalmente competente ed economicamente autonomo, dotato di una buona autostima e capace di affrontare il proprio inconscio con la forza razionale del proprio conscio ed ancora, relazionalmente capace ed athleticamente prestante, è evidentemente un uomo inesistente. Tuttavia sembra innegabile che un tale soggetto è, o almeno è stato sino ad un tempo non troppo distante, il modello d'ispirazione di infiniti genitori nell'educazione dei

¹¹ Afferma M. Heidegger in Op. Cit. p.49: "*Paideia* significa la trasformazione di tutto l'uomo nel senso del trasferimento, a cui l'uomo si adatta, dell'ambito delle cose che gli si presentano immediatamente, ad un ambito, dove è l'essente stesso che appare."

¹² Demetrio D., A. Alberici, (2002) Op. Cit. pg. 121.

¹³ Avanzini G. (1996) *L'éducation des adultes*. Anthropos, Parigi.

propri figli.

Scrive ancora Demetrio:

“L'esplorazione di antropologia storica ci ha suggerito, fino ad ora, almeno cinque rappresentazioni significative [...] e quasi archetipiche, di ciò che esprime la figura adulta. In esse i messaggi simbolici coincidono con le esigenze sociali (ed educative) di culture ed etnie di ricondurre a unità (religiosa, civile, politica ecc.) i gruppi antropici.”¹⁴

Il soggetto adulto è, in questo senso, il soggetto educato, compiuto, e dunque non più educabile, esso rappresenta il principio di unità su cui basare l'aggregazione sociale. Il *non-adulto*, ovverosia il minore, è al contrario il soggetto incompiuto, mancante, insufficiente a sé stesso¹⁵. Il minore è colui il quale non solo può, ma anzi deve, essere educato da chi gli è superiore. L'etimologia della parola ce lo conferma: l'aggettivo qualificativo adulto, coniato nel XVI secolo, deriva dal participio passato *adultus* del verbo latino *adolesco* (crescere), ovvero a dire che l'essere adulto è, in senso stretto, colui che ha cessato di crescere.¹⁶

Nella sua opera di ricerca Demetrio rin-traccia però i contorni di un'identità adulta complessa e, soprattutto, ambigua. Descrivendone al contempo i tratti costitutivi della stabilità e della sicurezza così come quelli del cambiamento e della trasgressione, l'autore mostra quali implicazioni questo comporti nella prassi educativa. Come si è già avuto modo di dire più volte in queste pagine l'adulto è, infatti il punto archimedeo su cui fa leva l'educazione all'interno di qualunque gruppo sociale. Scoprire e comprendere le due facce di questo perno, una più rassicurante ed una più inquietante, rende conto dell'ambiguità d'azione d'ogni forza educante. Perno e principio in ragione della forma della

¹⁴ Demetrio D., A. Alberici (2002) Op. cit., pp. 120-121.

¹⁵ Ci si riferisce in particolare a ciò che Pierangelo Barone definisce “La condanna dell'incompiutezza” in Barone P. (2001) Op. cit. pg. 157

¹⁶ Cfr. Demetrio D. (2003) Op. Cit.

sua ambiguità, l'adulto è al contempo punto d'arrivo della formazione di un individuo, e motore d'ogni trasgressione volta all'individuazione di sé. Il soggetto in formazione è infatti giocato continuamente dalla necessità, per crescere, di avere una sua propria capacità decisionale e dunque una sua autonoma ed originale identità, ed al contempo di avere un obiettivo di crescita da raggiungere definito e regolamentato da un determinato contesto sociale cui necessariamente aderire.

“Attorno all'adulto ora temuto, ora amato si muovono innumerevoli riti educativi funzionali all'assimilazione-interiorizzazione dell'immagine.

L'adulto è quindi, al contempo, per la strategia formativa delle società, dei grandi, come dei piccoli gruppi, oggetto da imitare e da sfidare.

Perché, nell'imitare, si esercitano i significati convergenti dell'educarsi a essere adulti; nello sfidare, si manifestano quelli divergenti, tuttavia sintonici con l'ideale della crescita e dello sviluppo.”¹⁷

*“Il mito occidentale della compiutezza”*¹⁸ adulta, lo si sottolinea un'ultima volta, si articola dunque, materialmente, come una sorta di paradigma, o meglio ancora un *status sociale*, con il quale l'educazione non può non confrontarsi. Si potrebbe addirittura affermare che l'educazione esista a partire dal concetto di adulto, senza un adulto da eguagliare o sfidare, non ci sarebbe educazione. Nonostante questo sia un punto fermo del presente discorso, è necessario rilevare come in questi ultimi decenni, gli sviluppi della ricerca nel campo dell'educazione, ha messo in evidenza per un verso un elevato livello di problematicità nella definizione stessa del concetto di adulto, per un altro l'elevata complessità del lavoro educativo con soggetti adulti. Risulta pertanto imprescindibile, per non rischiare di far apparire la presente trattazione eccessivamente ingenua, affrontare in queste pagine un tale sviluppo della

¹⁷ Ibidem pg. 121

¹⁸ Barone P. (2009) Op. Cit., pg. 43

ricerca, almeno nelle sue linee essenziali.

La definizione di “educazione degli adulti” ha origini relativamente recenti, come vedremo infatti, le prime pratiche educative riconducibili a questa disciplina sono rintracciabili nell'Inghilterra e nella Danimarca del IX secolo. Nel corso di quasi due secoli di storia l'idea di “educazione degli adulti” ha subito numerose modifiche e riformulazioni, eppure la riflessione pedagogica ha tardato molto ad assumere seriamente all'interno del proprio *corpus disciplinare* questo ambito della pratica educativa. Per ragioni che saranno maggiormente dettagliate in seguito, la pedagogia ha tradizionalmente considerato l'educazione degli adulti come una sorta di prassi “riparativa” sostanzialmente vicaria di un percorso educativo assente o lacunoso nella storia del soggetto. È solo con il secondo dopoguerra che la pedagogia approfondisce maggiormente la propria riflessione intorno al soggetto adulto effettuando un passaggio epocale, da un'idea di educazione come percorso temporalmente determinabile e confinato, al concetto di lifelong learning. È all'interno di questi più recenti sviluppi dell'Educazione degli adulti che sono rintracciabili alcuni elementi particolarmente interessanti per lo sviluppo del presente lavoro di ricerca. Per comprenderli appieno però è necessario tracciare, seppur sommariamente, il profilo bifronte che ha caratterizzato la morfologia dell'educazione degli adulti dal suo progressivo affermarsi nel XIX secolo scorso sino alla seconda metà del '900.

I prodromi di pratiche educative intenzionalmente rivolte agli adulti sono certamente¹⁹, da ricondurre all'impegno apostolico della Chiesa, interessata a diffondere uno spirito religioso in ogni classe sociale ed in ogni età della vita. La sua opera di evangelizzazione e spiritualizzazione ha dunque certamente compreso tanto i giovani quanto gli adulti, poiché da intendersi in un quadro d'intervento universalistico di promozione spirituale. Con la Riforma

¹⁹ De Natale M.L. (a cura di) (2001) *Adulti in cerca di educazione: proposte di pedagogia familiare*. Vita e Pensiero, Milano, pg. 14

protestante, l'impegno di quella parte della Chiesa che si è separata dalla dottrina cattolica, si concretizza in veri e propri corsi destinati agli adulti, finalizzati ad offrire a tutti, anche ai più umili ed emarginati, la possibilità di accedere direttamente al testo biblico. È però solamente nella prima metà dell'Ottocento che emerge, nei paesi scandinavi e anglosassoni, uno vero e proprio movimento sociale consapevole, finalizzato all'educazione degli adulti. Nell'Inghilterra della rivoluzione industriale, affascinata dal rapido progredire delle scienze ed attraversata da un crescente consenso per le istanze democratiche, che si creano i presupposti culturali per una preoccupazione pedagogica, da parte della società civile, rivolta a quegli individui adulti in situazione di marginalità sociale, culturale ed economica. Con il *Reform Act* del 1832 la spinta borghese verso l'estensione del diritto di voto porta con sé un moltiplicarsi di iniziative formative rivolte alle masse lavoratrici. I *Mechanics' Institutes* sono probabilmente l'espressione più compiuta di questa crescente sensibilità per il miglioramento delle condizioni di vita delle classi più povere. Il principio cardine di questo proliferare di iniziative di formazione rivolte ai lavoratori inglesi consiste nella convinzione che una maggiore competenza tecnica, e quindi una maggior qualifica professionale, coincida con una maggior mobilità sociale. I *Mechanics' Institutes* infatti, vennero pensati come degli istituti per la formazione tecnico professionale dei lavoratori meccanici, anche se la forte adesione dei lavoratori, portatori di un pressante desiderio di rivalsa sociale, li trasformò in luoghi di formazione intellettuale più che di sperimentazione scientifica.

“Generally the mechanics' institutes have been regarded as failures; they hoped to teach science to working men and they ended up teaching liberal arts to clerks. And there is enough truth in that account to confirm the opinion that from the point of view of those who set up the institutes they were a failure; for the clients however they may have met real

needs.”²⁰

Il primo fronte, di quella che è stata definita educazione degli adulti “classica”²¹, descrive dunque una formazione di tipo tecnico-professionale, si intende cioè istruire gli adulti mediante una trasmissione di nozioni formalizzate. L’accesso al sapere costituì però, in queste prime sperimentazioni educative rivolte a soggetti adulti, un’occasione di rivalsa sociale, per tutti quei soggetti adulti che non si percepivano come socialmente minorati, ma solo come non sufficientemente istruiti.

In una Danimarca combattuta tra monarchia e spinte nazionaliste si assiste invece, nella seconda metà del 1800, alla nascita delle prime *folkehøgskole*²². Figlie delle idee di un pastore protestante di nome Nicolai Frederik Severin Grundtvig e dell’opera di un suo seguace, il ciabattino Cristian Kold, queste scuole

“[...] non si propongono intenti utilitaristici o pragmatici, non intendono avviare ad un mestiere o affinare certe conoscenze specifiche, non implicano alcun esame, non sottopongono i discenti ad alcuna prova, non conferiscono titoli di studio.”²³

L’educazione, per Grundtvig, ha la funzione di aiutare i soggetti ad affrontare i problemi che la vita concretamente pone. Nel pensiero pedagogico del pastore danese, la cultura è l’unica ricompensa di un serio percorso educativo.

²⁰ Cunningham H. (1980) *Leisure in the Industrial Revolution*. Biddles Ltd, Guildford, Surrey, pg.97.

²¹ Wilson A.L., Hayes E.R. (2000) *Handbook of adult and continuing education*. American Association for Adult and Continuing Education, Lanham, MD, pg.15.

²² Cfr, Lorenzetto A. (1976) *Lineamenti storici e teorici dell’educazione permanente*. Edizioni Studium, Roma.

²³ Le parole di N.F.S. Grundtvig, sono citate in De Natale M. L. (a cura di) (2004) *Pedagogisti per la giustizia*. Vita e Pensiero, Milano pg. 265

L'educazione degli adulti ha in questa prospettiva un carattere disinteressato, mirato ad inserire il soggetto nella vita della comunità che abita, delle sue tradizioni dei suoi ideali e dei suoi sentimenti. L'identità personale e socioculturale del singolo sono il nucleo del lavoro educativo operato nelle *folkehøgskole* danesi, ciascun individuo deve essere guidato alla comprensione delle proprie responsabilità morali, sociali e civili nei confronti di se stesso e del proprio popolo²⁴. Il rifiuto di programmi di studio prestabiliti e di conoscenze teoriche fortemente ancorate ad un sapere libresco, differenziano notevolmente questo modello di formazione da quello che in quegli stessi anni stava, come si è visto, prendendo sempre più piede in Inghilterra.

“The pedagogic method is mainly the lecture and discussion. And although it is informal, learning proceeds in the gran manner, for its own sake, for pleasure and mental excitement, without social o economic goads-indeed, even without such academic ornaments as examinations, credits, degrees, and diplomas.”²⁵

Abbiamo dunque due anime che innervano l'educazione degli adulti “classica” e rendono gli sviluppi di questa disciplina costitutivamente agitati da un'oscillazione filosofica tra due distinte ragioni educative. La prima legata all'idea di educazione quale istruzione di base per il riscatto sociali degli uomini e delle donne adulte appartenenti alle classi sociali più svantaggiate. La seconda basata sull'idea di educazione come esercizio di piacere, come possibilità di partecipazione civile, come possibilità di integrazione culturale dell'adulto all'interno della propria società di appartenenza. Entrambe queste prospettive appaiono però fortemente declinate, sul versante delle finalità, all'integrazione del soggetto nella propria società di appartenenza. La

²⁴ Cfr. De Natale M. L. (a cura di) (2001) Op. Cit.

²⁵ Meyer A.E. (1979) *Modern European educators and their work*. Arden Library, Norwood, pg. 202.

differenza tra questi due approcci tradizionali all'educazione degli adulti sembra risiedere principalmente nella tipologia dei soggetti cui si rivolgevano e nelle metodologie didattiche adottate. In Inghilterra la volontà di consentire alla classe operaia di recuperare il proprio svantaggio sociale attraverso il recupero del sapere scolastico qualifica questo tipo di intervento educativo come mirato esclusivamente verso una parte (per quanto maggioritaria) della società civile. Dall'altro lato abbiamo un disegno di formazione individuale estendibile a tutto il popolo danese pensato, si potrebbe dire, da soggetti adulti per adulti loro pari e non per soggetti in qualche modo caratterizzati da tratti di inferiorità sociale, culturale o economica. A questi due modi di intendere l'educazione ("riabilitazione" di soggetti svantaggiati oppure integrazione tra soggetti alla pari) corrispondono inevitabilmente due metodologie didattiche altrettanto differenti. L'ipotesi istruzionista è la coerente risposta ad un modello che vede l'altro, colui che è in condizione di svantaggio, come mancante di qualcosa che necessariamente gli deve essere insegnato affinché possa essere elevato da una condizione di inferiorità ad una posizione paritetica a quella di colui che gli impartisce il sapere. Al contrario l'idea che soggetti paritetici debbano integrarsi sulla base di una cultura comune, di esperienze di vita comuni e di sentimenti comuni, consente di sviluppare un modello didattico centrato sul dialogo, sul confronto e sulla condivisione del sapere.

In entrambe queste visioni però, come evidenziato in precedenza, c'è un comune denominatore: la concezione dell'adulto innanzi tutto come soggetto sociale, che deve cioè partecipare della cultura, del sapere, dell'economia della propria comunità di appartenenza. A questo proposito Anna Lorenzetto, scrive che:

“[...] la storia dell'educazione degli adulti, a differenza delle altre forme di educazione, è anche la storia delle battaglie combattute dagli adulti sia all'interno delle forme istituzionali sia all'esterno, nella società, nella quale, in quanto adulti, come allievi e come maestri, sempre più e sempre più incisivamente venivano ad assumere un ruolo di protagonisti

ed una valenza politica.”²⁶

In altre parole, la figura dell'adulto, a partire dall'epoca moderna, assume un ruolo di motore sociale via via sempre più preponderante, in modo coerente con il progressivo affermarsi del capitalismo e quindi delle leggi del mercato e del consumo di massa.

Duccio Demetrio afferma qualcosa di molto simile scegliendo di sottolineare il pensiero di Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marchese di Condorcet, girondino, matematico, filosofo, economista e politico francese, che lavorò a stretto contatto con Jean-Baptiste D'Alembert e Voltaire all'interno del gruppo degli “enciclopedisti”.

“Ricevere educazione significa fundamentalmente, secondo il progetto che Condorcet presenta all'Assemblea legislativa, imparare a conoscere quali siano i propri diritti e come vadano esercitati; avere la possibilità di sviluppare l'inclinazione e le capacità che la natura ha donato a ciascuno; imparare a riconoscersi uguali a tutti gli uomini. Troviamo in questo programma, e in generale nel pensiero di tutti gli illuministi, alcuni principi fondamentali che stanno all'origine dell'Educazione degli adulti.”²⁷

L'idea che gli uomini, tutti gli uomini, debbano essere educati a riconoscersi uguali gli uni agli altri, a conoscere ed esercitare i propri diritti, ha già *in nuce* l'idea che il singolo soggetto non possa più riconoscersi come unico e distinto, ma debba necessariamente adeguarsi all'idea di appartenere ad un gruppo (una massa) di suoi eguali. Ed è questa figura sociale, la massa popolare, il nuovo protagonista dell'epoca moderna, almeno nell'economia di un pensiero pedagogico che sempre più esplicitamente si pronuncia a favore

²⁶ Lorenzetto A. (1976) Op. Cit., pg. 5

²⁷ Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari, pg. 154.

dell'educazione di massa. Certo le parole di Condorcet, attentamente riportate da Duccio Demetrio, sottolineano anche la necessità che ogni individuo possa sviluppare le proprie capacità ed inclinazioni, ma queste sembrano cadere in secondo piano davanti alla necessità di rispettare l'altro. In altre parole lo sviluppo individuale è consentito solo nel rispetto e ad integrazione della comunità. Ed è questo il punto: la modernità sembra contrassegnata, almeno sul piano della riflessione pedagogica, dal principio del dominio delle masse sul singolo; dal sacrificio dell'espressione di sé in favore dell'integrazione sociale. I prodromi di questo processo dinamico li abbiamo visti nella volontà di integrare il soggetto svantaggiato o il giovane adulto nel modello sociale dominante, concretizzato ora nella società industrializzata e borghese inglese, ora nella nascente monarchia costituzionale dai caratteri nazionalisti e tradizionali della Danimarca di fine Ottocento.

Il processo di alfabetizzazione di massa è probabilmente la più evidente applicazione di quanto si è appena affermato.

“Con l'alfabeto occorre offrire non solo la possibilità di leggere, ma di comprendere quello che si legge, di partecipare alla vita della comunità, di arricchirla, di raggiungere le qualificazioni che permettono all'adulto di essere un cittadino inserito nel circuito di una produzione che ha un significato a livello economico ma anche e soprattutto a livello etico-sociale.”²⁸

La necessità di alfabetizzare la popolazione adulta, esigenza imprescindibile dello stato moderno, rende conto tuttavia di un modello di formazione ancora inteso come prolungamento dell'educazione scolastica. Al di là delle scelte metodologie adottate, che passano da una didattica tradizionale di tipo trasmissivo, ad un approccio partecipativo e dialogico al sapere, il paradigma formativo dominante permane quello istruzionista. L'educazione coincide con

²⁸ De Natale M. L. (a cura di) (2001) Op. Cit. pp. 21-22

l'insegnamento di un sapere definito e determinato, al cui apprendimento è sufficiente dedicare un tempo altrettanto misurabile. Il mito, più sopra richiamato, della compiutezza adulta²⁹ è dunque ancora pienamente in forze agli albori del Novecento, e le due anime dell'educazione degli adulti schematicamente definibili come modello inglese e modello danese, posso essere riconciliate in una sostanziale coincidenza di scopi: la formazione di un soggetto adulto socialmente integrato. In entrambi i modelli infatti i soggetti adulti sono riconosciuti, e si riconoscono, innanzi tutto come soggetti sociali, cui la propria nazione di appartenenza deve garantire un'istruzione che consenta loro di assumere a pieno titolo il ruolo di cittadino. È il compimento dell'educazione di massa, ovvero di un'idea di educazione universale pensata per promuovere un modello di sviluppo del soggetto funzionale ai compiti sociali della propria comunità di appartenenza. L'adulto, inteso come modello ideale, è qui pienamente da intendersi come <<la pietra di paragone>>³⁰ più sopra richiamata, di ogni pratica educativa. L'educazione degli adulti è dunque, all'inizio del Novecento, nient'altro che un prolungamento del tradizionale processo educativo finalizzato a completare l'educazione di soggetti biologicamente adulti, ma ritenuti non ancora corrispondenti al modello di adulto socialmente determinato.

È solo grazie alle rotture epistemologiche delle scienze fisiche e naturali sviluppatasi nel secolo scorso, che hanno profondamente minato il primato della <<ragione e della logica>> nei processi conoscitivi e nelle strutture di sapere, che questa concezione del soggetto adulto e dunque dell'educazione degli adulti comincia a mutare di paradigma. Scriveva Edgar Morin sul finire del '900 :

“Se fino alla fine del secolo scorso era stata missione quasi vitale della

²⁹ Cfr. Barone P. (2009) Op. Cit.

³⁰ Demetrio D., A. Alberici (2002) Op. Cit., pg. 121.

scienza l'eliminazione dell'incerto, dell'indeterminato, dell'impreciso e della complessità al fine di controllare e dominare il mondo mediante il pensiero e l'azione, quella scienza non ha prodotto la chiave deterministica universale ma è sfociata nel problema fondamentale dell'incertezza, dell'indeterminazione, dell'imprecisione, della complessità. La scienza nuova in gestazione è quella che lavora e negozia con l'aleatorio, l'incerto, l'impreciso, l'indeterminato, il complesso.”³¹

Prodotto e motore di questa rivoluzione, la filosofia occidentale non ha potuto non interrogarsi sulle intrinseche conseguenze, che questo comportava, per la condizione umana. Il venir meno di certezze conoscitive e modelli esistenziali assoluti imponeva una presa di distanza dalle posizioni più tradizionali dell'idealismo e del razionalismo. L'esistenzialismo e la fenomenologia sono state, in questo senso, le risposte filosofiche più articolate e compiute a questo crollo di certezze. Non è certo azzardato affermare che questi nuovi indirizzi del pensiero filosofico siano stati i prodromi di una riflessione, tutta interna ad una filosofia dell'educazione³², sulla condizione paradossale dell'adulto incompiuto. La condizione adulta infatti, quale sede tradizionale e massima espressione delle certezze e dei saperi appena infranti, si è inevitabilmente venuta a configurare come emergenza pedagogica ineludibile. La riflessione filosofica dunque³³, ma anche le ricerche in ambito sociologico e psicologico (primo tra

³¹ Morin E. *Al di là del determinismo*, in Krzysztof Pomian (a cura di) (1991), *Sul determinismo*. Il Saggiatore, Milano, pp. 76-7

³² Cfr. Demetrio D. (2003) Op. Cit.

³³ Tra Scrive a questo proposito Riccardo Massa “Storicamente va infatti rilevato come vi sia stata una sorta di ritrosia a dar vita in modo specifico a una filosofia dell'educazione in senso proprio. [...] Così, a ben vedere, i contributi di maggiore impatto culturale sono stati, per la filosofia dell'educazione, quelli provenienti dall'esterno, cioè dai grandi sistemi filosofici e dalle grandi teorie scientifiche. Sono stati pertanto quei contributi che, pur non derivando da un'attività di studio interna alla filosofia dell'educazione in senso specialistico, hanno esercitato di per sé un grande impatto sulle dottrine pedagogiche e

tutti Erik H. Erikson³⁴) hanno stimolato la pedagogia a rivedere le proprie posizioni tradizionali in questo campo d'azione e di ricerca.

Nel 1919 l'*Adult Education Committee of the British Ministry of Reconstruction* conclude i propri lavori formalizzando un primo elemento di novità.

“(A)dult education must not be regarded as a luxury for a few exceptional persons here and there, nor as a thing which concerns only a short span of early manhood, but that adult education is a permanent national necessity, an inseparable aspect of citizenship, and therefore should be both universal and lifelong.”³⁵

L'introduzione di una concezione permanente (*lifelong*) dell'educazione esplicita una nuova prospettiva, se non alternativa certamente parallela, nel modo di pensare e praticare l'educazione. Questo suo riconosciuto nuovo carattere di permanenza nella vita di ogni individuo implica una de-finalizzazione dei processi educativi da una parte ed una complementare decostruzione del mito della compiutezza adulta dall'altra.

L'educazione degli adulti si smarca dunque, in prima istanza, da un finalizzazione specifica. Assumerne pienamente il carattere permanente, implica riconoscerne la natura esistenziale che la imbriglia, indissolubilmente all'intera vita dell'individuo. La formazione professionale, o comunque l'educazione finalizzata all'apprendimento di specifici oggetti di studio non è più in grado di risolvere il bisogno formativo individuale. Scriveva Eduard Lindman nel 1926 a proposito di questa nuova concezione di intendere l'educazione degli adulti:

sulle pratiche educative.” Massa R. (a cura di) (1990) *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Laterza, Bari, pg. 192

³⁴ Cfr. Erikson E.H. (1984) *I cicli della vita*, Armando, Roma.

³⁵ British Ministry of Reconstruction, Adult Education Committee (1919) *Final Report*. London, HMSO, pg. 55.

“The whole of life is learning, therefore education have no ending. This new venture is called adult education – not because it is confined to adults but because adulthood, maturity, defines its limits”³⁶.

E prosegue più avanti:

“In this world of specialists everyone will of necessity learn to do his work, and if education of any variety can assist in this and in the further and of helping the worker to see the meaning of his labor, it will be education of high order. But adult education more accurately defined begins where vocational education leaves off. Its purpose is to put meaning into the whole of life.”³⁷

La specificità dell'educazione degli adulti cui rimanda Lindeman risiede proprio in questo smarcarsi da ogni apprendimento temporalmente determinato, rinviando ad una dimensione esistenziale che coinvolge l'individuo nella sua irriducibile complessità esistenziale. Ed è questo il secondo punto che una rilevazione del carattere permanente, dell'educazione degli adulti mette in evidenza: il soggetto adulto, contrariamente alla sua etimologia, è un soggetto che non ha affatto cessato di crescere.

Nel 1960, l'UNESCO riconosce, accanto alla necessità di una formazione professionale ed una alfabetizzazione per quella parte della popolazione mondiale adulta in stato di indigenza e povertà culturale, un'educazione degli adulti intesa come risposta alle richieste di continuo cambiamento esercitate da un mondo, quello contemporaneo, in continua evoluzione. È scritto negli atti della Seconda Conferenza Mondiale sull'Educazione degli Adulti tenutasi a Montral nel 1960:

³⁶ Lindeman E.C. (1926) *The Meaning of adult education*, New York: New Republic, pp. 4-5

³⁷ *Ibidem*

“Man is a many-sided being, with many needs. They must not be piecemeal and in adult education programs they must all be reflected. Those powers of mind and those qualities of spirit which have given to mankind an abiding heritage of values and judgement must continue everywhere to find, in our changing patterns of day-to-day living, full scope for maturing and flowering in an enriched culture. This and nothing less is the goal of adult education.”³⁸

È in questo tipo di contesto culturale che viene coniato il termine *adulità* (di cui faremo uso, in dialettica con il termine *minorità*, nel proseguio del presente lavoro) per indicare, al di là di qualsivoglia inquadramento morale, un'individualità in divenire, un soggettività biologicamente adulta, ma esistenzialmente contrassegnata da uno statuto *in fieri*. Un'identità giocata a contatto con altri adulti o con altre generazioni e nondimeno profondamente legata ad una riflessione interiore. Il concetto di adulità rende conto del carattere ambivalente che contraddistingue l'attuale condizione esistenziale dei soggetti in età adulta. Essa appare in scacco, giocata per un verso da una richiesta sociale ed una voglia individuale di affermazione personale, e per un altro da una spinta esistenziale verso l'instabilità ed il mutamento continuo, esercitata dai contesti di vita materiali e dalle leggi del mercato dei consumi³⁹. La condizione adulta, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, ha trovato piena formulazione nella parole di Georges Lapassade:

“Non vi è individuo, non vi è gruppo umano, che possa essere definito veramente adulto, a meno che non si chiami adulta, relativizzando il termine, la capacità di cambiare e l'accettazione del cambiamento.”⁴⁰

³⁸ Aa.Vv. (1960) *Second World Conference on Adult Education*, UNESCO, Parigi, pg. 11

³⁹ Cfr. Demetrio D. (2003) Op. Cit.

⁴⁰ Lapassade G. (tr. It.1971) *Il mito dell'adulto. Saggio sull'incompiutezza dell'uomo*. Guaraldi, Firenze, pg. 272.

A partire da questa condizione, all'interno di un quadro culturale segnato dal crollo delle certezze positiviste e dunque dal venir meno del ruolo tradizionale dell'adulto nella società moderna, la riflessione pedagogica ha dovuto riformulare le proprie posizioni sul modo di intendere e praticare l'educazione degli adulti.

I modelli "classici", già indicati come modello inglese e modello danese, hanno dovuto essere ripensati e coniugati entro un sistema educativo in grado di integrare le esigenze sociali e le esigenze lavorative del soggetto adulto, poiché tanto le une quanto le altre sono caratterizzate, nella contemporaneità, da una elevata velocità di cambiamento e risultano imprescindibili per il modello di umanità in divenire. La partecipazione attiva del soggetto adulto alla vita della propria comunità, attraverso il lavoro e l'esercizio dei propri diritti, rimane l'ideale propulsivo del pensiero e della prassi dell'educazione degli adulti. Il marcato carattere dinamico della contemporaneità, però, ha indotto la riflessione pedagogica a rintracciare altrove la chiave di volta di un nuovo modo di interpretare questa sua area disciplinare.

“Nel dibattito internazionale si avvalorava l'idea che l'educazione debba promuovere la capacità di darsi atteggiamenti dinamici nei confronti di situazioni che non sono mai del tutto prevedibili ma occorre guardarsi dai rischi dell'efficientismo, della subordinazione dell'uomo ai processi della realtà, quasi che la dignità umana possa esprimersi nel cercare i riadattamenti personali per non entrare in conflitto con questa. L'educazione è, invece, vitalizzazione delle qualità personali, valorizzazione e continua scoperta delle proprie personali capacità, coscienza di responsabilità nella scelta delle finalità da proporre alla soggettiva azione nel mondo. Efficienza equivale allora a consapevole disponibilità al mutamento interiore, a continua contestazione del livello di maturità raggiunto, a incessante ricerca di un continuo ringiovanimento culturale, cioè a tutte quelle disposizioni personali che

aprono all'uomo la reale capacità di assurgere al governo della realtà.”⁴¹

Accanto ad uno sguardo attento a cogliere il ruolo dell'adulto all'interno di eventi di carattere sociale, dunque

“[...] alcuni studiosi, in particolare Duccio Demetrio, nel contesto italiano, sento l'esigenza di una diffusione e di uno sviluppo di questa disciplina in ambiti un tempo estranei e insoliti al suo campo di analisi e di azione. Ad esempio nella sfera rivolta alla ricerca di una migliore qualità della vita, che si declina sostanzialmente come operazione di autoriflessione, di coscientizzazione e di meditazione sulla personale storia di vita; nonché arricchimento/espansione di sé, << autoformatività >> e riprogettazione esistenziale delle proprie traiettorie autobiografiche (nella reciprocazione discorsiva con gli altri).”⁴²

Il passaggio dal concetto di adulto, come soggetto che ha cessato di crescere, a quello di adultità, più sopra richiamato, scompone il quadro tradizionale che riuniva in un'unica figura individuo adulto ed individuo maturo. Nel nuovo panorama culturale che definisce il soggetto in una perenne necessità formativa finalizzata, sia a consentirgli di adattarsi al cambiamento imposto dal contesto di appartenenza, sia a garantirgli consapevolezza e governo di tale adattamento, l'aggettivo adulto deve essere ricollocato. Da modello ideale al centro dei riferimenti e delle finalità dell'educazione dei minori, l'idea di adulto deve essere ora intesa come descrittore di uno specifico stadio di evoluzione biologica. Non è più il soggetto ad essere adulto, ma il suo corpo, inevitabilmente l'individuo diventa adulto per lo scorrere degli anni, ma a ciò

⁴¹ De Natale M.L., *La prospettiva dell'educazione permanente*, in Vico G. (a cura di) (2006) *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*. Vita e Pensiero, Milano, pg. 8

⁴² Castiglioni M. in Demetrio D., A. Alberici (2002) Op. cit. pp. 80-81.

non corrisponde necessariamente il divenire maturo. Il concetto di maturità s'inserisce nella riflessione sull'età adulta della vita, per la sua capacità di implicare necessariamente l'idea di massima espressione delle possibilità individuali. La maturità rappresenta il punto apicale dell' sviluppo individuale, ma essa rappresenta inevitabilmente anche la stasi, l'immobilità del vertice da cui è impossibile ascendere ulteriormente ed è pertanto irrevocabile discendere verso lungo la via della putrescenza. Ma maturi, nella contemporaneità liquida⁴³, non è più concesso di esserlo. In un contesto fortemente mutevole e dinamico come quello dell'occidente metropolitano contemporaneo, la maturità coincide con l'impossibilità evolutiva del soggetto⁴⁴ e dunque con una sua impossibilità adattiva ai mutamenti di contesto.

“Oggi è proprio la società intrisa di tecnologia e scienza in cambiamento vorticosi a richiedere ai suoi cittadini di non raggiungere mai del tutto tale livello apicale, onde evitare di impedirsi possibilità di rinnovamento, reinvestimento affettivo, esercizio di emozioni non più proibite come un tempo, o, un tempo, riservate soltanto ad alcune aristocrazie privilegiate che, a livello minoritario, potevano permettersi di vivere l'età adulta all'insegna di piaceri e soddisfazioni riservate ai giovani: agli immaturi per genealogia e per questo tollerati.”⁴⁵

Se la via dell'immaturescenza⁴⁶ sembra essere la possibilità più interessante per ricomporre e ridefinire i caratteri di un'età adulta non più matura, allora è indispensabile comprendere quali ne siano le dimensioni caratterizzanti. La figura dell'adulto infatti riamane, nonostante tutto, quel perno della prassi educativa di cui si è detto in precedenza, il mito del soggetto adulto in grado di

⁴³ Cfr. Bauman Z. (tr. it.2002), *Modernità liquida*, Ed. Laterza, Roma-Bari.

⁴⁴ Cfr. Demetrio D. (1998) *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*. Raffaello Cortina, Milano

⁴⁵ Demetrio D. (2003) Op. cit. pg. 21

⁴⁶ *Ivi* pg.22

“governarsi da sé” non perde la sua centralità nei modelli concretamente adottati per l’educazione dei minori. La profonda ridefinizione che investe l’età adulta va dunque indagata attentamente per poterne comprendere le inevitabili ricadute sull’intero *corpus* della riflessione pedagogica. È infatti necessario chiedersi se sia possibile, per un adulto connotato da uno *status* così incerto, posizionarsi ancora come paradigma educativo, senza rendere altrettanto incerto anche lo statuto dell’educazione.

Il crollo di un pensiero adulto-centrico è uno degli elementi di maggior instabilità per la pedagogia della seconda metà del Novecento⁴⁷. La riflessione epistemologica che in quegli anni investe molte scienze interne alla tradizione positivista, produce in pedagogia una vera e propria rivoluzione le cui ripercussioni sono ancora in corso.

“Tra la fine degli anni Sessanta e i primi anni Settanta, la pedagogia è attraversata da un processo storico destinato a segnalarla non superficialmente: per la prima volta nel corso del Novecento questa scienza avverte al proprio interno una forte scossa causata dalla profonda crisi sociale in atto. Masse di uomini, per lo più studenti, operai, disoccupati, intellettuali avviano in tutto l’Occidente un vasto movimento di protesta nei confronti del modello sociale, politico e economico proprio del capitalismo borghese moderno. La scuola è considerata come una struttura deputata alla selezione di classe. Ciò ovviamente pone la pedagogia di fronte alla duplice questione della sua identità teorica e del suo significato sociale.”⁴⁸

⁴⁷ Scrive Franco Cambi: “Con Lapassade, in un pensiero nutrito di Nietzsche, di Freud e di Heidegger, si demolisce *Il mito dell’adulto* (1963), che ha pesato in modo determinante sulla pedagogia occidentale [...]” Cambi F. (1998) *Storia della Pedagogia*, Editori Laterza, Roma pg. 519. Concorde appare Duccio Demetrio che afferma “A un’incerta idea di identità (adulta) non può che accostarsi un’incerta idea di educazione” Demetrio D., A. Alberici (2002) Op. cit. pg. 119.

⁴⁸ Sola G. (a cura di) (2002) *Epistemologia Pedagogica*. Bompiani, Milano, pg. 14

Il dibattito epistemologico in pedagogia ha avuto in quegli anni la sua massima fioritura, ed ancor oggi non ha saputo produrre risposte conclusive. In quel clima di revisione radicale dei processi educativi e del sapere pedagogico emerse con forza la dimensione politica, inevitabilmente tale, dell'educazione⁴⁹. Essa è inevitabilmente e costitutivamente schierata per il perseguimento di un determinato fine e sino a metà Novecento quel fine era appunto l'adulto, ovvero l'espressione ideale dell'ideologia dominante: autoritario, determinista, conservatore. Rintracciare il nuovo profilo dell'adulto nella pedagogia contemporanea vuole dunque dire rintracciare il profilo politico del pensiero pedagogico oggi. La pedagogia infatti è, inevitabilmente, finalizzata all'educazione dei soggetti per il raggiungimento di un certo fine e, per quanto eclettico e polimorfo possa essere, questo corrisponderà inevitabilmente al modello di adulto dominante nella cultura che esprime quella particolare pratica educativa. Proseguire dunque nell'analisi di cosa si intenda oggi per individuo adulto in pedagogia, vuol dire proseguire nella ricerca dell'elemento minimo, del fattore invariante, che consente e giustifica una contrapposizione tra *adulità* e *minorità* intesi come termini riassuntivi di due condizioni esistenziali del soggetto in educazione, cui corrispondono due finalità, e dunque due pratiche, educative fondamentalmente opposte.

In una delle sue opere più recenti Duccio Demetrio afferma la necessità di

⁴⁹ Scrive Franco Cambi a proposito dei movimenti del '68: "Anche la pedagogia – come sapere istituzionalizzato e come sapere *tout court* – venne <<smontata>> nei suoi condizionamenti e ne suo ruolo ideologico. Fu demistificata, fu smascherata nei suoi processi, atteggiamenti e valori autoritari, nel suo collocarsi al servizio della società così-come-è (e quindi come specchio e regolatore dell'ideologia), nel suo configurarsi come scienza tra altre scienze (quelle umane, ausiliarie del suo sapere), tutte quante cariche di ideologia, connesse al loro ruolo sociale – di giustificazione dell'ordine voluto dal potere – e all'epistemologia avalutativa, neutrale, che le guida. La pedagogia è un sapere sempre schierato, ma che *deve* scegliere di schierarsi *per* l'emancipazione, *per* la liberazione dell'uomo, come soggetto-individuo e come genere." Cambi F. (1998) Op. cit. pg. 518.

esplorare il *problema dell'identità adulta*⁵⁰, soprattutto da un punto di vista pedagogico, proprio per il ruolo paradigmatico che questa figura ricopre all'interno della prassi educativa. In questo senso il pedagogista italiano presenta i primi risultati di una ricerca storico - antropologica sull'adulto come paradigma educativo. Nel tentativo di restituirne la complessità, e dunque tentando di non ridurre gli aspetti contraddittori ed irrisolti, Demetrio opera una prima approssimazione discorsiva intorno a cinque nuclei concettuali dai tratti fortemente simbologici:

1. l'immagine dell'adulto come <<eroe>> mitico;
2. l'immagine alchemica medioevalistica dell'adulto <<sfidante>>;
3. l'immagine dell'adulto come <<mandala>> della mente;
4. l'immagine liberatoria dell'adulto ludens;
5. l'immagine ebraico-cristiana del compito decisionale adulto⁵¹.

1) L'identità eroica dell'adulto, rintracciata da Duccio Demetrio nelle ricerche di mitologia comparata svolte da Joseph Campbell⁵², è essenzialmente profilata secondo la linea della trasgressione, della fuga dal quotidiano in favore del rischio, della sfida all'ignoto. È eroico l'adulto che sa dominare la morte poiché sa svincolarsi dalle fissazioni infantili e dalla protezione della madre per intraprendere un'avventura che, attraverso la metamorfosi e le sue sconosciute conseguenze, lo condurrà al conseguimento della propria identità, di eroe appunto.

“Within the soul, within the body social, there must be – if we are to

⁵⁰ Demetrio D. *Prospettive epistemologiche. Rappresentazioni dell'adulità*, in Demetrio D., A. Alberici (2002) Op. cit., pg. 117.

⁵¹ *Ivi* pp. 121-122

⁵² In particolare si veda Campbell J. 1949, *The Hero with a Thousand Faces*, Pantheon Books, Princeton, New Jersey.

experience long survival – a continuous “recurrence of birth”
(*palingenesia*) to nullify the unremitting recurrence of death.”⁵³

L'adulto eroe è dunque colui che emerge dall'avventura ed è pronto a riaffrontarla per riconquistare nuovamente la propria identità adulta. Il dominio delle paure infantili, delle ombre della morte, nell'accettazione della metamorfosi continua e continuamente rigenerativa, questa sembra la condizione dell'eroe di Campbell. Un eroe che Demetrio riconosce come una delle maschere dell'adulto, esso infatti rappresenta l'immagine tradizionale dell'adulto sapiente e capace: a parte dei segreti necessari a ricominciare ogni volta la ricerca e capace, ogni volta, di tollerare la perdita di quel sapere.

2) L'identità alchemica adulta che emerge dal lavoro di C.G. Jung, si connota come crogiolo alchemico nel quale si mischiano gli opposti. Adulto è colui che sa controllare l'eterno conflitto interiore, colui che ha imparato ad esplorare il mondo inconscio e sa convivere con esso. L'adulto, nella concezione junghiana, conosce ed affronta i passaggi interiori necessari al raggiungimento di nuove conoscenze utili al raggiungimento di una identità integrata. Demetrio rinviene, nell'opera dello psicanalista svizzero, la rappresentazione dell'età adulta nel suo carattere di costitutiva paradossalità, l'alchimista è colui che possiede la competenza metrica necessaria al governo dell'irriducibile molteplicità dell'inconscio.

“L'alchimista, immagine <<faustiana>>, è colui che, <<descensus ad inferos>>, sperimenta su di sé la problematica dei contrari solo dominabili (conscio-in-conscio) ricorrendo ad artifici razionali.”⁵⁴

3) Il mandala come immagine metaforica dell'adulto rimanda ad una

⁵³ Campbell J. Op. Cit. pp. 11-12

⁵⁴ Demetrio D. *Prospettive epistemologiche. Rappresentazioni dell'adulità*, in Demetrio D., A. Alberici, Op. cit. 2002, nota 15, pg. 123.

rappresentazione di un'individualità in grado di dominare se stessa.

“The images represented in the mandala, either as drawn or as imagined in the mandala of the human body, retain in many cases their original and fearful aspect, but they are no longer sinister deities of a primitive culture and avid of blood and sacrifices. They have become symbols of phases and forces of the individual and the collective psyche. They are no more projected outside men's souls as implacable and noxious powers, but they are cognized as facts of experience. They do not, then, rise up any more as threatening phantasms that disintegrate and corrupt the personality, but they are docile and obey the commands of the mystic in a state of appeasement and serenity on which shines the light of consciousness regained.”⁵⁵

Il pieno controllo di sé viene esercitato per mezzo di un medium simbolico, l'adulto è colui che riesce a trascendere la propria immediatezza sublimandola in una architettura simbolica. La capacità di rappresentazione simbolica, di figurazione mentale rappresenta il tratto distintivo del soggetto adulto, ovvero dell'individuo in grado di dominare il desiderio con la mente. Costui raggiungerà dunque la capacità di integrare armonicamente psicogramma e cosmogramma.

4) A partire dall'opera di Johan Huizinga⁵⁶, Duccio Demetrio rintraccia nell'*homo ludens* il *potere adulto*⁵⁷ di concedersi o di negarsi (ma anche di concedere e di negare a chi dipende da lui) la libertà di giocare. Il gioco è infatti un atto gratuito, che non può essere imposto e che non risponde a necessità alcuna⁵⁸, ma che necessita di un suo proprio spazio e di un suo proprio tempo, a cui

⁵⁵ Tucci G. (tr. ing. 2001) *The Theory and Practice of the Mandala*. Dover Publications, Mineola, N.Y.

⁵⁶ Sul tema si rimanda a Huizinga J. (tr. It. 1938) *Homo ludens*, Einaudi, Torino.

⁵⁷ Demetrio D. *Prospettive epistemologiche. Rappresentazioni dell'adulità*, in Demetrio D., A. Alberici, Op. cit. 2002, pg. 126.

⁵⁸ Si veda in particolare: Fink E. (1957) *Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels*, Verlag Karl Alber, Freiburg/München.

l'adulto può concedere o negare l'accesso. Scrivere H. G. Gadamer a questo proposito:

“[...] mi sembra tipico del gioco degli uomini il fatto che in esso sempre si gioca a qualcosa. Ciò significa che l'ordine di movimento a cui l'uomo nel gioco si sottomette possiede una sua determinatezza, che è oggetto di una scelta. In quanto vuole giocare, egli delimita anzitutto il suo comportamento ludico in maniera esplicita in confronto ad altri comportamenti d'altro genere.”⁵⁹

Il gioco, in quanto luogo di sperimentazione e creatività assoluta, è il luogo privilegiato in cui l'individuo può scoprire se stesso sperimentandosi all'interno di quello che Winnicott⁶⁰ ha definito uno “spazio transazionale”. La dinamica ludica si configura così come una continua oscillazione del soggetto tra il proprio mondo intrapsichico e la materialità del mondo al di fuori del confine dermico. Questo movimento produce una fecondazione reciproca tra i due mondi di natura squisitamente simbologica, ovvero della stessa qualità di cui è costituita la produzione intellettuale dell'adulto⁶¹ oltre che, ovviamente, l'attività ludica infantile. Ed è in effetti questa dimensione di *libertà creativa* che più direttamente richiama un carattere adulto, poiché più direttamente rimanda alle condizioni di contesto necessarie a garantirne lo spazio di esistenza. L'istituzione di uno spazio ludico, un luogo tanto simbolico quanto materiale come si è visto, è infatti resa possibile esclusivamente da un'istanza adulta. È

⁵⁹ Gadamer H. G. (tr. it. 1999) *Verità e metodo*. Bompiani, Milano, p.138

⁶⁰ Ci si riferisce qui in particolare a Winnicott D. W. (tr. it. 2001) *Gioco e Realtà*. Armando Editore, Roma

⁶¹ Scrive Winnicott a questo proposito: “Questa area intermedia di cui non ci si deve chiedere se appartenga alla realtà interna o esterna (condivisa), costituisce la maggior parte dell'esperienza del bambino, e per tutta la vita viene mantenuta nell'intensa esperienza che appartiene alle arti, alla religione, al vivere immaginativo e al lavoro creativo scientifico.” Winnicott D. W. (2001) Op. cit. pg. 43

l'adulto, in virtù del ruolo di potere che ricopre, colui che può presidiare i confini esterni dello spazio di gioco e garantirne, conseguentemente, il benessere e la sicurezza interni. È l'adulto infatti, rispetto al *non adulto*, colui che ha facoltà di decidere e, dunque, colui che ha facoltà di acconsentire, o meno, al compiersi del gioco. A differenza del soggetto *non-adulto*, mosso essenzialmente dal perseguimento di un'istanza di piacere, l'adulto è colui che può decidere di non giocare, e non perché una data configurazione ludica non gli garantisca accesso al piacere, ma poiché egli può decidere intenzionalmente di non perseguire tale piacere. Al di là dunque del potere materiale, sociale od economico, di istituire uno spazio di gioco e di garantirne l'accessibilità, è nella libera volontà di accettare o di rifiutare questo spazio che risiede lo specifico carattere del soggetto adulto. Adulta è la capacità di sottomettersi (o di non sottomettersi) intenzionalmente e volontariamente, ad un determinato sistema di regole, ad un regime di auto-limitazione ed auto-dominio, volto al perseguimento del piacere della creazione simbolica. L'adulto, potendo decidere se giocare o non giocare, è dunque padrone della propria creatività.

5) Adulta è la capacità di decidere per il solo fatto di poter decidere o, meglio ancora, adulta è l'impossibilità di non decidere. È questa la quinta ed ultima immagine che Duccio Demetrio delinea nelle prime tracce della sua storia dell'adulto come paradigma pedagogico. Sono le vestigia dell'*adulto come decisore* che il pedagogista italiano rintraccia all'interno della tradizione ebraico-cristiana ed in particolare nell'opera di Martin Buber.

Scrive Duccio Demetrio:

“Il rapporto bene/male, accettazione/trasgressione, vita/morte diventano i poli di un'antitesi irrisolvibile. L'individuo adulto è conscio di questo conflitto, ma sa anche che non ha altro da vivere di più autentico del pathos della scelta: quindi egli è adulto se accetta l'inevitabilità del dover scegliere e di viverne il rischio. È la donna, futura adulta (poiché rompe il cerchio magico con la sua trasgressione), che invita l'adulto maschio a uscire dall'infanzia paradisiaca. Il *primo* adulto, potremmo dire, è la

donna perché trancia di netto il legame con la libera sessualità infantile. Così come adulto, oltre a Eva, apparirebbe anche Caino: il secondo grande trasgressore. La scelta di entrare nella storia (di Eva), e la scelta di iniziare un conflitto eterno, sarebbero dunque i segni di un'adulità ebraico-cristiana fondata, comunque, su un'immagine dell'adulto come colui che non può *non* decidere.”⁶²

L'immagine dell'adulto che emerge da queste righe, è quella di un soggetto che sceglie, personalmente ed individualmente, di compiere un atto irrimediabile, di uscire da una posizione di benessere e sicurezza per assumerne una nuova, per nulla sicura ed altamente conflittuale. Per compiere il passaggio è necessario un atto trasgressivo, un atto violento, forte a sufficienza da infrangere il sistema di regole precedentemente abitate. La ragione di questo atto, apparentemente autolesivo, è l'affermazione di sé, una presa di posizione identitaria attraverso un posizionamento oppositivo ad un sistema di regole che, in cambio del benessere e della sicurezza, impone l'anonimia o al massimo, una fusione identitaria con l'autorità regolatrice. In cambio del rinvenimento di una identità propria ed autonoma l'adulto, contrariamente a chi non lo è ancora, decide di assumere il rischio presente implicitamente in ogni decisione. Per il fatto stesso di essere adulto il soggetto è chiamato a prendere decisioni e ad assumersi le conseguenze di tali decisioni, se si esimesse dal farlo perderebbe il suo *status* di adulto.

Queste cinque immagini illuminano da differenti posizioni una medesima figura, quella dell'adulto, sottolineandone una complessità giocata tra istanze contraddittorie di dominio e sottomissione, trasgressione ed identificazione, unità e molteplicità. Pensare l'adulto oggi, all'interno di un discorso pedagogico, vuole dire dunque smarcarsi da semplificazioni generalizzanti e deterministiche,

⁶² Il riferimento bibliografico all'interno dell'opera del filosofo, teologo e pedagogista austriaco, cui fa principalmente Duccio Demetrio nel brano citato è Buber M. (tr. It. 1981) *Immagini del bene e del male*. Edizioni di Comunità, Milano.

per prendere in esame l'irriducibile dinamicità degli uomini e delle donne in età adulta. Eppure anche a fronte del crollo delle certezze del positivismo, e dunque di un modello di educazione ancorato al paradigma di una età adulta matura e stabile, resiste (inevitabilmente si potrebbe dire) un carattere incrollabile che contraddistingue (e dunque distingue da altri) l'individuo adulto: la padronanza di sé.

“L'adulto, forse universalmente, è stato giudicato tale in base all'uso, più o meno felice, di questa capacità di dominio nelle sue più diverse dosature e sfumature.”⁶³

Il crollo del paradigma positivista ha sostituito l'immagine stereotipata dell'adulto compiuto con un'idea molto più sfumata e dinamica di ciò che vuol dire essere adulti nell'occidente contemporaneo. L'adozione di neologismi quali *maturescenza* ed *adulità* ha permesso di descrivere questa nuova condizione adulta, non più condannata alla stasi, ma finalmente aperta alla crescita, all'apprendimento e dunque al mutamento. Eppure, *in nuce* a questa nuova possibilità esistenziale, permane immutato un carattere distintivo dell'idea di adulto, Michel Foucault lo rintraccia già nella *paideia* classica.

“La padronanza di sé è un modo di essere uomo in rapporto a se stesso, vale a dire di comandare all'obbedienza ciò che non riesce a governarsi da sé, di imporre i principi della ragione là dove sono latitanti.”⁶⁴

Per capire meglio questo passaggio è però necessario, alla luce dei più recenti sviluppi delle scienze, interrogarsi con grande attenzione sul significato che il termine “ragione”, utilizzato dal filosofo francese, assume in un contesto culturale che ha da tempo decretato la morte, ed elaborato il lutto, dell'*Homo*

⁶³ Demetrio D. *Prospettive epistemologiche. Rappresentazioni dell'adulità*, in Demetrio D., A. Alberici, Op. cit. 2002, pg. 117

⁶⁴ Foucault M. (tr. It. 1984) Op. Cit. pg. 87.

oeconomicus e del modo di intendere la conoscenza che lo ha accompagnato.

“La conoscenza contemporanea sempre più mette in luce una caratteristica essenziale di ogni conoscenza. Si tratta della sua idiosincronicità. Non si apprendono le idee, le si costruiscono. Non si aderisce ad una tradizione, la si produce. Esistono, e a ragione sono stati sottolineati, meccanismi che riducono la variabilità delle idee e che tendono ad omogeneizzarle rispetto a particolari forme di consenso sociale o di standard condivisi in una comunità data. Ma l'esistenza e l'importanza di questi meccanismi non deve occultare lo sfondo su cui si trovano ad agire che è, appunto, la variabilità e l'individualità dei punti di vista di ogni soggetto.”⁶⁵

Il costruttivismo è una teoria della conoscenza che ha messo a tema, nell'agenda dei filosofi della scienza, la costitutiva limitatezza degli apparati percettivi umani e dunque l'impossibilità di giungere ad una rilevazione dei dati condotta secondo i criteri tradizionali dell'empirismo. Per quanto raffinato possa essere lo strumento utilizzato per la rilevazione dei dati, all'uomo non è biologicamente concesso di pervenire alla conoscenza di un dato senza approssimarlo⁶⁶. L'uomo ha dunque perso la possibilità di dominare il mondo (e se stesso) tramite l'oggettività della conoscenza, ogni dato risulta impuro, ogni oggetto d'indagine risulta, in ultima istanza, inconoscibile e l'uomo, a partire dal proprio inconscio, non è più in grado di conoscere se stesso. Ciò nonostante il mito della ragione non è crollato, l'uomo non ha rinunciato al tentativo di governare sé stesso ed il mondo, mediante il paradigma conoscitivo della causalità⁶⁷.

⁶⁵ Ceruti M. (2000) *Il vincolo e la possibilità*. Feltrinelli, Milano, pg. 26.

⁶⁶ Cfr. Ceruti M. (2004) *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Feltrinelli, Milano.

⁶⁷ Scrive Federico Laudisa: “Nel suo complesso, il XX secolo si è insomma ben guardato dal celebrare i funerali della causalità: l'insistenza degli esseri umani nel voler leggere una connessione oggettiva tra gli eventi fisici, morali o mentali del loro mondo rende il

Consapevole di non poter mai giungere ad un assoluto autocontrollo a causa dell'inesauribilità delle proprie istanze inconse, altresì conscio di non poter determinare il proprio destino con un atto di volontà, a causa dell'irriducibile complessità delle forze in gioco, e finalmente svincolato dalla piena responsabilità delle proprie azioni in ragione della limitatezza delle proprie conoscenze, l'adulto contemporaneo non ha rinunciato alla volontà di distinguersi dal *non-adulto*. Esso ha rigiocato la *padronanza di sé*, additata da Foucault come misura della Ragione nell'uomo adulto, in ciò che potremmo definire una capacità di *governo di sé*. Aver *padronanza di sé* deve essere cioè inteso non più come dominio razionale di sé, ma come la capacità di saper decidere da sé e per sé in quanto legittimi proprietari della propria individualità. Tale legittimità è data propria dalla capacità di ragionamento, necessaria per orientarsi ed agire all'interno di quello che Zygmunt Bauman ha definito un *mondo liquido*⁶⁸. In altri termini, l'immagine contemporanea di un adulto dotato di una personalità dinamica, alle prese con una pluralità di istanze psichiche e materiali che non può dominare, non corrisponde a quella di una soggettività dispersa tra istintualità intrapsichiche e condizionamenti meccanici, ma ad un soggetto in grado di accettare le sfide del suo tempo e vincerle meritevolmente. In questo senso il *governo di sé* è la capacità individuale di decidere per se stessi in nome della legittima autorità che ciascun uomo esercita in rapporto a se stesso. L'invariante distintivo dell'individuo adulto non è la compiutezza razionale e dominante, bensì un più primitiva possibilità di aver ragione di sé, di scegliere per sé, pur se in un quadro di estrema incertezza e precarietà. L'identità adulta si gioca nella possibilità di determinare autonomamente le proprie scelte in ragione della propria parziale e soggettiva, e quindi distintiva, razionalità.

In opposizione a questa, che potremmo definire una condizione di *adulità*

pensiero causale tuttora parte integrante della nostra aspirazione alla conoscenza".

Laudisa F. (2010) *La Causalità*, Carrocci, Roma, pg. 112

⁶⁸ Cfr. Bauman Z. (tr. it.2002) OP. Cit.

sociale, si situa quella che Pierangelo Barone⁶⁹, con particolare riferimento alla situazione dei minori adolescenti, descrive come *minorità sociale*. È questa una condizione connotata da due elementi distintivi a cui è necessario porre la massima attenzione poiché hanno delle implicazioni estremamente importanti nelle costruzioni discorsive intorno al concetto di devianza, nelle conseguenti pratiche trattamentali riservate agli individui riconosciuti come devianti, ed ancor prima, nella comprensione dei meccanismi di identificazione di certuni individui, e non altri, come devianti. Tali caratteristiche sono quelle della incapacità e dell'irresponsabilità sociali.

Le produzioni discorsive adulte che si sono sviluppate a partire dall'Ottocento sulla condizione minorile hanno preso le mosse dall'istitutiva immaturità dei minori, tale de-qualificazione ha privato questi ultimi di ogni legittimità nella produzione di discorsi su se stessi, e ha concesso ai primi di rinvigorire la propria posizione di potere garantita da una presunta maturità. In altre parole la

“[...] fissazione delle caratteristiche del minore attorno agli aspetti psicologici e comportamentali infantili lo pongono di fatto in una posizione di dipendenza dal sapere e dalle pratiche del mondo adulto e ne reiterano l'immagine di chi è maggiormente esposto al rischio di assumere condotte di tipo patologico.”⁷⁰

La patologizzazione dei soggetti è una questione estremamente interessante nell'analisi delle produzioni discorsive che si sono stratificate intorno al tema della devianza, ed in questo senso sarà oggetto della trattazione del prossimo paragrafo, qui invece se ne vuole sottolineare la prossimità con la condizione minorile dovuta all'accusa di irragionevolezza mossa verso questi soggetti.

Il rischio di assumere comportamenti patologici da parte dei minori è strettamente connessa ad un passaggio compiuto dal sapere psichiatrico sul

⁶⁹ Cfr. Barone P. (2001), Op. Cit.

⁷⁰ *Ivi* pg. 144

finire del XIX secolo.

“L'infanzia, come fase storica dello sviluppo, come forma generale del comportamento, diventa lo strumento principale della psichiatrizzazione. E direi che solo attraverso l'infanzia la psichiatria è arrivata a impadronirsi dell'adulto nella sua totalità. L'infanzia è stata il principio di generalizzazione della psichiatria; l'infanzia è stata, in psichiatria come altrove, la trappola per adulti.

[...] Il fatto è che, dal momento in cui l'infanzia, o l'infantilità, diventerà il filtro per analizzare i comportamenti, per psichiatrizzare un comportamento non sarà più necessario – come invece accadeva all'epoca della medicina delle malattie mentali – iscriverlo all'interno di una sintomatologia coerente e riconosciuta. Non sarà più necessario scoprire quella sorta di piccolo elemento di delirio che gli psichiatri, all'epoca di Esquirol, cercavano con tanta frenesia dietro un atto che sembrava loro dubbio. Sarà sufficiente che un comportamento rechi una traccia qualsiasi di infantilità perché sia di competenza della psichiatria, perché sia psichiatrizzabile. Tutti i comportamenti del bambino si troveranno così sottoposti, e a pieno diritto, all'ispezione psichiatrica, perlomeno nella misura in cui sono suscettibili di fissare, bloccare, arrestare il comportamento dell'adulto e di riprodursi in esso. Tutti i comportamenti dell'adulto, per contro, saranno psichiatrizzabili nella misura in cui, nella forma della somiglianza, dell'analogia, della relazione causale, potranno essere ricondotti e riferiti ai comportamenti del bambino.”⁷¹

L'autore francese sottolinea con efficacia come l'acquisizione dell'infanzia nell'economia del sapere psichiatrico produca una ricomposizione tra l'istinto, tradizionalmente inteso come espressione del delirio irrazionale, ed il piacere, il cui perseguimento, nell'analisi tradizionale, eliminava quel principio di

⁷¹ Foucault M. (tr. It. 2000) *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)* Feltrinelli, Milano, pp. 271-272.

irrazionalità (e dunque di patologia) all'atto deviante. L'istinto sessuale, secondo la moderna psichiatria alla base dei comportamenti infantili, sancisce tale ricomposizione, ed istituisce al contempo l'elevato rischio di patologia per tutti i minori. Il corpo dei minori diventa sorvegliato speciale, al fine di cogliere i sintomi di comportamenti sessuali incontrollati e dunque patologici. Al minore è richiesto un percorso di sviluppo vincolato alla capacità di differimento del piacere, pena una riconosciuta incapacità di controllo del proprio corpo istintuale.

Al minore sono attribuiti un corpo sessuato perturbante ed una insufficienza mentale e culturale, queste due caratteristiche lo rendono un soggetto costitutivamente a rischio di assumere comportamenti socialmente pericolosi, nell'irrazionale intento di soddisfare il proprio piacere.

Possiamo riconoscere dunque alla condizione di minorità un carattere di sostanziale incompiutezza fisica e mentale, già riconosciuta dai greci antichi, cui si aggiunge oggi, per i minori e gli adolescenti, un rischio di patologizzazione che ne svilisce ulteriormente la condizione sociale. Al concetto di patologia, o all'etichetta patologico se si preferisce, si accompagna brillantemente, nelle produzioni discorsive adulte e giurisprudenziali in particolare, quella di irresponsabilità. Ed è ancora Michel Foucault ad illustrare con efficacia questo punto:

“Dall'inizio del XIX secolo, il percorso biografico è comunque richiesto tanto dalla medicina dell'alienazione mentale sul modello di Esquirol, quanto dalla nuova psichiatria di cui vi sto parlando. Ma è cambiato il modo in cui il percorso viene delineato: le linee che ne vengono tracciate sono del tutto differenti, così come sono del tutto differenti gli effetti di discolpamento che esso produce. Quando la medicina dell'alienazione mentale diceva : “Era già così; era già ciò che egli è”, automaticamente s'incolpava. Adesso, invece, quando si dice: “Ciò che è attualmente, lo era già”, si discolpa.”⁷²

⁷² *Ivi*, pg. 270.

La patologia coincide con l'irresponsabilità dell'atto, come dire "Non era in grado di scegliere di non farlo". Questo vuol dire che ciò che istituisce la differenza tra responsabilità ed irresponsabilità è la capacità di scegliere razionalmente, quella capacità che, abbiamo detto, definisce la condizione adulta e dunque deve mancare alla condizione minorile, i minori sono inevitabilmente costretti entro il campo dell'irragionevole. Per il minore così, si configura una condizione di *minorità sociale*, in cui l'incapacità sociale (fisica e mentale) garantisce una sostanziale irresponsabilità sociale.

Si tratta di un movimento a "doppia mandata" che, non riconoscendo una completa capacità decisionale al minore, contemporaneamente lo de-responsabilizza, rendendolo dipendente da terzi nell'orientare le proprie scelte. In altri termini, al manifestarsi di comportamenti devianti il minore assume immediatamente lo status, all'interno di un certo universo di discorso adulto, di *minore patologico* ovvero un soggetto irresponsabile delle sue azioni poiché mentalmente incapace di controllare il proprio istinto.

"Una rappresentazione che ha caratterizzato l'adolescenza per lunghissimo tempo, e che ancora oggi riappare come latenza significativa in quelle pratiche disciplinari orientate alla <<rieducazione>> e alla <<correzione>> dei minori devianti, da cui scaturisce senza velature inutili e mistificanti, l'esercizio del sapere/potere di cui è anche l'espressione il trattamento pedagogico. La pretesa tutela del minore, mostra in questi casi tutta l'ipocrisia moralistica che ne muove la pratica, rivolta in realtà alla tutela e alla protezione della società dalla <<irresponsabilità>> e dalla pericolosità sociale dell'adolescente e del giovane deviante"⁷³.

La corrispondenza tra immaturità ed irresponsabilità, che si dà esclusivamente per il minore, lo pone sulla linea di confine tra la normalità e la patologia.

⁷³ Barone P. (2001) Op. Cit., pg. 146

L'adozione di comportamenti così detti devianti ne sancisce lo sconfinamento e dunque la patologizzazione, il che corrisponde all'applicazione sul minore di un surplus educativo che, nel moralistico intento di redimerlo, spesso ne sancisce il definitivo etichettamento⁷⁴.

In altri termini il minore è esposto costitutivamente al rischio di devianza a causa della sua incompletezza fisica e mentale, in questo senso la sua condizione di minorità sociale si caratterizza come una sorta di periodo di moratoria entro il quale il giovane deve poter dimostrare alla *razionalità adulta* la propria capacità di discernimento e dunque il diritto di modificare il proprio *status* sociale, da minore ad adulto appunto. La scommessa sulla quale si basa il suo percorso di crescita è che esso possa tramutarsi in un soggetto in grado di governare se stesso per mezzo della ragione, per l'appunto, in un adulto.

La condizione minorile sembra giocare, in ultima analisi, sull'asse bipolare dell'irragionevolezza che, se da una parte conduce alla patologia mentale dall'altro sgrava l'individuo dalla responsabilità delle proprie azioni. Lo *status* di adulto, pur nella complessità esistenziale, di cui si è cerato di rendere conto, è al contrario vincolata a rappresentare la condizione di *ragionevole normalità* espressa dalla cultura occidentale contemporanea.

Così la condizione di minorità sociale è, per il minore e per l'adulto, diversamente caratterizzata, nel primo caso si tratta di una condizione temporanea vincolata ad una fase storica di sviluppo individuale, nel secondo caso si tratta di un decadimento di un *status* sociale che ha il sapore

⁷⁴ Scrivono Piero Bertolini e Letizia Caronia a questo proposito: “[...] quella del ragazzo a rischio non è solo un'immagine inconsistente in quanto riflette (nella migliore delle ipotesi) una realtà parziale del fenomeno (i ragazzi a rischio non sono affatto solo quelli indicati da tale categoria) ma è anche una immagine pericolosa in quanto finisce con l'attivare pratiche che, nate con lo scopo di prevenire, finiscono col trasformarsi in manipolazioni simboliche che costruiscono o accelerano percorsi delinquenziali.” Bertolini P., Caronia L. (1993) *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. La Nuova Italia, Firenze, pg. 15.

dell'involuzione. Come si è visto è infatti all'adulto, e a lui soltanto, che è demandata l'esclusiva proprietà della propria esistenza, ma tale diritto di proprietà perdura solamente sino a quando la ragionevolezza individuale, non viene messa in crisi della ripetuta inefficacia sociale delle proprie scelte. Nel definirsi tale l'adulto si colloca difatti all'intero di un corpo sociale in grado di compiere un esercizio di potere, di distinguere cioè, ciò che è ragionevole da ciò che non lo è. Quando questa distinzione non è più applicata nei confronti di minore, ma di un adulto altro da sé, essa si sposta dall'asse dell'irresponsabilità a quello dell'intenzionalità. In oscillazione tra i poli della conformità e della trasgressione la ragionevolezza adulta verifica il proprio successo (od il proprio fallimento) confrontandosi con i parametri di *normalità* della propria comunità di appartenenza. Un fallimento implica l'iscrizione del soggetto adulto in una condizione di *minorità sociale* che mantiene la caratteristica dell'incapacità sociale propria dell'omologa condizione minorile, ma da essa si discosta in quando ad irresponsabilità. All'adulto deviante non è di norma consentita irresponsabilità, poiché ad esso non è socialmente applicabile la categoria dell'immatùrità. Ovvero a dire che l'irragionevolezza non è affatto costitutiva della condizione adulta, per le ragioni esposte è semmai sostenibile il contrario. Per tali ragioni la devianza della condotta adulta dalla condizione di normalità non può essere meccanicamente risolta nella patologizzazione del soggetto⁷⁵ ma, come metaforicamente illustra il procedimento giudiziario, necessità di un'indagine approfondita volta a determinare le pratiche discorsive e materiali che la determinano.

⁷⁵ Scrive Michel Foucault a proposito dell'automatismo che sancisce la dimensione patologica del comportamento deviante, inteso come comportamento irragionevole dettato dall'istinto, agito da minori: "Ormai l'istinto può configurarsi come un elemento patologico, pur continuando a essere ciò che produce piacere. [...] É sufficiente mostrare che la procedura, la meccanica dell'istinto, e i piaceri che esso si procura, sono di un livello infantile e segnato dall'infantilità." Foucault M. (tr. It. 2000) Op. Cit. pg. 273.

1.2 NORMALITÀ E DEVIANZA

L'epoca moderna ha segnato una svolta fondamentale nelle pratiche di trattamento degli individui devianti: da soggetti squalificati, condannati giuridicamente e politicamente, quando non moralmente, ad una “morte sociale” per espulsione dalla comunità di appartenenza, gli individui devianti divengono poli di attrazione del potere, punti di applicazione di un articolato sistema di analisi e controllo. Il XVIII secolo ha segnato il passaggio da un potere che reprime ed espelle ad un potere che normalizza e governa. Lo sviluppo sempre più rapido delle tecniche di produzione di massa, lo sviluppo di reti commerciali sempre più forti e sempre più slegate dai vincoli dei confini nazionali, l'avvio di un modello di consumo sempre più basato sull'accumulo costringe una revisione dei meccanismi di potere tradizionalmente adottati per il controllo della popolazione. Il meccanismo feudale di privazione, di repressione ed isolamento non è più efficace, la modernità richiede un potere in grado di facilitare la circolazione delle merci, di vivificare la produzione, di sostenere meccanismi di scambio. Questo passaggio è stato acutamente riassunto da Michel Foucault grazie all'adozione delle immagini della lebbra e della peste quali metafore del passaggio da un *dispositivo di esclusione* ad uno *d'inclusione*. Le pratiche di allontanamento, isolamento ed emarginazione tradizionalmente adottate dalla popolazione “sana” nei confronti dei malati di lebbra, vengono sostituite dal controllo rigido, severo e capillare a cui costringere il rischio del contagio pestilenziale.⁷⁶ Si tratta di due metafore che Foucault ha utilizzato sapientemente per riassumere chiaramente i tratti essenziali del passaggio all'epoca moderna. In esse si rintracciano difatti anche i meccanismi evolutivi dell'immaginario sociale e delle rappresentazioni trattamentali utilizzate ne

⁷⁶ Si vedano a questo proposito i lavori di Michel Foucault (tr. It. 2000) Op. Cit. e (tr. It. 2005) *Sicurezza, popolazione, territorio. Corso al College de France (1977-1978)*, Feltrinelli, Milano; (tr. It.1976) *Sorvegliare e Punire. Nascita della Prigione*, Einaudi, Torino

confronti dei soggetti cosiddetti “devianti”. L'idea della lebbra rimanda di fatto, ed immediatamente all'immagine di un corpo sano contrapposto ad un corpo malato, è in essa racchiusa la concezione di un potere esercitato dalla figura del sovrano. Il corpo del re rappresenta e risolve in sé l'intera nazione e dunque al re, che è proprietario di quel corpo, è concesso di espellere insindacabilmente quanti non sono a lui graditi. A questa figura succede quella della peste, del morbo contagioso che rimanda, invece ad una fragilità sociale ed alla conseguente necessità di un potere diffuso capace di esercitare la propria funzione in modo capillare. Una forma di potere che, per inciso, trova possibilità d'esercizio, solo con la capitolazione della monarchia. Il XVIII secolo, e dunque l'età moderna, ha richiesto come dazio il superamento del principio di naturalità in favore del principio di normalità⁷⁷. Un potere sconosciuto, privato di ogni diritto di nascita, di casta o divino, un potere che ha dunque la necessità di fondarsi e legittimarsi a seconda del ruolo disciplinare e coercitivo che è contestualmente chiamato ad esercitare. Si tratta in altri termini di un potere che ha bisogno di istituire un principio intelligibile e condiviso da coloro sui quali, e dai quali, è esercitato, un principio che assume il nome di *norma*. La *norma* rappresenta un principio di parificazione, essa è il punto di partenza di un progetto normativo finalizzato all'assoggettamento individuale ad un sistema di

⁷⁷ Scrive Foucault: “ La peste ha sostituito la lebbra come modello di controllo politico. Ed è questa una delle grandi invenzioni del XVIII secolo. In ogni caso: dell'età moderna e della monarchia amministrativa. Direi pressapoco che la sostituzione del modello della lebbra con il modello della peste corrisponde a un importante processo storico che definirò con poche parole: l'invenzione delle tecnologie positive di potere. La reazione alla lebbra è una reazione negativa; è una reazione di rigetto, di esclusione. La reazione alla peste è una reazione positiva; è una reazione di inclusione, di osservazione, di formazione di potere, di moltiplicazione degli effetti di potere a partire dal cumulo dell'osservazione e del sapere. Si è passati da una tecnologia del potere che schiaccia, che esclude, che bandisce, che marginalizza, che reprime, a un potere positivo, a un potere che fabbrica, che osserva, che sa e si moltiplica a partire dai suoi propri effetti.” in Foucault M. (2000) Op. cit., pg. 51

regole collettive. Con il crollo della monarchia il potere scivola dal corpo leso di un sovrano vendicativo sin dentro gli interstizi correzionali di un corpo sociale tecnocratico. Il principio razionale di applicazione della norma nei meccanismi di governo della società moderna si sostituisce alla *lex lulia maiestatis*.

“Con una larga schematizzazione, possiamo dire che, nel diritto monarchico, la punizione è un cerimoniale di sovranità; utilizza i marchi rituali della vendetta che applica sul corpo del condannato e ostenta agli occhi degli spettatori un effetto di terrore tanto più intenso quanto più discontinuo, irregolare e sempre al di sopra delle sue proprie leggi.”⁷⁸

Lo sviluppo di tecniche scientifiche ed industriali corrispondenti alla necessità di avviare processi di produzione di massa sempre più consistenti, ha spostato i meccanismi di governo da un principio repressivo ad uno disciplinare. Il mantenimento dei privilegi feudali possibile in un sistema di governo sostanzialmente chiuso in se stesso, ha dovuto cedere il posto alla necessità di mutamento richiesto dallo scambio delle merci. La razionalità scientifica ha trovato nella definizione della *norma* la possibilità di governare la nascente società moderna. Il *dispositivo disciplinare*⁷⁹ si impone in ragione della facilità con cui può essere applicato ad ogni articolazione di governo del corpo sociale: dall'apparato statale, alla famiglia. L'età moderna ha così ridisegnato le forme del potere, ha relegato ad una minoranza marginale di situazioni l'utilizzo di un apparato di tecniche dedite all'esclusione, ed ha approntato un sistema serrato ed analitico di pratiche votate all'inclusione. Mediante l'applicazione di un principio di differenziazione individuale, ad ogni soggetto è ora dato uno spazio ed una funzione sociale, nessuno escluso. Accanto alle scienze naturali iniziano a prendere corpo le scienze umane, accomunate alle prime da una tecnologia produttiva basata sull'analisi ed il controllo, queste ultime si dedicano allo

⁷⁸ Foucault M. 1976 Op cit. tr. it. pg.143

⁷⁹ Cfr. Ivi.

sviluppo di nuove tecniche di governo degli uomini. In quanto apparato coerente di pratiche applicate sui soggetti al fine di normalizzarli, il dispositivo disciplinare è espressione di tutto ciò. La *norma*, principio di equità e confrontabilità, è il perno di questo meccanismo, essa rappresenta la nuova euristica delle scienze che studiano l'uomo. È infatti propria dell'età moderna l'assunzione di alcuni aspetti dell'esistenza umana - quali ad esempio il crimine, la malattia mentale, la sessualità – quali bersagli di interventi regolari di controllo e adeguamento, da parte di questi saperi scientifici. In altre parole si assiste, durante l'età moderna, alla trasformazione di alcuni aspetti della vita umana, sino ad allora considerati intrattabili, se non per mezzo di taumaturgia o espiazione, a veri e proprio oggetti di indagine scientifica, e dunque misurabili e modificabili.

Il dispositivo disciplinare insomma, che con sì tanto successo si insinua in ogni agenzia di governo della popolazione, altro non è che un sistema di sorveglianza e punizione estremamente capillare, il cui fine è quello di contenere i comportamenti umani entro i parametri di normalità definiti dalle scienze umane. Le formazioni discorsive prodotte e produttrici del sapere scientifico divengono, con l'età moderna, la più efficiente incarnazione del potere, esse infatti si svincolano dalle credenze e dalle opinioni per connettersi, anche in modo indiretto, con comportamenti e pratiche, istituzionalmente e concretamente, agite.

“Le formazioni discorsive sono insiemi eterogenei, composti di concetti, valutazioni, procedure d'osservazione, modalità d'enunciazione, regole giuridiche, prescrizioni amministrative, che permettono di costruire l'oggetto di un sapere – la follia nel caso della psichiatria, la delinquenza nel caso della giurisdizione penale, la malattia nel caso della medicina clinica – e di individuare un dispositivo istituzionale – il manicomio per i malati mentali, la prigione per i delinquenti, l'ospedale per i corpi malati – all'interno del quale l'oggetto del sapere diventa anche l'oggetto di una prassi determinata, regolare. La produzione di un sapere è dunque inseparabile dall'intervento – coercitivo, disciplinare, educativo e

terapeutico – di una pratica non-discorsiva.”⁸⁰

I criteri della moderna razionalità scientifica sono di fatto sottesi a tutte quelle formazioni discorsive che concorrono alla produzione del concetto di normalità. Così, in modo complementare, tutto ciò che fuoriesce dai criteri di normalità (tutta l'*anormalità*) diviene oggetto d'indagine e di classificazione normalizzatrice. Questo è il principio del nuovo *dispositivo di inclusione*: l'anomalo ed il diverso non sono semplicemente scacciati dal mondo, ma in nome di una razionalità che presume di poter comprendere le *leggi* di un universo matematico, essi sono analiticamente indaganti e razionalmente categorizzati secondo una linearità discreta di sviluppo che dalla normalità conduce all'anormalità.

“Se il potere è strategico, anonimo e si presenta come un rapporto di forze, le scienze umane tendono a normalizzare, individualizzare: esse neutralizzano l'eccezione trattandola come un limite all'interno di una variazione ordinaria.”⁸¹

L'età moderna ha trasformato il diverso in deviante e l'anormale in patologico ma, ancor di più, ha sancito la possibilità di istituire un criterio di normalità diffuso e condiviso, svincolato dalla disparità sociale. La razionalità scientifica ha preteso di liberare il campo da trattamenti e pratiche non esplicitamente sostenute da formulazioni teoriche lineari, cumulative e di chiara ispirazione matematica. Il dispositivo disciplinare rappresenta questa nuova configurazione del potere, un potere anonimo come il concetto di normalità che lo sostiene. Si tratta di una forma di potere in grado di diffondersi in modo capillare all'interno del corpo sociale poiché consente lo sviluppo del consenso sociale nei confronti

⁸⁰ Harle C. *Archeologia del Sapere*, in Cometa M. (a cura di) (2004) *Dizionario degli studi culturali*, Meltemi, Roma pp. 80-81.

⁸¹ *Ibidem*

di chi sorveglia e punisce. Questi, infatti, non rappresenta più il braccio di una maestà lesa che punisce per vendetta, ma l'organo di regolamentazione interno al corpo sociale stesso, che ne consente uno *sviluppo normale*. La condivisione del concetto di normalità, in altre parole, consente al potere moderno di frammentarsi e suddividersi ininterrottamente tra i diversi organi della società, così da poter raggiungerne le più remote periferie senza essere riconosciuto come estraneo, ma mimetizzandosi tra le pratiche quotidiane di quella determinata e locale conformazione della società. La norma rappresenta, in un certo modo, l'unità di misura sulla base della quale sono possibili il confronto e la condivisione dei comportamenti sociali, l'individuo che se ne discosta si rende visibile e dunque bersaglio di analisi e giudizio. La visibilità di un comportamento sancisce l'estraneità dell'individuo che lo compie dal suo corpo sociale, questo infatti richiede l'omogeneità e l'anonimia dei suoi membri per salvaguardare la propria esistenza.

La norma rappresenta insomma l'unità di misura necessaria alla società per poter misurare, lungo l'asse temporale, la coerenza tra i comportamenti individuali ed i comportamenti collettivi.

“La norma è così legata a una sorta di circolazione, di distribuzione dello sguardo: è normale ciò che non attira lo sguardo, ciò che si può rubricare sotto la dicitura “niente da segnalare”. Lo sguardo, ciò che si dà a vedere, ciò che bisogna vedere e ciò che bisogna far finta di non vedere: tutto questo determina da un punto di vista antropologico gli elementi principali di ogni cultura e i limiti da non oltrepassare. [...]

Ma questa dinamica è particolarmente complessa nelle nostre società, perché il diritto di guardare equivale in molti casi all'esercizio di un potere sull'altro.”⁸²

⁸² Benasayag M., Schmit G. (2006) *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano pp. 73 e 75

Come ci suggeriscono Benasayag e Schmit la chiave di funzionamento di questa *meccanica classificatoria* è lo sguardo, la visibilità sociale del comportamento individuale.

Come a dire che solo ciò che è anonimo, cioè ciò che non è distinguibile dal proprio contesto rientra nella normalità. Inconsueto risulta essere invece tutto ciò che induce una seconda interrogazione, ciò che costringe lo sguardo a soffermarsi per meglio osservare, e la mente ad indagare per meglio capire. È anomalo ciò che non può essere considerato appartenente alla consuetudine, è inconsueto ciò che non rientra negli schemi di comportamento quotidianamente agiti dagli individui in un dato contesto sociale. Le meccaniche di funzionamento del *dispositivo disciplinare* appaiono così tutte giocate intorno ad un ingranaggio fondamentale: la sorveglianza individualizzata dei comportamenti visibili. È questa la forza ed il potere dello sguardo nelle dinamiche sociali suggerito da Benasayag e Schmit: la sorveglianza ed il controllo sono generalizzati, capillari, individualizzati, proprio perché esercitati da tutti su tutti. È questa una forma del potere coercitivo, che travalica le istituzioni ed arriva ad operare per tramite di ogni singolo individuo il quale guarda, giudica ed “etichetta” chi non è come lui. È un fenomeno psicologico estremamente radicato nelle pratiche quotidiana di vita, che si è nutrito con ingordigia dei modelli classificatori e delle categorie analitiche, sviluppate dalle scienze (sociali in particolare) per comprendere e modificare la realtà, al fine di dotarsi di una strumentazione sempre più efficace per garantire l'identità e l'incolumità di un determinato gruppo sociale sufficientemente omogeneo al suo interno. L'assunzione in dosi massive di queste griglie di comprensione da parte della società occidentale ha portato gli individui che ne fanno parte ad adottarle in maniera sempre più acritica ed inconsapevole. Per questa via modelli di analisi di piccole porzioni di realtà, basati su sistemi sintomatologici, sono stati trasformati in raffigurazioni naturalistiche del mondo, in cui il sintomo diviene sineddoche che riduce la complessità di un soggetto all'etichetta di un modello di analisi. In altri termini, l'eccessiva visibilità comportamentale di un soggetto costringe il sistema sociale

che lo contorna ad adottare degli strumenti interpretativi che consentano il trattamento (integrazione, espulsione, punizione o sostegno) di tale diversità. Tramite l'ausilio di alcuni suoi membri specializzati (siano essi singoli o istituzioni), il corpo sociale impone al soggetto *anomalo* l'etichetta di *anormale*. Sarebbe però ingenuo interpretare questa operazione come la colpevole complicità di quel particolare organo specializzato con un sistema malevolo. Ciò che è invece necessario riconoscere è che quel soggetto definito *anomalo* all'interno di quel particolare gruppo sociale, ha giocoforza richiesto un surplus di competenze al fine poter ottenere una propria identità sociale. Così, quel dato eccedente la soglia del consueto che ha necessitato di un'attenzione specialistica per essere compreso dal gruppo sociale, istituisce l'*alpha* del successivo sviluppo percettivo socialmente rivolto a quel soggetto. L'etichetta è così apposta al soggetto in forma ed in forza degli specialisti adottati nei suoi confronti, da quel punto in poi si svilupperà un minuzioso sistema di sorveglianza che non lascerà più, a nessun aspetto della persona, la possibilità di ritrarsi e nascondersi nell'anonimia della normalità. Ogni comportamento ed ogni espressione sarà osservata ed interpretata al fine di sviluppare un modello di comprensione dell'individuo coerente con l'etichetta che lo connota. Di fatto il soggetto sarà socialmente sottoposto ad una torsione identitaria finalizzata alla trasformazione di ogni dato individuale in un sintomo coerente con il modello di anormalità di cui l'etichetta è lo stigma⁸³.

“C'è naturalmente molta differenza tra il venir definito folle e l'essere folle. Alcuni, etichettati come schizofrenici, sono folli in base a qualunque criterio di giudizio di mia conoscenza. Mentre alcuni, nella mia esperienza, non lo sono, ma sono stati ingannati fino a far credere loro di esserlo. E alcuni sono stati fatti uscire fuori di sé, come se fossero folli. E

⁸³ L'esempio proposto da Benasayag e Schmit risulta estremamente efficace nel suo intento esplicativo: “Si vedrà uno schizofrenico che dipinge e la sua pittura sarà quella di uno schizofrenico, si vedrà un disabile impegnarsi in politica, e sarà in primo luogo “un disabile che fa politica” Benasayag M., Schmit G. (2006) Op. Cit., pg. 72.

anche quelli folli non è detto che debbano necessariamente esserlo nel modo in cui sono etichettati.”⁸⁴

L'etichetta della follia proposta da Aaron Esterson, che è usata a metafora di ogni forma di etichettamento, esemplifica efficacemente quanto si è tentato di esprimere in precedenza. L'operazione di semplificazione del mondo tramite modelli di funzionamento è necessaria allo sviluppo del sapere scientifico in ragione di una possibilità manipolatoria sempre più raffinata del reale. Non è dunque intenzione di questo lavoro demonizzare questi strumenti della ricerca, se ne voglio però denunciare le perversioni, in particolar modo quelle connesse al lavoro in campo psicosociale che presenta, forse, maggiori rischi d'abuso di altri campi. È evidente infatti che, per esempio, un soggetto ricoverato nel reparto ortopedico di un ospedale è etichettato per il tipo di frattura che il suo corpo riporta, ed in quanto corpo malato sarà percepito e sorvegliato da tutti coloro che lo incontreranno in quel contesto trattamentale, dai medici che lo curano ai parenti che lo visitano in quanto malato. Al termine del trattamento, a frattura saldata e riabilitazione conclusa però il soggetto si potrà definitivamente liberare dell'etichetta di infortunato, tanto meno frequentemente tornerà in ospedale, e dunque il campo del lavoro medico, sempre più velocemente tornerà ad essere una persona completa e complessa e non più un osso rotto. In campo psicosociale invece questo passaggio non è affatto scontato, l'esempio della follia è estremamente chiaro in questo senso: un individuo può essere “ingannato” a tal punto dal sistema sociale che lo circonda sino al punto da fargli credere di essere folle. Ma la parte più interessante risiede nell'ultima parte della citazione: il modo in cui un soggetto “folle” è stato etichettato può non corrispondere alla forma della sua reale patologia, ciò vuol dire che un soggetto, all'interno di un contesto trattamentale, è innanzi tutto ciò che il contesto decide che lui sia. In altre parole, il contesto trattamentale in ragione

⁸⁴ Esterson A. (tr.it. 1973) *Foglie di primavera. Un'indagine sulla dialettica della follia* Einaudi, Torino. pg. 270.

dei propri modelli di analisi assume alcun dati individuali come sintomi, li interpreta e determina lo stereotipo comportamentale che definisce il soggetto, lo etichetta insomma.

Dal momento in cui il soggetto viene ricompreso entro un'etichetta esso sarà inserito in un percorso inevitabilmente ed invariabilmente strutturato secondo i parametri trattamentali previsti per quell'etichetta. Tanto più il contesto trattamentale sarà slegato da sistemi di valutazione esterni dotati di modelli di analisi compatibili ma autonomi, tanto più il circolo vizioso appena descritto verrà reiterato, esemplificativi sono stati in questo senso gli ospedali psichiatrici. Nel contesto sociale contemporaneo il processo di etichettamento è certamente più problematico e complesso, i modelli cognitivi sono plurimi e parzialmente sovrapposti e dunque la definizione di una *norma* di riferimento da parte del corpo sociale, di cui si è detto in precedenza, risulta un'operazione tutt'altro che ovvia e lineare. Ad un modello di organizzazione sociale di rigido stampo disciplinare, incarnato dalle grandi fabbriche e dalla burocrazia imperante, si è sovrapposta nell'epoca post-moderna una già citata un'organizzazione *liquida* della società. La sempre più forte interdipendenza globale del sistema mondo⁸⁵, determinata dallo straordinario sviluppo delle tecnologie dell'informazione e dei trasporti, ha moltiplicato i sistemi di riferimento, i valori, le conoscenze ed ogni altro aspetto delle culture delle società contemporanee. Le inevitabili conseguenze di questo spettro potenzialmente infinito di possibilità di scelta individuali sono state la frammentazione dei gruppi sociali in un numero sempre crescente di "sottoculture" parzialmente sovrapposte, costantemente impegnate a differenziarsi le une dalle altre. In un quadro sociale di tale complessità, in cui sistemi di valori, identità culturali e rapporti economici si intrecciano e si moltiplicano, il concetto di *norma* è giocoforza

⁸⁵ Melucci A., *Diventare persone. Nuove frontiere dell'identità e della cittadinanza in una società planetaria*, in Leccardi C. (a cura di) (1999), *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carrocci, Roma, pp. 123-145

esplosivo in infinite sfumature di senso legate ai localismi identitari, parziali e mutevoli, che di volta in volta ne rimodulano il significato.

“Ma pur con tutte le turbolenze che erodono le tradizioni, non si può seriamente contare sul fatto che la normalità o, meglio, la differenza tra normale e deviante scompaia, o che dobbiamo disabituarci a osservare la società mediante questa distinzione, poiché ciò non porta più a nulla. Bisognerebbe piuttosto chiedersi cosa si riesce a vedere se si mantiene la distinzione normale/deviante (comunque la si voglia truccare semanticamente) come strumento per osservare la società di oggi”⁸⁶.

La tradizione scientifica dell'età moderna, duramente provata dal crollo del determinismo razionalistico del positivismo, si è rivelata sempre più incapace di produrre formazioni discorsive sufficientemente forti da porsi come paradigma definitorio della diade antinomica composta dai concetti di normalità e devianza. Un nuovo paradigma, quello della complessità, ha investito con vigore ogni pretesa riduzionistica, in particolare nel campo delle scienze sociali, costringendo la riflessione scientifica ad una indefinitezza ontologica di queste categorie del pensiero. A sostegno dell'imprescindibile bisogno di classificazione propria delle possibilità cognitive umane si è andata sviluppando l'autorevolezza dei *mass media* nella produzione culturale di stereotipi e modelli di comportamento ad uso e consumo del *senso comune*. L'iperspecializzazione degli accademici⁸⁷, all'interno di un paradigma scientifico troppo spesso inteso come un pensiero debole impropriamente depauperato di rigore filosofico, ha facilitato la strategia comunicativa dei *mass media* giocata fondamentalmente sulla semplificazione e l'amplificazione delle informazioni. Il consenso intellettuale che si è sviluppato per questa via tra *mass media* e sapere scientifico ha trovato piena approvazione nel senso comune che ne utilizza le

⁸⁶ Luhmann N. (tr. It. 1996) *Sociologia del rischio*, Bruno Mondadori, Milano, pg. 3.

⁸⁷ Ruggiero V. (1999) *Delitti dei deboli e dei potenti. Esercizi di anticriminologia*, Bollati Boringhieri, Torino.

categorie prodotte per interpretare le quotidiane dinamiche sociali, a loro volta oggetto di indagine scientifica e attenzione *massmediatica*. Si è venuto così a creare un intreccio di discorsi funzionale al potere anonimo proprio della contemporaneità, e cioè un processo di etichettamento sociale difficilmente disgregabile proprio perché saldato da una convergenza plurima e da una complicità inconsapevole dei suoi protagonisti, siano essi vittime o carnefici⁸⁸. In altri termini si può sostenere che il modello di *organizzazione disciplinare* della società non scompare nella contemporaneità *liquida* descritta da Bauman, al contrario esso si moltiplica riproducendosi in ciascuno dei molteplici contesti culturali contemporaneamente validi nel mondo globale. Il rimando continuo tra localismi e globalità operato dai *mass media*, favorisce l'indeterminatezza di un quadro normativo condiviso e dunque incrementa esponenzialmente il *rischio* di etichettamento dei soggetti.

“Come oggetto di costruzione sociale, il concetto di rischio è elemento costitutivo delle forme di definizione di confini tra comportamenti accettabili e non, e delle reazioni istituzionali che ne derivano”⁸⁹.

Costretti entro un modello di vita giocata sul limite, sul confine tra un contesto culturale ed un altro, tra un quadro di comportamenti condivisi ed un altro, tra un certo quadro disciplinare ed un altro, i soggetti si trovano continuamente esposti al rischio di essere percepiti come devianti. In continuità con quanto esposto in precedenza i soggetti (adulti) si trovano costantemente giocati in uno scacco identitario segnato dalla necessità di trasgredire la norma per affermare la propria identità, ed il bisogno di sottomettersi ad un determinato sistema di regole per essere accettato entro il gruppo di pari. La contemporaneità istituisce

⁸⁸ Cfr. Bertolini P. Caronia L. (1993) Op. cit., ma anche Barone P. (a cura di) (2005) *Traiettorie impercettibili: rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*. Guerini, Milano.

⁸⁹ Prina F. (2011) *Devianza e politiche di controllo. Scenari e tendenze nelle società contemporanee*, Carrocci, Roma, pg. 26

con sempre maggior evidenza un paradossale stato sociale entro il quale la devianza assurge ad uno *status* di normalità⁹⁰.

Analizzando i comportamenti degli attori sociali coinvolti in fenomeni di devianza Franco Prina ci consente di constatare come il funzionamento dei sistemi sociali contemporanei produce inequivocabilmente strategie individuali di adattamento ai contesti sociali definibili come strategie “problematiche”. Ovvero a dire un'area estesa di comportamenti ampiamente riconosciuti come lesivi dell'incolumità di cose o persone. Ora, fatto salvo un ridotto numero tra questi comportamenti così carico di valenze simboliche da renderne inevitabile un'unanime condanna⁹¹, ciò che si evince è che i rimanenti comportamenti “problematici” non sono socialmente sanzionati secondo criteri univoci e condivisi. Appare così in modo paradossale la possibilità che un medesimo comportamento “problematico” possa venir giudicato, dal medesimo corpo sociale, come assolutamente grave e dunque passibile di sanzioni estremamente dure, o viceversa rivendicato come necessario alla salvaguardia del gruppo sociale stesso e quindi tollerato se non esplicitamente approvato. Dall'osservazione empirica del fenomeno della devianza Prina ha dedotto sei criteri d'analisi utili a determinare le probabilità che un dato comportamento sia etichettato come deviante all'interno di un determinato contesto culturale. Si tratta di criteri di misurazione attenti tanto alle caratteristiche del dato comportamentale, quanto agli elementi caratterizzanti gli attori di quel comportamento. In altri termini, la prima cosa che il sociologo italiano mette in evidenza con questa bipartizione dei criteri d'analisi è un dato empirico estremamente significativo, ovvero che determinato comportamento può essere socialmente percepito come problematico per due ordini di motivi: il primo ha a che fare con la pericolosità “oggettiva” del comportamento nei confronti di cose

⁹⁰ Cfr. *Ivi*

⁹¹ Si fa qui riferimento a comportamenti quali ad esempio l'abuso di minori o gravi fatti di sangue.

o persone; il secondo riguarda la pericolosità socialmente attribuita agli attori di quei comportamenti.

I tre criteri che costituiscono la prima categoria descrivono le ragioni ed i modi con i quali un dato comportamento viene socialmente percepito come “oggettivamente” deviante. Tale “oggettività” è dovuta probabilmente all'ampia condivisione che questi criteri, in modo trasversale, incontrano in molteplici contesti culturali.

1) La *visibilità* dell'azione è considerata da Prina come il primo degli elementi che caratterizzano un'azione come deviante di per se stessa. Si può definire *visibile* un'azione in contrasto con le norme giuridiche vigenti, eseguita in modo plateale, in un luogo pubblico, “sotto gli occhi di tutti”. L'esempio dello spaccio di sostanze psicoattive in luoghi aperti quali piazze e strade, rende molto bene l'idea di ciò che si è voluto intendere. Quello che, nell'economia di questo lavoro, interessa sottolineare di questo primo criterio non è tanto il dato di *visibilità* dell'azione, del quale si è già detto in precedenza, quanto il suo necessario carattere d'illegalità. Per poter essere definito deviante, non è sufficiente che un dato comportamento sia *visibile*, esso deve essere associato ad un gradiente di incongruenza con la *norma giuridica* accettata e condivisa. In altri termini, il primo dato importante che ricaviamo da lavoro di Prina è che alla *visibilità*, indicata da Benasayag e Schmit è necessario che sia associata una certa *illiceità* del gesto affinché si avvii su di esso quel processo di etichettamento precedentemente indicato.

2) L'*inciviltà* del gesto è il secondo criterio proposto dal sociologo italiano, con questo termine devono essere intesi tutti quei comportamenti volti a ledere l'ambiente di vita (normalmente urbano) direttamente o indirettamente. Si tratta cioè di comportamenti ai margini della soglia di legalità e non necessariamente agiti pubblicamente ma i cui effetti o le cui modalità di svolgimento ledono il così detto “quieto vivere”. Si può far riferimento, a titolo di esempio, alla lesione del decoro urbano provocata dall'imbrattamento di muri o monumenti o alla rottura di arredi pubblici o ancora, all'utilizzo del suolo pubblico per fini privati. Il

riferimento è insomma a tutti quei comportamenti che potremmo impropriamente definire di *microcriminalità* il cui effetto, agli occhi dell'opinione pubblica, è la riduzione della sicurezza individuale. Il gesto *visibile* è associato così alla devianza quando è *illecito* o *immorale*.

3) L'ultimo elemento caratterizzante i comportamenti devianti è identificabile con il termine *mostruosità*. Il riferimento è evidentemente a tutti quelle azioni, normalmente caratterizzati da un alto tasso di violenza, i cui effetti sono estremamente gravi per le vittime e per la società. Omicidi e violenze sessuali su soggetti deboli sono gli esempi più immediati ed efficaci per chiarire la categoria di comportamenti a cui si riferisce questo terzo criterio suggerito da Prina.

Illiceità, immoralità e lesività sono le tre categorie che sanciscono "l'oggettività della devianza", che trasformano l'anomalia del *gesto visibile* in *pericolosa anormalità sociale*.

La seconda triade fa riferimento ad indicatori ascrivibili non più ai comportamenti *devianti* ma a coloro che li agiscono. Queste seconde tre sono, parimenti alle prima, categorie culturalmente radicate e trasversali, ma il loro necessario riferirsi a persone e non a comportamenti trasmuta "l'oggettività" in *responsabilità individuale*, e dunque in *intenzione* e *colpevolezza*. È il soggetto ad essere percepito come deviante dal contesto sociale, e per questa ragione esso si rende in qualche modo complice del processo di etichettamento a cui è sottoposto: il *gesto visibile* diviene deviante se a compierlo è un *soggetto deviante*.

1) La *ribellione*, è il primo criterio di questo secondo raggruppamento. Tutti coloro che manifestano il proprio dissenso, la propria intenzionale contrarietà nei confronti di un elemento culturale, viceversa largamente condiviso, sono definibili devianti. Così dunque, ogni comportamento *visibile* di per se stesso non necessariamente *deviante*, ma agito con lo scopo di esplicitare tale *ribellione* viene transitivamente etichettato come comportamento *deviante* in ragione dell'etichetta già applicata a chi lo compie.

2) L'*estraneità*, la visibile diversità del singolo dal gruppo, in termini simbolici o materiali, istituisce un secondo indicatore di devianza. Il ruolo dello straniero che rappresenta contemporaneamente l'ignoto ed la diversità gioca evidentemente un ruolo chiave nella costruzione dell'identità di un gruppo, esso rappresenta la *devianza* incarnata nella possibilità della dissoluzione o del mutamento della propria identità. Il ruolo dell'immigrazione nella costruzione dell'identità culturale di un certo gruppo sociale esemplifica efficacemente questo processo di etichettamento agito da chi, per difendere la propria identità sociale, etichetta come deviante chiunque vi aderisca. Così ogni gesto ed ogni azione volta a garantire o a esprimere l'identità straniera viene, considerata un comportamento pericoloso poiché finalizzato a decostruire l'identità culturale della cultura indigena dominante.

3) Infine l'ultimo criterio potrebbe essere definito *perseveranza*: sono socialmente definiti pericolosi quei soggetti che pur avendo attraversato dei percorsi trattamentali non ne hanno saputo cogliere le opportunità di ravvedimento. In questa categoria rientrano tutti quei soggetti paradossalmente etichettati come *devianti* poiché segnati dall'aver attraversato un percorso trattamentale finalizzato alla loro riabilitazione sociale. Come a dire che, per il fatto stesso di essere stato necessariamente inserito in un istituto riabilitativo, il soggetto è necessariamente deviante, viceversa non si capirebbe la necessità della riabilitazione. Un *gesto visibile*, compiuto da un soggetto così etichettato, diviene un *gesto deviante* poiché le radici di tale *visibile anomalia* sono ricondotte al carattere deviante di chi lo ha compiuto. E al contempo: colui che compie un *gesto deviante* diviene egli stesso un *soggetto deviante* in ragione della *devianza* del suo gesto.

Da questa *mise en place* dei criteri di selezione dei comportamenti devianti, costitutivi *de facto* delle dinamiche sociali contemporanee, emerge con forza il ruolo del soggetto. Inteso come anomala singolarità egli diviene, per questa stessa ragione, una minaccia, un corpo estraneo che necessita, prima ancora di una punizione, di essere ricondotto alla normalità. Le meccaniche fondamentali

del *dispositivo disciplinare* rimangono immutate nonostante la crescente complessità ed indeterminazione ontologica del concetto di normalità. La dicotomia normale/deviante, come suggeriva Niklas Luhmann, continua ad essere un elemento cardine delle dinamiche sociali, almeno a partire dall'età moderna sino ad oggi. Questa dicotomia corrisponde ad un *gesto separatore*⁹² che istituisce una maggioranza ed una minoranza in reciproca opposizione, dove viene definita "pericolosa" proprio in ragione del suo essere in opposizione alla prima. La conseguenza di una tale forzosa separazione dei comportamenti sociali, ad opera del più forte nei confronti del più debole, istituisce per quest'ultimo, una necessità di trattamento correzionale a cura ed immagine del primo. Si tratta di un automatismo sociale tale per cui il potere anonimo e diffuso del *dispositivo disciplinare* sancisce la *minorità sociale* di quanti si discostano dall'anonimia normativa. Costoro divengono, in conseguenza della loro riconosciuta *minorità*, soggetti che necessitano di un trattamento riabilitativo, da parte dell'*adulità sociale*, finalizzato alla loro re-integrazione in un quadro di normalità. Come suggerisce la lezione foucaultiana, è esattamente nell'istante in cui il potere afferra il soggetto nella posizione del deviante che viene sancita la necessità di un intervento normalizzatore. Nello stesso istante in cui l'individuo viene etichettato come incapace o pericoloso, l'anonimia del *dispositivo disciplinare* costringe l'intero corpo sociale a predisporre delle procedure trattamentali di normalizzazione. Il consenso sociale dunque è l'elemento intorno al quale si sviluppano quelle meccaniche di funzionamento delle società contemporanee, che selezionano, separano e manipolano tutti quei soggetti che manifestano la propria differenza.

“Le prospettive teoriche che paiono, al tempo stesso, coagulare un vasto consenso e contribuire con successo alla strutturazione dei contenuti delle politiche pubbliche di controllo delle devianze sono essenzialmente tre:

1. la prospettiva che riconduce la propensione alla devianza alle

⁹² Cfr Foucault M. (tr. it. 1998) *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano.

- caratteristiche genetiche e/o neuro-fisiologiche dell'individuo;
2. la prospettiva che correla l'orientamento alla devianza alla fragilità psicologica ed emotiva dell'individuo, incapace di gestire in modo equilibrato la libertà di cui gode, di adattarsi alle contingenze positive o avverse, di governare i propri impulsi nelle relazioni interpersonali;
 3. la prospettiva che attribuisce la responsabilità dei comportamenti devianti alla libera scelta razionale e alla malvagità e voluta indisponibilità dell'individuo, per motivi di mero interesse, a sottostare alle norme socialmente condivise (in particolare a quelle correlate alla sua posizione sociale)⁹³.

Emerge da quest'ultima riflessione di Franco Prina un quadro culturale contemporaneo in cui il consenso sociale sostiene un meccanismo di spostamento della responsabilità, in merito a qualunque comportamento deviante, dalla società al singolo soggetto. In altri termini i *devianti* vengono separati dal corpo sociale e relegati in quella che è stata precedentemente definita, una condizione di *minorità sociale*. Un *gesto separatore*, agito dal potere anonimo e diffuso, in ragione di una responsabilità, sempre più consensualmente ritenuta singola ed individuale, delle proprie azioni. La condizione di *devianza* è descrivibile come il punto di sovrapposizione tra *anormalità* e *pericolosità sociale*, essa si costituisce come una particolare configurazione di *minorità sociale* il cui carattere istituyente è quello della *pericolosità* socialmente percepita dell'anomalia. *Minorità sociale* e *devianza*, sono così comprensibili come due aspetti di una medesima questione, quella di individui assoggettati ad un potere che ha il diritto e la facoltà di *normalizzarne* i comportamenti, al fine di preservare l'integrità del corpo sociale. Questo significa che ogni soggetto *deviante* è vincolato al potere adulto per modificare la propria implicita condizione di *minorità*, indipendentemente dalla propria età anagrafica e dal proprio ruolo sociale precedente al prelevamento identitario

⁹³ Prina F. (2011) Op. Cit. pg. 78.

operato dalla *macchina normalizzatrice*. Questa sostanziale coincidenza tra adulti e minori *devianti* istituisce un problema di ordine pedagogico nello studio delle pratiche trattamentali loro riservate. In ragione di quanto già trattato è apparso evidente come il venirsi a creare di un consenso sociale sempre più forte su un'idea di costitutiva pericolosità sociale del minore, sia dovuta sostanzialmente ad una rappresentazione del minore, da parte del mondo adulto, come caratterizzato da una incompletezza evolutiva. Per questa ragione dunque la condizione di *minorità sociale* del minore è interpretabile come un periodo di moratoria sociale vincolato, nella sua durata, al pieno sviluppo psicofisico del soggetto. Le prospettive teoriche proposte da Franco Prina, se applicate alla condizione sociale adulta, determinano invece una sorta di condanna definitiva dell'adulto alla condizione di *deviante*. Nei modelli teorici legati ad un quadro interpretativo neuro-fisiologico, l'individuo adulto deviante è un soggetto patologico i cui comportamenti sono sostanzialmente dettati da una configurazione genetica o bio-psichica deviata o incompleta. Il principio determinista, sotteso a questo modello, rinvia a percorsi trattamentali analitici ed isolazionisti, maggiormente votati al contenimento e al controllo piuttosto che all'integrazione. Si pensi in questo senso ai servizi rivolti alla disabilità grave o gravissima, necessariamente legati ad una riflessione sul tema del "dopo di noi" in ragione della cronicità della patologia. I soggetti intercettati da questi servizi non usciranno mai dalla condizione di *minorità sociale* in cui un inevitabile verdetto medico li ha incontestabilmente posizionati. Al di là di ogni velleitaria contestazione del sapere medico a riguardo delle condizioni biologiche dei soggetti disabili, questa prospettiva teorica rimanda concretamente, per questa come per altre condizioni di devianza, ad un modello trattamentale in cui il corpo del soggetto è la sede di una propensione naturale alla devianza ed ogni intervento sociale dunque non può che essere di tipo contenitivo. Come a dire che con l'ingresso del modello bio-medico⁹⁴ nelle dinamiche d'interpretazione

⁹⁴ Cfr. Barone P. (2001) Op. Cit.

dei comportamenti devianti si sancisce la squalificazione delle componenti psicosociali, e dunque di un approccio non determinista, nella costruzione di un quadro esplicativo del fenomeno. Ancor più interessante per la presente trattazione risulta poi un secondo implicito logico: se il soggetto è agito più che attore, se sono i suoi istinti a condurlo alla devianza, allora al soggetto, alle sue facoltà psichiche, alla sua capacità di decidere per se stesso, alla sua *padronanza di sé* viene tolta ogni possibilità di successo nello smarcarsi dalla posizione di *minorità sociale* in cui è costretto. Nel modello psichiatrico illustrato in precedenza grazie alle parole di Michel Foucault, ciò che avviene è una fissazione dei caratteri infantili, una condanna all'incompiutezza che costringerà il soggetto ad una definitiva dipendenza da soggetti adulti. In questo modello al soggetto adulto non è data alcuna possibilità di riscatto dalla condizione di *devianza* (e quindi di *minorità sociale*) in cui un processo sociale di etichettamento può averlo costretto.

Modelli interpretativi orientati dall'idea che l'individuo assuma comportamenti devianti a causa di carenze affettive e psicologiche che gli impediscono di governare i propri impulsi, rinvia a percorsi trattamentali che metaforicamente possiamo definire ortopedici. Quello *ortopedagogico* è un modello d'intervento legato all'idea che sia necessario intervenire esclusivamente sul soggetto al fine colmare una mancanza psicologica o di correggere un comportamento. Anche in questo caso è sotteso un paradigma comportamentista nel quadro di comprensione del fenomeno deviante: l'assunto è che davanti a comportamenti inadeguati ai contesti sociali sia necessario intervenire con un surplus educativo (ri-educativo) che integri e corregga quanto precedentemente appreso dal soggetto. In questo senso il soggetto è sottratto alla rete sociale di cui è parte, poiché evidentemente ritenuta incompetente, ed è inserito in un servizio trattamentale competente per la tipologia di devianza ascritta. C'è in fondo la convinzione che è nel soggetto, ed in lui solamente, che risiede ogni responsabilità ed ogni possibilità di cambiamento. Nel caso di soggetti minorenni questo modello implica l'affiancamento o la sottrazione della

responsabilità educativa del nucleo familiare da parte dello stato, ma lascia sostanzialmente inalterata la condizione sociale del minore quale dipendente da soggetti adulti. Per i soggetti adulti al contrario, una riconosciuta fragilità psicologica può corrispondere ad un mutamento di *status*, ovvero ad una squalificazione del soggetto dalla condizione di socialmente adulto a quella di socialmente minorato. Questo passaggio implica una forzata rinuncia alla propria autonomia, alla possibilità di decidere per sé, in altri termini alla già citata *padronanza di sé* e dunque, in una parola, alla propria *adulità*. Le comunità per tossicodipendenti sono, come si tenterà di illustrare nello svolgersi della presente trattazione, assolutamente esemplificative di questo fenomeno.

Un quadro di interpretazione economico e razionalista dei comportamenti devianti individuali sottende l'idea di un soggetto consapevole e padrone di sé che agisce esclusivamente per un proprio, calcolato tornaconto. Il modello trattamentale connesso a questo modello rappresentazionale è inevitabilmente di stampo preventivo e sanzionatorio, giocato cioè sul rendere anti-economico l'adozione di comportamenti devianti. Al soggetto adulto (l'unico a cui questo modello di lettura sia applicabile proprio per la costitutiva irragionevolezza del minore, di cui si è detto) costretto in questo quadro interpretativo, è di fatto negata ogni possibilità di ravvedimento. Sorpreso nella posizione del deviante egli deve subire la punizione prevista per chi minaccia l'integrità del corpo sociale e solo successivamente potrà rientrare nella società, con la speranza che l'esperienza della pena renda meno conveniente la reiterazione del reato nell'insieme dei comportamenti tra cui il soggetto può scegliere. La pena insomma, non ha alcuna valenza riabilitativa in questo quadro, il trattamento correzionale è agito totalmente sul piano simbolico a monte del comportamento deviante, al fine di renderlo il meno conveniente possibile a quanti si trovano nelle condizioni di poterlo compiere. Le variabili psicologiche e sociali giocano in questo modello esclusivamente un ruolo contestuale, ovvero quello di rendere il gesto deviante sempre più economicamente conveniente agli occhi del soggetto, rispetto ad altre opzioni comportamentali. Il sistema giuridico

penale si basa sostanzialmente su questo modello, ed il sistema penale minorile corrisponde alla rappresentazione di irragionevolezza costitutiva che de-colpevolizza il minore deviante nell'immaginario adulto.

In conclusione emerge con evidenza come il manifestarsi di un comportamento *deviante* determina una sorta di vuoto di responsabilità sociale che deve essere immediatamente riempito. Così, se il minore esposto al rischio di devianza deve essere guidato dall'adulto nel suo processo di crescita, l'adulto colpevole di devianza deve essere costretto alla normalità. Vincolato in una condizione di *minorità sociale* in ragione della sua devianza, e così espropriato della propria autonomia esistenziale, all'adulto viene etero-imposta una pressione educativa *normalizzatrice*. Ma in questa dinamica si intuisce uno scacco logico, e cioè che la negazione della *padronanza di sé* alla base di ogni processo educativo rivolto a persone adulte in condizione di minorità sociale impedisca di fatto ogni autonoma espressione di sé che, al contrario, è alla base di ogni percorso educativo per adulti. L'ipotesi da approfondire e verificare dunque è che l'educazione di soggetti adulti in condizione di minorità sociale è sottesa a pratiche radicalmente differenti da quelle in atto in contesti formativi con soggetti adulti in situazioni di normalità.

1.3 LIBERTÀ E CONTROLLO

La relazione educativa è ontologicamente segnata da una disparità di potere, nella sua configurazione più intuitiva il rapporto educativo tra educatore ed educando è ineludibilmente segnato dall'accumulo di potere del primo nei confronti del secondo. Un potere pluriforme, di volta in volta incarnato dall'*eros*, dall'economia organizzativa, dall'ideologia, dalla morale o dal bisogno, un potere conscio o inconsapevole, ma pur sempre reificato nella capacità di costringere l'altro, di manipolarlo *secondo il gusto ed desiderio del formatore*. Eugene Enriquez⁹⁵, nel suo celebre lavoro del 1980, ripreso ed arricchito da Paolo Mottana⁹⁶ nel 1993, illustra in maniera assolutamente convincente il ruolo delle dinamiche affettive nel rapporto tra formatore e formando. Il gioco affettivo della formazione, nella dinamica interpersonale, è sempre guidato dal ritmo del desiderio, per quanto inconscio, che spinge il formatore a soddisfare i suoi bisogni di nutrire, di dominare, di modellare, e dal desiderio, non necessariamente compiacente del formando, di essere svelato, nutrito e sedotto. Una dinamica interpersonale complessa che richiama da vicino il movimento transferale e controtransferale del setting psicoanalitico, ma che si discosta da esso in ragione della sua costitutiva finitudine. Si tratta infatti di un gioco di sguardi⁹⁷ obliqui, che oltrepassano la "scena a due" della relazione educativa e si rivolgono al mondo oltre la finzione. La dinamica affettiva in educazione si svincola da quella psicoanalitica poiché gli sguardi sono alla ricerca delle verità del mondo e non della verità del formando (o del formatore).

⁹⁵ Enriquez E., (trad. it.) *Ulisse Edipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*, in Speziale-Bagliacca R. (a cura di) (1980) *Formazione e percezione psicoanalitica*, Feltrinelli, Milano.

⁹⁶ Cfr. Mottana P. (1993) *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando Editore, Roma.

⁹⁷ Cfr. Franza A. (1993) *Giovani satiri e vecchi sileni. Frammenti di un discorso pedagogico*. Edizioni Unicopli, Milano.

In comune con la dinamica transferale del *setting* psicoanalitico, il *setting* pedagogico ha l'imprescindibile asimmetria del rapporto intersoggettivo, diversamente quelle dinamiche non potrebbero darsi ed i ruoli dello psicoanalista e del paziente, del formatore e del formando, non potrebbero esistere. Il rapporto tra educazione e potere è stato lungamente al centro della riflessione pedagogica, in particolare in seguito ai movimenti contestatari del '68, ma quest'ultimo non è mai stato edulcorato efficacemente dalla pratica educativa. Il potere è ineliminabile, direbbe Michel Foucault, da qualunque forma di relazione, poiché ogni pratica relazionale istituisce, materialmente⁹⁸, un campo di potere. Il potere deve essere dunque inteso come il prodotto, l'esito, di uno sviluppo relazionale, una sorta di rete intrecciata tra i corpi, che li vincola reciprocamente con istanze multiformi. Nessun ruolo e nessuna persona detiene, in ultima analisi, l'insieme di questa complessa matassa di regole e costrizioni chiamata potere, purtuttavia esistono contesti, e quello educativo è uno di questi, in cui la ripartizione dei vincoli è impari. *Il setting pedagogico in cui si dà la relazione educativa*, conferisce al formatore una forza coercitiva sul formando, tale per cui quest'ultimo può essere condotto ad un determinato obiettivo, ad una determinata condizione materiale. L'interazione tra la complessità esistenziale del soggetto e l'architettura complessiva delle pratiche agite sul suo corpo è l'oggetto di attenzione dell'agire educativo che, infondo mira all'assoggettamento individuale volontario. Nelle sue lezioni su *La peste ed il teatro*, tenute tra il novembre del 1998 ed il gennaio del 1999, presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli studi di Milano-Bicocca, Riccardo Massa sottolineava come l'atteggiamento mentale del formando in formazione, e dunque l'obiettivo del formatore di condurvelo, dovrebbe essere quello di una sostanziale disponibilità passiva ad attuare una partitura attiva⁹⁹. Il

⁹⁸ Cfr, Barone P. (1997) *La materialità educativa. L'orizzonte materialista della epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Edizioni Unicopli, Milano.

⁹⁹ Nell'economia di questo lavoro interessa sottolineare esclusivamente il ruolo necessariamente coercitivo dell'educazione, purtuttavia il concetto di partitura che

potere non è ovviamente da intendersi solo come qualcosa che nega e proibisce, esso al contrario, vincolando, istituisce una produttività possibile, allestisce l'insieme delle condizioni di possibilità. Paradossalmente, solo agendo un potere sull'altro gli si accorda la libertà d'agire: la contestazione, la trasgressione, la libera espressione di sé, sono modelli pedagogici a cui il potere consente di assoggettare gli individui. L'educazione è, in altri termini, una particolare tattica del potere, con sue proprie strategie, con sue proprie tecniche e conoscenze. Tale apparato di sapere è prodotto dalla stessa prassi educativa, dallo stesso potere che organizza, disciplina, nomina e norma e, dunque consente il prodursi di quelle formazioni discorsive su cui si innervano le scienze dell'educazione e la pedagogia in particolare. La chiave di questo passaggio dalla prassi educativa alla teoria pedagogica, dal potere che governa al potere che regola, risiede nel controllo, nella sorveglianza analitica di ogni tempo e di ogni spazio del processo educativo.

Consideriamo ora la disciplina. La disciplina normalizza – credo sia difficile contestare questo. Occorre però precisare in che cosa consiste, nella sua specificità, la normalizzazione disciplinare. Scusate se riassumo, in maniera schematica e sbrigativa, cose già dette mille volte. Di sicuro, la disciplina analizza, scompone gli individui, i luoghi, i tempi, i gesti, gli atti, le operazioni, fino a farne elementi osservabili e modificabili. È la famosa suddivisione disciplinare, che cerca di isolare elementi sufficientemente piccoli da poter essere percepiti e modificati. In secondo luogo, la disciplina classifica gli elementi scomposti in funzione di obiettivi determinati. Quali sono i gesti più efficaci da compiere per ottenere tale risultato? Per esempio, qual'è il gesto più efficace per

Massa rinvia nell'opera del regista teatrale polacco Jerzy Grotowski, insieme alla riflessione sull'atteggiamento del formando in educazione sono temi di assoluto interesse pedagogico e possono essere approfonditi in Antonacci F. e Cappa F. (a cura di) (2001) *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano, e Grotowski J. (1970) *Per un teatro povero*, Bulzoni, Roma.

caricare un fucile, qual'è la posizione da assumere? Quali sono gli operai più adeguati per eseguire un certo compito o quali sono i bambini più indicati per raggiungere un determinato risultato? Terzo, la disciplina stabilisce le sequenze o le coordinazioni ottimali: come connettere una serie di gesti, come ripartire i soldati in una manovra, come distribuire gli scolari in gerarchie e classifiche? Quarto, la disciplina fissa i procedimenti di addestramento progressivo e di controllo permanente per potere poi giungere all'esito finale della distinzione tra i non idonei, gli incapaci, e gli altri. La disciplina tende perciò a separare il normale dall'anormale. La normalizzazione disciplinare consiste nell'introdurre un modello ottimale costruito in funzione di un certo risultato, in modo da rendere le persone, i loro gesti e atti conformi a tale modello: normale è chi è capace di conformarsi a questa norma, anormale chi non ci riesce. Nella normalizzazione disciplinare non è prioritario il normale e l'anormale, ma la norma stessa, che detiene un carattere originariamente prescrittivo da cui discende la possibilità stessa di determinare ciò che è normale e anormale.¹⁰⁰

Al di là di ogni considerazione ideologica o valoriale, la distinzione tra normale ed anormale rimane come già visto un dato imprescindibile nelle dinamiche sociali delle culture occidentali (come minimo) contemporanee. L'altro, il diverso, l'anormale è ciò da cui ogni gruppo sociale vuole prendere distanza, e per farlo si attrezza con un apparato educativo in grado di costringere i cuccioli d'uomo entro i recinti di ciò che è considerato accettabile, consueto, normale. L'educazione è l'apparato del potere finalizzato alla riproduzione del corpo sociale, alla conservazione e all'arricchimento del suo patrimonio culturale¹⁰¹. Nella storia dell'occidente, a partire dal XIX secolo si sono venute a produrre un insieme di rappresentazioni (un immaginario) sulla condizione infantile, ma più in generale sulla condizione *non-adulta*, dettate da un particolare innesto

¹⁰⁰ Foucault M. (trad. it) (2005) Op. Cit. pp. 50-51

¹⁰¹ A questo proposito si veda in particolare Salomone I. (1997) *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Carocci, Roma

storico-materiale: la permanenza del minore nel percorso scolastico¹⁰². La presa dell'apparato di potere sul minore, concretizzato dall'organizzazione scolastica, rende possibile una produzione di discorsi sull'infanzia che tendono a ridurre la condizione minorile appiattendola su quella scolare. Questa meccanica istituisce dei veri e propri campi di osservazione (le aule) all'interno dei quali dei soggetti adulti (gli insegnanti) sono legittimati a trasformare la loro esperienza in conoscenza, tanto di quello che insegnano e di come lo insegnano, quanto e soprattutto dei soggetti a cui insegnano. I contesti educativi tramite i quali il potere agisce, inevitabilmente concorrono a determinare la qualità delle rappresentazioni che il potere stesso usa per ri-organizzarsi in funzione di una maggiore efficacia riproduttiva.

“Succede così che insieme allo svolgersi storico di un passaggio decisivo nella percezione e nell'elaborazione di un sentimento specifico e nella predisposizione delle attenzioni e delle cure verso l'infanzia come nuovo soggetto sociale, si determini all'interno di quello stesso processo la produzione di categorie che ne definiscono l'immaginario sull'asse delle rappresentazioni del mondo adulto, al punto che parlare di infanzia significa innanzi tutto fare riferimento ai luoghi comuni, agli stereotipi, alle astrazioni che vengono attualizzate da genitori, tutori, insegnanti, religiosi, attraverso le pratiche educative quotidiane. L'effetto discorsivo che si produce è dunque quello di un sostanziale nascondimento del bambino in quanto tale, per cui l'infanzia viene volta per volta mitizzata attraverso una rappresentazione culturale che ne suggella un aspetto di maggiore evidenza, coerentemente con il tipo di sguardo adulto che si posa su di essa. La cosiddetta centralità dell'infanzia, celebrata in alcune delle più importanti teorie pedagogiche del XIX e del XX secolo, se letta in tutta la sua profondità, appare sostanzialmente capovolta dall'esercizio pratico dei modelli di comprensione adulti, che la riducono a fase dell'esistenza da presidiare, da gestire, da controllare, da normalizzare in funzione del mantenimento e della sopravvivenza del sistema sociale, o,

¹⁰² Cfr. Ariès P. (1968) *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Laterza, Roma-Bari.

nella peggiore delle ipotesi, da adulare e sedurre in funzione del suo sfruttamento economico o sessuale”¹⁰³.

La condizione adulta è insomma il più generale obiettivo educativo invariabilmente applicato ad ogni forma di trattamento della minorità. A quest'ultima è lasciato un margine di libertà, nei percorsi educativi entro i quali è compresa, compatibile con le rappresentazioni ed i modelli di sviluppo approntati dalla cultura adulta. La condizione minorile è dipendente dalla condizione adulta in ragione di quei caratteri di debolezza e non autosufficienza di cui si è già avuto modo di rendere conto. Il minore può e deve essere educato dall'adulto per divenire adulto egli stesso, proprio perché, e fin tanto che, rimane minore. In altri termini: in quanto socialmente incompetente, irresponsabile, immaturo, il minore è socialmente costretto a essere oggetto di interventi formativi, da parte del mondo adulto. In quanto detentore di una responsabilità sociale sul minore dunque, l'adulto lo modella a propria immagine e somiglianza, affinché anch'egli possa, un giorno, divenire adulto. Così, le pratiche di misurazione e valutazione del soggetto implicate nella pratica educativa sono patrimonio dell'adulto, il quale ha se stesso come pietra di paragone e richiede al minore di apprendere ed adeguarsi a tale condizione. L'adulto normale, quello anonimo ed integrato al corpo sociale, è colui il quale ha superato il periodo di moratoria sociale che caratterizza l'età minore in generale e l'adolescenza in particolare, e dopo aver affrontato con successo il rito di passaggio, è entrato a pieno titolo nel ruolo sociale di chi può decidere, di chi non può non decidere per sé e per chi dipende da lui, di chi si deve assumere la responsabilità delle proprie scelte. L'iniziazione all'età adulta ha infatti per lungo tempo sancito l'avvenuto apprendimento, da parte del minore, delle necessarie competenze per l'essere adulti. Il progressivo sfumare dei riti di passaggio che ha caratterizzato lo sviluppo della cultura occidentale a partire

¹⁰³ Barone P. (2001) Op. Cit. pp. 122-123

almeno dal XIX secolo, ha messo in crisi questo stato di cose, non tanto per la condizione minorile quanto per quella adulta, nella forma di un apparente ed indistinto prolungarsi della prima nella seconda¹⁰⁴. Si è detto in questo senso, di come la modernità e con rinnovato vigore la contemporaneità, abbiano frantumato la maschera dell'adulto compiuto costringendolo in una condizione di incertezza ed incompletezza che lo appaia al non-adulto. L'identità adulta ha ritrovato il suo carattere distintivo, in ciò che è stata definita *padronanza di sé*, ovvero quell'autonoma capacità, personalmente e socialmente riconosciuta, di decidere in merito a se stessi. È questa una condizione che impone, alla riflessione pedagogica, di interrogarsi sui modi e sulle forme specifiche dell'educazione in età adulta. Il formando adulto, pur se costretto ad un ruolo di insufficienza dalla struttura dei contesti educativi, è un soggetto autonomo. A differenza dei percorsi educativi tradizionali, pensati per colmare l'incapacità sociale dei minori, l'autonomia degli adulti in formazione, la loro competenza sociale, è il punto di partenza e non quello di arrivo, del percorso educativo. Educare soggetti adulti vuol dire, in altri termini, porre al centro della progettazione pedagogica la raggiunta autonomia dell'altro in formazione, riconoscere la sua compiuta capacità di scelta, ma soprattutto sapersi confrontare con la pariteticità della relazione interpersonale al di fuori del rapporto educativo. Riflettere pedagogicamente sull'educazione in età adulta, e dunque inevitabilmente sul concetto di educazione permanente, vuol dire interrogarsi sul potere che l'adulto ha nel decidere del proprio percorso formativo.

“Molti studi sui caratteri dell'apprendimento in età adulta si sono interessati alle modalità e al soggetto che esercita la responsabilità o la funzione di controllo nella direzione e guida dell'apprendimento stesso. Si sono concentrati sui temi e sulle caratteristiche

¹⁰⁴ Cfr. Fabbrini A. e Melucci A. (1992), *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano

dell'autoapprendimento e/o dell'apprendimento autodiretto (self-directed), considerati, specialmente in riferimento a quella fascia di età, come una modalità apprenditiva specifica e più funzionale di quelle di tipo trasmissivo, eterodiretto.

Nell'ambito della vasta letteratura sul tema, sono stati individuati molteplici modelli interpretativi, che si possono sintetizzare in tre tipologie prevalenti. Si tratta dell'autoapprendimento inteso come un processo e metodo di studio-autodidassi (*do-it yourself*), come la capacità di autodirigersi nell'apprendimento-controllo dell'apprendimento (*self-directing in learning*) e infine come una qualità o attributo di colui che apprende nel senso dell'autonomia della persona. Anche se la ricerca ha spesso convogliato la sua attenzione sulla nozione di autoapprendimento come una componente propria delle caratteristiche dei soggetti adulti, nella dimensione della società ad alta intensità di conoscenza e nella prospettiva dell'apprendimento permanente, è la seconda tipologia ad assumere la massima rilevanza.

Sul piano teorico e operativo è stato infatti dimostrato come incentivare e sviluppare le capacità di autoapprendimento o di apprendimento autodiretto sia non solo più congeniale e più in sintonia con le motivazioni e i bisogni dei soggetti adulti, ma anche strategico, se si considera che essi si troveranno sempre più nelle condizioni di dovere/volere apprendere durante tutta la vita.¹⁰⁵

L'idea di apprendimento permanente, evocata da Aureliana Alberici, richiama fortemente la centralità della possibilità adulta di scegliere, anche in caso di una situazione di necessità, se intraprendere o meno un percorso formativo. Anche per quei soggetti adulti in situazioni di forte marginalità sociale, di estrema povertà culturale, o di necessario aggiornamento professionale la formazione rimane un'opzione, una possibilità che richiede un'adesione volontaria, oppure rischia di essere inefficace. L'obbligatorietà scolastica che si è visto in qualche modo esemplificare il costrittivo ed eterodiretto "essere in formazione" del

¹⁰⁵ Alberici A. in Demetrio D., Alberici A. (2002) Op. cit., pg. 208

minore, è contrapposta all'autoformazione o formazione autodiretta, che invece rimanda ad una dimensione opzionale, o comunque personale, dell'essere adulto in formazione. Questa profonda implicazione del formando nella progettazione del proprio percorso formativo implica necessariamente una sua centralità nella valutazione degli apprendimenti conseguiti. Avviene come un ribaltamento, non è più il soggetto (minore) che deve adeguarsi alle richieste di normalizzazione che sono implicitamente presenti in ogni pratica educativa, ma è il percorso di formazione stessa che diviene oggetto di valutazione nella sua capacità di rispondere alle necessità e ai desideri del formando (adulto). È l'adulto che dirige il proprio percorso di apprendimento, che decide per se stesso cosa apprendere e come apprenderlo, che sceglie i propri interlocutori educativi, che seleziona e giudica, che insomma concorre alla pari con il formatore, seppure con minor competenza, alla istituzione del *setting* pedagogico, è questo adulto che evidentemente valuta e decide, in ultima analisi, l'efficacia di quella che è legittimo definire, l'offerta formativa. Questa situazione ha chiaramente delle possibili implicazioni perverse: l'offerta formativa ed il lavoro educativo rischiano di appiattirsi su istanze seduttive e compiacenti. Il contesto, inteso come terzo elemento di quella triangolazione di sguardi precedentemente descritta può certamente prevenire tale deriva ponendosi come metro di paragone nella formulazione dei giudizi d'efficacia. D'altra parte questa condizione per certi versi paradossale della formazione in età adulta è imprescindibile. È imprescindibile che un soggetto adulto sia *padrone di sé* e dunque, se non altro, che possa decidere dell'efficacia o dell'inefficacia di trattamenti educativi applicati sul proprio corpo. Questo evidentemente non vuol dire che tali giudizi siano al riparo, in nome dello statuto di adulto di chi li esprime, da vizi di carattere cognitivo, affettivo o inconscio, la status di adulto prescrive la legittimità, non la correttezza, della scelta (così come delle conseguenze in essa implicate). Un primo punto vede dunque il processo educativo rivolto all'adulto in contrapposizione a quello più tradizionalmente organizzato per soggetti minori. La ragione risiede nel ruolo

rivestito ora dall'adulto ora dal minore nella determinazione del percorso formativo che li investe, nel primo caso vi è una sostanziale autodeterminazione, mentre nel secondo vi è un'eterodeterminazione del percorso da parte di un adulto in favore del minore. Un secondo punto, conseguente al primo, è il ruolo del formando nella valutazione del percorso, e come si è visto si assiste ad un ribaltamento delle logiche valutative tradizionalmente applicate ai percorsi rivolti a minori, in un certo senso non è più il formando a doversi adeguare alle percorso formativo, ma quest'ultimo che deve corrispondere alle esigenze formative del formando. La ragione sostanziale di questi due punti di contrasto risiede nel diverso ruolo sociale rivestito dagli attori in gioco all'esterno dello stretto recinto del percorso educativo. È la minorità sociale del minore che, come detto, lo vincola ad una sostanziale incapacità psicologica e fisica a cui è necessario sopperire con un supporto educativo da parte dell'adulto. Quest'ultimo al contrario riveste un ruolo sociale incentrato sulla propria autonomia e competenza, un percorso educativo dunque si configura per l'adulto come un'impresa personale, eventualmente anche dettata dalla necessità e dal bisogno, ma certamente contraddistinta da una sostanziale condivisione di fondo del progetto formativo. Il successo formativo per il minore implica una progressiva conquista della propria autonomia, per l'adulto invece il successo o l'insuccesso è giocato sul piano cognitivo ed affettivo, sul piano professionale, ma non su quello sociale. L'eccezione a questo stato di cose è proposta all'attenzione pedagogica da parte dell'adulto deviante, ovvero di quell'adulto che ha perso il proprio status di *adulità sociale* in ragione della visibilità e pericolosità dei propri comportamenti. L'adulto costretto in condizione di *minorità sociale* subisce una torsione all'interno dei processi formativi che lo pone, secondo quanto si tenta di sostenere in questa tesi, nella paradossale condizione di responsabile-irresponsabilità. In ragione di comportamenti socialmente sanzionabili, la cui genesi non è dato in questa trattazione analizzare, il soggetto diviene socialmente minorato, egli viene privato della padronanza di sé attraverso

l'attribuzione ad altri della facoltà di decidere per lui e di lui. All'adulto in tal modo mutilato viene richiesto di adeguarsi alle nuove disposizioni in ragione di una necessaria redenzione dal suo stato di deviante, tale processo di "purificazione" appare possibile esclusivamente tramite l'adeguamento ai dettami e alle pratiche di un sapere dal sapore taumaturgico. Al soggetto adulto, colto in flagranza di devianza, viene chiesto dall'apparato pedagogico che ne prende in carico il compito rieducativo, un comportamento del tutto analogo a quello che l'apparato giudiziario chiede all'imputato: confessare i propri crimini.

“Verso la confessione tendono tutti gli atti della procedura penale, dal primo interrogatorio fino all'ultima udienza. Così tutti sono contenti, il segreto ha ceduto, l'ultimo brandello di verità è stato scoperto; tu stesso l'hai rivelato. Prestigio della confessione nei paesi cattolici? Volontà, secondo Rousseau, che il colpevole sottoscriva la sua condanna? Senza dubbio, ma chi non vede la formidabile “economia” che permette la confessione? Per gli inquirenti, che non devono fare altro che modellare la ricerca su ciò che è stato confessato, per il giudice istruttore, che deve soltanto cucire il suo dossier sulla confessione, per il presidente della Corte, che nella precipitazione dei dibattiti può mettere l'accusato davanti alla sua parola, per i giurati, che, anziché conoscere il dossier, hanno davanti a sé un accusato che ci si riconosce. Per gli avvocati della difesa, perché in fin dei conti, durante la causa è più facile fare ricorso alla retorica delle circostanze attenuanti, dell'infanzia sfortunata, del momento di follia, piuttosto che battersi, passo passo, in ogni stadio del processo e cercare, approfondire, sospettare, verificare. La confessione è un luogo di dolce complicità per tutte le istanze della giustizia penale.”¹⁰⁶

Analogamente tutte le istanze del trattamento educativo tendono alla medesima

¹⁰⁶ Foucault M. (2011) *L'emergenza delle prigioni. Interventi su carcere, diritto, controllo*, La Biblioteca Junior, Firenze pp. 221-222

complicità tra formatori e formandi, giocata sul riconoscimento da parte dei secondi della propria (colpevole) mancanza di ragionevolezza, della propria (colpevole) responsabilità nei comportamenti devianti in ragione dei quali devono essere ri-educati. L'atteggiamento del "fare a meno di non fare qualcosa" proposto da Grotowski e richiamato da Massa nell'accadimento educativo, assume una valenza radicalmente differente se attribuito a soggetti adulti "normali" in contesti formativi oppure ad adulti devianti in trattamento. Nel primo caso si tratta di condividere un determinato *setting* pedagogico, di co-costruirlo a partire da un'attribuzione di ruoli e competenze esclusivamente interna al *setting* stesso. All'adulto deviante viene, invece, chiesto di riconoscere la propria incapacità sociale, egli è escluso dal processo di co-costruzione del percorso educativo proprio perché incapace: la richiesta è formulata in ordine ad una sottomissione, ad una resa della propria identità adulta. Fatte salve le cronicità biologiche che rimandano ad una situazione patologica insanabile, le cui forme di trattamento sarebbe interessante indagare in altra sede, i soggetti adulti etichettati come devianti sono di fatto trattati come pienamente responsabili delle proprie condotte. In ragione di questa responsabilità, che gli viene dal loro *status* di adulti, sono costretti alla rieducazione, ovvero all'acquisizione di quelle competenze che dovrebbero portarli a non adottare più comportamenti devianti. Ma nel momento stesso in cui vengono afferrati dalla macchina trattamentale viene loro negata ogni capacità decisionale ed ogni responsabilità in merito all'articolazione del proprio percorso ri-educativo. In ragione del loro essere adulti sono ritenuti responsabili, in ragione della loro responsabilità viene loro negata ogni ragionevolezza, senza accorgersi che senza ragionevolezza non può esserci responsabilità e senza responsabilità non può darsi *adulità*. È questa una dinamica apparentemente inevitabile dovuta alla forza di torsione dell'intero meccanismo di governo della società e non esclusivamente (o colpevolmente) ai servizi educativi preposti alla ri-educazione dei soggetti devianti. Anche quando questi servi educati tentano di mettere al centro della progettazione ri-

educativa, il formando stesso portatore del proprio progetto di vita, non si assiste a niente altro che ad un gioco di prestigio che “raddoppia” la dimensione paradossale in cui è costretto l'adulto deviante in trattamento. La complicità della “confessione” richiamata dalle parole di Foucault, raddoppia la propria forza poiché a partire da una sostanziale condivisione del progetto formativo da parte dell'educatore e dell'educando, pulisce il campo da obiezioni, contrarietà e resistenze. L'educatore potrà giustificare ogni richiesta di assoggettamento mossa nei confronti dell'educando in ragione di quel progetto, di quel patto educativo stipulato. Il punto è che ogni proposta progettuale da parte del formando dovrà necessariamente essere passata al vaglio, non tanto dell'educatore ma, ancora una volta, della stessa macchina educativa. A comporre la lente ispezionatrice che analizza e valuta, concorrono almeno tre elementi di natura differente. Il primo è certamente il marchio che la società ha imposto all'individuo, il crimine che ha mutato la persona in un criminale, l'etichetta che classifica e s'impone come l'*alpha* e l'*omega* di ogni osservazione, descrizione ed interpretazione dei gesti del soggetto, compreso il suo progetto formativo. Un secondo elemento di natura complessa, agito dall'operatore sociale, ma emergente dall'intreccio profondo del fantasma formativo individuale¹⁰⁷ con le teorie formative e l'immaginario antropogenico che compongono la cultura pedagogica del servizio in cui opera, è il modello educativo¹⁰⁸. Un terzo ingranaggio che concorre a comporre la macchina di selezione ed approvazione dei progetti di vita dei soggetti devianti, è l'aspettativa sociale, l'immaginario produttivo connesso con gli istituti trattamentali per soggetti devianti, giocato tra la riabilitazione e l'eliminazione del soggetto, tra l'assistenza e la punizione, tra la pietà ed il disprezzo. Il perno

¹⁰⁷ Cfr. Enriquez E. (1980) Op. Cit.

¹⁰⁸ È questo un termine dai molteplici significati, ma che qui è inteso a raggruppare l'insieme di procedure, comportamenti, esami e rituali a cui il soggetto deve proficuamente adeguarsi per poter ricevere l'approvazione di chi è chiamato a giudicarne le competenze, tecniche o sociali, formali o informali, che siano.

centrale di questo meccanismo, ciò che istituisce la possibilità stessa che il progetto di vita di un soggetto adulto debba essere sottoposto ad analisi, vagliato ed approvato da altri con potere di veto, è il principio disciplinare dell'inclusione che dirige i meccanismi e le moderne pratiche del governo sociale. L'etichettamento del soggetto adulto come deviante, ad opera delle formazioni discorsive¹⁰⁹ che innervano le dinamiche sociali, istituisce e giustifica la privazione della libertà individuale ai danni dello stesso in ragione della sua comprovata pericolosità sociale. La conseguente segregazione del soggetto deviante ne sancisce inevitabilmente l'irragionevolezza poiché, costringendone l'azione entro modelli comportamentali (ed esistenziali) etero-determinati secondo il principio di una *norma-lità* controllabile, da una parte segnala come sia irragionevole ogni movimento sconfinante, dall'altra attribuisce al soggetto una sostanziale incapacità di attenersi autonomamente a tali disposizioni proprio perché deviante. Così l'educazione in età adulta si trasforma per il soggetto deviante, da "apprendimento autodiretto" ad *assoggettamento eterodiretto*. La funzione di controllo propria dell'azione educativa poiché inalienabile dalle dinamiche di potere di cui l'educazione è composta, muta anch'essa nell'esperienza formativa adulta, da guida esperta che indica i modi e sorveglia i passi di un apprendista meno esperto, l'educatore di adulti devianti si muta suo malgrado in giudice disciplinatore che controlla e sanziona l'intero arco dei comportamenti vitali di un pericoloso *minorato sociale*.

Vincolato all'assoggettamento in funzione della propria ri-educazione, il soggetto adulto in condizione di *minorità sociale* è condannato all'impossibilità di riconquistare la propria *adulità*.

Le ragioni di una simile condanna le si può rintracciare nel primo paragrafo del

¹⁰⁹ Il riferimento è alle dinamiche sociali descritte da Prina (2011) e da Benasayag e Schmit (2006), ma anche a tutti quei comportamenti che trovano giustificazione e ragione nelle formazioni discorsive che si sono sviluppate intorno al sapere medico e giuridico, pienamente rendicontate dall'opera di Michel Foucault, in generale e nel già citato *Gli anormali* (2000) in particolare.

presente capitolo, ove si denota la qualità distintiva della condizione adulta ovvero la *padronanza di sé*. È la necessaria condizione di non poter non scegliere a definire la condizione adulta, è la trasgressione, il tradimento, la frantumazione del “cerchio magico” dell'infanzia che consente al soggetto di rivendicare la propria *adulità*. La possibilità di non scegliere, delegando ad altri la responsabilità delle proprie azioni, è la condizione di vita dell'infante, comoda e rassicurante ma incompatibile con un desiderio d'identità autonoma, poiché vincolata ai desideri e alle possibilità di chi nutre e protegge. Ma la trasgressione e il tradimento non sono comportamenti tollerabili da parte di un adulto deviante in un contesto trattamentale, anziché sancirne la riconquistata condizione di adulto ne confermerebbero al contrario l'insanabile devianza. Il meccanismo di inclusione, di segregazione, di “presa in carico” del soggetto adulto appare incapace di adempiere alla propria funzione di “riabilitazione sociale” del soggetto deviante. Parlando delle prigioni, Foucault aveva già espresso con efficacia quest'idea nel 1974.

“All'epoca in cui vennero concepite Auburn e la prigione di Philadelphia, che sono servite da modello (con ben poche modifiche fino ai giorni nostri) per le grandi macchine di detenzione, si credeva effettivamente che la prigione producesse qualcosa: degli uomini virtuosi. Ma oggi si sa, e l'amministrazione penitenziaria ne è perfettamente cosciente, che la prigione non produce niente del genere. Che la prigione non produce assolutamente niente. Che essa è unicamente uno straordinario gioco di prestigio, un meccanismo molto particolare di eliminazione circolare: la società elimina, inviandole in prigione, alcune persone, che la prigione distrugge, schiaccia, elimina fisicamente. Una volta che le ha distrutte, la prigione elimina tali persone proprio con la liberazione, poiché, una volta restituite alla società, proprio la vita trascorsa in prigione, il trattamento subito, le condizioni in cui si trovano al momento della liberazione, tutto contribuisce a far sì che, immancabilmente, vengano nuovamente eliminate dalla società, rimandate in prigione, che..., e così via”¹¹⁰.

¹¹⁰ Foucault M. (2011) Op. Cit. pg. 144

L'eventuale recupero della propria condizione di adultità sociale sembra del tutto svincolato dal contesto trattamentale, questo anzi sembra esserne un impedimento, la sua funzione più che rieducativa si configura come segregativa, certamente utile alla società che vuole escludere e controllare i propri membri devianti, ma del tutto inutile a questi ultimi in merito ad una qualche riqualificazione sociale. La comunità per tossicodipendenti, così come il carcere, si rivela un dispositivo residenziale incapace di smarcarsi dall'autoreferenzialità delle istituzioni totali nonostante tutti i tentativi di incontro ed iterazione con il territorio di cui è sperimentatrice. Il nodo non è la diffusione territoriale delle attività trattamentali, la moltiplicazione delle figure, professionali o meno, responsabili del trattamento, e nemmeno l'invasività dell'indagine psicologica, bensì quella meccanica ineliminabile che rende socialmente necessario esentare il soggetto dalle proprie responsabilità adulte, in favore di una presa in carico da parte di "funzionari" del potere disciplinare.

ALTROVE, CONTESTI DI VITA ARTIFICIALI

All'interno del linguaggio specialistico proprio dei professionisti che operano nel campo del cosiddetto "lavoro sociale" il termine "comunità" rimanda immediatamente ad almeno due grandi orizzonti di senso.

Il primo, più vicino al senso comune, richiama l'idea di un gruppo di individui che abita un medesimo territorio. Il concetto di comunità è dunque in questo caso fondato su quello di prossimità: gli abitanti di una piccola cittadina costituiscono "la comunità locale". Lo sviluppo dei contesti urbani e della vita metropolitana, caratterizzata dall'individualismo e dall'anonimia, ha inoltre progressivamente evidenziato almeno un secondo carattere pertinente a questo modo di intendere la comunità, quello della solidarietà. Per costituire una comunità un gruppo di individui collocati su di un medesimo territorio deve dimostrare di essere caratterizzato da un sistema di relazioni basato sul valore della solidarietà, sulla conoscenza reciproca, e sulla condivisione di un medesimo modello culturale. Così, nei contesti metropolitani, spesso si sente parlare di "comunità etnica", intendendo con questo termine un rapporto mutualistico tra gli immigrati appartenenti ad una medesima etnia che abitano all'intero della città, se non nello stesso quartiere.

La riflessione teorica in campo sociale ha sviluppato in questo senso un sempre più ricco ed articolato impianto teoretico e metodologico atto ad istituire un quadro ideologico di riferimento e delle strategie d'intervento definite come "sviluppo di comunità". Con questo termine si intende un intervento a beneficio di un gruppo di individui, tipicamente già residenti in un medesimo territorio, privi di una rete di relazioni solidaristica. L'obiettivo di questa tipologia d'intervento è lo sviluppo di un sistema di valori condiviso tra un tale gruppo

d'individui, ovvero lo sviluppo di un'etica della solidarietà sociale necessaria all'esistenza di una comunità. Lo "sviluppo di comunità" è dunque approssimativamente riassumibile, come un insieme di teorie e di metodi, di matrice psicologica, sociologica e pedagogica, accomunati dalla comune ideologia di una società caratterizzata da rapporti intersoggettivi e solidaristici.

Esiste poi un secondo modo, sempre interno all'ambito dell'intervento sociale, di intendere il concetto di comunità. In questo caso il riferimento è innanzi tutto un luogo fisico molto particolare deputato ad ospitare, in forma residenziale, un insieme di soggetti allontanati dal proprio contesto di vita. Questo modo di intendere la comunità fa riferimento ad uno spazio ben preciso, ad un tempo totalizzante e ad un apparato di pratiche agite sui soggetti, la cui organizzazione è orientata dall'asse simbolico della cura. Nell'immaginario contemporaneo dei servizi socio-educativi all'idea di comunità corrispondono degli insiemi omogenei di soggetti raggruppati in base alla tipologia di stato sociale di bisogno che li caratterizza. Si parla allora di comunità per disabili, di comunità per minori, per ragazze madri, per immigrati e per tossicodipendenti. In modo trasversale tutte queste tipologie di servizio si caratterizzano per la dimensione residenziale del loro intervento, ovvero di vera e propria "presa in carico" del soggetto. Sono realtà che ospitano il soggetto sostituendo il contesto di vita da cui lo hanno prelevato con un luogo creato *ad hoc*, un luogo protetto che si vorrebbe capace di produrre effetti di rieducazione e riparazione utili al reinserimento.

Nelle pagine che seguono il fuoco dell'analisi sarà puntato sulle pratiche che si sono stratificate e differenziate nel tempo sino a produrre una specifica tipologia di comunità. Un servizio rivolto ad adulti considerati devianti e patologici, i tossicodipendenti appunto, rispetto ai quali le comunità di recupero si pongono come luoghi di cura e, in qualche modo, di redenzione.

2.1 IL DISPOSITIVO¹¹¹ RESIDENZIALE

La comunità conquista un posto di primo piano tra le tecnologie del lavoro sociale ed emerge con assoluta efficacia semantica nel linguaggio specialistico di questo ambito, grazie ad un successivo stratificarsi di esperienze. In un'archeologia¹¹² delle pratiche comunitarie occidentali¹¹³, tali esperienze possono essere fatte risalire sino al 280 D.C. con le prime esperienze monastiche cristiane sviluppatesi nella Siria Orientale ed in Egitto con gli anacoreti e successivamente con il monachesimo cenobitico¹¹⁴. Intorno al XI sec. D.C., grazie alla figura simbolo di Benedetto da Norcia, il monachesimo cenobitico si diffonde in tutto l'Occidente arricchito da due elementi estremamente interessanti nell'economia di questo discorso e che segneranno definitivamente il modo di intendere la pratica monastica e la vita comunitaria ad essa associata, nel pensiero occidentale. Il primo elemento è la stabilità del monaco nella comunità, dunque la sua residenzialità entro gli spazi fisici di una struttura materiale ben delimitata e tendenzialmente chiusa. Il secondo elemento di estremo interesse per il nostro discorso è l'introduzione di quella che è divenuta nota come Regola Benedettina (*Regula monachorum* o *Sancta*

¹¹¹ L'introduzione della nozione di dispositivo nell'ambito della teoria e dell'epistemologia pedagogica si deve certamente a Riccardo Massa, è in particolare nelle seguenti opere che questo concetto viene più compiutamente trattato a Massa R. (1983) *Le Tecniche e i Corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicoli, Milano; id. (1987) *Educare o istruire La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano; id. (1997) *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.

¹¹² Il riferimento è qui al metodo di ricerca adottato da Michel Foucault nel suo lavoro di analisi della genesi e dello sviluppo del rapporto tra formazioni discorsive, saperi codificati o non codificati ed i comportamenti sociali, più o meno istituzionalizzati, agiti storicamente nella cornice di un quadro politico, giuridico ed economico. Cfr. Foucault M. (tr. It. 1971) *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano.

¹¹³ In quello che viene tradizionalmente considerato Oriente, le prime comunità buddhiste vengono fatte risalire al 500 a.C.

¹¹⁴ Cfr. Penco G. (2000) *Il monachesimo*, Mondadori, Milano

Regola) e che di fatto è l'insieme delle disposizioni e delle norme che regolano ed amministrano in generale l'Ordine di San Benedetto ed in particolare la vita quotidiana dei monaci benedettini. La Regola dettata da Benedetto da Norcia nel 534, e valida ancora oggi per gli appartenenti a questo ordine monastico, poggiava su cinque principi di assoluto rilievo per la presente trattazione poiché, come detto, hanno determinato l'idea stessa di comunità che ancora oggi innerva l'immaginario occidentale tanto nei discorsi comuni, quanto nei discorsi scientifici.

1) Innanzi tutto la necessità di un monachesimo *cenobitico*, ovvero di una vita appartata, lontana dalla società, ma non solitaria, al contrario condivisa con altri raccolti a gruppo per perseguire un fine a cui solo la comunione consente di accedere. La vita di comunità è innanzi tutto condivisione di spazi e risorse, e dunque è adozione di valori e regole che consentano la convivenza. Il ritiro solitario spesso praticato dagli anacoreti, e sempre applicato dagli eremiti, consente accidia e debolezza, poiché non costringe il soggetto allo sguardo dell'altro. La comunità rende i suoi membri ad un tempo sorvegliati e controllori, diffonde il potere tra i suoi membri svincolandolo dal giudizio soggettivo. La vita comunitaria sostituisce la lotta intra-soggettiva tra la mente ed il corpo, propria dell'eremitismo, con la lotta inter-soggettiva tra il fine individuale e l'identità del gruppo.

2) La dimensione comunitaria, in secondo luogo, sancisce la laica *sacralità*¹¹⁵ dell'esperienza, poiché istituisce al suo interno ritualità e simboliche trascendenti, estranee alla quotidianità della vita sociale, eppure innestate negli interstizi dei suoi spazi e dei suoi tempi. L'appartarsi comunitario, in altri termini, consacra un certo spazio poiché ne vincola la fruizione ad un impianto ritualistico ispirato ad un insieme di principi, il cui tradimento da parte di un membro frantumerebbe l'identità stessa della comunità. La vita eremitica ha molto più a che fare con la normalità della vita diffusa che con la extra-ordinarietà

¹¹⁵ Cfr. Barone P., Mantegazza R. (1999) *La Terra di Mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano

del sacro. L'eremita infatti, nell'invisibilità sociale delle sue pratiche, non ha la forza di consacrare gli spazi che occupa, è infatti l'intersoggettivo riconoscimento di principi comuni e la conseguente consensuale adozione di pratiche rituali ad essi ispirati, che trasmutano valori condivisi da un gruppo in principi trascendenti l'individuo. L'ermetismo è una pratica di vita necessariamente legata ai principi della privazione e della mortificazione, mentre alla pratica della vita comunitaria sembra più direttamente sotteso il principio della trascendenza individuale. La dimensione del sacro, che in qualche modo oltrepassa l'individualità in cerca di una ulteriore possibilità d'esperienza, è il risultato dei rituali della vita comunitaria, la cui articolazione semantica è del tutto interna all'identità stessa della comunità.

3) Un ulteriore elemento d'interesse è l'*operosità* del monaco benedettino, il suo tempo è esaustivamente organizzato secondo compiti e mansioni che lo collocano all'interno dello spazio della comunità con uno scopo specifico, il beneficio, materiale o simbolico, della comunità. Il corpo operoso è l'emblema del corpo comunitario: costantemente impegnato nella manutenzione identitaria della comunità. In un certo senso è la Regola benedettina ad introdurre quel principio che Foucault ha definito di *docilità del corpo*¹¹⁶ nella sua analisi delle prigioni. I corpi dei monaci sono nella piena disponibilità dell'apparato comunitario, secondo norma e metodo ad ogni monaco è assegnato un compito, un'opera, che giustifica al contempo l'esistenza stessa della comunità e la presenza del monaco al suo interno. Esiste infatti un ordine teleologico nella laboriosità della comunità monastica che orienta ogni attività: il controllo minuzioso e la sorveglianza costante di cui sono vittime ed esecutori indistintamente tutti i monaci in qualche modo replica l'onniscienza divina e dunque costringe ogni gesto ed ogni azione nella forma della reverenza al divino. In altri termini ogni cosa è organizzata, ad ogni corpo è assegnato un luogo, un tempo ed un impiego, affinché ogni cosa possa essere sorvegliata. Già nell'organizzazione comunitaria dettata dalla Regola di Benedetto da

¹¹⁶ Cfr. Foucault M. (tr. It. 1976) Op. Cit.

Norcia, il potere fluisce dal corpo del singolo (monarca o meno che fosse) per moltiplicarsi nelle dinamiche relazionali intersoggettive dettate dalle meccaniche del dispositivo disciplinare.

4) La *cura* rappresenta un altro elemento cardine nella stratificazione delle rappresentazioni culturali che investono le comunità educative odierne condizionandone le dinamiche di funzionamento. Secondo il Prologo che compone la prima parte della Regola scritta da San Benedetto, l'autore paragona il monastero ad una scuola che insegna la "scienza della salvezza". L'idea del monaco di Norcia racchiudeva il principio della cura intesa come trattamento terapeutico, che "salva" il soggetto a patto che questi si sottometta interamente ad un insieme di pratiche austere ed esaustive. In una certa misura torna il principio della mortificazione del corpo in favore della grandezza della mente, già caro alla *paideia* dell'età classica¹¹⁷, che vuole un'economica del piacere funzionale ad una maturazione del soggetto. Ma a questo principio la Regola affianca l'esaustività della disciplina, ovvero la risoluzione dell'intero campo esperienziale del soggetto entro l'inquadramento disciplinare ad opera dell'istituzione comunitaria. I monasteri sono, in questo senso, le prime istituzioni totali, che ambiscono alla cura (salvezza) dell'individuo per medio di un suo prelevamento dalla società e conseguente assoggettamento ad un sistema di regole trascendenti ogni soggettività.

5) La *rinuncia di sé* è l'elemento che completa questa breve analisi archeologica dei saperi e delle pratiche sviluppatasi entro l'orizzonte di senso di quel dispositivo residenziale, utilizzato come tecnologia d'intervento nell'ambito del così detto "lavoro sociale", altrimenti chiamato comunità. La rinuncia alla propria volontà per "affidarsi a Cristo" è, in fondo, il pegno da pagare affinché la disciplina comunitaria si riveli efficace. Ciò che conta è che l'individuo sottoposto alla macchina trattamentale della comunità residenziale si assoggetti spontaneamente, si renda complice delle pratiche di cui è oggetto, si confessi mostrandosi nudo a chi lo sorveglia ed, infine, si penta della propria condizione

¹¹⁷ Cfr. Foucault M. (1984) Op. Cit.

di peccatore. Condizione ontologica per ogni cristiano, socialmente sancita per ogni adulto *socialmente minorato*. L'efficacia dell'intervento trattamentale è in tal modo rimandato all'individuo che, proprio perché costretto entro un "campo di forze" etero determinato, esaustivo d'ogni possibilità d'esperienza, è costretto ad adeguarsi alle richieste comportamentali cui è sottoposto. Non sono tollerate altre opzioni oltre a quelle previste dal dispositivo residenziale, ogni trasgressione è evidenziata come un ostinato tentativo di rifiutare "la cura".

"Sembra caratteristico di ogni istituzione, in particolare delle istituzioni totali, il fatto che qualche forma di deferenza sia da ritenersi tipica di questi luoghi, dove gli internati sono coloro che la offrono e i membri dello staff coloro che la ricevono. Perché ciò accada, quelli che sono deputati a ricevere l'espressione spontanea di rispetto, dovranno essere gli stessi che ne insegnano le forme e le rafforzano. Da ciò segue che nelle istituzioni totali una differenza cruciale rispetto alla vita civile è che la deferenza è messa, qui, su un piano formale, con esigenze specifiche e specifiche sanzioni conseguenti alle infrazioni; inoltre non saranno solo richiesti questi atti, ma sarà anche imposta la dimostrazione esterna di sentimenti interiori. Atteggiamenti come l'insolenza saranno soggetti ad esplicite penalità."¹¹⁸

E prosegue Goffman a proposito dei pazienti internati negli ospedali psichiatrici, ma le sue parole valgono per ogni soggetto sottoposto a trattamento entro i confini di quelle che lui definisce istituzioni totali¹¹⁹:

"Per uscire dall'ospedale o per facilitare la loro vita all'interno, essi

¹¹⁸ Goffman E. (tr. It. 2010) *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino, pp. 141-142

¹¹⁹ "Un'istituzione totale può essere definita come il luogo di residenza e di lavoro di gruppi di persone che – tagliate fuori dalla società per un considerevole periodo di tempo – si trovano a dividere una situazione comune, trascorrendo parte della loro vita in un regime chiuso e formalmente amministrato". *ivi*, pg. 29

devono mostrare di accettare il luogo loro accordato, e il luogo accordato loro deve sostenere il ruolo professionale dello staff.¹²⁰

La complicità del soggetto è l'indispensabile condizione di efficacia della comunità, la cui "funzione sociale" dovrebbe essere la trasformazione dell'individuo, la sua normalizzazione entro i canoni di un modello adulto delineato dai confini temporali, spaziali e simbolici disegnati intorno al corpo dell'internato dal dispositivo residenziale. Per questa ragione ogni travalicazione di quei confini, ogni dissenso, ogni negazione di complicità, è considerato come una recidiva affermazione di anormalità da parte del soggetto ascrivibile, a seconda dell'apparato simbolico sotteso all'istituzione totale, ad incapacità mentale o a colpevole intenzionalità.

È iscritto in questo pentagono semantico il disegno di sviluppo delle comunità residenziali che ha attraversato il medioevo e l'epoca moderna sino a giungere nelle contemporanee progettazioni in campo sociale, che ancora ammiccano alle forme delle istituzioni totali denunciate già nella metà del secolo scorso, per il loro sostanziale effetto alienante sul soggetto che ne è internato¹²¹.

"A questo punto non è lecito domandarci che cosa potrebbe fare un malato cui non viene offerta una sola alternativa alla vita asilare che non sia la sottomissione, la dedizione al medico e quindi la condizione di colonizzato? Egli è ormai soltanto un corpo istituzionalizzato che è vissuto e si vive come oggetto e che – qualche volta, finché non è completamente domato – tenta attraverso acting-out apparentemente incomprensibili di riconquistare le qualifiche di un corpo proprio, di un corpo vissuto, rifiutando di identificarsi con l'istituzione.

Ma all'interno di un istituto c'è una ragione psicopatologica per ogni avvenimento ed una spiegazione scientifica per ogni atto. Così il malato

¹²⁰ *ivi*, pg. 399

¹²¹ Si rimanda tra gli altri oltre ai già citati *Sorvegliare e punire* di Michel Foucault (tr. It. 1976), ed *Asylums* (tr. It. 2010) di Erving Goffman, nonché all'intera opera di Franco Basaglia.

che non poteva essere immediatamente oggettivato, al momento del suo ingresso in Ospedale; il malato per il quale il medico aveva potuto solo presumere un corpo malato, è ora finalmente domato e rinchiuso in un'etichetta che ha tutti i crismi dell'ufficialità scientifica. È la psicopatologia stessa che, a questo punto, ci dà la possibilità di oggettivare quel corpo che continuava a rifiutarsi di essere oggettivato, che non si piegava a considerarsi malato, ma che si manteneva ostinatamente legato ai "propri deliri" come ultima espressione della sua soggettività.¹²²

Nel 1946, in ambito psichiatrico, si assiste ad una straordinaria rivoluzione teorica e metodologica nel campo del trattamento dei pazienti internati in quelle istituzioni totali chiamate ospedali psichiatrici. In quell'anno, in un rapporto di ricerca sul lavoro terapeutico compiuto in un ospedale sul confine scozzese, Thomas Main introduce per la prima volta il termine "comunità terapeutica"¹²³ per descrivere un modello d'intervento fortemente orientato alla partecipazione attiva dei soggetti inseriti negli ospedali psichiatrici. Si tratta di un ribaltamento assoluto sul piano metodologico e ideologico, poiché smarca il paziente da una passiva posizione di luogo di applicazione di interventi trattamentali etero diretti, per riposizionarlo entro un quadro compartecipato d'intervento. Con le primissime e sistematiche sperimentazioni, di cui probabilmente Maxwell Jones fu il capostipite con una sperimentazione condotta già nel 1952 in Inghilterra¹²⁴, si avvia, all'interno della stessa psichiatria, un processo di disvelamento

¹²² Basaglia F. (1970) *Le contraddizioni delle comunità terapeutiche*, Dipartimento Salute Mentale, Trieste.

¹²³ Cfr. Main T. (1946). *The Hospital as a Therapeutic Institution*. Bulletin of the Menninger Clinic 10: 66-70. La World Health Organization adotterà tale terminologia solo nel 1953, in uno studio sulle organizzazioni psichiatriche internazionali, in cui suggerisce di adottare questo nuovo modello di intervento.

¹²⁴ Cfr. Maxwell J., (1987) *Il processo di cambiamento. Nascita e trasformazione di una comunità terapeutica*. Franco Angeli, Milano.

ideologico del sapere psichiatrico che culminerà nell'eterogeneo movimento antipsichiatrico.

In Italia è certamente Franco Basaglia il più illustre psichiatra che è possibile considerare interno a questo movimento, il cui tratto fondamentale, è lo smascheramento della realtà carceraria, punitiva e discriminante che si cela dietro la facciata psicoterapeutica delle istituzioni manicomiali¹²⁵. L'eco di questa rivoluzione culturale ha avuto effetti che hanno ampiamente travalicato la specificità disciplinare della psichiatria, in Italia per esempio, ha prodotto l'approvazione della Legge 180/78, detta anche *Legge Basaglia* a sottolineare il fondamentale ruolo di questa figura nel complesso processo culturale che ha accompagnato l'iter legislativo. La denuncia della brutalità degli ospedali psichiatrici, utili in definitiva all'esclusivo scopo di salvaguardare i sani dalla follia, ha sviluppato una sensibilità differente all'interno dell'intero campo delle Scienze Sociali, e più in generale della riflessione culturale sulle pratiche di internamento, che ha avuto l'effetto di ridurre l'utilizzo di questa pratica, ma soprattutto di porre un'attenzione centrale sulla necessità di un'apertura, di un terreno di scambio ed incontro, tra l'istituzione (nelle sue differenti declinazioni operative) e la società in cui è inserita. L'idea di "comunità terapeutica" secondo Franco Basaglia è esattamente questa¹²⁶, un luogo protetto, le cui possibilità terapeutiche sono strettamente vincolate al livello di integrazione e di scambio con il tessuto sociale circostante. C'è, in questo un netto superamento dell'impianto metodologico proposto da Maxwell Jones¹²⁷, il tentativo di

¹²⁵ Cfr. Basaglia F., (1968) *L'istituzione negata*. Einaudi, Torino.

¹²⁶ Cfr. Basaglia F., (1981) *Scritti I, 1953-1968. Dalla psichiatria fenomenologica all'esperienza di Gorizia*, Torino, Einaudi.

¹²⁷ Scrive Basaglia a questo proposito: "In questo senso, nella misura in cui si riconosce nell'opera di Maxwell Jones il tentativo di sistematizzare sul piano ideologico la propria prassi, si avverte la traduzione in termini tecnico-scientifici, di un metodo che viene proposto come modello risolutivo del problema psichiatrico e sociale insieme: l'ipotesi comunitaria assume un valore assoluto, mentre è andato mano a mano affievolendosi il significato del primitivo sprigionarsi reciproco delle valenze terapeutiche di tutti i

giungere ad una condizione paradossale tale per cui la comunità terapeutica è luogo appartato e protetto dedito alla cura e, contemporaneamente, nodo sociale della vita civile, un elemento altamente integrato nella rete relazionale del territorio in cui è fisicamente collocata.

“La libera comunicazione, come base indispensabile per l'avvio di una dimensione terapeutica all'interno dell'istituzione psichiatrica non può limitarsi ai confini dell'ospedale. Così facendo si costruirebbe un'isola, avulsa dal contesto sociale in cui è inserita, dove il processo di trasformazione seguirebbe una sorta di moto circolare che ne isterilirebbe l'efficacia e la terapeuticità. L'apertura dell'ospedale e la libertà di comunicazione – condizione prima per ogni azione terapeutica – sono tali solo se "l'esterno" vi partecipa come uno dei poli della relazione.”¹²⁸

È insito in questa proposta uno scacco logico che impedisce a quella stessa società che richiede l'internamento di alcuni soggetti in ragione della loro “devianza mentale”, di trasformarsi in agente terapeutico assumendo il ruolo di “polo relazionale”. C'è una sorta di conflitto di interessi in atto nel chiedere all'agente dell'isolamento di divenire strumento di integrazione. Ogni forma di internamento esprime, come l'antipsichiatria ma, non solo lei, ha ampiamente dimostrato, il bisogno della società di “proteggersi” da soggetti e comportamenti avvertiti come pericolosi. L'ospedale psichiatrico, ma in fondo anche la comunità terapeutica, così come la prigione, hanno la funzione di controllare ed ordinare la *devianza*, per mandato della società civile, del tutto interessata a salvaguardare la propria così detta *normalità*. Chiedere una re-integrazione del *deviante* nel tessuto sociale implica la disintegrazione dell'identità di quel gruppo sociale che, per differenza, si definisce *normale*. La necessità stessa di

componenti l'istituzione, nella codificazione di un metodo che, inevitabilmente, le ha isterilite e soffocate.” Basaglia F. (1970) *Op. Cit.*

¹²⁸ *Ibidem*

un trattamento riabilitativo, il prelevamento della responsabilità individuale, la soppressione (anche solo parziale) della libertà, l'obbligo di eseguire certe attività, l'obbligo alla vita in comune, ma soprattutto ed in ultima analisi, l'obbligo di visibilità allo sguardo del terapeuta, l'obbligo di rendere visibile e giudicabile la propria interiorità, istituiscono una *diversità* irriducibile. In altri termini l'apertura al territorio, la "messa in comunicazione" del dentro delle comunità terapeutiche, con il fuori della società civile, non risolve affatto la questione dell'assoggettamento, al contrario ne moltiplica gli agenti di controllo. L'individuo sottoposto ad un simile modello trattamentale è di fatto messo in uno stato di pronazione della propria adeguatezza, non più alle concentriche richieste comportamentali dell'istituzione totale, ma a quelle d'intera comunità territoriale. Se per un verso questo si configura certamente come uno smarcamento da un modello trattamentale viziato dalla necessità di comprovare la propria validità per mezzo della patologizzazione dell'internato, per altro verso a questo corrisponde un'iscrizione dell'intera rete sociale ad immaginario albo dei sorveglianti e dei censori. E questo è tanto più vero quanto più si pretende che la società civile collabori attivamente al processo di re-integrazione, si passa infatti da una funzione di sorveglianza esercitata esclusivamente entro gli spazi fisici dell'istituzione, ad un abbattimento dei confini spaziali e ad un allargamento dell'istituzione terapeutica all'intera superficie relazionale del soggetto alla prese con una vita, solo apparentemente, libera. Una funzione di sorveglianza che moltiplica i suoi agenti, assumendo il controllo del salario, delle frequentazioni, delle abitudini, degli interessi, degli acquisti e degli scarti, degli affetti e degli umori, quali mezzi per il controllo olistico del soggetto "in terapia". La funzione "penitenziaria" già denunciata da Basaglia, non si affievolisce, muta le sue forme e si diffonde sull'intero tessuto sociale, ma non viene meno. L'esigenza di distinguere, sorvegliare e controllare il *deviante* non è stata ridotta o attenuata con l'abolizione delle istituzioni totali in campo psichiatrico e la loro trasformazione in comunità terapeutiche, se ne è mutata il modo e la forma, ma non la sostanza.

“Allora, non si deve dire immediatamente: è ben peggio, con queste sedicenti alternative alla prigione si sta preparando qualcosa di ben peggiore della prigione. Ovviamente non è peggio, ma credo si debba ben tenere a mente che non vi è nulla qui che sia veramente alternativo a un sistema di carcerazione. Si tratta piuttosto della moltiplicazione e diffusione delle vecchie funzioni carcerarie, che la prigione aveva tentato di svolgere in modo brutale e logoro e che si tenta ora di far funzionare in modo molto più morbido, molto più libero, ma anche molto più esteso. Si tratta sempre di variazioni sullo stesso tema, di variazioni sulla stessa aria, sulla stessa piccola canzone che è la pena di detenzione: qualcuno ha commesso un’illegalità, qualcuno ha commesso un’infrazione e allora ci si impadronisce del suo corpo, lo si prende in custodia più o meno totalmente, lo si mette sotto sorveglianza costante, si opererà su questo corpo, gli si prescriveranno degli schemi di comportamento, lo si sostiene costantemente con delle istanze di controllo, di giudizio, di rotazione, di valutazione”¹²⁹.

Declinando il presente discorso su quegli istituti più spiccatamente educativi, dunque in qualche modo svincolati dalla funzione terapeutica della psichiatria o da quella punitiva delle carceri, si è costretti a constatare che le conclusioni non mutano. Dall’istituzione dei collegi nella Parigi del 1180, sino all’impulso gesuita del XVI e XVII secolo, queste istituzioni si sono internamente articolate come apparati disciplinari volti alla normalizzazione dei minori, alla produzione di studenti “modello”. Il collegio incarna, sul finire del medioevo, un’istanza moralizzatrice nata all’interno della società civile (che sempre più verrà a connotarsi come adulta per differenziarsi dalla *iuvenilitas* su cui è pertanto autorizzata ad intervenire con pratiche pedagogiche) in contrapposizione alla licenziosità dei giovani universitari. I collegi si diffondono con rapidità ed efficacia

¹²⁹ Foucault M. *Alternativa alla prigione: diffusione o riduzione del controllo sociale?* Atti della conferenza del 15 marzo 1976 all’Università di Montreal, contenuti in Foucault M. (2011) *Op. Cit.*

poiché corrispondo ad un'esigenza di ordine pubblico, esattamente come i manicomi e le prigioni, ed allo stesso modo di queste due istituzioni trovano nella tecnologia residenziale, nella presa totale sul soggetto, il loro principio d'efficacia. La *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* del 1599 rappresenta in qualche modo l'apogeo dell'educazione occidentale moderna, per il suo rigore disciplinare, il modello adottato dai collegi della Compagnia di Gesù, diviene il punto di riferimento per ogni successiva progettazione scolastica. Come già osservato, anche per questa istituzione totale, il cuore del funzionamento è il dispositivo residenziale che la sostiene, la capacità cioè di esaurire il tempo vitale dello scolaro attraverso un sistema di governo, in grado non solo di impiegare il corpo dell'allievo pienamente, ma soprattutto, di sorvegliarlo e controllarlo in modo ininterrotto e continuativo. È l'apparato simbolico interno all'istituzione totale, composto di norme, valori e sanzioni, che consente tale capillarità della sorveglianza. La potenza del dispositivo residenziale è proprio questa, la possibilità di ricondurre ogni comportamento, ogni espressione ed ogni pensiero, indipendentemente da dove sia stato agito, ad un sistema simbolico univoco ed unitario che è al centro dell'istituzione presso cui il soggetto risiede, abita: vive.

Nella contemporaneità si è assistito alle Colonie della Russia post-rivoluzionaria testimoniate da Anton Semenovyc̆ Makarenko nei primi decenni del secolo scorso, ancora una volta esperienze di internato governate dai principi della disciplina, del lavoro produttivo ed, invariabilmente, della presa totalizzante sull'individuo, piegato esplicitamente ad adoperarsi per un obiettivo che lo trascende e che passa attraverso il bene del collettivo al quale appartiene. Nella seconda metà del '900 invece si sviluppano con sempre maggior vigore processi culturali anti-autoritari attivamente rappresentati, nel campo delle scienze sociali da autori quali Rogers, Lapassade e Freire. Da questo periodo culturale nascono esperienze educative estremamente diversificate che, quando si intrecciano con l'impostazione tradizionale delle istituzioni totali, tentano di stravolgerla in termini libertari e comunitari, esemplari in questo

senso sono le esperienze di Summerhill avviata da A. S. Neill in Inghilterra e quella di Barbiana voluta da don Lorenzo Milani in Italia. Anche in queste esperienze, dove dove “tutto è scuola” ed ogni cosa sembra poter divenire “una scusa per educare”, non c’è vi di fuga dal dispositivo residenziale. Anzi, forse in queste esperienze dove la tentazione di appiattire l’educazione sulla vita è estremamente forte, la convergenza semantica di ogni chiave interpretativa verso una comune via di fuga, è ulteriormente accentuata. Nell’ideologia libertaria si insinua infatti il paradosso, già denunciato con Enriquez, del pieno potere sull’altro che, per essere liberato è costretto al giogo di un’educazione ideologicamente diffusa in ogni cosa.

Allo stesso modo degli ospedali psichiatrici, e negli stessi anni di contestazione, anche gli Istituti Correzionali per minori, tradizionalmente di matrice pedagogico-assistenziale e giudiziaria, vengo travolti da un movimento di riforma culturale volto a *deistituzionalizzare* i ragazzi sottoposti alla tutela del Tribunale per i Minorenni. Le critiche mosse a questa ulteriore espressione dell’istituzione totale miravano, parimenti a quelle mosse contro gli ospedali psichiatrici, ad evidenziare l’effetto *alienante* di quei giganteschi edifici detti “riformatori”. L’anonimia data dal numero di minori internati e dalla dimensione di quei luoghi, la monotonia, la parcellizzata regolamentazione di ogni gesto quotidiano, la sanzione ed il controllo, tutte queste caratteristiche hanno portato a denunciare¹³⁰ l’effetto degli Istituti Correzionali sul processo di crescita del minore. Negli anni ’70 del secolo scorso in Italia si diffonde una sempre maggior coscienza dei gravi disturbi nello sviluppo affettivo, cognitivo e relazionale dei soggetti costretti ad una lunga permanenza nei “riformatori” (come in tutte le istituzioni totali): soggetti incapacitati ad ogni forma d’autonoma espressione, costretti a trasgredire per poter affermare un proprio spazio d’autonomia. Come in altri campi d’intervento sociale è il modello comunitario a sostituire gli Istituti Correzionali per minori, e le sue coordinate fondamentali vengono elaborate in

¹³⁰ Carugati F., Casadio G., Lenzi M., Ricci Bitti P., (1973) *Gli orfani dell’assistenza*, Bologna, il Mulino.

un'ottica riparativa, apertamente “contro l'istituzione” e volta a curare le “ferite” da essa causate. All'autosufficienza degli Istituti isolati dalla società civile si è, anche in questo caso, opposto un modello orientato al contesto sociale, al rapporto con la famiglia di origine, con la scuola ed il territorio, un modello comunitario appunto. Alla sorveglianza diffusa ed alla normatività invasiva vengono sostituite l'informalità dei rapporti e la costruzione condivisa delle regole di convivenza. Le nuove Comunità alloggio per minori, hanno sviluppato negli anni differenti modelli di intervento legati a sistemi di valori, ideologie, vocazioni e riferimenti teorici differenti ma, dalle Case famiglia alle Comunità professionali, tutte queste realtà presentano delle caratteristiche strutturali comuni: il basso numero di minori accolti; il privilegiare un modello relazionale affettivamente molto strutturato tra minori ed operatori; la collocazione fisica della comunità il più possibile all'interno dello spazio urbano e quindi della società civile¹³¹. Si tratta di modifiche alla tecnologia d'intervento del *dispositivo residenziale* estremamente simili a quelle già analizzate nella trasformazione degli ospedali psichiatrici in comunità terapeutiche, e dunque ancora incapaci di incidere sostanzialmente nella meccanica di funzionamento di questo dispositivo. Il vizio di fondo, per certi versi più giustificato in ambito psichiatrico (e penale) che non nel campo minorile, è la risposta al disagio con il “prelevamento” del soggetto. Pur se l'origine delle difficoltà individuali è riconosciuta nelle determinanti ambientali, l'intervento sociale si configura sempre come una “presa in carico” del soggetto che di fatto lo separa dalla sua comunità di appartenenza e lo inserisce in un tessuto relazionale e materiale esplicitamente artificiale. Come se comunque, nonostante le relazioni difficili, il contesto di vita culturalmente povero o patologico, le carenze affettive e cognitive subite, nonostante tutto, rimanesse sempre il minore, internato in una comunità, l'individuo da correggere.

¹³¹ Cfr. Romano V. (2009) *La de istituzionalizzazione dei minori: dagli Istituti alle Comunità di Accoglienza. Il progetto di rete Gela-Niscemi*. UNI Service, Trento.

Le comunità insomma continuano a mostrare, ad uno sguardo pedagogico, un immaginario di totale presa sul soggetto, di coercizione formativa che è, in fondo, il grande fantasma nascosto dietro ad ogni intervento educativo.

“Tutte le volte che si parla di comunità si evoca immediatamente, fosse anche nei suoi aspetti imbarazzanti, una categoria del pedagogico: la comunità è pedagogica in quanto è il luogo di una coercizione, è il luogo di una residenzialità, è il luogo di un trattamento morale-esistenziale”¹³².

L'atto stesso della “presa in carico” di un soggetto da parte di terzi che è insito inevitabilmente in ogni tecnologia comunitaria, coincide con il gesto separatore auto inflitto dal corpo sociale ai suoi membri. Un gesto meccanicamente compiuto, capace di asportare l'anormale dalla normalità, di separare l'anomalo dall'anonimo, di isolare il deviante dal normalizzato. La comunità insomma rimane, indipendentemente da tutte le spinte libertarie ed utopiche che l'hanno travolta anche in campo educativo¹³³, il luogo di deposito del diverso, il luogo dell'internamento e della “presa in carico” dell'individuo da correggere, il luogo della rieducazione e della riparazione. Il luogo educativo per eccellenza.

Per il discorso pedagogico la residenzialità è innanzitutto una specifica configurazione spaziale e temporale delle pratiche agite sul corpo del soggetto, in ordine ad una simbolica dell'abitare, del permanere e dell'appartenere. La residenzialità è, allo sguardo pedagogico, la configurazione più esplicita che può assumere il dispositivo, è la rievocazione dell'immagine dell'istituzione totale, in cui la disciplina si esprime pienamente come anatomia politica del dettaglio, come potere agito diffusamente nella “microfisica” del quotidiano¹³⁴.

¹³² Catella M, Massa R. (2000), *Prevenzione un alibi minimalista? Pedagogia e dipendenze: a proposito di uno statuto preventivo e terapeutico delle scienze della formazione*, intervista-saggio, Caritas Ambrosiana, Milano.

¹³³ In campo specificamente pedagogico si fa riferimento alle già richiamate esperienze di Don Milani e Alexander Sutherland Neill.

¹³⁴ Cfr. Foucault M. (tr. It. 1976) *Op. Cit.*

La comunità residenziale, quale che sia la sua declinazione operativa in merito all'utenza che la abita e ai saperi che la innervano, emerge invariabilmente dallo sfondo dell'istituzione totale, ne condivide le fantasmatiche di fondo e ne eredita le pratiche, per quanto siano epurate da ogni brutalità e moralmente ammorbidite. La *residenzialità* è, tanto per l'istituzione totale quanto per la comunità, la tecnologia della presa totale sul corpo, e quindi dell'onnipotenza manipolatoria insita in ogni istanza formativa. Il corpo è di fatto il punto di applicazione elettivo, l'unico punto di applicazione possibile, per tutte le strategie formative quale che sia la loro articolazione tecnologico-politica. Quand'anche inchiodati ed immobilizzati ai banchi delle scuole, ai lettini psicoanalitici o agli inginocchiati confessionali, i corpi sono il veicolo per controllare il livello di attenzione, di compiacenza o prostrazione. A discapito di un primato della mente di fatto rivendicato da molte pratiche didattiche e spesso confusivamente indicato come campo d'applicazione ultimo delle pratiche educative, è il corpo, sorvegliato e punito, ad essere il luogo dell'apprendimento. In quanto struttura materiale all'origine della relazione intersoggettiva e del rapporto con il mondo, il corpo è inscindibile luogo della mente (*embodied mind*¹³⁵) che decreta l'essere individuale del soggetto, inteso come "quartiere di forza della verità"¹³⁶ sull'individuo.

"Il *corpo esistenziale*, in ultima analisi, è il luogo di esercizio delle più svariate tecniche di formazione rivolte al soggetto, come pure rappresenta la dimensione vincolante per l'elaborazione individuale dell'esperienza educativa. Di più: con il concetto di corpo-esistenziale si fa riferimento alla complessità biologica e psichica degli esseri umani, al complicato processo di costruzione identitaria che contrassegna

¹³⁵ Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1992) *The embodied mind: cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge

¹³⁶ Barone P., *Il corpo come quartiere di forza della verità*. In Cappa F. (a cura di) (2009) *Foucault come educatore : spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Franco Angeli, Milano.

l'esperienza soggettiva di ogni singolo uomo e di ogni singola donna. In tal senso intendiamo recuperare quell'originarietà del rapporto tra mente e corpo che è data né movimento stesso dell'esistenza, come continuo presentificarsi del rapporto tra il soggetto e la realtà che lo circonda contribuendo a costruirlo come essere nel mondo. Qui, infatti, in questa dimensione di costitutività originaria del corpo del soggetto, che lo fa essere esistente ed esperiente, si definisce la relazione di codipendenza tra l'individuo e il mondo per il tramite della dimensione corporea: se infatti è vero che posso avere coscienza del mio corpo attraverso il mondo, è altrettanto vero che ho coscienza del mondo per mezzo del mio corpo. Analogamente, questo principio di codipendenza originaria, estende la sua validità anche nel campo di relazione esistente tra dimensione cognitiva e dimensione corporea; se infatti è vero che posso conoscere il mio corpo perché lo rappresento attraverso i procedimenti concettuali e cognitivi della mente, è anche vero che la determinazione e lo sviluppo delle strutture cognitive che mi permettono di operare ed elaborare concettualmente la realtà è dipendente e vincolato alle competenze del mio corpo.”¹³⁷

Sul corpo-esistenziale agisce, nel *dispositivo residenziale*, una riconfigurazione complessiva delle attribuzioni simboliche sino a quel momento operate dal soggetto. L'universo semantico dell'appartenenza identitaria, nel senso *dell'appartenere* e del *possedere* subisce una modificazione spazio-temporale, che agisce sul corpo costringendolo ad *apprendere per sopravvivere* al nuovo luogo di residenza. Si tratta di una presa materiale e simbolica sull'individuo che tende ad esaurirne le possibilità esperienziali, di una forza coercitiva che comprime le chiavi interpretative del soggetto sul proprio apparato semantico. Il *dispositivo residenziale* ha come propria caratteristica essenziale proprio questa sua esaustività semantica, esso tende a centrifugare ogni autonomia semiotica, il suo controllo è esteso ad ogni interstizio della vita di chi lo abita

¹³⁷ Barone P . (2004) *L'animale l'automa il cyborg Figurezioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*, Ghibli, Milano, pp. 94-95

proprio perché costui è ad esso interamente affidato: il *dispositivo residenziale* è il responsabile dei minorati sociali che gli sono affidati. Al di là di ogni declinazione disciplinare, è questa appartenenza forzosa, questo abitare artificioso, questa responsabilità imposta per asportazione, che autorizza e costringe il dispositivo, per mezzo dei suoi funzionari, ad ispezionare l'intimità individuale. Il soggetto è costretto a mostrare la propria interiorità poiché in essa risiede la ragione della sua deportazione; è il suo inconscio che ne ha decretato l'espulsione sociale, viceversa, se le ragioni fossero state visibili, consapevoli, non sarebbe stato ragionevole farsi espellere, e dunque l'individuo *reo* si sarebbe autonomamente corretto. Quindi il dispositivo deve indagare ogni aspetto, analizzare ogni comportamento, sezionare ogni pensiero, sorvegliare ogni espressione, controllare ogni gesto per poter, infine, correggere la colpa, per quanto parziale ed involontaria, nascosta sotto la "pelle" dell'internato. Michel Foucault scrive qualcosa, a proposito delle prigioni, che chiarisce molto bene il concetto che si sta tentando di esprimere.

"La prigione deve essere un apparato disciplinare esaustivo. In molti sensi: deve prendere in carico tutti gli aspetti dell'individuo, il suo addestramento fisico, la sua attitudine morale, le sue disposizioni; la prigione, assai più della scuola, della fabbrica o dell'esercito, che implicano sempre una certa specializzazione, è "onnisciente". In più la prigione non ha esterno né lacune, non si interrompe, salvo allorché il suo compito è totalmente finito; la sua azione sull'individuo deve essere ininterrotta: disciplina incessante. Infine essa dà un potere quasi totale sui detenuti; essa ha i suoi meccanismi interni di repressione e castigo: disciplina dispotica."¹³⁸

Questo enunciato trova piena cittadinanza nel discorso in essere sulle comunità educative, poiché il dispositivo residenziale pienamente inteso, è proprio costrizione a sé dell'intero spettro percettivo dei soggetti da parte

¹³⁸ Foucault M. (1976) Op. Cit., pp. 256-257

dell'istituzione. Ogni dispositivo residenziale non può non essere esaustivo, non nel senso che chi progetta una comunità d'accoglienza, deve prendere in considerazione ogni aspetto della vita dei soggetti che la abiteranno, ma nel senso che la materialità di quel luogo, nel momento stesso in cui sarà abitato da soggetti "presi in carico", svilupperà un sistema simbolico giocato nei termini della proprietà e dell'appartenenza, indipendentemente dalla consapevolezza di chi ne è responsabile. La residenzialità è proprio questo: costringere un soggetto entro un dispositivo residenziale artificiale, differente da quello che ha abitato nel corso della vita diffusa, obbligandolo così ad una riqualificazione del proprio quadro percettivo in ordine al sistema simbolico usualmente in atto nei suoi meccanismi di interpretazione della realtà. Volontaria o meno che sia, la ricollocazione del soggetto entro una dimensione residenziale artificiale, costringe ad una riorganizzazione di sé, certamente non in termini ingenuamente deterministici, ma necessariamente a partire dalla materialità delle mutate condizioni di vita. L'interazione tra il sistema simbolico complessivamente emergente dall'architettura delle pratiche coercitive agite sul soggetto, e le strategie interpretative di quest'ultimo (consapevoli ed inconsapevoli) producono l'effetto formativo di ogni dispositivo educativo. Il dispositivo residenziale, in particolar modo tenta di minimizzare l'autonomia interpretativa del soggetto, confinandolo entro un sistema di segni esaustivo, proteso a colmare il campo percettivo individuale.

È questa certamente una posizione molto de-soggettivante, che si espone a forti critiche riguardo al ruolo e alla capacità del soggetto di auto-determinarsi, riguardo al ruolo del rapporto interpersonale, della relazione educatore-educando, nella pratica educativa. Per tale ragione è importante sottolineare a questo punto della trattazione che la posizione teorica assunta da chi scrive è da ricondursi, innanzitutto e certamente, alla proposta epistemologica di Riccardo Massa, la quale adotta una prospettiva filosofica strutturalista, nel senso in cui Michel Foucault ha inteso lo strutturalismo, e che individua nelle determinanti materialistiche del dispositivo l'oggetto specifico dell'indagine

pedagogica¹³⁹.

In secondo luogo è importante sottolineare come il ruolo del soggetto, sia esso inteso come l'individuo in formazione sia come il formatore, non vuole essere messo assolutamente in secondo piano, ma coerentemente con la prospettiva epistemologica in cui si inserisce questa trattazione, viene posizionato al di fuori del campo della ricerca, non tanto perché non pertinente al sapere pedagogico, quanto perché punto d'applicazione del dispositivo e dunque complementare alla parzialità del campo educativo che questo scritto intende analizzare.

¹³⁹ Scrive Riccardo Massa a questo proposito: "Una tale chiarificazione epistemologica allora potrebbe forse far capo a un oggetto pedagogico non più concepito umanisticamente come relativo all'educazione e al suo processo, ai suoi attori, ai suoi intenti, ai suoi contenuti e ai suoi esiti, ma come la struttura elementare, relativamente autonoma e invariante, del dispositivo ricorrente da cui viene parlato e giocato nella prassi l'accadere educativo come accadere storico-sociale e psico-culturale materialmente determinato." Massa R. (1983) Op. Cit., pg. 40

2.2 LA COMUNITÀ PER TOSSICODIPENDENTI

Le comunità terapeutiche (altrimenti dette di recupero) per tossicodipendenti, rappresentano una specifica declinazione del dispositivo residenziale, mediato dall'intuizione metodologica di Maxwell Jones, orientata al trattamento specialistico di soggetti definiti problematici in ragione degli stili di consumo di sostanze tossiche, spesso caratterizzate da effetti psicotropi sull'organismo. La dipendenza da sostanza, quale stile di consumo patologico, è definita riconoscibile al manifestarsi di:

“[...] un gruppo di sintomi cognitivi, comportamentali e fisiologici indicativi che il soggetto continua a far uso della sostanza nonostante la presenza di problemi significativi correlati alla sostanza. Vi è una modalità di auto somministrazione reiterata, che usualmente risulta in tolleranza, astinenza e comportamento compulsivo di assunzione della sostanza di abuso. Una diagnosi di Dipendenza da Sostanza si può applicare a ogni classe di sostanze eccetto la caffeina. I sintomi di Dipendenza sono simili attraverso le diverse categorie di sostanze, ma per certe classi alcuni sintomi sono meno salienti e in pochi casi non tutti applicabili (per es., i sintomi di astinenza non sono specificati per la Dipendenza da Allucinogeni). Benché non sia specificatamente elencato come voce di un criterio, il “carving” (una forte pulsione soggettiva ad usare la sostanza) può essere sperimentato facilmente dalla maggioranza (se non da tutti) i soggetti con Dipendenza da Sostanze. La dipendenza è definita come un raggruppamento di 3 o più dei sintomi sotto elencati che ricorrano in un qualunque momento nello stesso periodo di 12 mesi.

[...]

- 1) tolleranza, come definita da ciascuno dei seguenti:
 - a. il bisogno di dosi notevolmente più elevate della sostanza per raggiungere l'intossicazione o l'effetto desiderato
 - b. un effetto notevolmente diminuito con l'uso continuativo della stessa quantità della sostanza
- 2) astinenza, come manifestata da ciascuno dei seguenti:

- a. la caratteristica sindrome di astinenza per la sostanza (riferirsi ai Criteri A e B dei set di criteri per Astinenza dalle sostanze specifiche)
 - b. la stessa sostanza (o una strettamente correlata) è assunta per attenuare o evitare i sintomi di astinenza
- 3) la sostanza è spesso assunta in quantità maggiori o per periodi più prolungati rispetto a quanto previsto dal soggetto
 - 4) desiderio persistente o tentativi infruttuosi di ridurre o controllare l'uso della sostanza
 - 5) una grande quantità di tempo viene spesa in attività necessarie a procurarsi la sostanza (per es., recandosi in visita da più medici o guidando per lunghe distanze), ad assumerla (per es., fumando "in catena"), o a riprendersi dai suoi effetti
 - 6) interruzione o riduzione di importanti attività sociali, lavorative o ricreative a causa dell'uso della sostanza
 - 7) uso continuativo della sostanza nonostante la consapevolezza di avere un problema persistente o ricorrente, di natura fisica o psicologica, verosimilmente causato o esacerbato dalla sostanza (per es., il soggetto continua ad usare cocaina malgrado il riconoscimento di una depressione indotta da cocaina, oppure continua a bere malgrado il riconoscimento del peggioramento di un'ulcera a causa dell'assunzione di alcool).¹⁴⁰

Di fatto le comunità terapeutiche per tossicodipendenti si caratterizzano, in Italia come all'estero, da una derivazione pressoché diretta dalle comunità terapeutiche per soggetti affetti da disturbi mentali. Storicamente in verità, si sono sviluppati due modelli di intervento per la riabilitazione di soggetti tossicodipendenti: quello anglosassone e quello statunitense.

Il modello nato e sviluppatosi in Inghilterra a partire dalla già citata esperienza di Maxwell Jones, basata sullo sviluppo di relazioni interpersonali orizzontali contrapposte al tradizionale verticalismo del potere medico-psichiatrico, si è

¹⁴⁰ American Psychiatric Association (2009) *DSM-IV-TR Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Text Revision*, Elsevier, Milano, pp. 214-220

tradotto nella prassi comunitaria rivolta a tossicodipendenti, in un

“[...] sistema costituito *ad hoc* in cui l'individuo disadattato può riattivare il processo di crescita attraverso il confronto con gli altri fino al raggiungimento di una identità adulta”¹⁴¹

Il modello statunitense invece ha un'impostazione radicalmente contraria, nato agli inizi del 1900 dall'esperienza degli Alcoholics Anonymous, ha un fondamento ideologico fortemente anti-professionale e radicato sul principio del *self-help*. Daytop è stata, insieme a Synanon, una delle prime comunità direttamente ispirate a questo modello di intervento, le cui implicazioni riabilitative risultano opposte all'anti-autoritarismo anglosassone.

“Il *programma* (così come si definisce il cammino riabilitativo di un tossicodipendente) di Daytop era articolato in diverse fasi. A differenza delle comunità anglosassoni, Daytop rappresentava una struttura fortemente autarchica e gerarchizzata, in cui il modello organizzativo era estremamente strutturato senza permettere alcuna vita privata ai residenti sottoposti ad una continua gestione e consapevolizzazione dei sentimenti quotidiani. Centrata anch'essa, come Synanon, sul ruolo indispensabile del gruppo e sulla concezione del tossicomane irresponsabile e con scarsa stima di sé, il metodo utilizzato a Daytop però riscosse maggior successo rispetto all'altra comunità americana sia per l'apertura al confronto con l'esterno sia per la temporaneità del programma riabilitativo che non permetteva aneliti e implosione.”¹⁴²

¹⁴¹ Costantini D., Mazzoni S. (1984) *La comunità terapeutica per tossicodipendenti*, Nuova Italia Scientifica, Roma. Già solo in questa citazione si evince la forza del modello psicoterapeutico che designa ogni patologia mentale come una fissazione del soggetto ad uno stadio evolutivo infantile, e dunque riconducibile ad una sostanziale minorità sociale.

¹⁴² Magro G. (2011) *La comunità per tossicodipendenti: un progetto pedagogico*. Franco Angeli, Milano. pp. 84-85

Entrambi i modelli di intervento di fatto si sviluppano sulla medesima concezione del soggetto tossicomane, ritenuto irresponsabile, incapace di badare a se stesso, esso necessita di essere internato nel contesto comunitario, dove troverà guida e protezione. Seppure con modalità diverse, sia il modello anglosassone che quello statunitense definiscono, implicitamente o esplicitamente, il tossicomane come un soggetto che necessita di essere socialmente isolato (anche se con modalità e livelli di chiusura verso l'esterno differenti), un soggetto la cui via di salvezza dalla malattia dipende dalla sua capacità di affidarsi al percorso terapeutico (o programma), sia questo basato sul confronto e la relazione, oppure sull'imposizione e l'assoggettamento. Il tossicomane è concepito come un soggetto malato, malato nella mente prima e ancor di più che nel corpo. Al di là di ogni deriva ideologica anti-psichiatrica o anti-professionale, il cuore dell'intervento di recupero è la mente del soggetto, da sondare, esplorare e correggere nella convinzione che la possibilità di successo del trattamento risieda principalmente nella "correzione" del soggetto. L'intero impianto terapeutico è organizzato per operare una torsione sul soggetto malato, l'ordine simbolico dell'apparato di interventi sul soggetto è riassumibile entro il quadro della tossicodipendenza. In altri termini le comunità per tossicodipendenti sono tra i più efficaci meccanismi di etichettamento sociale: ogni azione sul soggetto internato è possibile in ragione del suo stato di internato, ogni azione sul soggetto è inoltre compiuta in ragione di una volontà terapeutica, di un desiderio riabilitativo. Qualunque azione compiuta dal soggetto è passibile di controllo in ragione del suo essere internato, ogni azione compiuta dal soggetto è inoltre rapportabile all'efficacia dei suoi effetti terapeutici o riabilitativi. La condizione d'internato, di utente residente, del soggetto è dovuta alla sua condizione patologica che, tra i molteplici effetti collaterali presenta l'incapacitamento del soggetto a curarsi autonomamente. Per queste ragioni, ogni sguardo consapevole della condizione di internato sul soggetto, sia esso uno sguardo interno o esterno alla comunità, oppure lo sguardo dell'internato stesso su se stesso, cercherà un nesso tra la condotta

individuale e la malattia.

La ricerca nel campo delle dipendenze, anche quella condotta entro i paradigmi deterministici delle neuroscienze¹⁴³, non è riuscita a risalire ad una causa univoca di questo comportamento, per questa ragione probabilmente i modelli di intervento sono estremamente variegati ed assolutamente restii alla valutazione, ciò nonostante sembra sempre più condivisa in Italia una crisi della tecnologia comunitaria nella riabilitazione dalle tossicodipendenze.¹⁴⁴

“La crisi attuale delle CT ha molteplici aspetti.

Il flusso dell’utenza ha preso una china discendente che prosegue da quasi dieci anni.

Le ultime Relazioni al Parlamento testimoniano che il numero dei pazienti discende costantemente; in qualche anno, si tratta di percentuali a due cifre. La spiegazione di questa progressiva diminuzione è oggetto forte di tensioni e di contrapposizione: si dice che essa sia legata alla riduzione delle risorse (ma si tratta di una diminuzione che è all’interno della tendenza all’aumento complessivo dei pazienti in carico all’intero sistema). C’è anche chi dice che la maggior parte delle colpe le porta il modo con cui i pazienti possono arrivare ad una CT. Cioè, solo

¹⁴³ “Theories proposed to explain the persistent nature of addictive behaviours include the formation of ingrained drug habits in the form of aberrant stimulus response learning (Wise, 2002; Everitt and Robbins, 2005; Volkow et al., 2006), alterations in prefrontal cortical activity leading to reductions in behavioural control and decision-making skills (Jentsch and Taylor, 1999; Franklin et al., 2002; Goldstein and Volkow, 2002) and overlaps between limbic and cortical areas involved in addiction and memory (Hyman and Malenka, 2001) that results in maladaptive associative learning (Di Chiara, 1999). Each of these theories contributes unique perspectives and testable hypotheses for addiction research, and there is often considerable overlap among these different perspectives. However, none of these theories can fully account for all aspects of addiction, given the multilayered complexity of addiction states and their prevalency, which must account for biological, sociological, economic, legal and cultural factors.” Feltenstein M.W., See R.E. (2008) *The neurocircuitry of addiction: an overview*, British Journal of Pharmacology, Volume 154.

¹⁴⁴ Cfr. Magro G. (2011) Op. Cit.

attraverso un invio da Servizi Pubblici. E, si dice, gli operatori dei Servizi boicottano o, semplicemente, sottostimano la risorsa CT. Allo stesso tempo, si sottolinea che è diminuita la stessa domanda di “andare in comunità” da parte dei pazienti e, anche quando ve ne sarebbe la possibilità, alcuni pazienti rifiutano la prospettiva.

Come è possibile dedurre, ognuna di queste affermazioni contiene una certa dose (piccola o grande) di verità.

Manca tuttavia una lettura più complessiva dell'evoluzione (o, in alcuni casi, dell'involuzione) delle CT in Italia.

Ciò che sembra essere difficile è il completamento del passaggio all'area dei trattamenti “normali”, routinari in un certo senso.

[...]

È fuori dubbio che la comunità non può essere completamente simile ad altri trattamenti.

Per certi versi, è un trattamento fuori dal comune.

Lo è per il *setting* che la contraddistingue: un insieme di elementi che vanno dal forte accento sull'importanza del gruppo dei pari (la CT, terapeutica “di per sé” come afferma George De Leon), all'importanza terapeutica data alle “regole” da rispettare, al ruolo difficile ed originale degli operatori, come degli altri elementi.

È fuori dal comune per *intensità*, trattandosi di un programma residenziale per cui si può affermare che ogni azione, ogni situazione che si viene a creare tra gli ospiti e tra di loro e gli operatori è (o può essere) oggetto di discussione, di commento, di intervento. In questo senso, la CT si differenzia anche dagli altri programmi basati sulla residenza: un ricovero ospedaliero non ha la stessa intensità¹⁴⁵

È l'irresponsabilità del soggetto a rendere l'esperienza della comunità terapeutica così intensa, a differenza della residenza ospedaliera la comunità non concede sospensioni o tregua nel controllo del soggetto. Tutto è osservato,

¹⁴⁵ Coletti M. (2009) *Prefazione*, in Addazzi, A. Marini R., Rago N. (a cura di) (2009) *Metodi e risultati di una comunità per tossicodipendenti. L'esperienza di Città della Pieve*, Franco Angeli, Milano pp.14-15

tutto è controllato, poiché tutto può essere oggetto di intervento terapeutico, “l’irresponsabile” infatti non si accorge (per definizione) delle conseguenze implicite dei suoi comportamenti, di qualunque suo comportamento, per queste ragioni è necessario instaurare un sistema di “regole” che salvaguardino la sua stessa sicurezza, la sua stessa “curabilità”. La relazione interpersonale si gioca comunque ed inevitabilmente a partire da quel sistema di regole, dal quel sistema di “valvole di sicurezza” a cui riferirsi come a valori trascendentali, in grado di garantire il corretto svolgersi del percorso terapeutico. Per quanto informale e dialettico sia il rapporto interpersonale tra operatori ed utenti, esso è invariabilmente mediato da un sistema di regole tali per cui questa stessa distinzione (operatore-utente) è preferibile. In una ricerca¹⁴⁶ compiuta dall’Istituto Superiore per la Prevenzione e la Sicurezza del Lavoro nel 2003 per la rilevazione del “Profilo di Rischio Aziendale” per il comparto delle Comunità di recupero per tossicodipendenti sono emersi alcuni dati che appaiono assolutamente significativi per questo lavoro. La ragione dell’importanza di questi dati risiede, coerentemente con la teoria pedagogica adottata da chi scrive, nell’analisi del sistema comunità, inteso come un apparato organizzativo strutturato materialmente e simbolicamente per l’espletamento di precisi processi e dunque la produzione di specifici effetti. Gli aspetti relazionali, legati ai rapporti interpersonali tra operatori ed utenti, sono accantonati in favore dell’emersione di ciò che invariabilmente caratterizza la vita di una comunità di recupero per tossicodipendenti: la dimensione organizzativa.

“Per un formatore o un educatore non basta conoscere l’organizzazione nella quale agisce, è anche necessario saper organizzare la propria pratica poiché essi svolgono un processo di natura organizzativa. Il nostro problema non è tanto negare l’importanza della dimensione organizzativa, ma di svilupparla fino a comprendere la specificità delle organizzazioni educative.”¹⁴⁷

¹⁴⁶ http://www.ispesl.it/profili_di_rischio/_comtox/index.pdf

¹⁴⁷ Antonacci F., Cappa F., (A cura di) (2001) Op. Cit., pg.41

Secondo quanto rilevato nel 2003 l'ordinamento caratterizzate l'organizzazione comunità terapeutica per tossicodipendenti, si compone innanzitutto di un rigoroso insieme di divieti, sulla base del quale si sviluppa l'intero sistema di sorveglianza e punizione che disciplina il percorso terapeutico riabilitativo.

È fatto divieto assoluto, per gli utenti residenti nella comunità, di assumere droghe o alcool, di adottare per qualunque ragione atteggiamenti violenti verso gli operatori, altri utenti o la struttura, di avere rapporti sessuali dentro la comunità.

Adottato molto di frequente, ma non da tutte le realtà comunitarie, la prassi del sequestro di beni di valore, armi improprie, caffeina, tabacco ed ogni prodotto contenente alcool.

L'esplicitazione di questo quadrilatero di divieti e l'eventuale espletamento della procedura di perquisizione e sequestro dei beni, caratterizza in maniera trasversale il rituale d'ingresso del soggetto definito tossicodipendente nella comunità residenziale. È questo il momento di una presa totale sull'individuo che mira, come si è visto, al controllo di ogni dimensione vitale del soggetto, a partire proprio da quella più intima. Il "patto" o "contratto educativo" a cui viene fatta richiesta di aderire al momento dell'ingresso in struttura, sancisce un rapporto di sudditanza tra operatore ed utente. A quest'ultimo, oltre ad un formale rispetto delle regole imposte dal primo, è anche implicitamente richiesto di "essere onesto", di rendersi complice della sorveglianza operata su di lui dall'operatore per mezzo della confessione. Se questa piena sudditanza non viene accettata, se l'utente dovesse contravvenire ad essa, allora un sistema crescente di sanzioni salvaguarderebbero il mantenimento dell'ordine organizzativo della comunità, necessario al corretto svolgimento del programma terapeutico. L'operatore di comunità, in ragione dell'irresponsabilità del soggetto tossicodipendente "in carico" al dispositivo residenziale, ha facoltà di controllo ininterrotto dei comportamenti degli utenti e degli ambienti della comunità. Poiché ritenuto irresponsabile, e quindi potenzialmente incapace di adempiere appieno ai vincoli del programma trattamentale, l'utente-residente è soggetto al

controllo del proprio comportamento a discrezione dell'operatore: se sospettato di aver assunto sostanze stupefacenti o alcool, la possibilità di controllo da parte dell'operatore è estesa anche alla verifica "a vista" delle urine¹⁴⁸. Nello stesso modo e per le stesse ragioni, l'operatore può entrare nelle camere degli utenti liberamente e a sua totale discrezione, di giorno come di notte, al fine di prevenire rapporti sessuali tra utenti. Ancora, per evitare l'utilizzo di sostanze stupefacenti o alcool, gli operatori possono, in ogni momento, operare una perquisizione dei vestiti, degli armadi, dei letti, di ogni oggetto presente all'interno della comunità, indipendentemente dalla proprietà dello stesso. Poiché incapace di prendersi cura di se stesso, la meccanica organizzativa del dispositivo residenziale espropria, ogni utente-residente, di qualsivoglia proprietà privata.

L'apparato sanzionatorio che si sviluppa entro un dispositivo residenziale ad accesso volontario come la comunità terapeutica per tossicodipendenti, è fondamentalmente riassumibile in quattro strategie punitive: il confronto, il richiamo, la punizione, l'espulsione. L'economia di funzionamento di ciascuna di questi apparati è strettamente connessa con la necessità del dispositivo residenziale di riprodurre se stesso o, detto in altri termini, di confermare la validità trascendente del programma riabilitativo applicato dalla comunità terapeutica, e messo in dubbio dall'atto trasgressivo.

Il *confronto*: questa prima categoria riassume in sé ogni forma di colloquio individuale tra operatore ed utente. Si tratta di momenti di confronto durante i quali l'economia dei discorsi e delle pratiche agite dagli interlocutori mira a

¹⁴⁸ Quando c'è il sospetto che l'utente abbia assunto di nascosto delle sostanze, l'operatore può decidere di effettuare immediatamente l'esame delle urine. L'interessato non può esimersi da questa verifica. Si controlla, "a vista" (osservazione diretta in tempo reale), che l'utente urini nel contenitore apposito al fine di prevenire tentativi di falsificazione o manomissione del campione d'urina allo scopo di non risultare positivo al controllo. La provetta delle urine viene poi inviata al Centro Malattie Infettive o a un laboratorio specializzato per essere esaminata.

confermare l'autorità dell'operatore mediante "l'ammissione di colpa" e la rassicurazione verbale, da parte dell'utente, di "aver compreso il proprio errore". È evidentemente in gioco, oltre ad una parte affettiva strettamente legata ai vissuti dei soggetti coinvolti nell'episodio trasgressivo-riparativo, anche e soprattutto una meccanica organizzativa tesa al ripristino del sistema simbolico necessario al funzionamento del dispositivo residenziale. Nel momento in cui una trasgressione viene intercettata dai meccanismi di sorveglianza del dispositivo, in quel preciso momento si sviluppa un conflitto, non tanto tra il sorvegliante ed il sorvegliato, ma tra il dispositivo ed il residente. La trasgressione della regola infrange il principale ingranaggio che consente il funzionamento del dispositivo residenziale: l'assoggettamento, l'affidarsi al Dio della Regola benedettina, la complice rinuncia alla propria discrezionalità individuale in cambio della propria guarigione. È importante sottolineare che, prima ancora che un fatto psicologico questo è un fatto assolutamente pedagogico, poiché giocato innanzitutto sul piano della materialità delle regole di funzionamento dell'organizzazione. Esattamente come non è possibile "discutere gli ordini" nelle organizzazioni militari, altrimenti non sarebbe possibile alcuna strategia bellica, allo stesso modo il rispetto delle regole in vigore in una comunità costituisce la possibilità stessa del dispositivo residenziale di poter avere una "presa totale" sul soggetto. Non si tratta di una nostalgia autoritaria, ma della concreta considerazione di una necessaria complicità, nelle strutture residenziali ad accesso spontaneo, tra i valori incarnati dall'istituzione ed i comportamenti degli utenti che ospita. Quello che risulta fondamentale, in altri termini, è l'assunzione da parte dell'utente di una formale accondiscendenza, quand'anche non direttamente nei riguardi dell'operatore, certamente nelle regole che normano la vita comunitaria, viceversa l'intero dispositivo residenziale non avrebbe più presa su di lui e sarebbe costretto ad espellerlo o ad implodere. La non espulsione infatti, a fronte di un palese rifiuto delle regole denuncierebbe l'inefficacia di quest'ultime, non tanto rispetto al loro capacità terapeutica, quanto nell'incapacità stessa di

essere regole, ovvero norme da rispettare a pena di sanzione. La comunità terapeutica può essere definita tale, proprio per un insieme di regole che ne caratterizzano il funzionamento in forme e modi differenti dal vivere civile, se queste norme non sono rispettate da anche uno solo dei membri della comunità, questa è inevitabilmente destinata a disciogliersi nelle forme della vita “comune”.

Il *richiamo*: è un intervento sanzionatorio del tutto equiparabile al *confronto* fatto salvo per la sua dimensione “pubblica”. Il trasgressore è costretto pubblicamente ad ammettere il proprio errore e a riconoscere l’autorità dell’operatore per poter essere ri-amMESSO all’interno della vita della comunità. Ancor più che per il *confronto* appare evidente il valore economico di questo strumento del dispositivo residenziale: esso moltiplica gli effetti simbolici di ripristino delle regole, di assoggettamento volontario al potere normalizzate, in nome del valore trascendente del programma terapeutico incarnato nella comunità.

La *punizione*: rappresenta la necessità, da parte del dispositivo residenziale, di esercitare la propria torsione sul soggetto attraverso una “stretta” sul corpo dell’utente, costretto all’esercizio di specifiche mansioni intese come misura riparativa per l’infrazione commessa. A differenza del confronto o del richiamo è qui in gioco in maniera esplicita la dimensione materiale: essa esprime, con maggior vigore del richiamo verbale, l’assoggettamento del corpo alla forza coercitiva del dispositivo. Anche in questo caso non si tratta certamente di un confronto tra individui (tra chi somministra e chi subisce la punizione), ma di una meccanica di forze giocate entro il triangolo di potere che si sviluppa nella relazione semantica tra regola, trasgressione e sanzione. Se uno di questi termini viene materialmente svilito del suo valore simbolico l’intera meccanica cede annichilendo la specificità di campo garantito dal sistema normativo vigente¹⁴⁹. La *punizione* incorpora la trasgressione nel dispositivo, la rende

¹⁴⁹ Scrive Raffaele Mantegazza a proposito della sacralità del giuoco del calcio, ma è discorso valido per qualunque dispositivo educativo: “...se lo spazio del giuoco non

simbolicamente tollerabile poiché punibile, e viceversa la punizione è simbolicamente comprensibile solo se c'è stata trasgressione. Questo rende evidente come solo un esercizio di potere privato di una sua *ratio* conforme e assoggettata alle meccaniche del dispositivo, si trasformi in un confronto intersoggettivo tra due individui. Altresì appare evidente come tale dinamica di potere sia del tutto svincolata dai fini (terapeutici o di qualunque altro tipo) della specifica conformazione assunta dal dispositivo residenziale. Accettando la punizione il soggetto conferma che la presa del dispositivo residenziale su di lui è totale, ed è tale in ragione di una sacralità propria dello spazio comunitario, una sacralità dalla presunta capacità terapeutica.

L' *allontanamento dalla comunità*: è il provvedimento ultimo che il dispositivo residenziale può adottare per garantire il proprio funzionamento, è la minaccia sottesa ad ogni altra forma di intervento sanzionatorio. La ragione per cui ogni utente accetta di sottoporsi alle altre tipologie di sanzione è il timore di essere estromesso dallo spazio sacro della comunità, di essere allontanato dal programma terapeutico, di non poter più essere salvato. La logica di funzionamento del dispositivo residenziale consente questo tipo di sanzione solo per trasgressioni esplicite del sistema normativo di riferimento, trasgressioni che non consentono una materiale reintegrazione del soggetto entro le ritualità quotidiane del dispositivo. La confessione, il pentimento, l'umiliazione e la piena disponibilità a subire una pena riparativa del proprio gesto non sono

corrisponde tout court con quello del quotidiano, significa che esso mette in scena la dimensione artificiale dell'educazione, il suo non essere confondibile con la vita pur essendo radicata all'interno delle sue strutture. [...]

Si tratta anche di uno spazio *esplicitamente normativo*: al suo interno si possono fare alcune cose, se ne devono fare altre, non se ne possono fare altre ancora. È la normatività in questo caso è totalmente interna al dispositivo; non si può toccare la palla con le mani in area non perché l'arbitro sia cattivo, ma perché la logica immanente del gioco stabilisce così, perché se si comincia all'interno del campo a far sì che la propria soggettività trabocchi le regole non ci si diverte più, si rompe il giocattolo, non ha più senso stare insieme a giocare." Barone P., Mantegazza R., (1999) Op. Cit. pp. 82-83

strategie efficaci per l'effettivo reintegro del soggetto entro lo spazio comunitario. Non è infatti in gioco la psicologia individuale del trasgressore, la sua "buona fede" e la sua "sincerità", in quanto soggetto *irresponsabile* ed *irragionevole* ogni sua affermazione è certamente poco affidabile, ma è in gioco ben altro: è in gioco la possibilità d'esistenza dello stesso dispositivo residenziale. L'allontanamento rappresenta infatti il confine simbolico della comunità che, al pari del confine spaziale, deve essere materialmente tangibile. Se nessuno, in nessun caso, è mai stato espulso, allora quel confine non esiste, ed allora la comunità stessa non esiste, poiché al suo interno tutto è possibile, al rifiuto della punizione infatti non corrisponderebbe nessuna ulteriore sanzione e dunque la punizione stessa non avrebbe alcun senso, non configurandosi come *norma di secondo livello* al cui mancato adempimento corrisponderebbe un ulteriore grado sanzionatorio, l'espulsione appunto. *All'allontanamento dalla comunità* insomma, corrisponde un insieme di comportamenti trasgressivi non necessariamente più gravi (su ipotetica di una scala di misurazione tutta da definire) di altri comportamenti diversamente sanzionati, ma certamente utili a titolo esemplificativo, educativo si potrebbe dire, per rendere materialmente tangibile l'esistenza di un confine dello spazio comunitario anche, ed innanzi tutto, sul piano simbolico.

La dimensione simbolica certamente non esaurisce l'analisi delle dinamiche funzionali del dispositivo né, tantomeno, è in grado di rendere pienamente conto della sua valenza educativa. L'assunzione di questo vertice osservativo però consente una messa in ordine delle ulteriori dimensioni che compongono il dispositivo, una loro messa in asse secondo un preciso angolo di inclinazione orientato verso un comune punto di fuga. Nel caso della comunità per tossicodipendenti questo punto di convergenza delle linee di funzionamento del dispositivo è l'immaginario simbolica della tossicodipendenza. Da un punto di vista pedagogico, questo vuol dire una specifica organizzazione dell'esperienza materiale secondo una logica trattamentale esclusiva, riservata cioè unicamente al soggetto tossicodipendente. La peculiarità di questa categoria

dell'immaginario della devianza è da rintracciare in particolar modo nella duplice valenza che l'*uso di sostanze* riveste nei discorsi comuni di cui è innervato il corpo sociale: la tossicodipendenza è compresa al contempo come una *malattia* e come una *colpa*.

Indubbiamente quello della *malattia* è il quadro cognitivo ed affettivo più radicato in uno sguardo medico-psichiatrico, probabilmente il più diffuso, che osserva il manifestarsi della tossicodipendenza come un male del corpo in grado di affliggere anche la mente. In questo quadro la malattia scaturisce dalla sostanza tossica che entra in circolo con effetti devastanti, in grado di erodere il corpo ed alienare la mente del soggetto. Da una parte il corpo che assimila la sostanza a tal punto da non poterne più fare a meno, a tal punto da richiederne in continuazione e sempre in dose maggiore. Dall'altra parte, e contemporaneamente, la mente sconvolta dalla dipendenza fisica, attaccata nelle sue basi neurobiologiche dagli effetti nocivi della sostanza, costretta a ad una graduale riconfigurazione dei propri schemi cognitivi e affettivi, sempre più orientati a giustificare ogni comportamento finalizzato all'assunzione della sostanza. Non è escluso, in questo sguardo, anche una componente genetica, una sorta di predisposizione, di debolezza psicologica innata, neurologicamente fondata, che ha quantomeno facilitato l'assunzione di comportamenti devianti da parte del soggetto.

Esiste un secondo sguardo infatti, di matrice decisamente morale, che riconosce nell'assunzione di sostanze tossiche un comportamento deviante. Così, per quanto psicologicamente fragile e geneticamente predisposto, il soggetto tossicodipendente non può esimersi dall'assumersi la responsabilità di aver adottato condotte devianti intenzionalmente. Nel rifiuto di un ritorno ad un determinismo ingenuo di sapore tardo positivista, questo sguardo inevitabilmente condanna il soggetto all'assunzione delle proprie responsabilità, ovvero al riconoscimento di quella possibilità, per quanto piccola, che ha avuto di decidere se assumere o meno sostanze stupefacenti. Nei confini di questa prospettiva risiede così un paradosso irriducibile: nel condannare il soggetto per

la responsabilità che ha avuto nel decidere di assumere sostanze tossiche, contemporaneamente lo qualifica come irragionevole ed irresponsabile, tanto per l'azione che ha deciso di compiere quanto per gli effetti della sostanza. In altre parole il soggetto è responsabile della propria irresponsabilità, ovvero ciò che è già stato definito in precedenza un adulto socialmente minorato.

Probabilmente non è un caso che la comorbilità psichiatrica sia una diagnosi in aumento tra i soggetti tossicodipendenti sottoposti a trattamento di recupero.¹⁵⁰

Il dispositivo residenziale si articola così in maniera peculiare lungo un doppio binario, giocato da una parte da una molteplicità di prassi trattamentali legate alla cura del corpo e della mente, e dall'altra da un sistema di sorveglianza incessante attento ad ogni sintomo di irragionevolezza che, nella maschera della malattia, nasconde la colpa. Questo doppio binario, medico-morale si reifica in una intrecciata articolazione di meccanismi di sorveglianza e prescrizioni terapeutiche che, mediante la piena presa sul corpo, in ragione della sua malattia, spogliano il soggetto di ogni intimità (e dunque dignità) al fine di rinvenirne la colpevolezza. Gli esempi del rituale della "perquisizione corporale" o della "verifica delle urine", di cui si è detto, rimandano con patente vigore alla *quaestio* inquisitoria ritratta da Foucault.¹⁵¹

¹⁵⁰ Cfr. Madeddu F., Fiocchi A., Pianezzola P. (a cura di) (2006) *Tossicodipendenze, marginalità e fragilità sociale. Interventi specialistici nelle strutture residenziali e semiresidenziali del welfare lombardo*, Franco Angeli, Milano

¹⁵¹ "La *quaestio* è un gioco giudiziario rigoroso. E, a questo titolo, al di là delle tecniche dell'Inquisizione, si riallaccia alle antiche prove che avevano luogo nelle procedure accusatorie: ordalie, duelli giudiziari, giudizio di Dio. Tra il giudice che ordina la *quaestio* e il sospettato che è torturato si svolge ancora quasi una sorta di combattimento cavalleresco; il "paziente" – è il termine con cui si designa il suppliziato – è sottomesso ad una serie di prove, graduate in severità, e nelle quali egli vince "tenendo" e perde confessando. Ma il giudice non impone la *quaestio* senza correre, da parte sua, dei rischi (e non è solo il pericolo di vedere morire il sospettato); egli pure mette nella partita una posta, gli elementi di prova che ha già riuniti; poiché la regola vuole che se l'accusato "tiene" e non confessa, il magistrato sia costretto ad abbandonare l'accusa." Foucault M. (1976) Op. cit., pp.44-45

Il corpo è, come già segnalato, “quartiere di forza della verità”¹⁵² sul soggetto, ed è in questo caso ancor più vero proprio in ragione dell’irragionevolezza psichiatrica e morale dell’internato tossicodipendente. Poiché incapace di esprimere la *verità su di sé*, incapace di *aver ragione di sé* e dunque *governarsi da sé*, il soggetto adulto in condizione di *minorità sociale* può e deve essere *messo a nudo* (non solo simbolicamente come si è detto) da un sapere esperto e da una morale ragionevole, in grado di svelarne la *verità*. La verità, per un soggetto tossicodipendente, può essere sostanzialmente di due tipi: una sofferenza psichiatrica tale da condannare il soggetto ad una vitalizia dipendenza farmacologica ed istituzionale in sostituzione della tossicodipendenza, oppure una colpevolezza morale da espiare ritualmente per poter rientrare in uno *status* di *adulità sociale*. Le dinamiche sociali illustrate nel primo capitolo, e gli sviluppi delle neuroscienze, hanno portato ad un risolversi molto frequente, dei percorsi riabilitativi di persone tossicodipendenti, entro la prima opzione.¹⁵³ Si assiste oggi infatti ad un moltiplicarsi di strutture

¹⁵² Barone P. (2009) Op.Cit.

¹⁵³ Questa interpretazione dei dati esposti dalla letteratura sulle comunità terapeutiche per tossicodipendenti è suggerita dall’interessante scritto pubblicato da Pierangelo Barone nel 2011, con la seconda edizione del testo sulla intitolato *Pedagogia della marginalità e della devianza, “il bambino disturbato”* di cui il seguente brano vuole essere un significativo estratto: “Gli strumenti e le griglie di osservazione dei “comportamenti problema” sono prevalentemente impostate per rilevare le condotte disfunzionali soprattutto da un punto di vista quantitativo: elementi centrali dell’indagine sono la frequenza e la distribuzione dei comportamenti irregolari rispetto alle aree della funzionalità personale[...].

Il limite di tale impostazione del problema si palesa nell’attribuzione della responsabilità del disturbo esclusivamente all’insufficienza del minore, a una sua incapacità che vorrebbe dimostrata su base medica: il sintomo viene fatto coincidere con la persona. In effetti sono proprio il decentramento e la delega verso le competenze professionali psicologiche e neuropsichiatriche di compiti e responsabilità che spesso si configurano come problematiche di ordine educativo, a rappresentare la contraddittorietà più evidente nelle risposte che la società contemporanea offre ai minori che “disturbano”. Barone P. (2009) Op. Cit.

comunitarie specialistiche il cui principio di specializzazione è la più corretta corrispondenza tra modelli trattamentali e tipologie di dipendenza, proprio nel pieno rispetto del solco tracciato dalle neuroscienze che rintraccia nelle caratteristiche individuali inconsapevoli gli elementi patogeni da correggere.

“La comunità specialistica consente di formulare programmi idonei alle esigenze specifiche del gruppo di utenza omogeneo di riferimento. Le comunità specialistiche rappresentano il punto di ricaduta dell’evoluzione della clinica delle dipendenze che definisce metodologie sempre più specifiche e differenziate di trattamento a fronte della maggiore complessità e dell’articolazione delle problematiche. [...]

Le comunità specialistiche si suddividono principalmente in base al *target* specifico di utenza trattata, ma anche in base a un bisogno specifico relativo alla “fase” del trattamento.”¹⁵⁴

Come se la specificità del soggetto, la sua complessità ed unicità, sia costretta a scomparire dietro le spalle della dimensione patologica, al pari per esempio dell’infortunato con frattura ossea costretto nel reparto specialistico di ortopedia, dimenticando però paradossalmente, in questa analogia, che l’oggetto del trattamento terapeutico non è l’osso rotto, ma l’intera personalità dell’individuo. Ma rimandando al prossimo paragrafo una riflessione sull’imperio del sapere medico-psichiatrico in questo ambito, e riconoscendo l’emersione di sguardi sempre più ampi e complessi, nell’analisi della tossicodipendenza (anche della sola diagnosi tossicologica), emerge comunque evidente che, la dimensione invariante dell’intervento educativo su persone tossicodipendenti in contesti comunitari, è la centratura sul soggetto: indagato, ispezionato e manipolato per poter esser normalizzato. Per quanto aperto ed integrato con le risorse territoriali possa dirsi un “intervento di comunità”, esso non ha modo di svincolarsi dalla necessità di afferrare integralmente il soggetto, di verificarne le

¹⁵⁴ Coletti M., Grosso L., (2011) *La comunità terapeutica per persone tossicodipendenti*, Gruppo Abele, Torino, pp. 242-243

capacità, di renderlo oggetto di osservazione poiché ad alto rischio di “incompetenza sociale”.

“Agli ospiti della comunità deve essere proposta, già nella fase centrale del trattamento, una progressiva e continua “messa alla prova” nel gestire il dopo-comunità, nell’esercizio della loro libertà e dell’autonomia conseguita, in modo da verificare continuamente le loro acquisite capacità. La comunità deve fare in modo di lavorare il meno possibile all’interno della “campana di vetro” e della tentazione dell’istituzione chiusa, rispetto alla quale molti ospiti mostrano un adattamento passivo-resistente anche di lungo periodo, senza riuscire ad acquisire alcun risultato significativo.”¹⁵⁵

Il soggetto, come ripetuto più volte, è costantemente ricompreso all’interno dell’universo di significati implicati nell’etichetta “tossicodipendente”: un soggetto incompetente che necessita di acquisire quelle capacità e di conseguire quell’autonomia che la sostanza tossica gli ha tolto o che, ancor peggio, non ha mai avuto, ragione dunque del suo attuale stato di patologico. In altre parole il soggetto tossicodipendente deve necessariamente, nella dinamica del dispositivo residenziale, divenire incompetente, deve piegare ogni aspetto della propria persona alla dipendenza dalla sostanza. Al soggetto tossicodipendente è chiesto qualcosa di ben più simbolicamente impattante della “rinuncia di sé per la salvezza in Dio” di benedettina memoria, è chiesto di comprendere se stesso, di risolvere se stesso, entro la dimensione della tossicodipendenza, e non quella della sua personale esperienza di consumatore di sostanze, ma quella generalizzata (e dunque normalizzatrice) dei saperi specialistici. Indipendentemente da un posizionamento favorevole o contrario rispetto a questa tecnologia educativa, l’accesso spontaneo alla struttura, di fatto, rende il soggetto in terapia complice della propria “riduzione

¹⁵⁵ *Ibidem* pg. 128

esistenziale” a soggetto tossicomane, della riconducibilità di ogni comportamento al “desiderio nascosto di assumere sostanze”.

“Sulla libertà di accesso e di permanenza si giocano non solo il rispetto dei diritti degli utenti e della persona umana, ma la stessa efficacia della terapia, che richiede motivazione, coinvolgimento e fatica, dimensioni che agiscono in profondità solo se sono espressione del consenso attivo di chi si pone in discussione per un proprio cambiamento.”¹⁵⁶

Il dispositivo residenziale si gioca sostanzialmente ed inevitabilmente su di una presa totale sul soggetto, indipendentemente dalle sue declinazioni più o meno “aperte al territorio”, e tale presa si reifica in un’articolazione di saperi sul soggetto che agiscono e si sviluppano sul corpo dell’individuo.¹⁵⁷ Foucault sogna una disciplina che nomina “anatomia politica”¹⁵⁸ e che descrive come lo studio del “corpo politico” inteso come

“insieme di elementi materiali e di tecniche che servono da armi, collegamenti, vie di comunicazione e punti di appoggio alle relazioni di potere e di sapere che investono i corpi umani e li assoggettano facendone oggetti di sapere.”¹⁵⁹

¹⁵⁶ *Ibidem* pg. 133

¹⁵⁷ “Forse bisogna anche rinunciare a tutta una tradizione che lascia immaginare che un sapere può esistere solo là dove sono sospesi i rapporti di potere e che il sapere non può svilupparsi altre che fuori dalle ingiunzioni di potere, dalle sue esigenze e dai suoi interessi. Forse bisogna rinunciare a credere che il potere rende pazzi e che la rinuncia al potere è una delle condizioni per diventare saggi. Bisogna piuttosto ammettere che il potere produce sapere (e non semplicemente favorendolo perché lo serve, o applicandolo perché è utile); che potere e sapere si implicano direttamente l’un l’altro; che non esiste relazione di potere senza correlativa costituzione di un campo di sapere, né di sapere che non supponga e non costituisca nello stesso tempo relazioni di potere.” Foucault. M (1976) Op. Cit. pg. 31

¹⁵⁸ *Ivi*

¹⁵⁹ *Ibidem* pg. 32

Il dispositivo residenziale, nella sua declinazione specifica di comunità terapeutica per persone tossicodipendenti, si configura esattamente come “corpo politico”.

2.3 SPECIFICITÀ PEDAGOGICA

La tecnologia d'intervento delle comunità per tossicodipendenti appare, al di là di ogni ideologia e di ogni psicologia personale, come un insieme stratificato di saperi articolati in una rete di dipendenze reciproche incarnate negli elementi materiali di cui si compone il "trattamento comunitario". Vicendevolmente intrecciati si succedono il sapere medico-psichiatrico, il sapere psicologico, il sapere sociologico, il sapere giuridico ed il sapere economico. Infine, nominato ma spesso difficile da rintracciare nella letteratura sul tema, il sapere pedagogico. Quello che appare necessario compiere è l'individuazione di una specificità epistemologica di questo sapere all'interno di questo campo di intervento, non solo e non tanto perché all'interno delle comunità lavorano in prima linea educatori ed educatrici, ma anche e soprattutto perché il dispositivo residenziale, anche nella sua configurazione terapeutica, e anche quando profondamente innervato da altre specificità disciplinari, rimane oggetto di studio pertinente al sapere pedagogico.

“Un dispositivo da analizzarsi nella sintassi logica ed organizzativa delle sue semantiche spazio-temporali, simboliche e corporali, e sulla base della cui conoscenza soltanto sarà possibile costruire *setting* adeguati di professionalità pedagogica, come pure efficienti congegni metodologici per il controllo, il decondizionamento e la libera esplicazione educativa dell'agire individuale, sociale e istituzionale, coi suoi corrispettivi piani teleologici e assiologici. Una struttura dialettica e una totalità procedurale non riducibili, ma tali invece da poterli poi ricomprendere funzionalmente, a rapporto interpersonale, ad atteggiamento esistenziale, a orientamento valoriale, a contenuto culturale, a comunicazione linguistica, a fattore politico-economico, oppure a istituzione sociale. Solo a questa condizione, d'aver cioè come oggetto pedagogico emergente una cosa da conoscere, e da poter generalizzare nella sua persistenza esplicativa, al di là d'ogni intenzionalità e d'ogni tecnica educativa, vale a dire la cosa che determina oggettivamente l'educazione stessa e la sua ineliminabile

dimensione esperienziale, sarà possibile ottenere una effettiva scienza dell'educazione, e restituire contestualmente efficacia e significato a tale intenzionalità e a tale tecnicità nel quadro della dialettica culturale di concreti rapporti sociali.”¹⁶⁰

Questo perché la pedagogia, nella prospettiva teorica adottata in queste pagine, deve essere capace di restituire una propria originale lettura degli effetti positivi delle dinamiche di potere in atto, indipendentemente da chi le agisce, nell'organizzazione simbolica degli elementi che materialmente agiscono sul corpo costringendolo ad una specifica “torsione identitaria”¹⁶¹. Non certo in termini ingenuamente deterministici o nostalgicamente positivisti, ma è necessario alla pedagogia essere in grado di prevedere gli esiti dell'agire educativo all'interno di un contesto progettualmente intenzionato.

All'interno delle comunità per tossicodipendenti, probabilmente in ragione delle loro origini storiche, vige certamente una strutturazione di saperi estremamente articolata, ma il sapere medico-psichiatrico esercita indubitabilmente una predominanza nell'articolazione simbolica delle pratiche in uso e delle modalità organizzative operanti. Il primo riferimento progettuale nella strutturazione del percorso terapeutico comunitario è l'iter tossicomano espresso dall'analisi medica che prevede una modificazione progressiva e lineare della neurochimica organica del paziente in trattamento. L'articolazione di tale percorso di disintossicazione organica può essere esemplificato in cinque fasi fondamentali:

- 1) *Abitudine* ovvero una modificazione dell'organismo sottoposto all'utilizzo di sostanze, tale da indurlo ad esprimere un bisogno biologico che spinge il soggetto ad un consumo ripetuto e ravvicinato;

¹⁶⁰ Massa R. (1983) *Op. Cit.* pp. 40-41

¹⁶¹ Cfr. Curcio R. (a cura di) (2002) *L'azienda totale. Dispositivi totalizzanti e risorse di sopravvivenza nelle grandi aziende della distribuzione*, Sensibili alle foglie, Cuneo.

- 2) *Assuefazione* o tolleranza della sostanza tossica, corrisponde a un'ulteriore modificazione organica che costringe ad aumentare costantemente il dosaggio della sostanza assunta in ragione di un sempre più rapido adattamento dell'organismo agli effetti prodotti da dosaggi minori;
- 3) *Astinenza* corrispondere al malessere biofisico del soggetto nel momento in cui interrompe l'assunzione della sostanza stupefacente;
- 4) *Craving* indica il forte bisogno, ed il profondo desiderio di assumere la sostanza per rimediare al malessere causato da una prolungata *astinenza*¹⁶².

Appare immediatamente evidente come questo vincolo progettuale implichi, nell'articolazione degli interventi terapeutici, un'organizzazione delle pratiche che garantisca al paziente la corretta assunzione di farmaci cosiddetti "anticraving", ovvero in grado di intervenire neuro-chimicamente sugli effetti biologici prodotti dall'interruzione nell'assunzione della sostanza tossica.

Complementare a questo impianto d'analisi ed intervento è il contributo della psichiatria che, sempre più di frequente, come si è pocanzi affermato, individua nella personalità del tossicodipendente caratteristiche sostanzialmente identiche a quelle tradizionalmente definite psicotiche. La droga dunque assolverebbe, seguendo questa lettura strettamente correlata all'analisi medico-biologica, una funzione compensativa ai bisogni psichici dei soggetti che ne fanno uso. Secondo il contributo fondamentale offerto da Luigi Cancrini nell'ambito della psichiatria clinica, è possibile classificare le tossicomanie in quattro differenti tipologie ordinate secondo le cause endogene o esogene della strutturazione psichica individuale, e secondo le modalità relazionali e comunicative delle famiglie di appartenenza.

¹⁶² Cfr. Magro G. (2011) *Op. Cit.*

“1) *tossicomanie traumatiche o reattive (tipo A)*. Rientrano in questa categoria le tossicomanie causate da un evento traumatico esterno che può essere rappresentato dalla perdita di uno o entrambi i genitori ovvero delusioni in ambito affettivo, scolastico, o lavorativo. La droga, in tal caso, diviene il rimedio più semplice ed immediato per aggirare la sofferenza generata dall'evento traumatico;

2) *tossicomanie sostitutive di nevrosi attuali (tipo B)*. Maggiormente frequenti tra gli adolescenti, alle prese con i processi di individuazione del Sé, questo tipo di tossicomanie risultano un valido manto di copertura rispetto alcune patologie adolescenziali riconducibili ad alti livelli di ansia, sbalzi di umore, difficoltà nell'elaborazione di un proprio progetto di vita;

3) *tossicomanie di copertura o di compenso (tipo C)*. Rientrano in questa categoria le tossicomanie associate ai gravi disturbi della personalità ricorrenti soprattutto in soggetti abituati ad utilizzare continui meccanismi di difesa (scissione, proiezione, negazione) e incapaci di provare stati di benessere;

4) *tossicomanie di personalità antisociali o sociopatiche (tipo D)*. Sullo sfondo di questa tipologia si intravedono famiglie multiproblematiche caratterizzate da una totale disorganizzazione e non definizione dei ruoli con l'aggravante di figure parentali completamente incapaci di svolgere il *mestiere* di genitore.”¹⁶³

Le implicazioni trattamentali di questa analisi convergono con quelle medico-biologiche, trovando il proprio nodo congiunturale nell'applicazione sul soggetto di azioni *epurative* che situano l'origine della patologia ben oltre la soglia della consapevolezza individuale e dunque lasciano il soggetto in una sostanziale posizione di impotenza ed ignoranza di Sé, costretto ad adeguarsi alle richieste trattamentali del sapere medico-psichiatrico al fine della propria guarigione. Da un punto di vista organizzativo il sapere psichiatrico struttura le proprie dinamiche di potere secondo la logica dell'indagine ispettiva: il soggetto deve

¹⁶³ *Ibidem* pp. 31-32.

essere sempre potenzialmente osservabile, ogni osservazione deve essere rapportata al modello comportamentale previsto, ogni divergenza tra i comportamenti osservati ed il modello presunto richiede un intervento ripartivo esterno ed un seguente *surplus* osservativo di “consolidamento”.

Su questo intreccio fondamentale e fondativo della pratica terapeutica per tossicodipendenti in comunità, si innestano altri saperi con i propri modelli d'analisi e d'intervento, il cui apporto certamente complessifica l'iter trattamentale e l'impianto organizzativo, ma non scalza assolutamente il primato del sapere medico-psichiatrico nelle politiche gestionali di questo servizio.

Il sapere psicologico, certamente molto vicino al sapere psichiatrico, stringe l'analisi del soggetto tossicomane sui bisogni affetti in essere, dovuti a traumi e conseguenti fissazioni nei processi di sviluppo del Sé, piega conseguentemente l'organizzazione comunitaria a percorsi riparativi fortemente giocati sul gruppo di pari e sulla relazione con gli operatori.

“È un cammino progressivo: dalla turbolenza delle dinamiche e dalla loro analisi, condotta negli incontri di gruppo e nei colloqui individuali, si acquisiscono consapevolezza sul tipo di rapporti che si tende a impostare, sulla qualità delle relazioni che si intrattengono, sulle motivazioni personali che condizionano il proprio agire, sui meccanismi intrapersonali che determinano il modo di porsi interpersonale. Una volta acquisite alcune consapevolezze, queste si traducono in obiettivi di cambiamento: comportamenti e atteggiamenti disfunzionali vengono posti sotto i riflettori della comunità, in modo da aiutare le singole persone a correggersi.

Al gruppo dei compagni spetta la rilevazione e la segnalazione, allo staff il lavoro di riconnessione tra atteggiamenti presenti e passati, cercando di individuarne la genesi, i vissuti e i meccanismi affettivi che li hanno originati. Riuscire a disporre di un'interpretazione convincente del “perché” si è in un certo modo aiuta almeno quanto la segnalazione da parte del gruppo di pari che si stanno agendo comportamenti

boomerang, che al di là della finalità contingente, si ritorcono in realtà a svantaggio della persona che li ha adottati.”¹⁶⁴

L'organizzazione della comunità così si arricchisce e si complica di applicazioni trattamentali che estendono la funzione di sorveglianza all'intero gruppo di utenti ospiti al fine di facilitare il più possibile l'emersione della consapevolezza di sé da parte dei singoli. Nella lettura psicologica ogni comportamento esprime uno *stato interiore*, saper interpretare i comportamenti diventa allora indispensabile per il gruppo al fine di poter erudire il singolo e motivarlo a sostenere il percorso terapeutico. In un certo senso si potrebbe sostenere che secondo questa lettura, ad un aumento di consapevolezza di sé, delle proprie *disfunzioni comportamentali*, corrisponde un aumento della motivazione al cambiamento e dunque una più proficua adesione al programma trattamentale. L'articolazione trattamentale deve dunque adattarsi per integrare i tempi e gli spazi necessari all'espressione e all'ascolto degli utenti, in contesti di gruppo oppure in colloqui individuali. Parimenti il sistema sanzionatorio e premiale, così come il lavoro legato alla gestione della struttura comunitaria, deve ri-articolarsi secondo l'universo simbolico della consapevolezza, dell'adeguatezza, dell'impegno, del rispetto, della condivisione e dell'obbedienza. Ogni sanzione deve produrre l'ammissione dell'errore, ogni premiazione sottolineare la comprensione del sistema di regole vigente, ogni impiego deve sancire l'efficacia della terapia. La cosa particolarmente interessante di questa impostazione del lavoro terapeutico che intreccia il sapere psicologico, è che le implicazioni trattamentali sfuggono al controllo dello specialista, innervando gli sguardi ed i comportamenti dell'intero staff multidisciplinare.

“Lo staff è il luogo della condivisione e del confronto interno tra gli operatori. Per il raggiungimento di questo obiettivo, lo staff deve definire, assumere come proprie e rispettare determinate regole; alcune di queste

¹⁶⁴ Coletti M., Grosso L. (2011) Op. Cit. pp. 232-233

non sono affatto differenti da quelle che vedono l'insieme dei rapporti tra i residenti come gruppo.

Esse sono:

- a) il rispetto assoluto delle idee di ciascuno;
- b) la sincerità e la schiettezza nel confronto, senza lasciare nessuna opzione o convinzione inespressa, sottintesa o parzialmente dichiarata;
- c) lo sforzo nell'evitare che predisposizioni personali prevalgano nella discussione;
- d) lo sforzo nell'evitare che i contenuti tra i componenti dello staff si riversino sui residenti.”¹⁶⁵

La dimensione economica, spesso messa in secondo piano o mal compresa nell'analisi funzionale delle comunità terapeutiche, rimane uno dei saperi imprescindibili che, ad un sguardo pedagogico, influenzano significativamente l'organizzazione comunitaria. Esiste in questo senso un primo livello di analisi decisamente macro economico legato alla situazione complessiva del terzo settore in Italia. Da questo punto di vista la comunità terapeutica per tossicodipendenti all'interno del sistema di *welfare* italiano si configura come un servizio di competenza del comparto sanitario e dunque delle amministrazioni regionali. Assimilabili di fatto a cliniche private e, contemporaneamente considerate come servizi di “secondo livello”, le comunità terapeutiche sono vincolate a *budget* economici calcolati sull'effettiva erogazione di servizi. La scarsa capacità previsionale a cui questo tipo di regime economico costringe, unitamente al progressivo elevarsi degli standard di qualità e quantità di prestazioni richiesti dalle normative di settore, costringono ad una gestione oculata delle risorse, il cui impatto sulla pratica trattamentale non è secondario. L'ottimizzazione dei costi implica necessariamente una standardizzazione dei consumi ed una progressiva omologazione dei beni secondo un criterio di economicità degli stessi. Questo non vuole necessariamente significare che tutti

¹⁶⁵ *Ibidem* pg. 212

gli utenti dovranno vestirsi nel medesimo modo, ma certamente implica che la comunità utilizzerà le proprie risorse al fine di soddisfare il maggior numero di soggetti possibili, subordinando l'interesse del singolo all'interesse del gruppo. Ogni richiesta che implichi un esborso economico, per quanto apparentemente priva di valore, dovrà dunque essere vagliata da una funzione organizzativa specifica (formale od informale che sia) con le implicazioni che si possono intuire sull'autonomia identitaria del singolo. Ma il sapere economico non si riduce ad una ottimizzazione della gestione finanziaria, esso innerva profondamente anche la pratica gestionale nel suo complesso, e dunque le dinamiche di utilizzo dell'interrezza delle risorse materiali, umane e simboliche, a disposizione della comunità. Un esempio è la strumentazione comune a disposizione dell'utenza, questa è soggetta necessariamente ad una suddivisione razionale in ordine ai suoi differenti scopi d'utilizzo, alla pertinenza delle modalità d'impiego, alla durata del possesso individuale e, soprattutto, ai tempi e ai modi di deterioramento della risorsa stessa. Ogni risorsa è per definizione limitata e l'economia di gestione delle risorse concorre inevitabilmente a determinare il valore di ciascuna di esse, e dunque dell'intero sistema simbolico che le utilizza. Così le risorse umane, anche al di là dei vincoli contrattuali che dettano la pratica lavorativa, rimangono ancorate alle funzioni primarie del controllo e della sorveglianza dettate dal fine terapeutico e dalle necessità gestionali. Gli operatori e le operatrici sono costrette a scegliere come e dove adoperare il proprio *tempo lavoro* vagliando le molteplici richieste individuali, le richieste di gruppo, gli impegni del programma terapeutico ed i compiti organizzativi di cui sono incaricate. Il sapere economico è così presente in forma latente all'interno di ogni aspetto della vita comunitaria, ed è importante che se ne prenda atto al fine di non piegare l'intero impianto comunitario ai suoi interessi, finendo per accorgersi "troppo tardi" della sua forza di coercizione strutturale.

La sicurezza, intesa come incolumità fisica, mantenimento dell'ordine e rispetto delle leggi vigenti, è un tema che non può non essere preso in considerazione

in questo tipo di servizio. I diritti individuali in un contesto comunitario rischiano, spesso, di essere sospesi. Senza necessariamente arrivare agli estremi costati la vita a Roberto Maranzano nel 1989, nelle comunità il primo diritto ad essere sospeso con leggerezza e facilità è quello alla *privacy*. L'esempio più comune è il sequestro dei documenti all'ingresso, oppure la possibilità da parte degli operatori di effettuare ispezioni in ogni momento e su ogni bene individuale all'interno del contesto comunitario in cerca di qualunque tipo di prova a sostegno di qualunque tipo di accusa. Ancora, agli operatori è concesso ed è reso necessario essere a conoscenza di ogni carico penale in corso, ogni trattamento sanitario ed ogni vertenza con i servizi sociali in cui l'utente è coinvolto, poiché dovrà garantire a quest'ultimo la possibilità di proseguire tali percorsi. Esistono poi i diritti del contesto sociale in cui la comunità è inserita, certamente non è l'operatore od il servizio ad essere responsabile dei comportamenti illeciti degli utenti residenti, ma è altrettanto vero che il servizio deve attrezzarsi affinché i suoi utenti siano incapacitati a commettere reato. I muri, le sbarre, la sorveglianza, le perquisizioni, operano indistintamente sul piano trattamentale quanto sul piano della sicurezza.

I tentativi di suicidio, i furti, le aggressioni e le violenze che avvengono all'interno del contesto comunitario, interrogano necessariamente un sapere giuridico, se non altro per l'importanza del ruolo che gioca nella definizione dell'identità personale a partire dai diritti individuali garantiti a tutti i cittadini.

L'analisi sociologica ha trattato la tossicodipendenza come una forma particolare di devianza, una tra le principali configurazioni dei comportamenti devianti dell'occidente contemporaneo. L'individuo tossicomane pertanto, riconosciuto come agente attivo nella costruzione della sua *carriera tossicomana*¹⁶⁶, oppure interpretato come soggetto passivo agito dai sistemi sociali per il mantenimento del controllo¹⁶⁷, deve essere ricompreso come parte

¹⁶⁶ Cfr. Matza D. (1976) *Come si diventa devianti*, Il Mulino, Bologna

¹⁶⁷ Cfr. Dal Lago A. (2000) *La produzione della devianza. Teoria sociale e meccanismi di controllo*, Ombro Corte, Verona.

del contesto sociale e non esclusivamente come unico responsabile (per quanto inconsapevole ed involontario) del proprio comportamento. Sul piano trattamentale questo approccio ha prodotto, nel contesto comunitario, nuove e tali complessità da costringere l'organizzazione ad assimilare nuove funzioni, nuove simbologie e nuove logistiche. Tempi, spazi e strategie, finalizzati alla restituzione al territorio della "delega" per la risoluzione di problematiche sociali, devono trovare nuova cittadinanza nella complessità dell'organizzazione comunitaria, a partire dal suo mandato trattamentale. Così l'inserimento lavorativo, la "messa alla prova", ed altri simili meccanismi di "apertura" al territorio finalizzati all'incontro tra l'utente e la comunità sociale nella quale è sita la comunità terapeutica, ingombrano il campo delle attività previste dal programma terapeutico. Sottoposto a trattamento farmaceutico, a costante controllo psichiatrico, ad esplorazione psicologica ed interpretazione comportamentale di gruppo, costretto a condividere le risorse disponibili con altri secondo sistemi di valori non propri, ora il tossicodipendente deve anche dimostrare, agli occhi di chi lo sorveglia, di essere adeguato alla società. Per quanto si tratti di avamposti interni al tessuto sociale, i contesti e le persone con cui entra in contatto l'utente tossicodipendente all'esterno della comunità rappresentano comunque un'estensione dell'istanza di sorveglianza e controllo del dispositivo residenziale. In altri termini lo sguardo sociologico certamente consente di operare un capovolgimento teorico nell'attribuzione di responsabilità dei comportamenti devianti non in forma esclusiva all'individuo ma anche ai meccanismi sociali in cui è inserito, ma di fatto non risolve un problema che, infatti, è di ordine propriamente pedagogico: la presa trattamentale sull'individuo volta alla sua normalizzazione.

Esiste infine una lettura pedagogica possibile e doverosa, in grado di non lasciare il campo educativo libero d'essere colonizzato. Il rischio concreto infatti è che le educatrici e gli educatori inseriti in contesti comunitari, ma non solo, si prestino con facilità ad essere il "braccio operativo" di quei saperi, altri da quello pedagogico, di cui si è appena tentato di rendere conto. Gli schematismi ed i

riduzionismi proposti da molte scienze umane, pur presentando un esplicito sapore ingenuamente deterministico ed un nostalgico retrogusto tardo-positivista, finiscono con il divenire gli unici strumenti di lavoro possibili per i professionisti dell'educazione. Ma è indipendentemente dal meccanicismo degli altri saperi che il sapere pedagogico deve dimostrarsi capace, nel campo operativo delle comunità terapeutiche per tossicodipendenti, come in altri campi di applicazione, di essere altrettanto spendibile operativamente. Al di là della questione epistemologica è infatti in gioco una specificità pedagogica teorico-pratica capace di dotarsi autonomamente dei propri fini e dei propri mezzi di intervento. Capace di dialogare alla pari con gli altri saperi, la pedagogia deve poter riconoscere un suo specifico oggetto di sapere da indagare e manipolare al fine di poterne assumere responsabilità progettuale. In una comunità terapeutica questo vuol essere in grado di identificare quelle variabili che con più forza determinano l'articolazione materiale del dispositivo residenziale, e conseguentemente l'effetto che "tendenzialmente" produce sui soggetti che lo abitano. Alle urgenze organizzative ed ai fini terapeutici è necessario giustapporre obiettivi educativi specifici e misurabili, e conseguentemente individuare gli strumenti più adatti per perseguirli. È l'articolazione del dispositivo residenziale, la coerenza semantica tra i differenti elementi materiali che lo compongono, a dover essere nelle possibilità progettuali e applicative delle educatrici e degli educatori in campo.

"[...]non si tratta di avocare a sé nessun territorio complessivo ed esclusivo, non si tratti di re-invocare alcuna primazia, ma non si tratta neppure di avere complessi di inferiorità verso la psicologia, verso la psichiatria, verso la medicina, verso le altre discipline, bensì si tratta di far valere un punto di vista specifico in una situazione di grande complessità, di grande pluralità, di grande tolleranza epistemologica [...]
La pedagogia dovrebbe auto-comprendersi come uno dei possibili punti di vista sui processi educativi e sui processi formativi che si sforza di

tematizzare però un aspetto cruciale, un aspetto che io chiamerei della materialità dell'esperienza."¹⁶⁸

¹⁶⁸ Catella M., Marra R. (2000) Op. Cit.

LE DETERMINANTI SIMBOLICHE DEL DISPOSITIVO

“Nel trattare della “ricerca educativa” non si vuole qui presupporre che tale espressione possa essere ricondotta a quella di “ricerca pedagogica”, o viceversa. Si vuole suggerire però che l’obsolescenza di quest’ultima espressione sia il sintomo di una condizione di difficoltà organizzativa ed epistemologica della ricerca educativa odierna. E si vuole inoltre affermare che la tendenza in atto a superare tale condizione sia realizzabile soltanto attraverso la nascita di una nuova scienza pedagogica.”¹⁶⁹

Con queste parole Riccardo Massa introduceva il capitolo sulla ricerca educativa nel manuale da lui curato nel 1997. A distanza di circa 15 anni la situazione non sembra essersi modificata in maniera significativa, in particolare sembra imprescindibile anche oggi, per la ricerca sul campo in ambito educativo, svincolarsi dai soggetti “oggetto” della ricerca. Anche quando la ricerca ha per oggetto un contesto educativo, che sia la scuola o il centro di aggregazione giovanile, sembra imprescindibile l’incontro con i soggetti che “abitano” quei luoghi. Insegnanti, educatori, alunni e ragazzi, ma anche assistenti sociali, genitori, volontari, presidi o assessori; in qualche modo compiere una ricerca su di un qualsivoglia contesto educativo sembra voler dire, necessariamente incontrare i soggetti che direttamente o indirettamente partecipano di quel luogo. In questo senso la ricerca educativa, quando non è ricerca teorica, sembra configurarsi sempre come una ricerca *sulle* persone (o meglio *con* le persone) e non sui servizi. In altri termini sembra esserci, in

¹⁶⁹ Massa R. (a cura di) (1990) Op. Cit. pg. 11

ambito educativo, una forte convergenza tra pratica formativa e ricerca sul campo. La *ricerca azione* è, in questo senso una delle metodologie di ricerca di maggior successo tra i ricercatori impegnati in questo campo. Riassumendo è possibile immaginare che, in questo approccio alla ricerca, il soggetto diviene *co-protagonista* della ricerca stessa. A partire dalla profonda consapevolezza che ogni *osservazione* sia di fatto un'*interazione* con il contesto e dunque ne provochi inevitabilmente una modificazione, ma soprattutto nella convinzione che l'essere umano è un *essere-in-relazione*¹⁷⁰ questa pratica di ricerca istituisce di fatto la centralità del soggetto nel processo di ricerca e produzione di conoscenza dei suoi personali modelli educativi. In questo senso la ricerca educativa, almeno quella più diffusamente praticata, anche se non direttamente riferita all'approccio della *ricerca-azione*, si situa pienamente all'interno del *paradigma ecologico* di concezione della conoscenza scientifica. Si tratta in altri termini di evidenziare come ogni ricerca, che si occupi dell'umano, necessiti di dichiarare come proprio oggetto d'indagine non tanto il singolo soggetto in senso stretto, ma l'intreccio delle relazioni in cui questi è inserito.

Pur condividendo pienamente questa linea di pensiero, preme in questa sede ricordare un'importante sottolineatura di Luigina Mortari a proposito del ruolo del contesto nella determinazione dei significati educativi di un'esperienza.

“Concepire il rivelarsi della soggettività come un processo situato, perché immerso in un tessuto di relazioni che condizionano il suo accadere rendendo problematico il suo essere fedele all'intenzione originaria, impone al ricercatore l'attivazione di un articolato sguardo epistemico. Si rende, infatti, necessario non solo un approccio sistemico, ma anche una continua bilocazione dialettica di tale sguardo, nel senso che la comprensione dell'esperienza del singolo richiede attenzione al processo di attribuzione di significato che il singolo elabora, ma nello stesso tempo

¹⁷⁰ Cfr. Arendt H. (tr. It. 1989) *Vita activa*, Bompiani, Milano

attenzione alla tipicità del contesto in cui l'esperienza ha luogo e, quindi, al sistema di costruzione di significati distribuito nell'ambiente.”¹⁷¹

Nel solco di quanto appena riportato vuole situarsi il discorso delle pagine che seguiranno, si tratta di una riflessione di carattere epistemologico che tenta di mettere in comunicazione scienze naturali e scienze umane. L'intento è duplice, da una parte vi è un obiettivo di carattere generale che vuole sottolineare l'importanza e la fecondità di un dialogo continuo e senza pregiudizi tra queste due modalità di approccio al sapere. Dall'altra parte c'è l'obiettivo di riportare al centro della ricerca teorica, affine alla proposta pedagogica di Riccardo Massa, il ruolo della dimensione simbolica del dispositivo. L'intuizione a cui si vorrebbe dare maggior sostanza è che quel “sistema di costruzione di significati distribuiti nell'ambiente” indicato dalle parole di Luigina Mortari altro non sia che il dispositivo nelle sue determinanti simboliche. L'ipotesi è, in altri termini, che indipendentemente dalle persone coinvolte in un'esperienza, esistano delle costanti materiali, semanticamente rilevanti, che ne connotano la qualità educativa. La proposta che viene formulata in questo terzo capitolo è dunque quella di spostare l'attenzione della ricerca educativa dalle persone che educando e vengono educate alle *cose educanti*¹⁷².

Questo terzo capitolo vuole insomma creare le condizioni necessarie ad un'indagine delle strutture simboliche che, innervando in forma latente le prassi operative delle comunità per tossicodipendenti, producono effetti formativi spesso distanti dagli intenti terapeutici di chi gestisce questi servizi.

¹⁷¹ Mortari L. (2008) *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci, Roma, pg. 34

¹⁷² Cfr. Massa R. (1983) Op. Cit.

3.1 SAPERE SCIENTIFICO E GENERALIZZAZIONI

Indipendentemente dal fatto che la causalità appartenga realmente alle leggi che regolano le relazioni tra gli eventi del mondo, oppure sia un ineliminabile trucco della mente, è innegabile il fatto che essa rappresenti, a tutt'oggi, il principale (se non l'unico) paradigma di comprensione del mondo di cui l'uomo dispone¹⁷³. Per l'essere umano la comprensione dei fenomeni del mondo consiste fondamentalmente nella comprensione delle ragioni che li hanno causati.

“In base a un'idea del tutto intuitiva e condivisibile, e ben radicata nel nostro linguaggio quotidiano, spiegare un fenomeno significa esibirne propriamente le cause: un buon *explanans* dovrebbe dunque esprimere le cause del fenomeno descritto nell'*explanandum*.”¹⁷⁴

Così, indipendentemente dal fatto che la Scienza “basti”¹⁷⁵ a comprendere tutte le cose del mondo, l'attività scientifica, il suo metodo di indagine ed il suo

¹⁷³ Cfr. Laudisa F. (1999) Op. Cit.

¹⁷⁴ Datteri E., Laudisa F. (2011) *La natura e i suoi modelli. Un'introduzione alla filosofia della scienza*, Archetipolibri, Bologna pg.74

¹⁷⁵ Cfr. Dupré (tr. It. 2007) *Natura umana. Perché la scienza non basta*, Editori Laterza, Bari. A questo proposito sembrano inoltre interessanti le parole di Samir Okasha “Secondo alcuni filosofi c'è una ragione puramente logica del perché la scienza non sarà mai in grado di spiegare ogni cosa. Infatti, per spiegare un fenomeno, di qualsiasi cosa si tratti, dobbiamo fare appello a qualcosa d'altro. Ma cosa spiega questo qualcosa d'altro? [...] Questa morale può essere generalizzata: per quanto ampio sia il ventaglio di ciò che la scienza futura potrà spiegare, la spiegazione offerta farà uso di certe leggi e principi fondamentali, e dato che niente può spiegare se stesso, ne segue che almeno alcuni di tali leggi e principi fondamentali resteranno al loro volta non spiegati. [...] Un esempio è la coscienza – la caratteristica distintiva delle creature pensanti e senzienti, come noi stessi e gli altri animali superiori. [...] C'è una lunga tradizione di filosofi che hanno tentato di dire agli scienziati che cosa è e che cosa non è possibile, e gli sviluppi successivi della scienza

modello di conoscenza rappresenta, di fatto, l'unico criterio in grado di rispondere alla necessità di intervento su condizioni determinate di realtà. In questo senso le Scienze Moderne consentono all'uomo, seppure in forma limitata e imprecisa, un certo controllo empirico dei fenomeni, ovvero la possibilità di ottenere certi effetti compiendo certe azioni. In altri termini le Scienze Moderne si articolano in una serie di teorie generali di descrizione dei fenomeni osservabili che altro non sono che ipotesi sulle ragioni ed i modi per cui "certe cose" accadono. A partire da queste teorie il metodo scientifico prevede lo sviluppo di modelli sperimentali, ovvero di un sistema di regole ridotto, rispetto alla teorica generale, la cui verificabilità empirica sia però immediata.¹⁷⁶

"Sulla base di un'enorme mole di studi generali e di indagini particolari, si può affermare in senso generale che il fondamento della rivoluzione scientifica moderna risiede in un autentico *rovesciamento* di prospettiva nell'analisi dei fenomeni naturali e, in particolare, in una nuova disposizione alla *modellizzazione* e all'*astrazione*."¹⁷⁷

Per la verità i filosofi della scienza sono alle prese con il problema (forse insolubile) di riuscire a definire, in maniera univoca e condivisa, il significato di termini quali "conoscenza", "spiegazione", "teoria", "modello", "legge", ed in questo senso quanto affermato pocanzi merita di essere compreso con le dovute precauzioni. Nonostante tali difficoltà filosofiche, oggi una linea di convergenza comune tra le diverse correnti che innervano il dibattito in questo campo è tracciabile. Si tratta dell'ambizione della ricerca scientifica d'indagare il

hanno spesso provato che tali filosofi si sbagliavano. Solo il tempo dirà se lo stesso destino attende coloro che sostengono che la coscienza eluderà per sempre la spiegazione scientifica." Okasha S. (tr. It. 2006) *Il primo libro di filosofia della scienza*, Einaudi, Torino, pp. 55-57

¹⁷⁶ Cfr. Achinstein P. (1965) *Theoretical Models*, in *The British Journal for the Philosophy of Science*, Vol. 16, No. 62, Oxford University Press, pp.102-120

¹⁷⁷ Datteri E., Laudisa F. (2011) *Op. Cit.*, pg.17

perché degli eventi, di scoprire le cause che li hanno generati, di controllarli mediante la formulazione di modelli in grado di interpretarne le dinamiche generali di comportamento, di prevederne la manifestazione sulla base della rilevazione dei dati contestuali ad essi implicati¹⁷⁸. Per quanto ampiamente condiviso e perseguito, questo principio ispiratore del sapere scientifico moderno non sembra adeguato a quella grande parte del sapere dell'uomo sull'uomo che è sommariamente categorizzabile come Scienze Umane. È la questione della *generalizzazione* implicata da una *visione matematica* dell'Universo a configurarsi come tema spinoso, spesso principale motivo di differenziazione epistemologica tra le scienze che più propriamente si occupano dell'uomo e le scienze cosiddette naturali. Si tratta di una distinzione che è possibile ricondurre alla seconda metà del Diciannovesimo Secolo¹⁷⁹, e che ha raggiunto i nostri giorni coagulandosi nella contrapposizione tra il metodo "idiografico" proprio di quei saperi attenti alla comprensione dell'individuale, ed il metodo "nomotetico" adottato da quelle scienze protese alla definizione di leggi universali. È certamente presente, alle radici di questo dualismo, un tentativo

¹⁷⁸ Cfr. Datteri E., Laudisa F. (2011) Op. Cit.

¹⁷⁹ "[...] è il 1884, quando un discepolo di Brentano, Franz Hillebrand, scrive una celebre stroncatura della Introduzione alle scienze dello spirito di Dilthey, l'iniziatore dello storicismo tedesco ed erede della filosofia classica centroeuropea, in cui se ne denuncia la mancanza di rigore argomentativo, l'assoluta ignoranza delle più elementari regole logiche, nonché imprecisioni ed errori, oltre alla 'oscurità' di uno stile che ha la pretesa di parlare della 'vita' nella sua 'totalità'. E' l'inizio di una divaricazione tra due tradizioni filosofiche, sintetizzate anche nel binomio analitico-continentale, e che per il momento si esprime come contrapposizione tra una filosofia che aspira ad una sempre maggiore scientificità, sul modello delle scienze naturali ed esatte, ed una filosofia 'storica', intrisa di umori valutativi, problematica e dialettica, dall'argomentazione turgidamente carica dei sensi filtrati da una imprescindibile situazionalità storica." Coniglione F. *La spiegazione nelle scienze umane*, dispensa per il corso Modelli epistemologici per le scienze umane, http://web.me.com/coniglionefrancesco/Sito/Didattica_online_files/Spiegazione%20nelle%20scienze%20umane%20WEB.pdf , pg. 7

proprio delle scienze “dure” di rivendicare una tradizione scienziata che le differenzierebbe, nobilitandole, dalle discipline umaniste, considerate appunto di rango inferiore. Ma guardando la questione dall'interno delle Scienze Umane appare evidente che, da parte di taluni, esiste parimenti la volontà di rivendicare una presunta irriducibilità ed irripetibilità del particolare “oggetto” del proprio sapere. Al di là delle dimensioni ideologiche e valoriali di queste posizioni, ciò che da tempo appare necessario superare è la sterilità conoscitiva di un confronto inesistente. Nella prospettiva adottata in queste pagine sembra imprescindibile che si apra un confronto in grado di scardinare posizioni eccessivamente conservative in favore di una crescita tangibile del sapere scientifico *tout court*. Il primo quesito che le Scienze Umane possono porre a loro stesse, a partire da un confronto aperto con le Scienze Naturali, è l'effettiva possibilità di comprensione dei fenomeni che indagano, senza l'adozione di teorie generali, sperimentalmente verificate. In altri termini si potrebbe chiedere, quale progettazione e quali procedure d'intervento sono possibili se è impossibile prevederne e valutarne gli esiti? Quale affidabilità ha un sapere privo di possibilità di riscontro empirico intersoggettivo?

Insomma, se si lascia che la logica delle Scienze Naturali interroghi le Scienze Umane, il primo quesito ad emergere è: su che basi un qualsiasi sapere con intenti applicativi (la pedagogia è il caso specifico a cui si fa riferimento in queste pagine) può progettare un'attività (immaginiamo un intervento educativo) senza un'aspettativa precisa circa i risultati che è ragionevolmente lecito attendersi, da tale concreta ed intenzionale manipolazione della realtà? Complementare a questa prima, sorge una seconda domanda: è possibile formulare un'ipotesi predittiva senza adottare una teoria generale? Da un punto di vista logico sembra corretto affermare che, ad un'impossibilità esplicita di formulare una qualsivoglia teoria generale in grado di prevedere l'esito di un intervento sui fenomeni a cui si riferisce. Ne consegue l'impossibilità di validare l'efficacia dell'intervento agito e, quindi, delle teorie “non generali” che lo hanno formulato.

“Nelle mie prime pubblicazioni proposi come criterio del carattere empirico di una teoria scientifica o, se preferisce, del carattere scientifico di una teoria - visto che in inglese il termine "scienza" denota la scienza empirica - la falsificabilità o controllabilità, la possibilità, cioè, di sottoporre le teorie a controllo. Cercai di mostrare che la controllabilità è equivalente alla falsificabilità: vale a dire, che una teoria è controllabile se esistono, se si possono concepire dei controlli che possono confutarla. Si tratta di qualcosa di simile all'esame di uno studente. Uno studente è esaminabile se esistono possibili domande che consentono di accertare che egli non sa nulla, o non abbastanza da superare quel dato esame. Analogamente una teoria è controllabile o, diciamo, sottoponibile ad esame se implica predizioni oppure - in modo del tutto equivalente - retrodizioni che possono risultare sbagliate, che possono non concordare con le nostre scoperte. Se si dà questo, allora vuol dire che la nostra teoria implicava una predizione falsa, ed una teoria che implica una predizione falsa è una teoria falsa. Ma ciò non significa che essa sia da gettare nel cestino solo perché ha condotto ad una predizione falsa. Possiamo, infatti, correggere la nostra teoria, possiamo apportare delle modifiche. Falsificabilità vuol dire che la teoria può essere sottoposta a controllo, e nel caso che fallisca può o essere gettata nel cestino o essere corretta. [...]

Secondo questa concezione tutti i controlli scientifici, gli esperimenti, sono dei tentativi di confutazione. E rivestono perciò un grande valore. Non si può avere una confutazione senza imparare qualcosa di nuovo ed importante.”¹⁸⁰

La sollecitazione che viene dalle parole di Karl Popper invita le Scienze Umane ad interrogarsi sulla natura del proprio sapere che, se vuole uscire da un'empasse finalistica o valoriale, deve superare una logica induttivista basata esclusivamente sull'osservazione ed interpretazione dei fatti, per aprirsi ad una

¹⁸⁰ Popper K. R. (1989) *Il falsificazionismo*, intervista rilasciata per l'Enciclopedia multimediale RAI delle scienze filosofiche, <http://www.emsf.rai.it>

logica sperimentale, pena l'auto inganno fatale del tacchino di Russell.¹⁸¹ È una questione filosofica prima ancora che scientifica, la conoscenza non può essere esclusivamente frutto dell'osservazione, al contrario essa si dà esclusivamente per mezzo di continue sperimentazioni, ovvero continue "messe alla prova" di conoscenze pregresse.

"Non si può osservare nulla senza sapere che esistono certe cose, che le cose dovrebbero andare in un certo modo, perché è la nostra conoscenza che ci dice che esse vanno in un modo o nell'altro. L'osservazione ci mostra allora che esse sono proprio così come ce le aspettavamo, oppure no. Per essere estremamente chiari, qualsiasi osservazione presuppone una grande quantità di conoscenze: possiamo riferirci, per fare un esempio, all'auscultazione, che è l'indagine del mio interno tramite l'orecchio o mediante uno stetoscopio. È l'indagine che viene fatta dai medici. Se uno, che non è medico, poggiasse l'orecchio sul mio torace, udirà solo rumori che non avranno alcun significato; potrà forse sentire il mio cuore battere, ma anche questa, che è la cosa più semplice, è comunque il frutto di una conoscenza precedente. È la conoscenza pregressa del fatto che ho un cuore e che questo cuore batte, a portare all'identificazione o all'interpretazione di quello che si è

¹⁸¹ Il *tacchino induttivista* è una metafora ideata da Bertrand Russell allo scopo di confutare la validità dell'inferenza induttiva adottata dall'empirismo tradizionale. Secondo la metafora un tacchino d'allevamento decide sviluppare una visione del mondo scientificamente fondata. "Fin dal primo giorno questo tacchino osservò che, nell'allevamento dove era stato portato, gli veniva dato il cibo alle 9 del mattino. E da buon induttivista non fu precipitoso nel trarre conclusioni dalle sue osservazioni e ne eseguì altre in una vasta gamma di circostanze: di mercoledì e di giovedì, nei giorni caldi e nei giorni freddi, sia che piovesse sia che splendesse il sole. Così arricchiva ogni giorno il suo elenco di una proposizione osservativa in condizioni più disparate. Finché la sua coscienza induttivista non fu soddisfatta ed elaborò un'inferenza induttiva come questa: "Mi danno il cibo alle 9 del mattino". Purtroppo, però, questa concezione si rivelò incontestabilmente falsa alla vigilia di Natale, quando, invece di venir nutrito, fu sgozzato." Russell B. A. W. citato in Chalmers A. F. (tr. it. 1979), *Che cos'è questa scienza?*, Mondadori, Milano, p.24

udito. Ma per un dottore l'auscultazione dei miei battiti cardiaci o del rumore all'interno della mia cassa toracica ha un significato molto superiore, perché egli già sa come interpretarli.

La mia tesi, insomma, è che tutte le nostre osservazioni sono di questo tipo. Così, un bambino deve apprendere come guardare, come ascoltare. All'inizio, le percezioni visive, gli occhi gli restituiscono solo informazioni prive di significato, nient'altro che caos.”¹⁸²

Secondo la logica stringente che sostiene la prospettiva filosofica adottata dalle Scienze Naturali insomma, sembrerebbe imprescindibile superare l'empasse che costringe le Scienze Umane e Sociali a rifiutare l'applicabilità, al proprio campo di sapere, di teorie esplicative formulate secondo modelli e leggi universali. La questione però non è da porre in termini antagonistici ma dialogici, è infatti necessario superare l'incancrenita contrapposizione tra nostalgie deterministiche ed alibi della complessità in favore di una riflessione seria ed attenta sui modi e sulle possibilità di coniugare approccio “idiografico” ed approccio “nomotetico”. Il nesso tra teoria esplicativa e prassi operativa è, infatti, da diversi anni al centro della riflessione pedagogica ed, implicitamente, ha portato ad interrogarsi sulle possibilità di verifica sperimentale di un sapere attento all'individualità.

“Non si tratta di negare a priori che discipline di ricerca come la fisica e la psicologia (tanto per fare un esempio di una disciplina di ricerca generalmente considerata “speciale”) si basino su metodologie di ricerca differenti, oppure che adottino diversi stili di spiegazione scientifica, oppure che si collochino sotto qualche senso a diversi livelli di “maturazione”. Ma il proposito di tracciare una linea netta di distinzione tra “scienze dure” e “scienze speciali” che faccia riferimento alla nozione di “legge” (sostenendo che le discipline del secondo tipo non conoscono genuini esempi di legge, oppure che le leggi non vi svolgono un ruolo teorico essenziale) si regge su basi molto deboli, proprio perché i confini

¹⁸² Popper K. R. (1989) Op. Cit.

della stessa nozione di “legge” sono molto incerti. Forse tale distinzione deve essere cercata altrove oppure, forse, non ha dopotutto molto senso.”¹⁸³

All'interno della filosofia della scienza è del tutto irrisolto il dibattito intorno ai termini determinanti la qualifica di “leggi” di certi enunciati. Intuitivamente il concetto di *legge scientifica* è facilmente comprensibile, si tratta di una generalizzazione che stabilisce un rapporto regolare tra eventi, e dunque consente di prevedere il comportamento di determinati fenomeni entro un definito contesto di variabili. Esistono tuttavia una molteplicità di enunciati che pur potendo formalmente essere classificati come “leggi”, ad una verifica sostanziale dei loro contenuti, non possono essere considerati tali. L'impossibilità filosofica di distinguere in maniera univoca e condivisa tra quelle che abbiamo definito *leggi scientifiche* e le *generalizzazioni accidentali* è un fatto epistemologico che, come suggerito da Federico Laudisa e Edoardo Datteri, consente alle Scienze Umane di entrare a pieno titolo nel dibattito sui fondamenti della scienza moderna. Non si tratta certo di dissuadere gli epistemologi della necessità di formulare leggi in grado di consentire delle previsioni, ma si vuole tentare di contribuire alla comprensione di come, queste leggi, debbano essere formalmente definite. Più complessivamente, infatti, il dibattito sulle “leggi” all'interno della filosofia della scienza può essere ricompreso come l'attuale impossibilità, da parte di questo sapere, di definire univocamente quale forma debba adottare un *discorso* per poter essere identificato come *scientifico* e quale invece escluda tale possibilità. Esiste insomma un alto grado di indeterminatezza anche tra le cosiddette “scienze esatte”, e questo consente la presenza e rispecchia la necessità di un sapere, come quello delle Scienze Umane, prudente e attento a denunciare i riduzionismi eccessivi di un determinismo ingenuo. Si scopre così una prima forte convergenza di tutte le correnti di pensiero presenti all'interno del dibattito

¹⁸³ Datteri E., Laudisa F. (2011) Op. Cit., pg.126

filosofico, comprese quelle che sostengono le posizioni delle Scienze Umane, nel ritenere che l'idealizzazione della realtà è ciò che costitutivamente innerva la pratica scientifica¹⁸⁴. Il concetto di teoria e quello di modello, o in altri termini la rappresentazione dei fenomeni attraverso relazioni logicamente interdipendenti tra sistemi di simboli non sempre riferiti a controparti osservabili nel mondo, rappresentano un oggetto d'indagine assolutamente noto tanto alle Scienze Naturali quanto a quelle Umane. Forse proprio a partire da questo oggetto del dibattito scientifico è possibile stabilire un primo punto di contatto tra queste due "macro aree" della ricerca scientifica.

"The separation between models and theory is a very hazy one and in the jargon of many scientists it is often difficult, if not impossible, to draw a line. So the question is: is there a distinction between models and theories and if so how do they relate to one another?"

In common parlance, the terms 'model' and 'theory' are sometimes used to express someone's attitude towards a particular piece of science. The phrase 'it's just a model' indicates that the hypothesis at stake is asserted only tentatively or is even known to be false, while something is awarded the label 'theory' if it has acquired some degree of general acceptance. However, this way of drawing a line between models and theories is of no use to a systematic understanding of models.

[...] The debate over scientific models has important repercussions for other debates in the philosophy of science. The reason for this is that traditionally the debates over scientific realism, reductionism, explanation, and laws of nature were couched in terms of theories, because only theories were acknowledged as carriers of scientific knowledge. So the question is whether, and if so how, discussions of these matters change when we shift the focus from theories to models. Up to now, no comprehensive model-based accounts of any of these

¹⁸⁴ Cfr. *Ibidem*

issues have been developed; but models did leave some traces in the discussions of these topics.”¹⁸⁵

Le tracce lasciate da questo dibattito possono forse condurre ai caratteri propri della scienza moderna, al suo metodo d'indagine e di formalizzazione del sapere che, nel tentativo di discernere una distanza tra “teoria” e “modello”, mette in luce il suo rapporto ricorsivo con la realtà. La Scienza moderna sembra costretta cioè in un ricorsivo processo che *semplifica* ed *idealizza* il mondo e poi ad esso ritorna per mettersi alla prova *sperimentando* i propri *modelli*. Si tratta di quella rivoluzione in campo scientifico che è stata definita *idealizzazione galileiana*, geniale intuizione che ha fondato il metodo d'indagine della Scienza Moderna. Si tratta sostanzialmente di un approccio di ricerca caratterizzato da un progressivo scollamento dell'oggetto d'indagine dalla realtà in cui si manifesta sino ad una sua rappresentazione ideale. All'oggetto reale si sostituisce una sua rappresentazione composta da quegli elementi che si suppone ne rappresentino l'essenzialità ontologica. Ciò che si prefigge il ricercatore è, in altre parole, di “pulire” l'oggetto di ricerca dai caratteri inessenziali ed occasionali che lo possono “contaminare” in una sua locale manifestazione, ma che nel suo molteplice riproporsi, si dimostrano di volta in volta differenti, e dunque non gli appartengono costitutivamente. A questo oggetto, così semplificato sino ai suoi tratti essenziali, il processo di ricerca della scienza moderna applica un'ulteriore livello di astrazione mediante una serie di deliberate manipolazioni teoriche. Questo vuol dire che, oltre ad aver ridotto sensibilmente il numero di elementi variabili che caratterizzano l'oggetto sino a trasformarlo in un semplice artificio della mente, si ipotizzano su di esso esperimenti in contesti ideali. Si costruisce cioè un laboratorio immaginario in cui il valore delle variabili considerate “di disturbo” poiché non direttamente coinvolte nell'ipotesi sperimentale, vengono ridotte di valore sino ad

¹⁸⁵ Frigg R., Hartmann S. (2006) *Models in Science* in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta, Stanford, paragrafi 4 e 5.

approssimarle allo zero. Quello che si ottiene è evidentemente la rappresentazione di un “caso limite” ovvero di un fenomeno impossibile in natura, descrivibile ed analizzabile esclusivamente in circostanze artificiali, rigorosamente idealizzate. Il termine *idealizzato* rende conto, in questo senso, del fatto che il modello così ottenuto esprime delle affermazioni sull’oggetto di ricerca assolutamente *false*, e cioè non corrispondenti al comportamento dell’oggetto nella sua datità materiale. Come accennato è Galileo Galilei il padre simbolico di questo mutamento radicale di metodo nella ricerca scientifica, ciò che scrive lo studioso pisano nel 1632 è da lui definito come “una fantasia ingegnosa”, ovvero, come si è detto, un atto di pura astrazione. Nei famosi Dialoghi Galileiani lo studioso Pisano, confuta il sistema astronomico tolemaico-aristotelico, in favore del sistema copernicano di gravitazione universale. Per dimostrare le proprie tesi egli si avvale di successivi “esperimenti ideali”, tra cui, a titolo di esempio, il comportamento di un gravo. Questo “oggetto concettuale”, viene ipotizzato nella sua forma più essenziale, ovvero *semplificata* sino a raggiungere la forma d’una sfera. Le circostanze sperimentali vengono *idealizzate*, così che il piano su cui essa è sospinta diviene infinto, perfettamente liscio, perfettamente orizzontale e privato d’ogni attrito, persino di quello dell’aria. Date queste condizioni ideali di contesto e dato un gravo nell’immediata comprensibilità di una sfera, alla domanda posta dal sig. Filippo Salviati negli immaginari Dialoghi Galileiani, e cioè se in tali condizioni la sfera sospinta sia destinata a moto perpetuo, non si può rispondere diversamente da: “Parmi di sí, quando il mobile fusse di materia da durare.”¹⁸⁶ È dimostrato così il primo principio della dinamica e della relatività galileiana: il principio d’inerzia. Galileo Galilei mostra un nuovo modo di indagare la realtà, che introduce nella ricerca scientifica l’idea di *modello teorico*, ovvero di un oggetto astratto, artificiale e fittizio, ma utile alla messa a punto di leggi scientifiche. L’obiettivo di queste leggi è certamente quello di

¹⁸⁶ Cfr. Pelillo M. La nuova fisica: da Galileo a Newton, dispensa del corso di Filosofia della Scienza 2008/2009, Università Ca’ Foscari, Venezia.

fornire una spiegazione causale dei fenomeni osservati, ma questo *non corrisponde* a descrivere il comportamento dei corpi reali¹⁸⁷. L'elemento costitutivo della spiegazione scientifica non è infatti un oggetto reale, ma un costrutto teorico la cui capacità esplicativa si riferisce solamente al comportamento di un oggetto ideale in un contesto idealizzato. Il ricorso all'idealizzazione consente di svincolare i fenomeni dal loro locale manifestarsi, che risulta inevitabilmente compromesso dai vincoli contingenti, per poterne comprendere il comportamento al netto delle variabili locali. La disposizione alla *modellizzazione* è, insomma, ciò che costituisce il cuore della scienza moderna poiché rappresenta la possibilità di applicare le Leggi della Logica alle cose empiriche attraverso l'intermediazione del calcolo matematico.

“Si tratta di una disposizione sulla quale davvero si misura la distanza rispetto alla conoscenza scientifica che l'Ottocento eredita dalla cultura antica e medievale, una cultura che peraltro non ha certo ignorato la scienza e che ha tramandato comunque ai moderni una grande dotazione teorica dalla quale ripartire (e nella quale spiccano naturalmente la matematica e l'astronomia). Coloro che sarebbero diventati i protagonisti della nascita della scienza moderna ebbero cioè una chiara intuizione di ciò che agli occhi di uno scienziato contemporaneo appare un prerequisito minimale dell'indagine scientifica: per comprendere in senso generale un fenomeno, le proprietà che esso soddisfa e le leggi che ne governano il comportamento, è necessario costruire in prima istanza una *rappresentazione astratta e idealizzata* del fenomeno stesso. Questo rende possibile una migliore integrazione della componente empirica e della componente logica della scienza – che nel passato erano state tenute largamente distinte – e soprattutto un'applicazione sempre più estesa della matematica ai fenomeni naturali: come possiamo ben comprendere oggi, a più di quattro secoli di distanza dalla rivoluzione scientifica, la potenza formale della

¹⁸⁷ Cfr. Niaz M. (1999) *The role of idealization in science and its implications for science education*, in *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 8, No. 2.

matematica può dispiegarsi adeguatamente soltanto se applicata a descrizioni semplici e idealizzate dei fenomeni studiati. Si fa strada insomma nella rivoluzione scientifica l'idea che la crescita della nostra comprensione di un determinato fenomeno naturale passi necessariamente attraverso un certo grado di *matematizzazione* nella descrizione di quel fenomeno e, di conseguenza, attraverso la costruzione di un *modello* di quel fenomeno, vale a dire una descrizione astratta che preserva – in forma semplificata – solo quelle caratteristiche del fenomeno originario che appaiono più adatte a essere analizzate in forma rigorosa. Ciò implica che, nel tentare di comprendere le basi di un fenomeno naturale mediante un suo modello, gli scienziati dovranno stare attenti non soltanto alle proprietà che considerano importanti (e che saranno presenti nel modello), ma anche a quelle che decideranno di tralasciare e che quindi il modello ignorerà.”¹⁸⁸

Queste “ingegnose fantasie” che chiamiamo *modelli teorici* sono dunque riproduzioni idealizzate della realtà, *ri-produzioni artificiali* del fenomeno, un artificio dello scienziato e non un fatto della realtà. Ne consegue che, qualunque modello è, per sua natura, limitato e parziale nella sua affidabilità descrittiva.

“A theoretical model is treated as an approximation useful for certain purposes. One who formulates such a model will reason as follows: ‘It is useful to represent x’s as having such and such a structure, for then various known principles can be derived, moreover, the actual structure that x’s have is something like this, though quite possibly more complex (or in many cases actually known to be more complex)’.”¹⁸⁹

In sostanza un fenomeno non viene mai interamente spiegato da un *modello teorico*, la complessità, la ricchezza e la concretezza che lo costituiscono non possono essere afferrati pienamente e completamente da qualsivoglia *astratta*

¹⁸⁸ Datteri E., Laudisa F. (2011) Op. Cit., pp.20-21

¹⁸⁹ Achinstein P. 1965 Op. Cit. pg.104

idealizzazione simulativa. Il ruolo dei modelli nella ricerca scientifica è, dunque quello di descrivere un aspetto specifico, limitato e ben caratterizzato dell'evento. La realtà è conoscibile solo per approssimazioni successive, l'idea nostalgicamente positivista di una Scienza esatta, in grado di svelare in modo esaustivo la verità del mondo fenomenico è definitivamente da mettere da parte, in favore di una dichiarata e consapevole parzialità. Questa posizione non può che trovare riscontro anche all'interno delle Scienze Umane, di cui è ben nota la complessità dell'oggetto che indagano, la sua stretta interdipendenza con il contesto in cui è inserito, e dunque la costitutiva impossibilità di comprenderne la totalità in termini matematici. Si tratta dunque di fare delle approssimazioni, ovvero di suddividere la realtà in elementi più semplici da conoscere e studiare, i cosiddetti modelli, da riunire successivamente secondo il quadro teorico che ne ipotizza il funzionamento complessivo.

Come sosteneva Popper, ogni modello deve essere sottoposto ad una prova sperimentale, viceversa ne è compromessa l'affidabilità.

“Se il controllo non confuta la teoria possiamo dire solo che la teoria ha superato la prova. Non possiamo dire molto di più. Non significa effettivamente molto il fatto che la teoria superi una certa prova, significa solo che non siamo costretti ad abbandonare la teoria, e se fino ad allora non abbiamo preso troppo sul serio quella teoria, vuol dire che faremmo bene a farlo. Ma tutto ciò non porta a molto. Ovviamente questo dipende, poi, dalla particolare teoria. Se la teoria è così illuminante, se la teoria è capace di spiegare tante cose che prima non eravamo in grado di spiegare, allora si tratta di una buona teoria, una teoria che comincerà a piacerci e che probabilmente ci piacerà di più dopo che l'avremo messa alla prova. Ma questo non significa, sul piano logico, che la teoria sia vera. Questo significa solo che la teoria è stata controllata e niente di più.”¹⁹⁰

¹⁹⁰ Popper K. R. (1989) Op. Cit.

Nessuna teoria e nessun modello sono in grado di rappresentare la verità del mondo, essi sono solo “ingegnose fantasie” che spiegano come manipolarla, almeno fintanto che la realtà non si dimostra più complessa. A questo serve la sperimentazione, a confutare le teorie, a illustrarne i limiti applicativi poiché, esattamente come una mappa geografica, qualunque teoria non è la realtà, essa serve solo a “muoversi” nel territorio del reale secondo intenzione. In questo senso, già nel 1984, Riccardo Massa proponeva, all’interno del dibattito pedagogico in Italia, di pensare alla ricerca educativa in termini sperimentali, ben consapevole di un’impossibilità, almeno allo stato dell’arte delle teorizzazioni pedagogiche, di cogliere l’intera complessità dell’accadere educativo, ma altrettanto convinto che la pedagogia debba essere un sapere applicativo. Il tradizionale divario tra teoria e prassi, denunciato più volte dallo stesso Riccardo Massa, non può infatti essere tollerato nell’impianto epistemologico di un sapere che voglia dirsi scientifico, e dunque la sperimentazione dei modelli teorici deve, necessariamente, trovare posto nella ricerca in campo pedagogico.

“Questa insistenza sulla ricerca sperimentale è comprensibile [in altri termini] non tanto per praticabilità di procedure sperimentali in senso stretto all’intrico di variabili presenti in una situazione educativa, quanto perché risponde al carattere di intervento su condizioni determinate, che si presenta come carattere proprio del significato pedagogico di educazione.”¹⁹¹

Riccardo Massa insiste più volte, all’interno della sua complessa opera di pedagogista, sulla necessità di questa disciplina di costituirsi come scienza, cioè come sapere empirico in grado di costruire una teoria dei dispositivi strutturali che determinano, con relativa autonomia, l’accadere materiale dell’educazione, e di metterne alla prova la plausibilità. In fondo, il rapporto tra

¹⁹¹ Massa R. (1984) La ricerca educativa in prospettiva duemila, in Scuola e Città n.12, La Nuova Italia Firenze, pg. 515

teoria e prassi, anche in campo pedagogico, non può voler dire altro che il riferirsi ad un sistema organizzato di conoscenze ipotetiche la cui validità necessita di sperimentazioni, specificatamente finalizzate ad un determinato scopo euristico.

La realtà del mondo fenomenico, e dunque anche la realtà educativa che ci interessa indagare in queste pagine, è certamente molto più complessa di ogni teoria e di ogni modello. In questo senso il riferimento continuo da parte delle Scienze Umane in generale, e della pedagogia in particolare, alla teoria della complessità, informa le Scienze Naturali dei limiti di un approccio di ricerca lineare e cumulativo nello studio dei fenomeni. Questo approccio, infatti, incontra i limiti di un oggetto di ricerca, quale è l'uomo, fortemente intrecciato al contesto in cui si manifesta, e dunque euristicamente impermeabile a idealizzazioni e sperimentazioni. In altri termini le Scienze Umane, rivendicano, giustamente la natura emergente dei fenomeni che indagano, e dunque denunciano la scarsa efficacia, per dirla con i darwinisti, di un'indagine sul *genoma* per comprendere il comportamento del *fenoma*. In questo senso, secondo le Scienze Umane, i modelli teorici sperimentali "mostrano la corda" quando indagano la complessità fenomenica espressa dal comportamento umano, tentando di scomporla in elementi "più semplici". Proprio tale scomposizione infatti "snatura" il comportamento, rendendone pertanto impossibile la piena comprensione.

"Sarebbe [ciò nonostante] un grave errore concludere che l'incertezza di una teoria, cioè il suo carattere ipotetico o congetturale, sminuisca in qualsiasi maniera la sua *pretesa*, implicita di descrivere qualcosa di reale."¹⁹²

Le parole di Popper tornano nuovamente a sostegno dell'approccio delle Scienze Naturali nel sostenere che, la strenua rivendicazione da parte delle

¹⁹² Popper K. R. (1972) *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna pg.201

Scienze Umane, di una *irriducibilità* dei fenomeni che studiano, rischia di vincolare la capacità d'indagine di questi saperi in senso descrittivo ed osservativo. L'impossibilità, dovuta ad incapacità o contrarietà ideologica, di svincolare la dinamica dei fenomeni sociali, ed in particolare educativi, dagli accidenti e dalle contingenze del reale, impedisce infatti di costruire dei modelli teorici sperimentabili. Come a dire che i modelli prodotti dalle Scienze Umane dimostrano una capacità euristica estremamente ridotta, poiché riferiti ad un impianto teorico che decreta l'impossibilità di una loro concreta verifica.

La storia della Scienza ci ricorda che il limite delle scienze pre-galileiane era insito nella loro incapacità di *semplificare* ed *idealizzare* la realtà, questo le costringeva a poter esclusivamente registrare puntualmente i fenomeni nel loro locale manifestarsi, senza possibilità alcuna di manipolare il reale secondo un organico sistema di ipotesi delle sue dinamiche di funzionamento. Le moderne Scienze Umane e Sociali rischiano di essere soggette al medesimo limite quando rifiutano di adottare modelli sperimentali votati alla formulazione di teorie generali, e si limitano, di fatto, alla descrizione *ex-post* degli elementi osservabili dei fenomeni che indagano. Come si è già avuto modo di mettere in luce attraverso le parole di Karl Popper, infatti, la conoscenza è per sua natura "congetturale", cioè basata su ipotesi la cui validità è limitata dalla loro fallibilità sperimentale. Così, un sapere teorico che non sperimenti empiricamente la validità dei propri assunti appare, agli occhi delle Scienze Naturali, destinato all'autoreferenzialità, ovvero ad un progressivo spostamento dell'oggetto d'indagine dalla realtà ai discorsi disciplinari. La prassi sperimentale infatti garantisce il continuo ancoraggio delle idealizzazioni teoriche della Scienza all'oggetto reale del suo sapere, l'esclusione di una sistematica verifica sperimentale del sapere produce conseguentemente un progressivo scollamento di quest'ultimo dalla pratica cui vorrebbe riferirsi.

"A theoretical model describes a type of object or system by attributing to it what might be called an inner structure, composition, or mechanism,

reference to which will explain various properties exhibited by that object or system.”¹⁹³

L'ammonimento delle Scienze Naturali sembra assolutamente pertinente e trasversale ad ogni oggetto di ricerca: la verifica sperimentale della pertinenza degli elementi attribuiti ad un determinato oggetto di ricerca è necessaria allo sviluppo del sapere su quell'oggetto di ricerca. Indipendentemente da quale sia l'oggetto che indaga, un sapere scientifico si sviluppa, in conseguenza a quanto appenda detto, mediante l'accumulazione di dati comparabili e dunque misurabili. Se così non fosse tale sapere non avrebbe quasi alcun valore in termini diagnostici, predittivi, e comunque di supporto alla prassi operativa agita sull'oggetto che indaga. In questo senso però le Scienze Sociali non differiscono, almeno nelle intenzioni, dalle Scienze Naturali, entrambe si trovano, di fatto, all'interno di una paradigma *causalistico*. Se per le seconde questa affermazione appare ovvia, a ben riflettere però risulta del tutto adeguata anche per le prime. È vero infatti che le Scienze Umane hanno sviluppato nel tempo un apparato teorico finalizzato non solo alla descrizione dei fenomeni che osservano, ma anche all'articolazione di competenze progettuali e di metodologie d'intervento sul campo. Ogni progetto, come tensione intenzionale al futuro, ed ogni intervento, in quanto deliberato tentativo di modificare la realtà, presuppone una determinata aspettativa in termini di risultati concretamente osservabili. Esiste insomma la convinzione, all'interno di questi saperi, che quel particolare progetto e non un altro, che quella particolare metodologia d'intervento e non un'altra, possano condurre ad una serie di risultati desiderati, o se non altro possano prevenire risultati indesiderati. Se si condividono queste ultime affermazioni, è logico dedurre che anche nelle Scienze Sociali, ed in pedagogia in particolare, la raccolta di dati misurabili consente di compiere dei paragoni, di valutare, per esempio, se i risultati

¹⁹³ Achinstein P. 1965 Op. Cit. pg. 103

desiderati si sono effettivamente verificati in conseguenza degli interventi effettuati.

Scienze Naturali e Scienze Umane insomma, trovano nella volontà di esprimere una propria capacità d'intervento sulla realtà, un importante punto di comunione; in questo senso un impianto di ricerca sperimentale sembra imprescindibile per entrambe queste aree di saperi. Una sapere che non fosse pronto alla ridefinizione del proprio impianto teoretico davanti all'evidenza empirica, e quindi un sapere che non intendesse in senso sperimentale il proprio impianto di ricerca si rivelerebbe probabilmente un sapere esclusivamente speculativo o, nel migliori dei casi, un sapere che Karl Popper classificherebbe come *pre-scientifico*.

“ Se una teoria non può venir criticata sulla base di osservazioni sperimentali, allora non deve essere considerata una teoria empirica. Ciò non significa, però, che una teoria non sottoponibile a riscontri sperimentali sia una cattiva teoria. Si prenda il caso della teoria atomistica, che è un buon esempio. La teoria atomistica non è stata falsificabile per tutto il periodo che va dal 500 prima di Cristo, quando fu inizialmente proposta, fino all'anno 1905, l'anno in cui Einstein propose la teoria del moto browniano, che la rese falsificabile trasformandola, in realtà, in una teoria molecolare. Ora, in tutto quel periodo non fu sottoponibile a controlli, ma ciò nonostante offrì agli scienziati suggerimenti eccellenti e rappresentò un'ipotesi che, per così dire, fu da tutti tenuta in mente come una specie di idea di sfondo - potremmo chiamarla una idea metafisica - e fu estremamente utile nel suggerire idee più precise e falsificabili. Ho menzionato questo tipo di teorie già nella mia prima pubblicazione nella rivista "Erkenntnis", dove chiarivo che esistono idee pre-scientifiche - come allora le definii - che, pur non essendo falsificabili, hanno tuttavia un grande valore.”¹⁹⁴

¹⁹⁴ Popper K. R. (1989) Op. Cit.

In conclusione è necessario chiarire che non si tratta di voler cadere in un cieco determinismo né, tantomeno, di voler applicare *tout court* il modello di ricerca delle Scienze Naturali alle Scienze Sociali. Il sogno del determinismo ingenuo che prometteva di riuscire a risolvere in un sistema di leggi matematiche l'intera complessità del mondo è stato ampiamente abbandonato anche dalle scienze naturali. Come si è tentato di mostrare in queste pagine è infatti ormai ampiamente condivisa, all'interno della filosofia della scienza, la consapevolezza della strutturale parzialità di qualsivoglia spiegazione scientifica. Ciò su cui invece si vuole insistere è la necessità di stabilire un dialogo tra Scienze Naturali e Scienze Umane e Sociali, di aprire uno spazio d'incontro epistemologico che, pur nel rifiuto di un becero positivismo *iper-razionale* e sterilmente determinista, possa riconoscere il ruolo imprescindibile della sperimentazione e dunque dei concetti di *idealizzazione* e di *modellizzazione* nella teorizzazione scientifica.

3.2 L'OGGETTO SCIENTIFICO IN PEDAGOGIA

Di fronte alla complessità del mondo dei fenomeni la pedagogia, al pari di ogni altra scienza, deve necessariamente selezionare un proprio specifico campo d'indagine, ovvero una determinata categoria di fenomeni, di cui intende mettere in luce le dinamiche che li innervano. Come già sottolineato, la pretesa di ogni scienza è quella di poter formulare ipotesi interpretative e modelli d'intervento da sottoporre a verifica sperimentale in modo da poter progressivamente raffinare le proprie teorie generali di comprensione del reale. La necessità di dover "ritagliare una parte di mondo" e di non poter indagare l'intero spettro fenomenico è chiaramente data dalla natura finita dell'uomo, le cui strutture di conoscenza sono in fondo discrete, per quanto innervate da dimensioni trascendenti, quali ad esempio quella affettiva, che mal si coniugano con la finitezza. Ciò non di meno l'uomo ha, da sempre manipolato la realtà ed interagito con il mondo *oltre da sé*, attraverso l'utilizzo di oggetti discreti. Di "oggetti", infatti, parla la tradizione scientifica occidentale riferendosi ai fenomeni che indaga.

Nel terzo volume della sua opera *La Méthode*¹⁹⁵ Edgar Morin sottolinea come l'uso stesso del termine "oggetto", implichi l'adozione di un orizzonte di riferimento riduzionistico, ingenuamente positivista se si vuole, che presume una netta separazione tra osservatore ed osservato. In questo senso egli critica apertamente l'ingenuità di un sapere scientifico che non ravvisi le implicazioni epistemologiche del ruolo del ricercatore nell'attività di ricerca. Tutt'altro che neutro osservatore di dati, sottolinea Morin, il ricercato ha una parte attiva nella determinazione di ciò che osserva, egli è, in altri termini, inevitabilmente implicato nella "costruzione" dei fenomeni che studia per il fatto stesso di studiarli. Indubbiamente il termine "sistema", proposto in sostituzione a quello di "oggetto" dal filosofo francese, rimanda più coerentemente ad un'interdipendenza del fenomeno osservato, non solo con colui che l'osserva,

¹⁹⁵ Morin E. (tr. It. 1989) *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano

ma anche con il complesso degli altri eventi fenomenici a lui più prossimi. In questo senso il sapere pedagogico, al pari degli altri saperi raccolti sotto il cappello delle Scienze Umane, rivendica correttamente la necessità di un approccio di ricerca attento ad una tale complessità che, quando si indagano fenomeni umani, espone esponenzialmente. Nell'economia di queste pagine si è però preferito mantenere l'uso del termine "oggetto", in quanto esso rimanda alla natura astratta e concettuale dei modelli d'indagine dell'attività scientifica e all'artificialità di ciò che si indaga. Questo rimando semantico sembra, in questo contesto, maggiormente coerente con quel tentativo di trovare un terreno comune tra Scienze Naturali e Scienza Umane, di cui si è detto.

Fatta questa premessa doverosa, rimane ancora inevasa la domanda da essa implicata: qual è l'oggetto della pedagogia? "Educazione" è un concetto che le riflessioni epistemologiche interne al dibattito pedagogico, almeno in Italia, non hanno ancora saputo coniugare in maniera sufficientemente coerente da poter essere assunto ad oggetto di studio condiviso.

"Infatti, nel "pluriverso" delle idee non sembra dimorare il criterio della certezza, bensì una tensione alla *possibilità* e alla *problematicità*. Una pedagogia intesa quale <<laboratorio eidetico>> vive delle proprie "incertezze" e il dibattito pedagogico contemporaneo ne è testimone. Negli studi e nei libri di pedagogia non è raro rinvenire sostantivi che denotino il sapere pedagogico ora quale *arte* o *disciplina*, ora quale *scienza* o *filosofia*. Sovente i concetti vengono utilizzati come sinonimi. Tale ambiguità terminologica contribuisce non solo a offuscare le semantiche conchiusi nel discorso pedagogico, ma anche a indebolire la possibilità di costruire la "scienza pedagogica".¹⁹⁶

¹⁹⁶ Sola G. (2002) *Introduzione. La ricerca epistemologica in pedagogia*. In Sola G. (a cura di) (2002) Op. Cit. pg. 11-12

Certamente l'educazione coinvolge tutti gli aspetti fondamentali dell'esperienza umana e per questo si appresta, innanzitutto, ad essere un fenomeno indagabile ed indagato da una molteplicità di saperi disciplinari.

“Gli strumenti acquisiti dall'indagine psicologica, sociologica e antropologica consentono di generalizzare, nell'ambito dei molteplici fenomeni psichici, sociali e culturali, la loro rispettiva caratteristica di processi di apprendimento, di socializzazione e di introiezione culturale, con tutti gli eventi ad essi connessi, come caratteristiche individuanti il fatto educativo e costituenti di conseguenza tre corrispondenti campi specialistici di quelle indagini. E così queste tre scienze umane si specializzano legittimamente come altrettante scienze dell'educazione. Ma bisogna aggiungere che l'agire sociale si configura sempre come un agire storicamente situato, e dunque che un'adeguata considerazione del fatto educativo deve tenere nel conto dovuto la sua sostanziale storicità. Il che qualifica la storiografia come un'altra scienza dell'educazione, impegnando anch'essa alla delimitazione di un campo specialistico di indagine di questo senso, e ripropone anche da tale punto di vista la questione dei rapporti tra psicologia, sociologia e antropologia culturale da un lato, e storiografia dall'altro. E ancora, com'è naturale, posta l'opportunità dell'esigenza d'una specifica considerazione scientifica dell'agire sociale, e quindi del fatto educativo, da un punto di vista linguistico, giuridico, economico, e soprattutto politico, anche le rispettive discipline vengono a porsi come altrettante scienze dell'educazione e risultano coinvolte nei problemi metodologici che questo comporta.”¹⁹⁷

Sembrerebbe così che la ricerca pedagogica sia destinata ad esaurirsi in un arcipelago di scienze dell'educazione, ognuna con un proprio impianto di ricerca specialistico. È questa una posizione adottata anche da alcuni pedagogisti, che riconoscono al sapere pedagogico una sorta di valore

¹⁹⁷ Massa R. (1983) Op. Cit. pg. 69

enciclopedico oppure di esercizio filosofico da attuarsi nei confronti dell'insieme delle scienze dell'educazione. In altri casi per la pedagogia è autorevolmente rivendicata una condizione di sapere complesso inalienabile da logiche deterministiche e matematiche.

“Il sapere dell'educazione può solo fornire indicazioni di valore ipotetico, che aiutino ad interpretare i casi specifici; la sua caratterizzazione è di essere provvisorio, sempre aperto a ulteriori formulazioni che meglio interpretino l'essenza della pratica educativa [...]

L'evento educativo è [infatti] un fenomeno complesso. Col termine “complesso” intendo indicare un fenomeno non comprimibile nei dispositivi epistemici di cui disponiamo, tanto meno in quelli di tipo matematico-sperimentale che qualificano molta ricerca educativa, dispositivi questi che perdono per strada molte delle informazioni non computabili dentro metodiche proprie del pensiero calcolante.[...]

Ogni oggetto d'indagine chiede uno specifico metodo di ricerca, e richiedere esattezza alla scienza dell'educazione, che ha per oggetto l'esperienza, significa contravvenire all'idea di rigore che si dovrebbe richiedere alle scienze umane.”¹⁹⁸

Luigina Mortari sottolinea con forza l'irriducibile complessità dell'esperienza, il cui valore ed il cui senso educativo è chiaramente oggetto d'interpretazione (consapevole o meno che sia) di chi la vive. È chiara ed evidente la fondatezza di questa posizione epistemologica che rimanda ad un'inevitabile parzialità conoscitiva del fenomeno educativo da parte della pedagogia. Questo sapere è infatti comprensibile come ulteriore quadro euristico. Da aggiungere ad altri ad esso limitrofi, piuttosto che come un sapere esaustivo in grado di risolvere la complessità del fenomeno educazione. È inoltre assolutamente condivisibile, e lo si è già detto, il rifiuto ad accettare atteggiamenti conoscitivi, nei confronti dei fenomeni educativi, sin troppo

¹⁹⁸ Mortari L. (2008) Op. cit. pp.11-15

semplicistici o generalizzanti. L'educazione deve essere compresa come un evento articolato, passibile di diverse letture e molteplici quadri disciplinari, che è necessario il più possibile comporre tra loro, al fine di comprendere meglio le dinamiche effettuali di questo fenomeno (questo, per altro, vale a diversi livelli in tutte le discipline scientifiche).

È però altrettanto importante tentare di uscire dalla tradizionale disputa tra positivismo logico ed ermeneutica nella spiegazione dei fenomeni sociali. Purtroppo, l'approdo delle Scienze Naturali al modello nomologico-deduttivo¹⁹⁹, ad opera di Carl Gustav Hempel e Paul Oppenheim a metà del secolo scorso, ha segnato un aggravio di tale contrapposizione. Le leggi generali e la linearità logica necessarie ad una spiegazione aderente al modello nomologico-deduttivo contrastano infatti fortemente con il carattere idiografico delle discipline storico-sociali che indagano i fenomeni umani. Più in generale è estremamente vivace il dibattito attorno all'effettiva efficacia di questo modello di spiegazione scientifica, nel rendere conto di una quantità di fenomeni del reale, di cui quelli umani sono solo i più evidenti. La linearità causale implicita in

¹⁹⁹ È così definito il contributo al problema della spiegazione scientifica proposto da Carl Hempel e Paul Oppenheim in un celebre articolo dal titolo *Studies in the Logic of Explanation*, pubblicato nel 1948 sulla rivista *Philosophy of Science*. "Il modello fornisce alcuni requisiti che, secondo gli autori, le buone spiegazioni dovrebbero soddisfare, sulla base dell'idea che la spiegazione sia intimamente connessa con la prevedibilità dell'*explanandum* sulla base dell'*explanans*. [...] Ecco i quattro requisiti.

R₁ L'*explanandum* deve essere derivabile logicamente dall'*explanans*.

R₂ L'*explanans* deve contenere almeno una *legge* di carattere generale.

R₃ L'*explanans* deve essere controllabile empiricamente.

R₄ L'*explanans* deve essere *vero*." Laudisa F., Datteri E. (2011) Op. Cit. pg.82. Il modello nomologico-deduttivo non è in realtà esente da dubbi, nel dibattito tra filosofi della scienza, in merito all'eshaustività della sua sintassi nell'abbracciare tutta la casistica delle "buone spiegazioni scientifiche", ma è indubbiamente quello con più frequenza adottato nelle spiegazioni scientifiche, a comprova di una tendenza della ricerca scientifica di intendere una spiegazione come un enunciato in grado di spiegare le cause di un determinato evento, e dunque in grado di prevederne la comparsa in circostanze analoghe.

ogni argomentazione formulata secondo la logica matematica, sembra a taluni insufficiente a comprendere la complessità imprevedibile di molti aspetti della realtà. L'uomo in particolare evidenzerebbe una caratteristica, la coscienza di sé, che renderebbe ingenuo ogni tentativo previsionale da parte di un osservatore terzo. In modo complementare gli studiosi dei fenomeni umani si rifanno a modelli esplicativi ritenuti non adeguati, dalle Scienze Naturali, agli stringenti criteri della logica matematica. Manca, per riassumere semplicisticamente la questione, il ricorso a leggi causali in grado di rendere conto in termini deterministici della relazione di causa-effetto tra due eventi. La spiegazione *teleologica*, per esempio, si ritrova spesso nelle argomentazioni utilizzate dagli scienziati sociali per descrivere alcuni fenomeni umani. Essa consiste sostanzialmente nello spiegare un comportamento in ragione del fine cui esso è teso. In altri termini, in molta della letteratura nel campo delle scienze umane, è assunto (implicitamente o esplicitamente) che una "buona spiegazione" dei fenomeni umani sia quella che, date certe regolarità (ma lo stesso può dirsi anche di un evento singolo), riesce a mettere in luce il fine che quella regolarità (o quel singolo evento) dovrebbe contribuire a raggiungere. Il ruolo del soggetto assume, per gli scienziati sociali, un ruolo centrale nel giustificare la validità di un impianto esplicativo di tipo *teleologico*, la dimensione finalistica consente infatti di includere nella spiegazione le "ragioni" del soggetto agente, il "perché" (esplicito o implicito) del suo comportamento. Dal punto di vista delle Scienze Naturali però questa spiegazione non sufficientemente "stringente". Essa non riesce, infatti, a spiegare come mai il comportamento adottato per raggiungere un certo fine è stato proprio "quello" e non "un altro" altrettanto adatto. Ma soprattutto questo tipo di spiegazione non riesce a descrivere quale sia la "necessità" di quel fine, perché debba inevitabilmente essere perseguito. Il ruolo di interprete dei fenomeni umani rivestito dallo scienziato sociale in questo modello esplicativo, risulta, agli occhi delle scienze naturali, preponderate rispetto "all'autonomia esplicativa" della spiegazione che esso fornisce di un dato fenomeno. In altri termini: rispetto ad un medesimo

comportamento il numero di spiegazioni *teleologiche* possibili è talmente ampio da costringere le scienze naturali a considerare inattendibile questo tipo di spiegazione. Non a torto le scienze sociali rivendicano dal canto loro la natura ermeneutica del proprio modello esplicativo che, come si è detto, assume l'unicità del soggetto in un dato contesto quale ragione ultima di un'inevitabile irriproducibilità della spiegazione di un dato fenomeno.

Un ulteriore elemento di complessità nel dibattito tra Scienze Naturali e Scienze Sociali è dato dall'introduzione del modello *evoluzionistico* nelle argomentazioni degli scienziati sociali. Estremamente florido anche nel campo di studi della biologia, questo tipo di spiegazione sposta l'asse della domanda dalla ragione del manifestarsi di certi comportamenti alla natura di quella possibilità di comportamento. È questo, nelle scienze umane, una tipologia di spiegazione adottata per giustificare l'estraneità dei comportamenti umani al determinismo delle "leggi naturali". In questo quadro le spiegazioni assumono un valore probabilistico, ovvero indicano la frequenza e la possibilità del manifestarsi di certi comportamenti in determinate circostanze, ma permettono previsioni o analisi causalistiche più stringenti.

Un primo punto di riflessione potrebbe portare a considerare il fatto che le Scienze Naturali non possono arrogarsi il compito, o il diritto, di poter spiegare ogni cosa con i propri modelli. D'altra parte però, è indubitabile la capacità produttiva del modello nomologico-deduttivo in termini di manipolazione intenzionale e discreta del reale. È esattamente a questo aspetto che sembra fondamentale, per chi scrive, far convergere l'attenzione delle Scienze Umane. È infatti esclusivamente a condizione di poter prevedere i comportamenti dei fenomeni oggetto del proprio campo di conoscenza che un sapere può mettere in campo delle progettualità operative minimamente credibili.

Il lavoro di Max Weber²⁰⁰ rivela, a questo proposito, una suggestione assolutamente interessante sul rapporto tra studio dell'individualità e generalizzazioni nomologiche. Secondo l'economista e filosofo tedesco infatti, è

²⁰⁰ Weber M. (tr. It. 1958) *Saggi sul metodo delle scienze storico sociali*, Einaudi, Torino

solo a partire da un insieme di elementi tipici, di comportamenti uniformi empiricamente osservabili, che è possibile individuare la specificità individuale.

“E queste uniformità, al pari dei concetti generali, sono costituite attraverso un procedimento astrattivo che, isolando entro la molteplicità del dato empirico alcuni elementi, procede a coordinarli in un quadro coerente e privo di contraddizione. Il risultato di tale procedimento astrattivo è perciò sempre un tipo ideale, che da un lato si differenzia dalla realtà e non può venire scambiato con essa, ma dall’altro deve servire strumentalmente alla spiegazione dei fenomeni nella loro individualità; esso è sempre un criterio di comparazione al quale deve essere riferito il dato empirico, è cioè un concetto-limite ideale che deve fornire uno schema concettuale orientativo per la ricerca.”²⁰¹

Insomma sembrerebbe che Scienze Naturali e Scienze Umane possano trovare un nuovo terreno comune sul quale apprendere le une dalle altre. Esattamente come il ricercatore nel campo delle Scienze Naturali ha imparato dalle Scienze Umane di non poter indagare un fenomeno senza inficiarlo con la propria soggettività, altrettanto il ricercatore in campo sociale apprende dalle scienze esatte di non poter indagare la soggettività senza paragonarla, necessariamente, ad un modello ideale di anonima e regolare normalità.

Quello che anima questo lavoro è insomma, la preoccupazione che la dicitura di “fenomeno speciale”, applicata spesso a ciò che è indagato dalle Scienze Umane, per distinguerlo dalla categoria dei “fenomeni naturali”, non si trasformi in un alibi utile a giustificare la vaghezza e la genericità di molti discorsi in questo campo. L’impressione di chi scrive è che spesso, in particolare in pedagogia, dietro all’alibi della “complessità irriducibile” si nasconda uno scarso rigore epistemologico ed una vocazione alla produzione di letteratura pedagogica piuttosto che di studi scientifici. Il senso dell’operazione teorica contenuta in queste pagine è allora quello di mettere momentaneamente “tra

²⁰¹ Rossi P. (1958) *Introduzione*, in Weber M. (tr. It. 1958) Op. Cit. pg. 26

parentesi” la legittima pretesa di irriducibilità del fenomeno educativo, per tentare intenzionalmente di comprenderne solo *alcune* sue parti. Certamente questa operazione esclude la possibilità di uno sguardo esaustivo sul fenomeno (e d'altronde nessuna scienza, nemmeno la più formalizzata, può ritenersi esaustiva o esatta, viceversa non si distinguerebbe dalla realtà che indaga), ma si spera che ne restituisca uno capace di produrre una conoscenza operativa. Le domande a cui vorrebbe rispondere un tale modo di intendere la scienza pedagogica, sono in fondo le stesse a cui una qualunque disciplina vorrebbe poter rispondere: come si produce il fenomeno educativo? È possibile influenzarlo? In che modo ed in che misura è possibile tale influenzamento? Assumere questo ordine di domande come linea d'orizzonte della ricerca sembra tra l'altro assolutamente coerente con la volontà di indagare il problematico rapporto tra teoria e prassi che caratterizza il sapere pedagogico in Italia.

“Il traguardo del duemila per la ricerca educativa [auspicava Riccardo Massa nel 1986] è dunque quello di poter disporre d'un disegno di ricerca né riduttivo né onnicomprensivo, ma capace di conoscenza effettiva delle variabili pedagogiche sempre presenti in ogni evento educativo.”²⁰²

Si tratta dunque di ipotizzare, seguendo quanto suggerito da Riccardo Massa, un modello teorico che rappresenti in forma idealizzata l'evento educativo e di studiarne quindi il funzionamento in base ai principi che regolano i rapporti tra le variabili che lo compongono. Si tratta di isolare tutte quelle variabili che, secondo la teoria generale ipotizzata da Massa, non appartengono al fenomeno educativo “in sé” ma sono date dalla sua momentanea datità localizzata. In altre parole sembra necessario mettere in atto un *artificio metodologico*, “un'ingegnosa fantasia”, che consenta di adottare per la ricerca educativa un

²⁰² Ibidem pg. 153-154

oggetto scientifico. Bisogna partire da un'ipotesi creata sulla base di quanto sino ad ora prodotto dalla riflessione pedagogica, un'ipotesi che è successivamente necessario validare sperimentalmente secondo le indicazioni falsificazioniste di Karl Popper. Questa prospettiva di ricerca richiama indubbiamente sullo sfondo il modello nomologico-deduttivo, ma non si risolve in esso, al contrario tenta di affiancarlo a quello ideografico, credendo in una futura soluzione epistemologica in grado di sussumerli entrambi.

Ciò verso cui Riccardo Massa ha richiamato l'attenzione del dibattito pedagogico italiano, è un oggetto in grado di evidenziare la propria "praticabilità epistemica"²⁰³. Egli ha cioè proposto di praticare un'oggettivazione del reale (con tutte le necessarie implicazioni semplificatorie ed idealizzanti di cui si è detto) che dimostri le invarianze spaziali, temporali, simboliche e corporali del fenomeno educativo, decretandone quindi l'oggettiva (ri)producibilità.

"L'ipotesi centrale di questo discorso è di nuovo la seguente: che i processi formativi non sono risolvibili in rapporti interpersonali e psicologici. Essi cioè non sono riconducibili ad interazioni fra insegnanti e allievi. Non solo, non sono neppure riducibili (proseguendo sempre per via di approssimazione negativa a qualcosa che sfugge ma di cui si coglie la presenza), pur ricomponendole come le interazioni suddette, a componenti di tipo organizzativo e di tipo istituzionale, nel senso delle componenti studiate dalla sociologia dell'educazione. Neppure i processi formativi sono riconducibili agli obiettivi dell'insegnante da un lato, o alla valutazione dell'alunno dall'altro: ciò vorrebbe dire ancora una volta intendere l'insegnamento come qualcosa che ha solo da fare con intenti soggettivi e con esiti parimenti soggettivi. E neanche possano essere ridotte all'agire sociale diffuso, a tutto ciò che avviene in tutto il mondo e in tutti i tempi, anche se sono ovviamente un aspetto fondamentale dell'agire sociale e viceversa. Ecco, ciò che si chiama processo formativo, o educazione, o istruzione, pur ricomponendo tutti quegli aspetti, va invece considerato come il prodotto d'una struttura globale di

²⁰³ Cfr. *Ibidem*

tipo metodologico e procedurale. Cioè, l'accadere dei processi formativi, e quindi anche la loro effettualità, su di un piano psicologico, culturale, storico, politico e sociale, è sempre prodotto da un contesto metodologico globale, anche indipendentemente da volontà e progetti di sorta.²⁰⁴

La proposta di Riccardo Massa mira esplicitamente ad individuare, per il sapere pedagogico, un campo d'indagine specifico, un oggetto ed un modello di ricerca che le consentano di configurarsi come disciplina scientifica di primo livello. È certamente questo un percorso che nella sua intera opera ha solamente delineato nei caratteri generali, ma è certamente in questo solco che queste pagine si posizionano.

La prima questione introdotta da Riccardo Massa, in ordine ad una riqualificazione scientifica del sapere pedagogico, è la necessità di smarcare la pedagogia dallo stato di fragilità epistemologica di cui si è detto all'inizio del paragrafo. La disgregazione del sapere pedagogico è stato un tema estremamente caro a Riccardo Massa, il quale ha a lungo tentato d'individuare uno specifico oggetto di ricerca, invisibile agli altri saperi, in grado di emergere dalla complessità del fenomeno educativo, evidenziandosi come ontologicamente definibile e dunque univocamente riconoscibile. Il contributo scientifico di una pedagogia priva di un proprio specifico oggetto di ricerca, avvertiva Riccardo Massa, rischia di scomparire entro il campo ed i modelli di indagine delle altre Scienze dell'Educazione.

“Si tratta pertanto [dice Massa] di demarcare, da un punto di vista pedagogico in senso stretto, l'oggetto di ricerca d'una scienza dell'educazione che non si riduca a disciplina pseudofilosofica da un lato, a sintesi interdisciplinare e applicativa dall'altro, ma che costituisca un proprio ordine conoscitivo empirico e nomotetico.”²⁰⁵

²⁰⁴ Ibidem pg. 390

²⁰⁵ Massa R. (2003) Op. Cit. pg. 107

Questo importante smarcamento epistemologico proposto da Riccardo Massa, tenta di riposizionare il sapere pedagogico entro un modello di conoscenza basata su dati empirici e leggi generali. Egli insiste sulla necessità per un sapere che voglia dirsi scientifico di formularsi secondo leggi generali riferite a ricorsività empiriche.

“Le uniformità relative riscontrabili nel campo dei fatti umani, e dunque in quelli educativi, comporteranno naturalmente corrispondenti uniformità nel campo delle procedure con cui è possibile determinarle per mezzo d’una azione educativa. Questa uniformità fonda la possibilità d’una ricerca scientifica di tali procedure basata sull’assunzione critica dei dati scientifici e degli obiettivi politici relativi alla situazione per cui le si vogliono apprestare. Si comprende allora che quando si parla di dati scientifici e di obiettivi politici relativi a situazioni determinate, bisogna evitare che la ricerca pedagogica assuma due posizioni simmetricamente opposte. Da un lato infatti, come si è già visto, la pedagogia non può pretendere di elaborare alcuna interpretazione definitiva e globale del fenomeno educativo. Anzitutto perché le scienze cui si rivolge rifiutano programmaticamente le teorie definitive e globali sui fenomeni sociali, psicologici e culturali che sono oggetto del loro studio, e poi perché tale rifiuto è fatto proprio da ogni pedagogia che voglia costituirsi criticamente. Ma questo non implica, d’altro canto, l’impossibilità di giungere alla costruzione di tecniche la cui validità non si esaurisca nell’ambito d’una situazione particolare. Ciò è possibile proprio in ragione di quelle uniformità relative che le scienze umane riescono a riscontrare.”²⁰⁶

Per questa via la proposta teorica di Riccardo Massa muove platealmente i propri passi verso un oggetto di ricerca inedito per le scienze umane, un

²⁰⁶ Ibidem pg. 88

oggetto che prescinde, o comunque intercetta solo in termini complementari, l'umano.

“C'è da chiedersi quindi se l'oggetto sinora sfuggente della pedagogia non debba essere più l'educazione come processo interumano, ma la cosa dinamica e inerte che produce, questa si direttamente, un tale processo, come un dispositivo dato che occorre conoscere ed esplicitare in sé prima che rispetto al suo prodotto umano o alla sua progettazione metodologica. Perché allora non scendere a questo livello, perché nella storia delle pratiche educative, dei loro fattori sociali e delle dottrine pedagogiche stesse, non sarebbe possibile smascherare inoltre questa cosa che viene sempre obliata e dispersa tutte le volte che s'intende l'educazione come un fatto puramente ideologico, o puramente istituzionale, o del tutto afferente alla diffusività immediata dell'agire sociale e della prassi materiale?”²⁰⁷

La domanda provocatoria di Riccardo Massa rimanda a quel concetto di dispositivo che prese in prestito da Michel Foucault, per introdurlo in maniera del tutto inedita ed originale, nelle sue riflessioni teoriche di pedagogista. Parlando di dispositivo in campo educativo descrivere vuol dire immaginare che esista un'interrelazione tra le variabili che compongono i contesti esperienziali tale per cui, in determinate condizioni, queste producono un assetto logico e regolativo dell'esperienza, relativamente stabile e ricorsivo, in grado di incidere in maniera preponderante sui condizionamenti sociali ed intrapsichici, che chiamiamo effetti formativi. Riccardo Massa ha altresì indicato le variabili costitutive di questo oggetto scientifico, proprio dell'indagine pedagogica, utilizzando i concetti di *tempo*, *spazio*, *corpo* e *simbolo*. Adottare queste indicazioni di ricerca implica innanzi tutto un'opzione teorica ben precisa in campo pedagogico e, in secondo luogo, ma parimenti determinante, l'assunzione di un modello esplicativo dei fenomeni educativi, se non inedito,

²⁰⁷ Ibidem pp. 127-128

quantomeno non comune in questo ambito. Si tratta di intendere questa impostazione teorica come l'individuazione di un perimetro specifico d'indagine, interno all'evento educativo, proprio del sapere pedagogico. Un perimetro corrispondente ad un oggetto teorico specifico che va ad arricchire con un'originale prospettiva d'indagine il complesso dei saperi sull'educazione, senza alcuna pretesa di risolverlo al suo interno.

“Una scienza pedagogica siffatta non è la sintesi o il telaio regolativo delle scienze dell'educazione, ma è una di esse, in rapporto critico e transdisciplinare con esse, come del resto tutte le altre. Però è l'unica scienza pedagogica dell'educazione, l'unica cioè in cui l'oggettivo dell'educazione e l'attributo di pedagogica siano disciplinarmente dirimenti, nell'ambito d'una accezione propria e delimitata del sostantivo di scienza (non in quella cioè che si usa parlando di scienze morali o filosofiche).”²⁰⁸

Senza alcuna pretesa di primato conoscitivo o di esclusività del campo d'indagine dunque, la proposta teorica promossa da Riccardo Massa rivendica per la scienza pedagogia, il ruolo di sapere empirico, non speculativo, orientato sperimentalmente alla manipolazione intenzionale delle variabili materiali determinanti l'esperienza educativa. Un siffatto impianto teorico presuppone, come si accennava in precedenza, l'apertura ad un modello di spiegazione inusuale, se non apertamente osteggiato nel campo delle scienze umane, quello nomologico-deduttivo. Quello che si intende dire è che ridotto il campo d'indagine, delimitato nei suoi confini e nelle sue variabili, diviene forse possibile adottare un modello d'indagine anche causalistico del fenomeno educativo. D'altra parte ciò che interessa *di fatto* agli educatori e alle educatrici, che si rivolgono al sapere pedagogico per guidare il proprio agire, è capire il *come* dell'accadere educativo. Ciò che dovrebbe interessare parimenti l'educatore ed il pedagogista è il poter sperimentare ipotesi teoriche d'intervento

²⁰⁸ Ibidem pg. 101

al fine di verificarne la portata esplicativa e, quindi, operativa. In questo senso, rinunciare a sperimentare e a valutare vuol di fatto dire rinunciare a comprendere.

Rinunciando dunque ad una pretesa olistica del sapere pedagogico nei confronti dell'evento educativo, diviene possibile rivendicare la comprensione dei fenomeni educativi proprio in nome della limitatezza delle spiegazioni pedagogiche. La comprensione in termini pedagogici di un determinato fenomeno può essere cioè tradotta nella decodificazione esclusiva delle condizioni materiali che determinano come *educativo* un dato avvenimento.

È evidente come il ruolo che tradizionalmente il soggetto assume nella riflessione pedagogica, ed in particolare nella prospettiva fenomenologica, viene decisamente ridimensionato all'interno del quadro teorico appena esposto. Il soggetto inteso come produttore di senso nella dinamica dell'esperienza educativa, perde la propria centralità in favore del ruolo giocato dalle dimensioni materiali del contesto esperienziale all'interno del quale si viene a trovare. Ciò nonostante sarebbe un errore bollare la presente trattazione, che d'altra parte è del tutto interna al quadro teorico proposto da Riccardo Massa, come deterministica e cioè incapace di riconoscere il ruolo del soggetto nella conduzione delle proprie azioni e che risolve quindi la formazione personale come linearmente etero-determinata. Al contrario proprio la limitatezza dichiarata del campo d'indagine non può che riconoscere al soggetto un potere di autodeterminazione tale da travalicare qualsiasi possibilità di spiegazione lineare ed oggettiva del suo comportamento. Ancora, e in modo complementare, è assolutamente parte degli stessi presupposti teorici, la consapevolezza scientifica che eventuali regolarità sociali o individuali nel presentarsi di certi fenomeni non costituiscano necessariamente le cause di quei fenomeni, e dunque non possono essere assunti come elementi utili alla formulazione di leggi generali e predittive. La presenza di una costante all'interno di un fenomeno che si ripete, può certo destare qualche interesse,

ma certamente non può essere direttamente assunta come causa del fenomeno, sarebbe un'affermazione viziata da un induttivismo ingenuo.

Eppure la proposta di Riccardo Massa rende possibile azzardare uno spostamento dell'interesse della ricerca pedagogica dall'orizzonte soggettivo/intenzionale all'orizzonte materialista. Si tratta di passare da un'indagine totalmente centrata sui soggetti e sui loro comportamenti negli eventi educativi, ad un'attenzione preponderante sulle variabili contestuali nelle quali, i protagonisti di un'esperienza educativa, agiscono. Per questa via si ipotizza possibile delimitare ad un numero probabilmente finito, per quanto molto grande, le variabili indagabili dal sapere pedagogico. È possibile individuare tra queste quelle maggiormente rilevanti nell'accadere dei fenomeni educativi e conseguentemente adottare una prospettiva causalistica nella spiegazione delle modalità d'incidenza delle variabili materiali nella complessità dell'evento educativo.

Non si tratta, è importante sottolinearlo, del tentativo di formulare leggi universali in grado di spiegare secondo una linearità causale il comportamento umano individuale. È evidente che un soggetto è irriducibile alle variabili a lui esterne, per quanto costrittive possano essere. Ciò che si ritiene possibile è studiare e comprendere la dinamica architettonica che incide in maniera rilevante nel campo di esperienza educativo, nel senso che chi ne è all'interno non può agirvi senza doversi rapportare con essa. Non si tratta insomma di studiare il significato che tale sistema di variabili ha per i singoli soggetti che ne entrano in contatto, ma di determinare il significato che ciascuna variabile ha in rapporto alle altre, entro il perimetro di un'esperienza educativa. Si tratta insomma di assumere, in continuità con la proposta di Riccardo Massa, una prospettiva strutturalista e materialista, in grado di individuare i dispositivi strutturali empiricamente soggiacenti ai contesti educativi, in modo da poterne astrarre un modello di funzionamento ideale.

3.3 LA DIMENSIONE SIMBOLICA DEL DISPOSITIVO

L'educazione è, al pari di ogni oggetto della ricerca scientifica, parte della vita diffusa, e dunque si dà, per così dire, "in natura". L'elaborazione di una scienza dell'educazione pertanto ha il senso di studiare questo fenomeno "naturale" ("sociale" se si preferisce) per tentare di comprenderne la specifica regione ontologica e le dinamiche che la innervano. L'educazione, in altri termini, non si dà esclusivamente nei luoghi istituzionalmente preposti, al contrario essa si manifesta diffusamente in ogni gruppo sociale indipendentemente dall'esistenza di strutture con mandati esplicitamente educativi²⁰⁹.

"Non è assolutamente credibile che per parlare con qualcuno delle sue angosce si debba per forza essere iscritti all'albo degli psicologi, che per andare in vacanza con degli amici ci venga assegnato d'ufficio un animatore e che per poter avere dei figli in futuro sia necessario una sorta di precettorato di massa che sollevi i genitori da compiti che solo dei professionisti saranno abilitati a svolgere."²¹⁰

È evidente che l'educazione è, come tutti i fenomeni indagati dalle scienze, un elemento indissolubilmente innestato nella complessità delle dinamiche delle cose del mondo: esso non esiste in nessun *Iperuranio* come forma pura di volta in volta involgarita dai fatti della realtà in cui si manifesta. D'altra parte, per chi vuole indagare un tale evento esso deve essere pensato come qualcosa di isolabile dal resto, certo artificialmente, ma inevitabilmente. L'osservazione, l'indagine, lo studio di un qualsiasi fenomeno che si presenti come dato immediato del reale necessita, come si è già affermato precedentemente, di essere astratto dal mondo per poter essere compreso dall'uomo. Così, esattamente come tutti i fenomeni indagati dalle scienze, anche l'educazione deve subire un processo di *modellizzazione*. Alla pedagogia spetta cioè di

²⁰⁹ Si veda su questo tema in particolare Massa R. (1987) Op. Cit.

²¹⁰ Salomone I. (1999) Op. Cit. pg. 68

idealizzare l'evento educativo rendendolo, lo si è detto, qualcosa di assolutamente differente dalla realtà. D'altra parte questo processo di scollamento è un'operazione che il sapere pedagogico già realizza in ogni sua compiuta formulazione teorica. Quello che invece una certa pedagogia stenta maggiormente a fare è tentare di tenere insieme speculazione teorica e sperimentazione empirica, con il risultato che la prima risulti sin troppo inconsapevole del reale, mentre la seconda faticosi a ricomporsi in una teoria generale con statuto autonomo.

“Una tale tendenza ha portato alla netta contrapposizione tra ricerca e teorizzazione, tra pedagogia empirica o scientifica o sperimentale e pedagogia filosofica. E in effetti riesce oggi difficile far rientrare all'interno della voce “ricerca” troppi discorsi in cui si scrive di educazione sotto forma piuttosto retorica, generica o auspicativa, oltre che sganciata da riferimenti precisi e diretti a dei dati di realtà. Ciò non toglie che anche a prescindere da approcci empirici di natura idiografica sia legittimo e opportuno utilizzare una logica di tipo argomentativo come procedura concettuale di ricerca educativa, allo stesso modo che negli altri campi di sapere delle scienze umane. E non toglie che oltre ad essa si diano forme particolarmente valide di analisi concettuale variamente configurate, ma tutte significative in quanto ricerca teorica vera a propria, per una maggiore problematizzazione critica della conoscenza pedagogica e dei risultati prodotti dalle diverse scienze dell'educazione, oltre che per una loro più smaliziata consapevolezza epistemologica.”²¹¹

Si tratta così di tentare di coniugare queste due prospettive di ricerca per salvaguardare le possibilità euristiche di entrambe e prevenirne le derive, si tratta, in altre parole, di tentare di adottare una prospettiva di ricerca interna ad una *epistemologia empirica*²¹², che intenda cioè la pedagogia come la capacità di riconoscere, rivelare ed interpretare la datità dei fenomeni educativi.

²¹¹ Massa R. (1984) Op. Cit. pg. 516

²¹² Cfr Massa R. *Ricerca e clinica della formazione* in Sola G. (a cura di) (2002) Op. Cit.

L'educazione dunque dovrebbe essere intesa come un oggetto complesso del quale la pedagogia è in grado di restituire uno specifico parziale, distinguibile dallo specifico di altri saperi limitrofi altrettanto attenti al fenomeno educazione. Nel quadro teorico di chi scrive tale specificità risiede nella convergenza semiotica del contesto materiale d'esperienza verso uno specifico oggetto di apprendimento. È importante cioè che un'analisi pedagogica sia in grado di rinvenire un tale oggetto specifico affinché possa qualificare una data esperienza come "educativa". Esplicito o implicito, formalizzato o informale, una Scienza pedagogica deve essere in grado di definire ed indicare chiaramente un oggetto d'apprendimento.

“Per educare insomma non basta costruire occasioni di apprendimento, altrimenti tutto torna ad essere considerato educativo, compreso il campionato di calcio e la strage di Piazza Fontana. *Per educare è necessario aver qualcosa da insegnare [...]*”²¹³

Con questo non si intende dire che solo l'educazione intenzionale è tale, ma che affinché un'esperienza, anche intenzionale, possa essere definita educativa è necessario che sia evidenziabile (da un sapere pedagogico), l'esistenza di un oggetto d'apprendimento specifico²¹⁴. Si vorrebbe qui insomma, nel solco dell'insegnamento di Riccardo Massa, svincolarsi dalle derive troppo soggettivistiche con cui è stata intesa la fenomenologia, per riguadagnare quella “sospensione”, quella messa tra parentesi del soggetto, che istituisce il modo di rapportarsi ai fenomeni del mondo. È il concetto di “intenzionalità” di

²¹³ Salomone I. (1999) Op. Cit. pg. 64

²¹⁴ Questa affermazione paradossalmente potrebbe portare a considerare teoricamente educativa un'esperienza anche al di là del fatto che l'oggetto d'apprendimento verso il quale dovrebbe materialmente convergere sia poi effettivamente appreso da chi quell'esperienza la vive. È evidente che un tale paradosso teorico troverebbe risoluzione nella verifica sperimentale dell'ipotesi teorica che ha descritto come educativa una certa configurazione materiale del contesto esperienziale.

cui parla la fenomenologia che si vuole qui prendere ad esempio. Si tratta di un concetto spesso usato in modo sin troppo disinvolto per giustificare derive chiaramente soggettivistiche dell'agire educativo. In molti discorsi sull'educazione si è confuso l'*intenzionare* con l'intenzione, riducendo l'*intenzionalità* al desiderio dell'educatore o dell'educatrice di ottenere un certo scopo. Ma *intenzionare* pedagogicamente un contesto esperienziale è cosa ben diversa dal perseguire i voleri di questo o di quel soggetto, che di quell'esperienza sono in qualche modo responsabili. *Intenzionare* educativamente un'esperienza rimanda a qualcosa di molto più complesso e radicalmente estraneo alla psicologia personale, significa far convergere ogni aspetto dell'evento educativo verso un chiaro oggetto di apprendimento. L'intenzione individuale e l'agire soggettivo devono essere sospesi in favore dell'evidenza di senso emergente dall'intero contesto materiale a partire dal quale si reifica il quadro semantico di un'esperienza.

“L'intenzionalità, in senso fenomenologico, è la caratteristica del pensiero stesso che è sempre orientata verso un qualche oggetto, come lo è, in modo ancor più marcato, ogni processo comunicativo e l'educazione intenzionale non ha dunque nulla a che fare con la volontà dell'educatore di causare nell'educando i cambiamenti prefigurati. L'intenzionalità non va intesa come qualità psicologica del bravo educatore, *ma come struttura portante dell'interazione educativa che si sostanzia entro un contesto pedagogico caratterizzato da un'esperienza orientata*. È intenzionale il rapporto che gli attori istituiscono con l'esperienza che condividono e di cui sempre si parla anche quando si parla d'altro.”²¹⁵

Parlare di dispositivo come modello teorico in grado di rappresentare i fenomeni educativi entro una teoria generale di matrice strutturalista e materialista, vuol dire allora tentare di mettere in evidenza quella dinamica funzionale della struttura

²¹⁵ Salomone I. (1999) Op. Cit. pp. 112-113

tecnologica che sottende l'educazione e chi la agisce. Il concetto di dispositivo rimanda ad una dimensione meccanica di funzionamento, non solo impersonale, ma anche positiva, nel senso di una produttività lineare. È sottesa insomma, nel concetto di dispositivo, una logica causalistica che, nonostante la complessità dell'oggetto, giustifica quell'approccio astrattivo ed idealizzante necessario alla formulazione di un modello teorico²¹⁶. È innanzi tutto a partire dal potere metaforico che impregna il termine dispositivo che è possibile intravedere l'intrecciarsi di questo concetto con le forme di un modello teorico architettato secondo la volontà di una ermeneutica empirica indicata anche da Riccardo Massa.

“Dispositivo come metafora meccanica, giuridica e militare che restituisce appieno la consistenza e la positività del sapere pedagogico, nel senso di una archeologia e una tecnologia delle scienze umane.”²¹⁷

Da un punto di vista filosofico il concetto di dispositivo non è ulteriormente riducibile in quanto trascende l'individuo determinandone il comportamento. Il soggetto dunque non è mai in grado di determinare il dispositivo poiché ne è sempre giocato. Per via di questa meccanica irrisolvibile il concetto di dispositivo è sovente stato inteso come uno strumento d'indagine teorica ancorato ad una concezione del mondo tardo positivista e determinista. L'idea di dispositivo, in effetti, non sembra concedere all'individuo vie di fuga individuali, nella sua logica meccanica al soggetto non sembra esse garantito

²¹⁶ “The difference between the use of a model and the use of a theory lies not in the type of function it can be employed to serve but in how it serves that function. Theoretical models provide explanations, etc., but ones based on possibly simplified assumptions. [...] Explanation and systematization via a theory is often said to be “deeper” and to provide more insight, thus reflecting the belief that principles constituting the theory are more accurate than those of the model and take in account more of the known quantities.” Achinstein P. (1965) Op. Cit. pg. 106

²¹⁷ Massa R. (1997) *Cambiare la scuola Educare o istruire?*, Laterza, Bari, pg.131

spazio alcuno per poter partecipare in modo determinante al processo di formazione di sé. Indipendentemente dal ruolo di potere rivestito dal soggetto, che si tratti dell'educando o dell'educatore, l'individuo sembra sempre essere risolto da un'etero determinazione imposta dal dispositivo in cui è inserito, senza spazio alcuno per un'autodeterminazione individuale. Riferendosi così a quanto detto sull'irriducibilità costitutiva del soggetto sembrerebbe allora più opportuno, per il discorso in essere, scegliere un riferimento concettuale differente come quello di *setting*.

“Una modulazione di ruoli istituzionali, di spazi e tempi comunicativi, di regole e procedure tali da consentire lo svolgimento di un gioco relazionale, la messa in atto di pratiche di insegnamento e apprendimento. [...] L'idea di *setting* in pedagogia, pertanto, si connette a quelle di ambiente, di contesto e di sfondo integratore, al rapporto costitutivo tra vincoli e organizzazione, tra predeterminazioni istituzionali e libertà di azione.”²¹⁸

L'idea di *setting* tuttavia si lega a fortemente alle strutture relazionali in atto nell'esperienza educativa, al gioco intersoggettivo tra educatore ed educando, dimenticando sullo sfondo, o meglio sarebbe dire, su di un altro piano, la dimensione politica dell'esperienza educativa. Il concetto di *setting* al contrario del concetto di dispositivo consente una visione dall'interno, per così dire, dell'evento educativo, senza rimandare necessariamente ad un impianto teorico più ampio del quadro empirico in cui avviene l'esperienza. Senza voler insistere in sterili virtuosismi terminologici, ciò che si intende sottolineare è che la nozione di *setting*, anche solo per la sua appartenenza molteplice a più campi di sapere (si pensi ad esempio al *setting* psicanalitico, a cui tra l'altro si deve l'adozione di tale termine nel campo delle scienze umane), non consente di essere adottata come riferimento per la formalizzazione di un modello teorico delle dinamiche dell'esperienza educativa. Per il suo diretto riferimento ad una

²¹⁸ Massa R. (1997) Op. Cit. pp. 135-136

teoria generale più ampia, materialista e strutturalista, e per la possibilità di svincolarsi da uno sguardo centrato sul soggetto e sulla relazione, il concetto di dispositivo meglio si presta al tentativo di pervenire alla messa a modello delle dinamiche dell'evento educativo, almeno nelle sue variabili materiali. L'ipotesi è che la dimensione educativa dell'esperienza sia composta anche da delle determinanti storiche e materiali oggettivabili, la cui presenza, nell'economia complessiva del fenomeno educativo, è probabilmente insufficiente, ma certamente necessaria, affinché esso possa darsi come tale. Dunque lo studio del dispositivo pedagogico corrisponderebbe all'analisi delle configurazioni più efficaci di quegli elementi materiali che lo compongono, affinché un certo effetto educativo possa essere conseguito. In questo quadro il fenomeno educativo è posizionato all'incrocio tra contesto materiale ed esperienza individuale. Il ruolo della pedagogia è quello di rinunciare a ridurre la complessità individuale ed insistere invece nella ricerca di ricorsività nelle determinanti materiali dell'evento educativo. Si è detto infatti che al singolo, al soggetto posto al centro di un'azione educativa, è riconosciuta un'irriducibilità in schemi di comportamento lineari tale per cui, nella complessità e fluidità del mondo della vita, l'esperienza educativa assume forme e dinamiche difficilmente afferrabili. Così, se non è possibile ridurre l'individuo è però possibile, per il sapere pedagogico, studiare la strutturazione intenzionale del contesto materiale dell'esperienza educativa. Quello che sembra poter essere l'oggetto di una tale indagine è l'architettura semantica di quell'esperienza, ovvero quegli elementi stretti assieme da una simbolica univoca e coerente, pienamente rivolta ad un particolare oggetto di apprendimento e ad una certo scopo politico. L'esperienza educativa rimane così inconoscibile nella sua configurazione più profondamente individuale e soggettiva, tanto *ex-ante*, quanto *ex-post* il suo accadimento effettivo. Tuttavia resta nelle possibilità del pedagogo osservare e conoscere tanto l'apparato semantico materialmente ed intenzionalmente predisposto dagli educatori, quanto i comportamenti agiti dagli educandi in quel contesto. Così, dunque, è immaginabile l'adozione di un quadro di ricerca consapevole dell'irriducibilità del

soggetto all'interno del campo fenomenico, ma intenzionato a studiare l'educazione nel suo darsi materiale del tutto proteso ad incidere un segno sull'individuo. Si tratta di un approssimarsi infinto, proprio perché limitrofo ad un oggetto irriducibile, ma un cumularsi progressivo di conoscenze parziali, crediamo possa produrre, in futuro, emergenze sistemiche significative, in forma di modelli, tecniche e procedure utili al lavoro educativo.

Il punto di partenza in questo pretenzioso tentativo è l'assunzione teorica che esista un rapporto gerarchico tra tempo, corpo, spazio e simbolo: quest'ultimo rappresenta il punto di partenza del processo di organizzazione interna dei tempi e degli spazi del dispositivo, il cui esito applicativo insiste sul corpo (dei soggetti). Si è visto infatti come l'esperienza educativa abbia necessariamente a che fare con la soggettività degli individui, con la loro irriducibile coscienza di sé e, dunque, con la loro capacità simbolica. A livello conscio, o inconscio, l'educazione avviene nel momento in cui il soggetto interpreta, dona cioè significato, ad un certo evento. Questa dinamica rende conto del processo inverso che, in qualche modo, si sta qui tentando di mettere in modello. Il soggetto, esposto con il suo corpo²¹⁹ ad una certa articolazione di tempo e spazio, produce su questa struttura d'esperienza un'interpretazione, tenta cioè di comprenderla, di dare un significato a quello che accade. In questo senso si potrebbe approssimativamente affermare che l'educazione come fenomeno diffuso, quella cioè che appartiene al *continuum* dell'esperienza vitale di ciascuno, accade secondo il caso o le necessità soggettive di apprendere. Nel momento in cui la pedagogia legittima se stessa ad indagare le determinanti materiali dell'educazione, si costringe in qualche modo a compiere un'operazione di *reverse engineering*. Si costringere cioè a mettere a punto un dispositivo capace di replicare un certo effetto (educativo) senza poter osservare direttamente il processo che lo genera. Seguendo quanto Michel Foucault ha archeologicamente desunto dall'analisi del dispositivo disciplinare

²¹⁹ Cfr. Varela F. J., Thompson E.T., Rosch E. (1992) Op. Cit.

nelle sue molteplici incarnazioni carcerarie, scolastiche e militari²²⁰, è possibile compiere una prima approssimazione ad un modello teorico di dispositivo servendosi delle meccaniche di raccordo tra gli elementi del dispositivo che l'autore francese ha indicato.

Il perno distintivo del dispositivo è l'organizzazione processuale dell'esperienza educativa. Esso ordina, in altri termini, l'esperienza secondo un ordine generativo, suddivide e dispone gli elementi materiali così che essa possa assumere una proprietà educativa. Ciò che Foucault sottolinea a proposito del dispositivo disciplinare è la sua strutturazione secondo necessità produttiva, di capitalizzazione del tempo. L'organizzazione militare presa ad esempio dall'autore francese suddivide il tempo in segmenti, associa ad ogni segmento temporale un'azione materiale il più semplice possibile, finalizza sequenze di segmenti al compimento di un'azione complessa, stratifica tali azioni secondo un crescente grado di complessità. È facile ravvisare, in questo primo carattere del dispositivo disciplinare, la comunanza dell'organizzazione militare con quella scolastica, sottolineata dallo stesso Foucault. Quello che sembra possibile fare allora è generalizzare questa proprietà del dispositivo disciplinare, rendendola ipoteticamente valida per ogni tipologia di dispositivo. Ogni dispositivo, ipotizziamo dunque, compone i propri elementi secondo un ordine genetico, quale esso sia dipende dal sistema simbolico che innerva il dispositivo ma, indipendentemente dal fatto che si tratti di una scomposizione semplificatoria o da un'aggregazione per unità di senso, ciò che distingue un dispositivo dalla vita diffusa è il legame tra gli elementi che lo compongono secondo una sequenza temporale generativa. Un dispositivo è organizzato cioè per generare, in chi lo attraversa, un apprendimento, ovvero l'emergenza di una conoscenza o di un comportamento precedentemente invisibili. In questo senso un dispositivo sarà sempre ordinato secondo una logica accumulativa, che prescrive cioè un rapporto lineare tra tempo e conoscenza. Ecco dunque un primo principio, non certo una legge matematica, ma un'indicazione di

²²⁰ Cfr. Foucault M. (tr.it. 1976) Op. Cit.

funzionamento utilizzabile nella formulazione di un primo modello teorico di dispositivo in campo pedagogico: ad un accumulo di tempo corrisponde un accumulo di conoscenza.

Una seconda indicazione che viene dall'analisi foucaultiana del dispositivo disciplinare concerne il ruolo del controllo delle attività nella meccanica di funzionamento del dispositivo. Il corpo di ogni individuo, all'interno di un dispositivo, è sempre soggetto ad un controllo, poiché il suo comportamento non può discostarsi dalle attività previste all'interno di quel dispositivo. Esiste cioè una dimensione prescrittiva all'interno di un dispositivo che delimita le possibilità di comportamento dei corpi al suo interno. Nel caso del dispositivo disciplinare tale prescrittività arriva ad un livello di dettaglio esasperato, ma in generale ogni dispositivo adotta un quadro di comportamenti auspicabili, la cui adozione è strettamente connessa con l'efficacia dell'impianto genetico di cui si è detto. Ciò che Foucault definisce "sanzione normalizzatrice"²²¹ esemplifica perfettamente questo principio di funzionamento proprio di ogni dispositivo, ovvero la relazione meccanica tra trasgressione e punizione: ad ogni trasgressione comportamentale corrisponde una sanzione. Poco importa che l'impianto sanzionatorio sia articolato secondo un sistema simbolico che traduce la punizione in una pena corporale o in un colloquio individuale, quello che rimane valido in ogni dispositivo è la relazione diretta e causale che intercorre tra l'evidenza di un comportamento che trasgredisce le norme imposte dal contesto e l'adozione di provvedimenti finalizzati a reprimere quell'infrazione. Ogni sanzione, si può dire a margine, ha la funzione di ridurre gli scarti, ovvero di limitare il più possibile le infrazioni alle regole di funzionamento del dispositivo. La penalità è, per questa ragione, un fatto pubblico, se non nella sua esecuzione almeno nella sua commissione, così che il piano simbolico che sostiene il dispositivo mantenga il valore regolativo. In altri termini, come già analizzato nel secondo capitolo, ad un dispositivo di qualunque genere, così come al dispositivo residenziale proprio di una

²²¹ Foucault M. (tr.it. 1976) Op. Cit. pg. 194

comunità terapeutica, è essenziale una funzione punitiva in grado mantenere l'ordine delle procedure utili al suo funzionamento. Così, un secondo principio meccanico che è possibile adottare all'interno del modello teorico del dispositivo, è quello della corrispondenza causale tra infrazione e punizione: al manifestarsi dell'infrazione si manifesta una sanzione. Il rapporto di forze tra infrazione e sanzione è definito dall'ordine simbolico che struttura l'intero dispositivo, quindi l'apparato sanzionatorio si articola in modo funzionale ai fini perseguiti dal dispositivo.

Strettamente connesso a questo principio se ne pone un altro, quello della ripartizione dei corpi nello spazio e nel tempo. Per la sua stessa natura finalistica ogni dispositivo inevitabilmente suddivide il tempo e lo spazio secondo un ordine simbolico crescente, che Foucault chiama "rango"²²². In riferimento al dispositivo disciplinare tali ubicazioni sono occupate dai corpi, secondo i comportamenti esibiti. A comportamenti coerenti con il piano genetico del dispositivo corrispondono ranghi sempre più elevanti in un rapporto lineare con il grado di complessità d'apprendimento dimostrato. In altre parole, tanto per un dispositivo disciplinare quanto per un dispositivo emancipatorio, l'organizzazione gerarchica rimane un'invariante strutturale; soltanto chi avrà dimostrato di aver assunto quei comportamenti richiesti dal piano genetico anzidetto, potrà accedere ad ubicazioni spaziali e temporali il cui portato simbolico le pone gerarchicamente al di sopra di quelle occupate dai corpi ancora incapaci. La funzionalità delle ubicazioni spaziali dei corpi ripartiti è infatti tanto essenziale nel dispositivo disciplinare quanto in altri dispositivi, proprio perché la dimensione finalistica (educativa) di ogni dispositivo non può evitare di distinguere chi è educato e chi non lo è, chi ha raggiunto il fine e chi non lo ha raggiunto. Così, anche nella sua forma più semplice ed inarticolata, ogni dispositivo ripartirà il comportamento dei corpi collocandoli secondo un ordine minimo di due ranghi: adeguati ed inadeguati. Così il dispositivo dimostra di funzionare secondo un ordinamento gerarchico che premia i comportamenti

²²² Foucault M. (tr.it. 1976) Op. Cit. pg. 158

adeguati secondo un meccanismo semplice e lineare che fa corrispondere ad ogni comportamento un rango, secondo un ordine gerarchico dipendente dal sistema di valori di riferimento. Ancora una volta risalta in primo piano l'importanza dell'ordine simbolico che innerva il dispositivo, poiché è solo a partire da esso che il tempo e lo spazio assumono significato, innestandosi l'uno sull'altro, sino a trasformarsi in rango.

Ciò che Michel Foucault ci indica con il nome di "composizione delle forze"²²³ può essere compreso nell'economia di questo discorso come il riconoscimento che ogni forma di dispositivo costringe ad una convergenza semantica gli elementi che lo compongono secondo una logica organizzativa. Ovvero nel suo collocarsi entro le cose del mondo, ogni dispositivo deve comporre le pratiche di cui si costituisce in una forma organizzata (più o meno desiderata e consapevole) che ne permetta il funzionamento. È questa configurazione materiale organizzata che, indipendentemente dalle ipotesi del modello teorico che l'ha ideata, iscrive il proprio segno sul soggetto contribuendone alla formazione individuale. Nell'analisi foucaultina del dispositivo disciplinare, il modello ideale corrisponde ad una minuziosa architettura del dettaglio, una scansione ordinata del tempo e dello spazio secondo un sistema di valori ispirato all'uniformità e all'efficienza. Tuttavia, per quanto questo modello possa essere accurato e prossimo al reale, l'analisi del filosofo francese ne mette in evidenza la fallacia.

"All'epoca in cui vennero concepite Alburn e la prigione di Philadelphia, che sono servite da modello (con ben poche modifiche fino ai giorni nostri) per le grandi macchine di detenzione, si credeva effettivamente che la prigione producesse qualcosa: degli uomini virtuosi. Ma oggi si sa, e l'amministrazione penitenziaria ne è perfettamente cosciente, che la prigione non produce niente del genere. Che la prigione non produce assolutamente niente. Che essa è unicamente uno straordinario gioco di prestigio, un meccanismo molto particolare di eliminazione circolare: la

²²³ Foucault M. (tr.it. 1976) Op. Cit. pg. 177

società elimina, inviandole in prigione, alcune persone, che la prigione distrugge, schiaccia, elimina fisicamente. Una volta che le ha distrutte, la prigione elimina tali persone proprio con la liberazione, poiché, una volta restituite alla società, proprio la vita trascorsa in prigione, il trattamento subito, le condizioni in cui si trovano al momento della liberazione, tutto contribuisce a far sì che, immancabilmente, vengano nuovamente eliminate dalla società, rimandate in prigione, che..., e così via.”²²⁴

La “composizione delle forze” rappresenta insomma il quadro simbolico che riassume le meccaniche del dispositivo, le coordina e le guida. Le azioni, i gesti e le parole trovano continuità nel quadro semantico emergente dal loro comporsi nel tempo e nello spazio. Introdurre la metafora teatrale risulta a questo punto estremamente utile a chiarire cosa qui si intende per “composizione delle forze”. L’educazione, come il teatro, ha la caratteristica peculiare di essere un sistema chiuso, autoreferenziale, un sistema il cui apparato simbolico ha valenza esclusivamente entro i confini del proprio campo d’azione. È in qualche modo questo sistema esclusivo di significati, a rappresentare la “composizione delle forze”. In educazione come nella rappresentazione teatrale tutto è segno²²⁵, cioè “tutto sta per qualcos’altro”. Teatro ed educazione si configurano in questo senso come luoghi finzionali, una sorta di *speculum symbolicum* della vita in grado di produrre significati. Come nel teatro la composizione dei segni presenti sul palco si compie in una rappresentazione, allo stesso modo in educazione la composizione delle pratiche agite costituisce la rappresentazione educativa. Il senso ultimo dell’esperienza educativa, così come della performance teatrale, si può cogliere a rappresentazione compiuta, ovvero quando ogni singolo elemento apparso in scena trova la sua collocazione accanto agli altri, secondo un insieme semanticamente coerente.

²²⁴ Foucault M. (2011) Op. Cit. pg. 144

²²⁵ Cfr. Elam K. (1988) Elam K. D. (tr. It. 1988) *Semiotica del teatro*, Il Mulino, Bologna

Teatro ed educazione si differenziano però nella propria funzione. Per tale motivo non vanno confusi, altrimenti si rischia di non distinguere più la differenza tra i loro specifici criteri d'efficacia. Se il primo ha infatti lo scopo di *representare*, la seconda ha l'intento ben diverso di insegnare. La *performance* teatrale permette dunque un'ostensione degli oggetti²²⁶ concreti finalizzata al poterne mostrare la classe d'appartenenza. Nel teatro, in altri termini, l'oggetto viene svincolato dalla sua realtà materiale per divenire segno²²⁷. Nell'educazione invece, ciò che indica l'efficacia della performance non è la sua capacità ostensiva, ma esattamente il suo contrario. In educazione cioè, non è l'oggetto a divenire segno, ma il segno a divenire oggetto. Le dimensioni valoriali, i comportamenti e le conoscenze che si vuol fare apprendere devono trovare un medium oggettuale per poter divenire un segno in grado d'incidere il proprio significato sul corpo dell'allievo. La dialettica educatore-educando si gioca sulla capacità del primo di ricondurre "una molteplicità 'anarchica' di apparenze all'ordinamento di un principio di spiegazione unitario ed oggettivo"²²⁸. Questo non sta certo a significare che l'educare coincida con un'innocua ed ingenua pratica di trasmissione del sapere. Conoscenza ed esperienza non sono oggetti materiali che possano essere semplicemente "consegnati" da un soggetto ad un altro, sono segni ed azioni e quindi relazioni di significati, che si reificano solo in rapporti dinamici. Si tratta insomma di riconoscere che l'educare e l'apprendere sono due processi distinti, certo reciprocamente influenzati, ma comunque ascrivibili a due modelli dinamici distinti. Si comprendono in questo modo le ragioni sottostanti ai fallimenti educativi nei quali l'educando impara qualcosa di differente da ciò che l'educatore vuole insegnargli. Prima ancora che di una dinamica psicologica, si tratta infatti di una dinamica materiale, dovuta all'irriducibile differenza di

²²⁶ Cfr. Eco U. (1977) *Semiotics of theatrical performance*, in *The Drama Review. A Journal of Performance Studies*>>, n. 21, MIT PRESS, pp. 107-117.

²²⁷ Cfr. Eco U. (1975) *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano.

²²⁸ Scurati C. (1974) *Strutturalismo e scuola*, La Scuola, Brescia, pg. 60

produzione di significati cui ogni esperienza è soggetta, in ragione della pluralità semantica degli elementi che la compongono. Parafrasando Salomone: ognuno apprende ciò che ha saputo imparare di ciò che gli è stato insegnato²²⁹. Questo significa che ogni contesto esperienziale intenzionalmente allestito al fine di insegnare qualcosa, consente al soggetto che ne fa esperienza di imparare, quindi di produrre i propri significati ed i propri comportamenti, esclusivamente a partire dall'apertura semantica intrinsecamente connessa a quel contesto. Come già anticipato è proprio Michel Foucault a fornire una prima intuitiva conferma a questa ipotesi che, nelle sue riflessioni sul dispositivo disciplinare, in *Sorvegliare e punire* (tr. It. 1977), ma anche nei numerosi scritti sul tema delle carceri, raccolti in Italia nel volume *L'emergenza delle prigioni* (2011), sottolinea come il dispositivo disciplinare risulti sostanzialmente inefficace nel perseguire il fine rieducativo per cui è stato pensato ed architettato. Ma il dispositivo disciplinare è il medesimo impianto educativo che, sempre Foucault rinviene nell'esercito, ed i cui esiti educativi sono, al contrario, certamente corrispondenti agli obiettivi dell'organizzazione militare.

“Nei grandi Stati del secolo XVIII, l'esercito garantisce la pace civile senza dubbio perché è una forza reale, una spada sempre minacciosa, ma anche perché è una tecnica e un sapere che possono proiettare il loro schema sul corpo sociale. Se esiste una serie politica-guerra che passa per la strategia, esiste una serie esercito-politica che passa per la tattica. È la strategia che permette di intendere la guerra come una maniera di condurre la politica fra gli Stati; è la tattica che permette di intendere l'esercito come un principio per mantenere l'assenza di guerra nella società civile. L'età classica ha visto nascere la grande strategia militare e politica secondo la quale le nazioni affrontano le loro forze economiche e demografiche, ma ha visto nascere anche la minuziosa

²²⁹ Cfr. Salomone I. (1999) Op. Cit.

tattica militare con cui si esercita negli Stati il controllo dei corpi e delle forze individuali.”²³⁰

Quello che cambia nei due contesti applicativi del dispositivo disciplinare è il vertice semantico che ne istituisce l'allestimento procedurale. Nel caso del carcere infatti il reale obiettivo perseguito è l'alienazione del criminale dalla società. Esso è coerentemente reificato da un assetto procedurale vincolato all'apprendimento dell'obbedienza, non come valore, ma come strategia efficace per evitare la punizione. L'esercito, differentemente si propone l'obiettivo di educare alla guerra, e dunque l'obbedienza è l'oggetto d'apprendimento necessario, non a sfuggire alla punizione, ma alla sopravvivenza in battaglia e per questa ragione assume il rango di valore. La dimensione dei significati assume dunque in questa, come in molte altre teorie pedagogiche, un ruolo chiave nell'analisi dei contesti educativi. L'orizzonte di senso entro il quale si danno le pratiche educative costituisce il perno interpretativo di quelle esperienze, e dunque anche il nucleo principale d'apprendimento. Le dimensioni materiali che concorrono alla produzione di quei significati, l'insieme dei vincoli spazio-temporali che prendono corpo nella reificazione organizzata di qualunque metodologia educativa, il dispositivo insomma, è l'oggetto d'interesse proprio dell'educazione. In altri termini, il quadro semantico all'interno del quale le diverse pratiche educative prendono corpo e che istituisce di fatto i confini del campo esperienziale, rappresenta un modo d'osservare il dispositivo a partire dal suo apice simbolico. Alla pedagogia compete, in altri termini, la capacità di analisi materialista dei contesti educativi al fine di individuarne, mediante la messa a modello della rete di significati emergenti, gli *apici semantici*²³¹ che innervano l'esperienza di chi li abita.

²³⁰ Foucault M. (tr.it. 1976) Op. Cit. pg. 184

²³¹ Il concetto di *apice semantico* è qui ripreso dal lavoro sulla semiotica teatrale di Keir Elam nel quale l'autore, riferendosi ai teorici della *Scuola di Praga*, sottolinea come la *performance* teatrale sia di fatto un sistema di elementi estetici raggruppati in una

La dimensione semiologica, la capacità di riconoscere e comprendere i segni prodotti da un'esperienza educativa, sta assumendo nello sviluppo del discorso un'importanza sempre maggiore. A questo proposito è importante sottolineare come non sia intenzione di questo lavoro allestire una semiotica dell'educazione, già articolata nella proposta di Mario Gennari²³², quanto di utilizzare la semiotica per tentare di imparare a leggere l'architettura semantica dell'esperienza educativa. Infatti, se l'apprendimento è considerato un conferimento di senso all'esperienza, allora sembra importante acquisire gli strumenti più utili a comprendere il fenomeno della significazione. Coerentemente con la prospettiva propria della pedagogia strutturalista adottata in queste pagine, si sostiene l'ipotesi che l'aggregazione semantica delle variabili materiali che contestualizzano l'esperienza influenzi in forma significativa la qualità dell'apprendimento individuale. Imparare a comprendere il funzionamento dei processi di significazione vuole quindi dire, in campo pedagogico, imparare a influenzare l'esperienza educativa del soggetto, almeno nella misura in cui la manipolazione della variabili di contesto lo consente.

La dimensione simbolica, e dunque il segno, costituiscono l'unità minima di riferimento per comprendere i processi di produzione di significato impliciti nelle pratiche educative. Il segno è inteso in semiotica come il rapporto tra qualcosa che sta per qualcos'altro.

“Un segno è sempre costituito da uno (o più) elementi di un piano dell'espressione convenzionalmente correlati a uno (o più) elementi di un piano del contenuto.

complessa gerarchia, la cui logica d'ordinamento corrisponde alla straordinarietà semantica attribuita ad un particolare elemento tra gli altri. In altri termini l'uso inconsueto ed imprevisto di un elemento sulla scena, lo evidenzia al pubblico attirandone l'attenzione, il rimanente reticolo di elementi teatrali si sviluppa gerarchicamente secondo un ordine di prossimità (non necessariamente spaziale) con quell'apice segnico. Cfr. Elam K.D. (1988) Op. Cit.

²³² Cfr. Gennario M. (1984) *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia

Ogni qualvolta si dà una correlazione di questo tipo, riconosciuta da una società umana, si ha un segno. Solo in questo senso si può accettare la definizione di Saussure secondo cui un segno è la corrispondenza tra un significante e un significato.

Queste assunzioni implicano alcune conseguenze: (a) un segno non è una entità fisica, dato che l'entità fisica è al massimo l'occorrenza concreta dell'elemento pertinente dell'espressione; (b) un segno non è un'entità semiotica fissa, ma piuttosto il luogo di incontro di elementi mutuamente indipendenti, provenienti da due diversi sistemi e associati da una correlazione codificante. Propriamente parlando non ci sono segni ma funzioni segniche. Una funzione segnica si realizza quando due funtivi (espressione e contenuto) entrano in mutua correlazione: ma lo stesso funtivo può anche entrare in correlazione con altri elementi, diventando così un funtivo diverso che dà origine a un'altra funzione segnica.²³³

Questa prima approssimazione ai processi di significazione che ci consente la semiotica, rilancia subito una questione della massima importanza, per il discorso pedagogico; ovvero l'architettura semantica del contesto educativo, intesa come un'aggregazione coerente e convergente di segni, non può essere ridotta entro uno schema di funzionamento meccanicistico. Al destinatario-educando infatti rimane il compito di decodificare il complesso di significati dall'emittente-educatore, e questo non è affatto un'operazione lineare²³⁴. Il

²³³ Eco U. (1975) Op. Cit., pp. 73-74

²³⁴ Il teatro è stato utilizzato da Riccardo Massa, all'interno della propria opera, per il ruolo metaforico illuminante che ha assunto nell'analisi della struttura portante dell'evento educativo, per questa ragione sembra appropriato riferirsi in questa circostanza anche all'analisi semiotica in campo teatrale, da cui emerge la medesima irriducibilità della complessità semantica della *performance* teatrale. "La significazione teatrale non è riducibile ad un insieme di rapporti binari fra i singoli veicoli segnici e i loro significati individuali. Se possibile fosse dividere la *performance* in unità atomiche di significato, il compito di analizzare la semiosi teatrale sarebbe elementare, ma allo stesso modo la *performance* stessa sarebbe nient'altro che una parata di elementi ai quali il pubblico

segno, nel suo essere rapporto significativo, trascende la staticità dei due funtivi che lo compongono. Per il fatto stesso di non essere la cosa per cui sta esso si apre a un numero di rapporti di significato più elevato di quello binario. Per questa via si profila quella convergenza auspicata tra un'interpretazione dell'esperienza educativa univocamente e riduttivamente intesa in forma lineare e deterministica ed un'interpretazione opposta che, in un eccesso di relativismo, rischia di polverizzare lo specifico dell'educazione nella diffusività "anarchica" dell'esperienza di vita. La chiave interpretativa che consente forse tale convergenza istituisce dunque il soggetto come immerso nella vita quotidiana entro la quale fa esperienza di un universo semantico disorganizzato, dispersivo e non omogeneo. In questo tipo di contesto all'individuo può certamente accadere di fare un'esperienza d'apprendimento, ma questa accade in maniera imprevista, se non improvvisa. Inoltre, pur essendo inevitabilmente connotata dalla locale configurazione semantica del contesto materiale in cui si è data, tale esperienza non può dirsi propriamente educativa poiché privata dell'intenzionalità semantica dell'emittente-educatore. Il concetto di dispositivo consente, in questo senso di focalizzare l'attenzione della ricerca pedagogica su uno strumento intersoggettivamente capace di raccogliere dati confrontabili e di produrre, seppure in maniera non meccanicistica, determinati effetti educativi. L'operazione di composizione semantica delle pratiche educative che il concetto di dispositivo costringe a compiere è evidentemente un processo interpretativo che non può prescindere da un certo grado di soggettività, al contrario esso è possibile solo a partire da essa. Al contempo però,

dovrebbe semplicemente assegnare valori fissi. La produzione di senso sulla scena è troppo ricca e fluida per essere spiegata nei termini di una serie di oggetti discreti insieme ai loro ruoli rappresentativi. Un modello adeguato deve poter individuare la gamma dei repertori dei segni che formano ciò che può essere definito il *sistema dei sistemi* teatrale, per spiegare le relazioni interne (sintattiche) di ognuno e le *inter*-relazioni fra i sistemi, nonché rendere espliciti i tipi di regole che permettono al significato di essere comunicato e ricevuto nella dialettica attore-spettatore." Elam K. D. (tr. It. 1988) Op. Cit., pg. 39

l'ancoraggio agli elementi materiali intersoggettivamente osservabili, garantisce a questa operazione semiotica un certo grado di affidabilità, all'interno del contesto culturale condiviso. Così, dunque, spostare l'attenzione dalle interazioni intersoggettive interne ad un'esperienza educativa, alle pratiche che le sostanziano, sembra permettere un duplice guadagno: da un lato consente di svincolare la raccolta dei dati empirici da implicazioni ideologiche, moralistiche e valoriali; dall'altro garantisce il riferimento ad un *corpus teorico* complesso e non riduzionista. Studiare il contesto materiale dell'esperienza educativa consente di sviluppare un impianto teorico in grado di fare previsioni non tanto sulla qualità dell'apprendimento individuale, quanto sulla capacità di un determinato contesto di incidere sulla dimensione educativa dell'esperienza che contiene.

La comunità terapeutica per tossicodipendenti diventa così, nell'economia di questo scritto, un campo simbolico entro il quale compiere una prima analisi delle pratiche in atto al fine di comprendere se, ed in che modo, essa produca degli effetti formativi, se ed in che modo sia possibile formulare delle ipotesi previsionali circa tali effetti, che in una successiva fase di ricerca empirica possano essere confermate o disattese.

TORSIONI IDENTITARIE

Il D.P.R. del 9 ottobre 1990, n. 309 (Testo unico delle leggi in materia di disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza) prevede che i percorsi di accreditamento per il riconoscimento di una comunità terapeutica all'interno del sistema sanitario, siano definiti dalle Regioni. Nella storia dell'evoluzione del sistema sanitario nazionale le procedure d'accreditamento si sono strategicamente sviluppate come il tentativo di pervenire ad un insieme di garanzie:

- a) Una competizione tra differenti realtà comunitarie che porti all'accreditamento esclusivamente delle strutture migliori;
- b) Una politica di costante miglioramento qualitativo delle comunità;
- c) La conseguente tutela del paziente rispetto alla qualità del trattamento.

In linea generale tutte le Regioni hanno provveduto a redigere legislazioni e normative specifiche, indispensabili all'accreditamento, i cui tratti salienti risultano accumulabili in 4 elementi prioritari:

- 1) Identificazione delle responsabilità della direzione e delle relative responsabilità delegate;
- 2) Definizione delle modalità di gestione delle risorse umane e finanziarie;
- 3) Descrizione dei processi primari direttamente collegati alla realizzazione dell'obiettivo della struttura;
- 4) Identificazione delle procedure di monitoraggio e misurazione degli standard di qualità e della conformità dei processi.

Gli standard per l'accreditamento prevedono inoltre delle indicazioni minime per la definizione dei programmi trattamentali in contesti residenziali che, di fatto, articolano un'architettura simbolica trasversale alle singole realtà comunitarie.

L'articolazione minima di un programma terapeutico residenziale, e dunque la sua intelaiatura semantica di fondo, prevede:

Accoglienza

- Analisi della diagnosi psicologica redatta dal servizio inviante
- Compilazione della scheda anamnestica
- Rilevazione dei bisogni
- Stipula del contratto terapeutico

Definizione del programma terapeutico individualizzato

- Il progetto terapeutico individualizzato rappresenta il frutto del raccordo tra coordinatore, responsabile dell'accoglienza e servizio inviante. Il progetto ha come primo obiettivo quello di orientare l'intervento sulla base delle informazioni raccolte e del primo livello di conoscenza.

Attività

- Ergoterapia tramite lo svolgimento delle mansioni ordinarie legate alla vita di comunità
- Socioterapia tramite la partecipazione ad attività sportive, ricreative o culturali di gruppo
- Colloqui terapeutici individuali di sostegno alla vita comunitaria
- Gruppi terapeutici motivazionali

Reinserimento

- Alternanza di momenti all'interno e all'esterno della comunità
- Inserimento lavorativo protetto
- Uscita dalla comunità

Monitoraggio e verifica

- Riunioni d'equipe professionale
- Colloqui individuali con i pazienti
- Riunioni con il gruppo degli ospiti

Questa “strutturazione minima” del programma terapeutico comunitario rappresenta, in quanto requisito indispensabile all’accreditamento, l’impianto semantico sottostante ad ogni pratica comunitaria. A partire dai vincoli da esso prodotti si sviluppano tutte le possibilità di produzione di senso del dispositivo residenziale proprie delle comunità terapeutiche per tossicodipendenti. Svolgere l’analisi di questo scheletro di significati vuole allora dire disegnare la cornice dei segni entro la quale si sviluppa l’esperienza comunitaria, vuole dire indagare la qualità e la forza dell’esperienza educativa implicita in ogni programma comunitario.

4.1 INTENZIONE, EDUCAZIONE E SEGNO

Prima di addentrarsi nell'esplorazione del contesto comunitario allo scopo di tentarne una prima modellizzazione teorica sembra importante soffermarsi su alcune questioni che, pur non essendo direttamente toccate dal discorso in essere, ne compongono significativamente lo sfondo. Si tratta del tema della valutazione dell'apprendimento, e dunque degli strumenti di e delle metodologie di valutazione che, a fronte di una posizione teorica che tenta di conciliare approccio nomotetico ed idiografico, rischiano di minare le basi epistemologiche sui cui si sta cercando di costruire la tesi in essere. Come già sottolineato in precedenza, ma è importante affermarlo nuovamente per sgomberare il campo da possibili fraintendimenti, appartiene alle premesse epistemologiche del presente discorso teorico il riconoscimento della sostanziale irriducibilità del soggetto quale esito esclusivo di un percorso di formazione individuale etero determinato. Nessun insieme di leggi generali di tipo causalistico può pertanto riuscire a spiegare il suo comportamento individuale in termini deterministici. Chiarito questo è, però, altrettanto importante sottolineare che appartiene parimenti, alle ipotesi fondative di questo discorso, l'idea che sia possibile intervenire intenzionalmente sulle variabili contestuali dell'esperienza educativa, in misura sufficiente da poterla *influenzare*. La misura (e la misurabilità) di tale influenzamento istituisce lo spazio d'azione possibile dell'educazione: tanto maggiore sarà la capacità della pedagogia di determinare gli esiti educativi di una certa esperienza, tanto più questa scienza avrà legittimità di parola nel confronto con le altre scienze dell'educazione. A sostegno di queste riflessioni è importante considerare da un punto di vista filosofico la questione educativa: se la formazione individuale si risolvesse nella capacità di autodeterminazione personale, se il soggetto fosse in altri termini del tutto inalienabile da elementi a lui esterni, l'educazione non potrebbe esistere. Non esisterebbe la possibilità per nessun maestro di formare nessun allievo e per nessun genitore di educare i propri figli. Tuttavia l'educazione è un fenomeno osservabile, essa è una

pratica riconsociuta ed agita da ogni “nucleo culturale” nei confronti della propria prole.

“Anzi, l’insegnamento in generale è ciò che permette alla nostra specie di collegare sul piano ontogenetico livelli biologici distinti trasformando, in tempi storici, i dati adattivi in apprendimenti individuali e collettivi.”²³⁵

Nel tentativo di inquadrare i contorni dell’esperienza educativa sembra innanzi tutto di poter dire che essa non si dà senza intenzionalità. È certamente possibile che si dia apprendimento individuale, inteso come autonoma esperienza di formazione, ma l’educazione è qualcosa punta ad una finalità specifica, l’educazione è sempre rivolta ad un oggetto d’apprendimento specifico. Quando si educa, si educa sempre *a qualcosa*, e questo prescrive l’esistenza di un’intenzionalità specifica. Il concetto di educazione dunque implica l’esistenza di un soggetto agente, ovvero di un soggetto che intende (che si pone l’obiettivo di) educarne un altro. C’è sempre *un qualcuno*²³⁶ che educa *qualcun altro a qualcosa*. L’intenzionalità, in senso fenomenologico, è la caratteristica costitutiva del pensiero d’essere sempre rivolto verso un qualche oggetto, viceversa il pensiero non potrebbe sussistere. Il ruolo di questa nozione nella riflessione pedagogica è centrale, parlare di intenzionalità educativa vuole infatti dire porre attenzione alla struttura portante dell’esperienza educativa, che è sempre un’esperienza orientata verso un certo oggetto d’apprendimento. In questo senso si comprende come non sia possibile ridurre questa nozione alla dimensione psicologica dell’educatore, alle sue intenzioni e ai suoi desideri, ma sia necessario interrogarsi sul modo in cui l’intero apparato esperienziale, a partire dal suo contesto d’esistenza materiale,

²³⁵ Salomone I. (1999) Op. cit. pg. 33

²³⁶ È da sottolineare come il soggetto agente non debba necessariamente apparire sulla scena educativa, il suo ruolo può essere limitato all’allestimento delle condizioni materiali dell’esperienza.

possa essere *orientato* verso qualcosa. Il lavoro di Keir D. Elam²³⁷ sull'analisi della *performance* teatrale da un punto di vista semiotico risulta a questo scopo utile quando, rifacendosi ai teorici della *scuola di Praga*²³⁸, mette in evidenza come la *performance* possa essere intesa e studiata nella forma di una struttura, ovvero una gerarchia dinamica di elementi materiali esteticamente realizzati.

A partire dall'assunto sintetizzato da Jiri Veltrusky, e largamente condiviso dagli studiosi di teatro: "Tutto ciò che è sulla scena è un segno"²³⁹, la riflessione di Elam porta a ritenere che la *performance* teatrale altro non sia che la composizione dell'intera mole di segni presenti sulla scena secondo un ordine gerarchico dettato dai rapporti funzionali che ogni segno (o veicolo segnico) intrattiene con l'*apice*²⁴⁰ ostensivo della *performance*, ovvero con ciò che prevalentemente attrae l'attenzione del pubblico. In ambito teatrale l'*apice* spesso coincide con il protagonista della *performance*, concretamente incarnato da un determinato attore, ma tale coincidenza non deve essere confusa con l'appiattimento dell'*apice* architettonico della *performance* teatrale sull'attore.

"Nella rappresentazione drammatica tradizionale il corpo dell'attore raggiunge i suoi poteri mimetici e rappresentativi e diventa qualcosa di diverso da se stesso, più e meno di un individuo. Questo vale sia per il suo modo di parlare (che assume il significato generale di 'discorso') che per ogni aspetto della sua *performance*, nella misura in cui anche i fattori

²³⁷ Elam K. D. (tr. It. 1988) Op. Cit.

²³⁸ Il circolo linguistico di Praga (o scuola di Praga) è stato, nella prima metà del secolo scorso, un gruppo di studio composto da critici linguistici e letterari ciechi e russi. Il loro oggetto di lavoro era il concetto di *funzione* nel linguaggio, sulla base del lavoro pubblicato da Ferdinand de Saussure, le opere dei membri della scuola di Praga posero le basi per i successivi sviluppi della linguistica, della fonologia e della semiotica.

²³⁹ Citato in Elam K. D. (tr. It. 1988) Op. Cit. pg.15

²⁴⁰ Elam fa risalire l'utilizzo del concetto di apice nell'analisi della performance innanzi tutto a Jan Mukarovsky, membro della scuola di Praga, e alla suo saggio del 1931 su Chaplin.

puramente contingenti, come i riflessi fisiologicamente determinati, vengono accettati come unità significanti[...] Il pubblico parte dal presupposto che ogni dettaglio sia un segno intenzionale, e qualsiasi cosa non possa essere connessa alla rappresentazione in quanto tale diventa segno della realtà vera e propria dell'attore – ma non è, neanche in tal caso, escluso dalla semiosi.”²⁴¹

Le implicazioni di questo discorso in ambito pedagogico portano per prima cosa a confermare quanto già affermato intorno al concetto di intenzionalità, sempre in ambito pedagogico. Non è cioè la dimensione psicologica dell'educatore, altrimenti definibile come desiderio formativo, a costituire il vertice architettonico dell'esperienza educativa. Allo stesso modo che nel teatro²⁴² anche in educazione ogni elemento sulla scena contribuisce alla semiosi dell'esperienza da parte, questa volta, di chi la vive e non di chi la guarda. Quando si afferma che nel teatro ogni elemento *in scena* è un segno ci si riferisce al fatto che

²⁴¹ Elam K. D. (tr. It. 1988) Op. Cit. pp.16-17

²⁴² L'utilità e l'efficacia dell'utilizzo della metafora teatrale nell'analisi pedagogica dell'esperienza educativa è già stato comprovato dal lavoro di Riccardo Massa, in particolare egli ne ha tematizzato e sdoganato il valore euristico nel corso intitolato *La peste e il teatro* che Massa tenne dal novembre del 1998 al gennaio del 1999, nell'ambito dell'insegnamento di Filosofia dell'educazione presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca: “Il teatro è la metafora pedagogica per eccellenza perché più di tutte ci rende consapevoli, da un lato del gioco metaforico intrinseco, dall'altro della necessità di un dispositivo, di una tecnologia teatrale. Il teatro risponde all'esigenza di avere un senso unitario come quadro di riferimento, di poter riferire tutti i volti del lavoro educativo in senso professionale a una forma interpretativa unitaria, ci consente di pensare l'educazione come un contesto unitario significativo.

La metafora teatrale restituisce anche il valore del rigore metodologico, della tecnica, della disciplina, che non è tecnicismo. Per far bene l'educatore, ci vuole una tecnica, delle regole, ci vuole un dispositivo, ci vuole disciplina.” Antonacci F., Cappa F. (a cura di) (2001) Op. Cit. pp.29-30.

essendo il teatro uno “spazio vuoto” attraversato da un uomo mentre un altro lo osserva²⁴³, ogni gesto, ogni espressione, ogni parola, ogni costume, ogni oggetto introdotto in quello spazio costituisce per lo spettatore, un elemento della rappresentazione. Anche quando non voluto dall’attore, anche quando riconosciuto dallo spettatore come estraneo, qualunque elemento in scena concorre costitutivamente al processo ermeneutico di chi la osserva. Non può essere altrimenti, anche l’interruzione per ragioni tecniche della rappresentazione, per quanto esplicitamente non voluta dalla compagnia d’attori, e compresa come elemento estraneo dal pubblico, non può non concorrere al giudizio complessivo sullo spettacolo. Anche solo per il fatto di aver interrotto “l’esperienza di flusso”²⁴⁴ in atto, frustrando il piacere di chi ne partecipava.

L’ipotesi dunque è che, come sulla scena teatrale, anche all’interno della scena educativa, ovvero di quello spazio che abbiamo detto essere riconoscibile e perimetrabile, tutto sia segno. È questa un’idea che nasce da un’osservazione: nella vita diffusa la dimensione utilitaristica dei comportamenti sembra essere prevalente, è cioè esperienza comune utilizzare oggetti, compiere azioni od intrattenere relazioni interpersonali esclusivamente in ragione della loro utilità materiale o del piacere che procurano. In campo educativo invece prevale il rapporto funzionale che ogni comportamento intrattiene con l’oggetto di

²⁴³ Cfr. Brook P. (tr. It. 1998) *Lo spazio vuoto*, Bulzoni, Roma

²⁴⁴ La nozione di “esperienza di flusso” è ripresa da dal lavoro di Victor Turner sul rapporto tra teatro e rituali tribali. Egli fa riferimento al concetto di flusso espresso da Csikszentmihalyi e MacAloon: “Il termine ‘flusso’ denota la sensazione olistica presente quando agiamo in uno stato di coinvolgimento totale [ed è] una condizione in cui un’azione segue all’altra secondo una logica interna che sembra procedere senza bisogno di interventi consapevoli da parte nostra [...]. Ciò che esperiamo è un flusso unitario da un momento a quello successivo, in cui ci sentiamo padroni delle nostre azioni, e in cui si attenua la distinzione fra il soggetto e il suo ambiente, fra stimolo e risposta, o fra presente, passato e futuro.” Tratto da *Play and Intrinsic Rewards* di Csikszentmihalyi M. e MacAloon J., citato in Turner V. (tr. It. 1986) *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna, pg. 105.

apprendimento, ovvero: ogni azione assume una valenza in base alla sua capacità di rimandare all'oggetto di apprendimento previsto e non per la sua utilità o la piacevolezza intrinseca. Queste stesse considerazioni sono confortate dalle riflessioni di Riccardo Massa all'interno della sua analisi del rapporto metaforico che lega teatro ed educazione.

“L'esperienza teatrale tematizza esplicitamente la possibilità di teatralizzare la vita: tutti i giorni, noi teatralizziamo qualcosa nella nostra vita e non potremmo vivere se non teatralizzando qualche cosa, ma questa consapevolezza, che potremmo definire teatrale, che pure è costitutiva della nostra vita, non è presente, poiché siamo soliti essere appiattiti sui rituali della vita, sull'azione.

Quello che è specifico della consapevolezza teatrale è che la nostra vita può essere ripresa in mano, esplorata, interpretata, elaborata. Questa consapevolezza viene tematizzata nell'evento teatrale ed è simile alla consapevolezza pedagogica: l'educazione è resa possibile da questo spazio di azione, di vita, ma anche di elaborazione e di interpretazione.”²⁴⁵

L'educazione rappresenta secondo questa tesi, in modo analogo al teatro, una regione peculiare della vita, uno *speculum symbolicum* composto da peculiari funzioni segniche.

Il segno sembra avere, in campo educativo, la funzione di sviluppare un rapporto tra il soggetto e l'oggetto di apprendimento, o meglio, il segno in campo educativo sembra avere la funzione di istituire un rapporto inedito tra le condizioni materiali del contesto esperienziale e l'oggetto d'apprendimento. Evidentemente l'efficacia del segno, la sua effettiva capacità di creare nuovi rapporti di senso ha come ultimo giudice il fruitore di quel contesto ipoteticamente educativo.

²⁴⁵ Antonacci F., Cappa F. (a cura di) (2001) Op. Cit., pp.26-27

Un segno è in effetti un qualcosa che *sta per* qualcosa d'altro, un significante che rimanda ad un significato per dirla con de Saussure. In questo senso un segno, o meglio una funzione segnica, non è necessariamente un atto comunicativo, può benissimo essere un oggetto materiale, a patto che sia socialmente condiviso il suo darsi *in funzione* di qualcosa d'altro.

Una funzione segnica (un segno) è, di fatto, un rapporto tra due enti, una relazione di senso che trascende la staticità dei due funtivi che lo compongono. Per il fatto stesso di non essere la cosa per cui sta, il segno (inteso nella sua funzione relazionale) si apre ad un numero di *rapporti di significato* certamente più elevato di quello binario a cui rimandano immediatamente il significante ed il significato. Solo in rare occasioni un segno stabilisce un rapporto lineare e pressoché univoco tra un significante ed un significato, molto più spesso una funzione segnica è sintesi di un'estesa pluralità semantica la cui ermeneutica è un'operazione complessa, strettamente correlata all'analisi del contesto semantico in cui un dato segno si manifesta²⁴⁶.

Alla luce di queste considerazioni la funzione segnica, intesa come si è detto quale relazione di senso tra significante e significato, assume certamente un

²⁴⁶ Qualcosa di molto simile è affermato da Elam a proposito della semiotica della performance teatrale, il cui rapporto con l'esperienza educativa è, come si è visto, metaforicamente molto produttivo. "La significazione teatrale non è riducibile ad un insieme di rapporti binari fra i singoli veicoli segnici e i loro significati individuali. Se possibile fosse dividere la *performance* in unità atomiche di significato, il compito di analizzare la semiosi teatrale sarebbe elementare, ma allo stesso modo la *performance* stessa sarebbe nient'altro che una parata di elementi ai quali il pubblico dovrebbe semplicemente assegnare valori fissi. La produzione di senso sulla scena è troppo ricca e fluida per essere spiegata nei termini di una serie di oggetti discreti insieme ai loro ruoli rappresentativi. Un modello adeguato deve poter individuare la gamma dei repertori dei segni che formano ciò che può essere definito il *sistema dei sistemi* teatrale, per spiegare le relazioni interne (sintattiche) di ognuno e le *inter*-relazioni fra i sistemi, nonché rendere espliciti i tipi di regole che permettono al significato di essere comunicato e ricevuto nella dialettica attore-spettatore." Elam K. D. (tr. It. 1988) Op. cit., pg. 39

ruolo di primo piano all'interno di una riflessione pedagogica sull'esperienza educativa.

“L'evento educativo profilato dalla pedagogia fenomenologica [infatti] non è un mondo di forze, urti e palle da biliardo i cui movimenti sarebbero governati da leggi e in nome di esse prevedibili. Leggi che la ricerca empirica sarebbe chiamata a scoprire e l'educatore dovrebbe applicare. Esso è piuttosto configurato come un mondo abitato da soggetti intenzionali, attori strategici costantemente impegnati a produrre senso e a costruire se stessi e il loro mondo sociale attraverso un lavoro di interpretazione dell'esperienza (ivi compresa quella educativa) e di attribuzione di significati.”²⁴⁷

Il segno rappresenta il rapporto tra le pratiche poste in essere nell'esperienza educativa e l'oggetto d'apprendimento da essa perseguito. Ogni pratica, in quanto elemento dell'esperienza educativa al pari di un qualsiasi oggetto materiale, si configura come un segno il cui significato è l'oggetto di apprendimento intenzionale ed il cui significante è la pratica stessa nel suo darsi materiale. Si ritorna in questo modo al concetto di intenzionalità richiamato in precedenza, dandone un'esemplificazione si spera più chiara: l'intenzionalità educativa è la tensione semantica tra le pratiche concretamente agite dai partecipanti all'esperienza educativa e l'oggetto di apprendimento cui le stesse dovrebbero condurre. Si tratta di una “tensione semantica” che sottende una pluralità di pratiche disposte in successione, secondo l'ipotesi genetica adottata da chi ha predisposto il contesto educativo. Lo sviluppo esperienziale garantito da un siffatto percorso consente al soggetto di pervenire alla comprensione, o meglio all'apprendimento, di un determinato sapere. La prevalenza della funzione segnica negli elementi che compongono il contesto esperienziale

²⁴⁷ Caronia L. (1997) *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. La Nuova Italia, Firenze, pg. 2

costringere però ad una riflessione sul modo in cui è necessario intendere il termine apprendimento: l'accadere di un fatto privato, un fatto che pertiene l'intimità percettiva ed ermeneutica del singolo. Più o meno consapevolmente ogni soggetto decifra l'insieme di segni componenti il contesto esperienziale nel quale è immerso, in maniera autonoma, ne modella in modo originale il portato educativo e lo adatta alla propria singolarità. In altri termini se, come affermato poc'anzi attraverso le parole di Letizia Caronia, l'evento educativo è il risultato di un lavoro di interpretazione dell'esperienza e di attribuzione di significato, allora è evidente che in ultima istanza l'esperienza educativa è un'irriducibile fatto soggettivo e non l'acquisizione a-critica ed a-asettica di un determinato "pacchetto di informazioni" trasmesse dall'educatore all'educando.

Così, apparentemente, l'evento educativo si sviluppa in un paradosso che contrappone e tiene insieme contemporaneamente il ruolo delle condizioni materiale del contesto, e quindi l'insieme dei segni che compongono la scena (educativa), con il ruolo del soggetto inteso come soggettività irriducibile ed ultimo depositario dei significati dell'esperienza educativa. Per smarcarsi da questa *empasse* ed assumere una prospettiva di ricerca in grado di conciliare queste due posizioni è necessario distinguere, all'interno dell'evento educativo, il concetto di esperienza educativa da quello di contesto educativo.

La prima, secondo la prospettiva adottata in queste pagine, è descrivibile come il vissuto personale e soggettivo, consapevole o inconsapevole, del singolo individuo. In questo senso, e solo in questo senso, essa si presenta irriducibile e sostanzialmente inarrivabile da occhio esterno e con formulazioni teoriche di valore generale.

Il contesto educativo differentemente, è rappresentabile come un insieme di elementi materiali, intersoggettivamente consistenti e oggettivabili. In questo senso esso si presta ad un'analisi scientifica, alla ricerca di quegli aspetti ricorsivi, in qualche modo comprensibili entro i termini di una teoria generale dell'educazione e dei suoi relativi modelli.

Le implicazioni di questa prospettiva di ricerca, di questo modo di intendere il rapporto tra soggetto e contesto all'interno dei fenomeni educativi, pone almeno un problema epistemologico in merito al ruolo effettivamente svolto dal contesto nel determinare l'accadere di un'esperienza educativa e, conseguentemente la ri-conoscibilità intersoggettiva di un eventuale contesto siffatto. In altri termini il quesito diventa: se l'esperienza educativa è un fatto esclusivamente individuale, e dunque non soggetto alla formulazione di leggi generali che ne determinino l'accadere, come è possibile sapere se e quando, un determinato contesto è educativo? Che in altri termini significa: se per un dato soggetto un determinato contesto è educativo, nel senso che gli consente di fare un'esperienza educativa, mentre per un altro all'interno del medesimo contesto questa esperienza non si dà, in che modo e in che misura è realmente possibile affermare che un contesto è educativo?

Verrebbe quasi da chiedersi se non sia più corretto e proficuo assumere una prospettiva ermeneutica ed interrogare l'esperienza, dell'educatore e dell'educando, per tentare di costruire un sistema di chiavi interpretative dell'esperienza educativa il più articolato possibile. In questo modo si avrebbe un repertorio di racconti e dunque di chiavi d'interpretazioni della realtà, che per analogia potrebbero guidare il lavoro educativo al contempo si avrebbe una rappresentazione dell'esperienza educativa emergente dalla composizione di tali racconti.

Quest'ultima è certamente un'opzione legittima adottata da numerose linee di ricerca, ma la prospettiva adottata in queste pagine scommette invece sulla possibilità di studiare la strutturazione materiale del contesto per comprenderne, in termini educativi, le condizioni di efficacia. Secondo quanto sostenuto in precedenza l'esperienza educativa, per quanto di pertinenza esclusiva della soggettività individuale non può darsi in maniera totalmente solipsistica. La mente è sempre *embodied* come si già avuto modo di sottolineare, pertanto ogni esperienza, compresa quella educativa, è di fatto sempre e comunque il risultato di un'interazione di un certo soggetto con un

determinato contesto. In questo senso è allora logico affermare che quel dato contesto, che ha determinato l'esperienza educativa di quel dato soggetto, esprime necessariamente delle caratteristiche peculiari che ne hanno determinato l'efficacia educativa. Se questo punto è condivisibile allora si può prendere in considerazione il fatto che alcuni contesti risultano educativi nell'esperienza di un numero significativo di soggetti, si pensi ad esempio alla scuola sino poche decine di anni addietro, oppure all'esercito. Questi fenomeni macroscopici certamente nascondono un infinito numero di "differenti sfumature" nelle esperienze educative dei singoli partecipanti, nonostante ciò si può ipotizzare che, in qualche modo, i contesti educativi cui si riferiscono posseggano delle invarianti materiali che garantiscono una certa omogeneità negli effetti educativi che producono. In altri termini sembra logicamente sostenibile affermare che una determinata configurazione materiale del contesto esperienziale possa significativamente consentire di prevederne l'efficacia educativa. Se si assume questa prospettiva il problema del ruolo del contesto all'interno dell'evento educativo non deve essere più affrontato come una questione epistemologica, ma metodologica. L'esistenza di determinanti materiali, garanti dell'efficacia educativa di un determinato contesto, non è infatti più in discussione, la questione è diventata comprendere come e con quali strumenti, sia possibile rilevarle.

In questo senso emergono immediatamente due questioni, la prima di carattere tecnico-strumentale, la seconda più propriamente metodologica:

- 1) L'individuazione e l'utilizzo di strumenti in grado di rilevare l'avvenuto apprendimento da parte del soggetto;
- 2) La costruzione di condizioni per la rilevazione dei dati d'apprendimento tali da non invalidare i dati stessi.

Riguardo il primo punto è necessario assumere una prospettiva in grado di riconoscere gli strumenti di rilevazione per quello che sono, ovvero degli apparati imperfetti che isolano, semplificano ed approssimano il dato che intendono rilevare. In campo educativo questa prospettiva è spesso mal vista e

poco tollerata poiché rimanda a quell'idea di riduzionismo scientifico di cui si è detto, incapace di confrontarsi e di valutare la complessità del soggetto. Indubbiamente questo è un rischio concreto, da cui per altro si è già tentato di prendere le distanze, ma pur avendolo ben presente sembra irrinunciabile la necessità di comprendere se l'oggetto d'apprendimento, cui le condizioni materiali intenzionalmente convergono, sia stato effettivamente appreso dal soggetto cui era rivolto. In campo educativo peraltro esiste una articolata tradizione in questo senso ed un affollato catalogo di strumenti di verifica, il principale di questi è quello che Foucault chiama "esame"²⁴⁸. Si tratta in buona sostanza di un rituale all'interno del quale il soggetto viene messo alla prova, ovvero viene messo in condizione di dover affrontare una determinata sfida che, per essere superata, prevede l'utilizzo di abilità, conoscenza e competenze, direttamente riconducibili all'oggetto che si presume abbia appreso. Che si tratti di un oggetto di apprendimento sostanzialmente semplice come una nozione tecnica, oppure di qualcosa di più complesso, come per esempio la "stima di sé", il principio sotteso non si modifica: è possibile presumerne che un certo insieme di comportamenti possa fungere da indicatore di successo d'apprendimento. È questo un punto certamente delicato che è necessario approfondire per non lasciare spazio a fraintendimenti riduzionistici. Intorno alla possibilità di verificare l'apprendimento di nozioni relativamente semplici, o comunque di tipo prevalentemente cognitivo, non esistono obiezioni che possano essere sostenute con un minimo di fondatezza. Pur non riducendo la cosa al puro nozionismo è certo, ed è esperienza comune della pratica scolastica (ma non solo), che è possibile verificare se un determinato soggetto è a conoscenza di determinate nozioni. Dal test all'interrogazione la formazione istituzionale ed il senso comune sono ampiamente dotate di strumenti più o meno efficaci e più o meno dispendiosi, per verificare l'apprendimento di un dato contenuto cognitivo da parte di un dato soggetto. Più complessa è invece la riflessione intorno ad un insieme di competenze complesse il cui contenuto

²⁴⁸ Cfr Foucault (1976) Op. Cit.

cognitivo non è facilmente riconoscibile e comunque è presente in maniera molto ridotta. Educare a dei valori, o a dei sentimenti, oppure ancora ad un certo ruolo sociale, non è certo cosa che possa prevedere un quiz a crocette come efficace verifica d'apprendimento. Eppure è indubbio che certi valori, il rapportarsi con certi sentimenti, l'assumere certi ruoli sociali implichi adottare dei comportamenti osservabili, implichi cioè adottare degli atteggiamenti o intraprendere delle azioni direttamente riferibili a quel valore, a quel sentimento o a quel ruolo sociale. La legalità è, per esempio, un valore che prevede l'adozione, in determinate circostanze, di comportamenti specifici. Il furto non è un comportamento che possa essere intrapreso da un soggetto che abbia (sia stato educato a) la legalità come valore. È indubbio che la questione presenti alcune pieghe inesplorate da queste poche righe d'esempio, ma quello che sembra importante sottolineare qui è il fatto che se l'educazione ha sempre un oggetto d'apprendimento cui è intenzionalmente rivolta allora, in qualche modo, deve essere possibile valutarne l'effettivo apprendimento, viceversa qualunque pratica potrebbe dirsi educativa. Se la pedagogia dovesse dichiarare l'impossibilità ontologica di valutare gli effetti dell'educazione allora non sarebbe possibile distinguere l'educazione da una qualunque altra pratica umana. Bisogna allora certamente assumere e confrontarsi con la difficoltà di individuare strumenti di valutazione che spesso devono cogliere degli aspetti inconsci, così come è necessario riflettere sulla difficoltà di identificare con sufficiente precisione cosa deve essere misurato e valutato. Tuttavia ciò non toglie che il processo educativo educi necessariamente a qualcosa e che quel qualcosa possa essere identificato e misurato.

In merito al secondo punto, è evidente che la questione si gioca innanzitutto in relazione alla capacità riflessiva umana: un soggetto può deliberatamente decidere di opporsi al meccanismo di rilevazione, sabotandone in tal modo l'efficacia di rilevamento. Se un soggetto riconosce di essere oggetto di una "misurazione" può modificare deliberatamente o inconsciamente il proprio comportamento osservabile in base all'interpretazione (consapevole o meno)

che ha di quell'evento. In nessun altro campo della ricerca è necessario prendere in esame questa variabile, indipendentemente dal contesto laboratoriale o naturale. Un fenomeno fisico (per esempio) a parità di condizioni, si comporta sempre nello stesso modo sia se sottoposto a misurazione sia in un contesto senza osservatore, un essere umano no. Ma nuovamente siamo di fronte ad un problema metodologico, certamente complesso e forse insormontabile nella pratica, ma teoreticamente insufficiente ad invalidare la logica della ricerca.

In termini auspicativi si tratta di compiere una sorta di complessiva "messa a punto", per mezzo di una sperimentazione costante e prolungata, che garantisca un grado di approssimazione accettabile degli strumenti di misurazione. Sarebbe necessario avviare un percorso di ricerca complesso che avesse come primo obiettivo l'individuazione di un ristretto numero di oggetti d'apprendimento cui associare un apparato di indicatori per verificarne l'attendibilità. Sarebbe necessario sottoporre differenti gruppi di indicatori a prolungate serie di rilevamento per poter successivamente confrontare la convergenza e la divergenza dei dati raccolti e quindi il grado di approssimazione degli indicatori scelti. Una volta che si avesse un apparato di strumenti di misurazione sufficientemente affidabile si potrebbe allora avviare concretamente una valutazione dell'efficacia dei contesti educativi rispetto agli obiettivi per cui sono stati predisposti. Il pervenire ad un set di strumenti e di criteri di valutazione intersoggettivamente condiviso è, secondo chi scrive, la condizione necessaria per poter prevenire quella confusione di pratiche e di saperi che caratterizza oggi il lavoro educativo, colpevole di non saper delimitare il proprio campo d'azione, di non saper definire i propri strumenti, di non saper prevedere i propri obiettivi, e di non saper valutare i propri risultati.

È, infine, necessario compiere un'ulteriore precisazione metodologica che illustri come, una ricerca finalizzata a valutare l'efficacia di un determinato contesto educativo, potrebbe metodologicamente procedere. L'assunto da cui si parte è, come detto, che un contesto sia educativo quando riesce a giocare un

ruolo rilevante nei successi d'apprendimento di un soggetto. Ogni soggetto umano, a seconda del contesto, può adottare uno spettro potenzialmente infinito di comportamenti. Le dinamiche che soggiacciono a questa opzione individuale sono irriducibili ad un insieme di leggi di carattere generale. Questo implica che, se si assume il singolo soggetto come oggetto d'osservazione, risulta impossibile valutare l'efficacia educativa di un determinato contesto. Ogni singolo individuo può infatti reagire in maniera differente ai medesimi stimoli di contesto. In modo complementare è impossibile aspettarsi che la totalità dei soggetti che fanno esperienza di un determinato contesto educativo esibiscano comportamenti omogenei, indicativi di un determinato apprendimento. Uno medesimo contesto può rivelarsi educativamente efficace per un certo soggetto e non per un altro, non solo, un medesimo oggetto d'apprendimento può essere compreso da parte di due differenti soggetti in due modi differenti, proprio perché l'apprendimento è frutto di un'ermeneutica soggettiva e privata. L'unica possibilità euristica consiste pertanto nell'individuare una via mediana, ovvero nel verificare la presenza di una tendenza dei soggetti, a seguito dell'esperienza in un contesto ipoteticamente educativo, ad assumere comportamenti indicativi di un qualche apprendimento relativamente omogeneo. Tutto ciò linea di principio vuol dire che, presupponendo che certo contesto, in quanto educativo, debba produrre un certo apprendimento, allora dovrei poter osservare che un numero significativo del totale dei soggetti che ne hanno fatto esperienza dimostri dei comportamenti coerenti con le mie aspettative. Viceversa, se cioè la gamma di comportamenti osservabili agiti dalla maggioranza dei soggetti è altamente eterogenea, allora probabilmente il contesto approntato non è affatto educativo e si confonde con la vita diffusa. Quanto appena espresso ha delle importanti implicazioni nella costruzione di un modello teorico ideale di un determinato contesto educativo come è quello della comunità per tossicodipendenti. Per poter sviluppare gli strumenti teorici necessari a comprendere se un numero rilevante di soggetti beneficia del supporto educativo della comunità è necessario compiere un'importante

semplificazione della realtà, bisogna cioè ipotizzare che tutti i soggetti all'interno di un'astratta comunità residenziale per tossicodipendenti si comportino in modo analogo e strettamente dipendente dal contesto stesso. Lo si ripete, è una semplificazione del tutto irrispettosa della complessità umana, ma si tratta di una semplificazione necessaria per studiare la capacità del contesto esperienziale di influenzare l'apprendimento individuale. In altri termini, facendo riferimento al precedente capitolo: se si assume che l'esperienza educativa dipenda sostanzialmente da due variabili, quella soggettiva e quella contestuale, ne consegue che per poter teoricamente studiare il comportamento della seconda è necessario distorcere idealmente la prima sino a ridurla allo zero.

Alla luce di quanto detto, nei prossimi paragrafi si tenterà di mettere in evidenza come il modello teorico di funzionamento di una comunità di tossicodipendenti, sia fortemente connesso con un sistema di strumenti e metodologie valutative che, al di là delle intenzioni degli operatori, rinforzano il dispositivo educativo in atto anziché valutarne l'efficacia.

4.2 IL MODELLO COMUNITÀ

Sulla base della letteratura di riferimento e dall'analisi dei programmi terapeutici²⁴⁹ adottati delle comunità residenziali per tossicodipendenti, l'intervento rivolto al singolo utente si articola sostanzialmente in 3 fasi: *accoglienza, trattamento, reinserimento*.

L'accesso alla comunità può avvenire attraverso l'invio del soggetto da parte del SerT²⁵⁰ di competenza territoriale o su richiesta spontanea individuale, in entrambe le casistiche è il personale specialistico del servizio pubblico che deve effettuare una valutazione complessiva della situazione del soggetto ed eventualmente autorizzare l'avvio del percorso. Oltre all'effettivo stato di dipendenza del soggetto da un punto di vista bio-medico questo tipo di valutazioni tentano di effettuare quella che viene definita una diagnosi multiassiale. Secondo il DSM IV la classificazione multiassiale comprende cinque²⁵¹ differenti campi d'analisi la cui ri-composizione consente la formulazione di un quadro informativo sul soggetto sufficientemente completo

²⁴⁹ Sono stati presi in esame i programmi delle comunità terapeutiche: Associazione Comunità Il Gabbiano Onlus, Cooperativa Sociale Lautari Onlus, Cooperativa Sociale Arca di Como, Associazione L'Arcobaleno della Comunità di Capodarco, Associazione Saman, Centro Attività sulla Tossicodipendenza di Assi Onlus, Associazione per Intervento Sociale sull'Emarginazione in Lombardia ONLUS, Cooperativa Sociale A77.

²⁵⁰ I Servizi per le Tossicodipendenze e le Alcoldipendenze (SerT) sono servizi pubblici afferenti al Sistema Sanitario Nazionale dedicati alla cura, alla prevenzione e alla riabilitazione delle persone che hanno problemi conseguenti all'abuso di sostanze stupefacenti che generano dipendenza. I SerT operano su base territoriale secondo la suddivisione dei Distretti Sanitari e quindi delle ASL da cui dipende tutto il personale impiegato (medici, infermieri, assistenti sociali, psicologi, educatori, amministrativi).

²⁵¹ I) I disturbi clinici, fatto salvi i ritardi mentali e i disturbi della personalità, o qualunque altra forma di condizione d'interesse clinico; II) disturbi di personalità e ritardo mentale; III) condizioni mediche generali; IV) problemi psicosociali e ambientali; V) valutazione globale del funzionamento.

da consentire al clinico di pianificare un percorso trattamentale e prevederne l'esito. È sempre il servizio pubblico che seleziona il trattamento residenziale e la specifica comunità con le caratteristiche più adeguate all'accoglienza del singolo soggetto tossicodipendente. Alla comunità residenziale perviene dunque una relazione contenente i risultati sommari della definizione diagnostica e dei motivi per cui si ritiene adeguato il trattamento residenziale. A partire da tale relazione si avvia un percorso che si potrebbe definire di "conoscenza preliminare", composto da una serie di colloqui, numericamente variabile, all'interno dei quali il personale della comunità approfondisce la conoscenza del soggetto. In questa fase vengono acquisite alcune informazioni burocraticamente importanti per garantire l'accesso alla vera e propria fase di accoglienza, ovvero il momento d'avvio del programma riabilitativo comunitario. Sempre in questa fase preliminare, vengono inoltre fornite al soggetto tutte le informazioni possibili sul percorso residenziale a cui sta per aderire, infine viene stabilita la data d'ingresso del soggetto in struttura e vengono chiariti inoltre i vincoli da accettare per poter entrare.

Alla data concordata il soggetto viene propriamente accolto in struttura, materialmente questo significa che il soggetto incontra gli operatori della struttura con i quali verifica il rispetto delle condizioni d'ingresso e viene introdotto agli altri ospiti, agli spazi e alle consuetudini della comunità. Quasi tutti i protocolli d'accoglienza prevedono un controllo, più o meno approfondito, degli oggetti introdotti in struttura dal nuovo arrivato per prevenire l'introduzione di sostanze o armi. Indipendentemente dal "codice affettivo"²⁵² adottato dal singolo operatore o dall'intera comunità, l'ingresso nella struttura fisica della comunità coincide con la reificazione del sistema di regole, di abitudini e di obblighi che è chiesto di "fare propri" al nuovo venuto. La fase d'accoglienza prevede infatti, prima o dopo, l'assegnazione di un letto dove passare la notte e di un armadio per riporre le proprie cose, la presentazione degli orari delle

²⁵² La teoria dei codici affettivi viene formulata da Franco Fornari a partire dal suo testo del 1976 *Simbolo e codice*, cui si rimanda per ulteriori approfondimenti.

attività, degli impegni da assolvere e di un insieme di comportamenti da adottare nel rapporto con gli altri. Indipendentemente da quale sia il “codice” della comunità (*materno, paterno o fraterno*) al nuovo arrivato sarà chiesto di adeguarsi ad esso, comprova ne è il fatto che la comunità per tossicodipendenti richiede, al momento dell'accoglienza, l'accettazione di quello che viene definito *black out*.

Si tratta della rinuncia ad ogni rapporto con il proprio sistema di riferimento tradizionale, indipendentemente dalla effettiva sua “patogenicità”, al nuovo arrivato viene chiesto, al momento dell'accoglienza, di evitare qualunque contatto con la propria famiglia, il proprio gruppo amicale, il proprio lavoro o qualunque altra figura con cui era in contatto prima del suo ingresso in comunità.

“L’inserimento nelle attività, l’apprendimento degli inevitabili rituali della comunità, la conoscenza e la curiosità rispetto ai tanti appuntamenti interni, soprattutto di gruppo, variamente scanditi nell’arco della giornata e della settimana, il confronto con le regole e l’acquisizione di nuove abitudini, il fare i conti con le “sanzioni”, costituiscono terreni nuovi con cui ci si deve misurare e che devono essere presentati come stimolanti e coinvolgenti, se intendono essere competitivi sia con la “voglia” di passato sia con le “resistenze” all’adattamento e all’ambientamento.

Lo stacco concretizza e materializza la scelta di rinunciare all’uso delle sostanze, di abbandonare lo stile di vita e i contesti che l’anno accompagnata. Da questo punto di vista la fase di *black out* assume anche un significato di rito iniziatico al nuovo cammino in comunità.”²⁵³

Secondo una lettura materiale la fase dell’accoglienza coincide con l’ingresso nel sistema simbolico della comunità, ovvero nel contesto che il soggetto interpreterà più o meno consapevolmente per costruire la propria personale esperienza e dunque il proprio eventuale guadagno formativo. Sono di fatto tre

²⁵³ Coletti M., Grosso L. (2011) Op. Cit., Torino pg. 153

gli elementi simbolici emergenti dalla strutturazione materiale di questo elemento del dispositivo residenziale: *obbedienza*, *trasparenza del comportamento*, *oblio di sé*. È in questo momento che il sistema di regole presentato nei colloqui preliminari oppure illustrato al momento prende concretamente forma, è cioè a partire dal momento dell'ingresso in comunità che ogni comportamento del soggetto sarà osservato e confrontato con le regole vigenti per valutarne l'adeguatezza. È dal momento dell'ingresso in comunità che tutti i comportamenti inadeguati saranno passibili di sanzione e/o di correzione. È dal momento dell'ingresso volontario in comunità residenziale che il soggetto accetta, come possibile conseguenza dei suoi comportamenti di disobbedienza alle regole vigenti, di poter essere espulso. L'*obbedienza* diviene dunque, inevitabilmente, un valore apprezzato dal contesto comunitario che, senza un sistema di regole specifico non potrebbe garantire la propria esistenza di contesto "altro" dalla vita diffusa.

Al soggetto viene richiesto esplicitamente, tanto al momento dell'ingresso quanto preliminarmente, di "essere sincero", di "dire tutto", di comportarsi, in buona sostanza, in modo tale che gli operatori della comunità siano a conoscenza di tutto quello che lo riguarda, azioni e pensieri. La *trasparenza* e la *sincerità* divengono dei simboli importanti all'interno del contesto comunitario poiché è a questi che si fa riferimento per indicare le condizioni d'efficacia del programma terapeutico. Tradire questi valori significa, all'interno del contesto comunitario, compromettere l'efficacia del percorso di cura, vuol dire *tradire la fiducia* accordata dagli operatori, vuol dire divenire *colpevoli* del proprio fallimento.

L'oblio di sé è perfettamente reificato in quello che è stato definito il *black out* ovvero la richiesta esplicita di rinunciare alle proprie abitudini, ai propri comportamenti, alle proprie relazioni interpersonali e affettive per apprendere nuovi rituali, abituarsi a nuove *routines*, conoscere nuove persone ed intraprendere nuovi percorsi relazionali. Da un punto di vista simbolico il passato, nella sua interezza, rappresenta il male, ciò che deve essere

abbandonato. Non è il singolo comportamento riferito all'assunzione di sostanze ad essere messo in discussione, ma è l'intero arco di comportamenti, l'intero "sé" del soggetto tossicodipendente, che deve essere modificato, corretto, guarito.

La fase *trattamentale* rappresenta probabilmente il nucleo più ricco di elementi simbolici su cui è possibile porre l'attenzione. È la fase di permanenza in struttura del soggetto tossicodipendente, e può durare anche molti mesi. La vita comunitaria richiede una quotidiana composizione delle forze che si reifica in una razionalizzazione dei tempi, in un accorpamento dei comportamenti, in una standardizzazione dei beni, in una saturazione degli spazi. L'autonomia individuale è fortemente vincolata al comportamento collettivo, da un punto di vista simbolico il mantenimento dell'ordine comune sovradetermina il bisogno individuale. La quotidianità della vita comunitaria si articola in una commistione di attività routinarie, relazioni interpersonali e prassi terapeutiche, così ogni comportamento all'interno di una di queste tre categorie ha delle conseguenze nelle altre due, in una sorta di circolarità panottica. Il principio terapeutico sotteso ad una tale articolazione spazio-temporale è quello dell'interiorizzazione, inteso come adeguamento "autoplastico"²⁵⁴ del soggetto all'ambiente e non semplice e temporaneo adattamento. In questo senso, in un'ottica materialista, il meccanismo che regola il funzionamento della residenzialità comunitaria istituisce sostanzialmente tre possibili comportamenti da parte dell'utente: *rifiuto, manipolazione, adesione*.

Trattandosi di un servizio sanitario e dunque per legge impossibilitato a costringere il soggetto in modo coatto entro il proprio perimetro fisico e normativo, la comunità per tossicodipendenti ha, tra le proprie possibilità di funzionamento l'espulsione o l'abbandono. Ogni residente può, in ogni

²⁵⁴ Per un approfondimento del concetto di adattamento autoplastico in campo psicoanalitico si rimanda all'opera di Heinz Hartmann, in particolare a Hartmann H., *Implicazioni tecniche della psicologia dell'io*, in Hartmann H. (tr. It. 1976) *Saggi sulla psicologia dell'io*, Boringhieri, Torino, pp. 158-170

momento, decidere di allontanarsi volontariamente dalla struttura comunitaria oppure essere espulso poiché in aperto contrasto ed in costante violazione delle norme che regolano il funzionamento della comunità. Il dispositivo residenziale in questo senso estromette tutto ciò che non conviene al suo funzionamento, e questa meccanica è del tutto indipendente dalla dimensione relazionale intersoggettiva. L'articolazione delle pratiche comunitarie si configura come l'unica possibilità comportamentale all'interno del dispositivo residenziale, indipendentemente dalla "bontà" di quelle pratiche il soggetto tossicodipendente è tenuto ad adeguarsi ad esse, pena l'estromissione dallo stesso. Il principio sottostante è la privazione degli spazi d'autonomia del soggetto che, se dovesse comportarsi altrimenti, come prevede la prassi comunitaria, rischierebbe una foucaultiana "sanzione normalizzatrice" parametrata sulla gravità della sanzione sino a culminare nell'espulsione. In modo complementare al soggetto tossicodipendente, che rifiuti la standardizzazione del dispositivo residenziale, che intenda esprimere un dissenso rispetto agli orari della cena o della colazione, al suo posto letto, al numero di sigarette, alla possibilità di contattare i suoi cari, all'ora in cui andare a dormire o ad altre innumerevoli implicazioni proprie della vita comunitaria, non rimane che la possibilità di abbandonare la struttura.

Oltre al rifiuto e al conseguente abbandono della comunità è materialmente possibile l'adozione di comportamenti *manipolatori*, ovvero di comportamenti che implicano un adattamento all'ambiente circostante al solo fine di perseguire scopi personali e non gli scopi terapeutici che la comunità residenziale si prefigge. In questo senso i colloqui individuali, gli incontri di gruppo ed il lavoro, intesi come l'articolazione materiale del programma di recupero, si rivelano inefficaci rispetto allo scopo terapeutico per cui sono stati ideati. È infatti possibile ad ognuno dei partecipanti adottare comportamenti compiacenti, scarsamente conflittuali ed adattivi al solo scopo di "utilizzare" le risorse messe a disposizione dalla comunità per uno scopo personale, spesso identificabile in un personale ed "auto-gestito" percorso di disintossicazione. Non è infatti

inconsueto che un soggetto tossicodipendente decida autonomamente di utilizzare la struttura della comunità di recupero in ragione del grado di isolamento che garantisce, del supporto sanitario, alimentare o igienico che mette a disposizione della propria utenza. In queste occasioni, ed il loro numero è empiricamente rilevante, il soggetto rifiuta di rinunciare alla propria individualità e alla propria autonomia decisionale ed affronta il percorso comunitario per poter adempiere ad un proprio obiettivo, raggiunto il quale abbandona la struttura. Al di là di ogni riflessione valutativa sul comportamento di questi individui quello che è importante evidenziare da un punto di vista *materialista* è il rapporto simbolico con la verità sul soggetto che questi episodi mettono in evidenza. Il dispositivo residenziale declinato nel campo delle tossicodipendenze è del tutto teso ad indagare l'intimità del soggetto per compararla al modello ideale rispetto al quale articola il proprio funzionamento. In altri termini l'unica "verità" accettata dal dispositivo comunitario è, in termini simbolici, quella implicita nell'articolazione del dispositivo stesso, nei valori che propone, nei comportamenti che richiede, nelle interpretazioni della realtà che richiede e che fornisce.

"Nella fase iniziale del lavoro su di sé, il residente sperimenta una sorta di dissonanza cognitiva tra quello che è stato per lui, per un tempo spesso prolungato, il "normale modo di vivere" e di percepire sé stesso e gli altri e ciò che la comunità gli propone in maniera molto intensa e continua. Normalmente, la sua reazione è di rifiuto; sono molto frequenti comportamenti di ribellione, di opposizione, di scetticismo, di ostilità verso i componenti dello staff e verso gli altri residenti. Questi aspetti comportamentali sono il segnale di una battaglia interiore tra la difesa delle antiche abitudini e l'esigenza di conquistare nuove mete. Senza questi segnali di battaglia interiore, l'adeguamento alle regole può essere solo semplice adattamento strumentale, difensivo e passeggero.

Su quali aspetti può ruotare questo lavoro su di sé? Questi sono talmente individuali sia dal punto di vista qualitativo che da quello quantitativo da rendere poco credibile un elenco valido per ogni soggetto. In generale, si tratta di:

- a) autostima;
- b) coerenza tra le dichiarazioni di volersi impegnare per cambiare e i comportamenti tenuti;
- c) senso di responsabilità;
- d) continuità nell'impegno;
- e) rispetto dell'altro;
- f) rispetto delle gerarchie e delle norme;
- g) rispetto di sé, della propria immagine, della propria storia;
- h) senso del gruppo, dell'identità collettiva;
- i) capacità di relazione con gli altri, fondata sulla chiarezza, sulla lealtà.

La comunità offre un ambiente nel quale questi aspetti (e la loro declinazione individualizzata per ogni soggetto) sono *stressati*, sempre richiamati, posti al centro dell'attenzione, richiesti in continuazione. Si affrontano nel gruppo, nei colloqui, durante il lavoro, durante le pause e il riposo dal lavoro o dalle attività. La comunità è il contesto di apprendimento dei concetti, dei valori, dello stile di vita salutare e responsabile.²⁵⁵

Nella dinamica di funzionamento della comunità per tossicodipendenti il soggetto tossicomane è simbolicamente assunto come incapace, bisognoso di un contesto in grado di *ri-formarne* completamente la personalità a partire da un *black out* sul il passato. Per creare questa nuova forma e per controllarne il corretto sviluppo la comunità si avvale di una forza di torsione continua sul soggetto incorporata dai colloqui, dal lavoro di gruppo, dalle attività produttive e di manutenzione della comunità, ma soprattutto dai rapporti interpersonali. Questa apparecchiatura rappresenta la strumentazione che costringe il soggetto al

²⁵⁵ Coletti M., Grosso L. (2011) Op. Cit. pp. 154-155.

cambiamento e ne misura l'effettiva interiorizzazione misurando i comportamenti osservabili secondo un modello di sviluppo adattivo assunto come riferimento (iniziale ribellione e progressivo adeguamento).

L'evidenza empirica dei comportamenti di cosiddetto "adeguamento strumentale" dice, però, qualcosa sugli oggetti d'apprendimento, e dunque sulle meccaniche d'insegnamento, implicite nel dispositivo residenziale della comunità per tossicodipendenti. Quello che indubbiamente hanno appreso quei soggetti, in grado di *manipolare* la comunità per i propri fini, è proprio la capacità d'ingannare gli strumenti di osservazione che dovrebbero misurarne i progressi terapeutici. In altri termini il dispositivo comunitario insegna, a quanti lo abitano per un periodo di tempo sufficientemente lungo, le proprie logiche di funzionamento, i propri meccanismi routinari, i propri criteri di valutazione e dunque anche le strategie più efficaci per vivere al suo interno (ma non all'esterno di esso). Due sono i possibili "quadri strategici" oggetto d'apprendimento della comunità per tossicodipendenti: le strategie manipolatorie ed evasive che garantiscono al singolo un margine di autonomia di comportamento di cui si è appena detto, e le strategie di complicità ed assoggettamento che corrispondono ad una valutazione d'efficacia da parte del sistema simbolico comunitario. Ciò che di fatto viene ritenuto auspicabile dallo staff di operatori, ma soprattutto dalla materialità del dispositivo residenziale comunitario è qualcosa di più profondo del semplice adeguamento del soggetto alle richieste del contesto comunitario. L'aspettativa è che il soggetto tossicodipendente riconosca come corrette e condivisibili le indicazioni dello staff, l'aspettativa è che il soggetto si comporti entro i limiti di quanto è consentito dalle regole della comunità, l'aspettativa è che nel caso in cui il soggetto sia in dubbio su come comportarsi chieda indicazioni, chieda supporto, chieda aiuto così da non sbagliare. L'*oblio di sé* è sostanzialmente questo: l'affidamento a terzi della responsabilità su di sé. L'assunzione di una posizione di minorità sociale, di cui si è detto nel primo capitolo, è esplicitamente richiesta nella comunità per tossicodipendenti in nome dell'intrinseca incapacità del

soggetto di decidere correttamente per se stesso, fatto questo dimostrato dalla sua condizione di tossicodipendente. Il contesto materiale della comunità richiede un'approvazione dei comportamenti, richiede un'adesione alla norma, richiede il riconoscimento simbolico del programma terapeutico quale percorso salvifico. Per fare un esempio molto semplice ed immediato: mentire è considerato un comportamento scorretto all'interno della comunità, la menzogna è associata alla tossicodipendenza poiché appartiene al "catalogo" dei comportamenti *manipolatori*, di cui il tossicodipendente si serve per perseguire il proprio bisogno di assumere sostanze stupefacenti. La menzogna pertanto è marchiata come una colpa all'interno del contesto comunitario, il soggetto mentendo si rende colpevole di adottare un comportamento tipico del suo passato da tossicodipendente. La menzogna inoltre rappresenta il tradimento della fiducia dello staff della comunità ed in ciò che esso rappresenta; la menzogna rappresenta un intenzionale, e dunque colpevole, gesto d'infrazione del programma di recupero. Chi mente deve necessariamente essere sanzionato in qualche modo poiché la menzogna deve corrispondere ad un comportamento non accettabile entro il contesto residenziale.

“È da tutti considerato molto importante curare con attenzione i primi momenti della residenza, soprattutto se il nuovo residente è al suo primo trattamento in comunità. La prima impressione viene senza dubbio dal *front office*. Molto spesso, questo compito è demandato a un residente, altre volte a un operatore dello staff. Occorre far sentire il nuovo arrivato a suo agio, accoglierlo con calore. Segue, poi, la presentazione dello staff. Ognuno si presenterà e si inizierà un incontro in cui gli operatori comunicheranno, con i loro atteggiamenti, le loro domande, le loro interazioni, lo “stile della casa”. È molto importante che si faccia capire che “lì” si può e si deve “dire tutto”.²⁵⁶

²⁵⁶ Coletti M., Grosso L. (2011) Op. Cit. pp. 150.

La sincerità, la fiducia, la *confessione di sé* è ciò che viene richiesto esplicitamente, in nessun caso la menzogna viene tollerata. Ciò che di fatto il soggetto deve imparare è l'adozione di un "comportamento trasparente". La logica materiale di funzionamento del dispositivo residenziale nell'ambito delle tossicodipendenze non ammette "zone d'ombra", ovvero non ammette l'assunzione, da parte dei soggetti ospiti, di comportamenti agiti indipendentemente dall'approvazione dello staff. In qualità di garante del programma terapeutico, e tramite l'utilizzo della sanzione o dell'espulsione, gli operatori della comunità per tossicodipendenti possono impedire tutti quei comportamenti da loro ritenuti non corretti. Di fatto ogni azione richiede l'approvazione (esplicita o implicita) degli operatori, tutti i comportamenti intenzionalmente agiti al di fuori del perimetro di controllo degli operatori sono simbolicamente ritenuti comportamenti scorretti, non tanto per il loro effettivo contenuto, quanto per il fatto stesso di essere agiti "di nascosto". Il principale codice simbolico in atto in questo dispositivo è quello della sorveglianza e del controllo.

"In genere i programmi delle comunità terapeutiche non prevedono alcuna cessione di potere decisionale, per quanto riguarda l'impostazione complessiva della comunità e la modifica dei criteri o degli aspetti sostanziali; al massimo si decide su questioni che riguardano la conduzione e la gestione della quotidianità. Chi decide sono gli operatori, oppure, come capitava nel passato gli ospiti più anziani, che in quel caso esercitavano un ruolo di facenti funzione con il compito prioritario di far rispettare le regole e il programma della struttura, da cui non si può derogare. Nelle comunità terapeutiche per persone tossicodipendenti la distribuzione del potere è asimmetrica e totalmente sbilanciata dalla parte del gruppo dello staff."²⁵⁷

²⁵⁷ *Ibidem*, pp. 181-182

All'interno del codice simbolico adottato in una comunità per tossicodipendenti l'isolamento assume un significato negativo, diventa un comportamento sospetto da correggere e superare. In alcune comunità i documenti dell'utente, come per esempio la carta d'identità e gli esami medici, sono tenuti nell'ufficio degli operatori liberamente accessibili da questi ultimi. Gli armadi, i comodini ed ogni altro luogo in cui l'utente può depositare i propri oggetti sono privi di chiavi e possono quindi essere aperti da chiunque. Altrettanto aperte sono le porte delle camere da letto e dei bagni. In nome di un qualunque sospetto di trasgressione, i beni dei residenti possono essere ispezionati dagli operatori, ed in ogni caso è lo staff il giudice ultimo di ogni dubbio o conflitto (qualora non sia risolto tra utenti trasgredendo alla regola del "bisogna dire tutto").

Il quadro simbolico complessivo indica un sostanziale svilimento del soggetto ed una complementare esaltazione del contesto. Gli operatori, il programma terapeutico, l'organizzazione comunitaria, costituiscono un "a priori" indubitabile rispetto al quale l'unica opzione comportamentale per l'utente è l'adeguamento.

"L'utenza si affida all'équipe e la fiducia riposta nel personale preposto viene considerata un prerequisito terapeutico. Gli ospiti non decidono nulla di sostanziale, se non la scelta fondamentale di continuare a stare in comunità o andarsene e abbandonare tutto"²⁵⁸

Il modello trattamentale è sostanzialmente diagnostico-prescrittivo e quindi, da un punto di vista educativo, sostanzialmente riferibile ad un immaginario ortopedagogico. L'oggetto di apprendimento di un siffatto contesto materiale è dunque la disciplina, indipendentemente dalle intenzioni terapeutiche e dagli approcci relazionali più o meno autoritari; ciò che viene richiesto ed approvato è la dipendenza diretta del soggetto dagli operatori e dal contesto comunitario, mentre viene malvista e punita ogni individualità o espressione di autonomia. L'ideologia della comunità come "contesto relazionale buono" implica un

²⁵⁸ *Ibidem*, pg. 182

appiattimento del concetto di riabilitazione sul quello di relazione e di quest'ultimo su quello di fiducia che, in un contesto così esplicitamente sbilanciato in termini di potere, vuole sostanzialmente dire obbedienza.

L'autonomia decisionale è simbolicamente annichilita, al soggetto è di fatto richiesto d'imparare a chiedere a terzi l'approvazione dei propri comportamenti. Simbolicamente si potrebbe dire che si passa da una dipendenza dalla sostanza ad una dipendenza dal contesto o dall'operatore. L'esplicitazione di ogni vissuto quale potenziale sintomo di una personalità patologica da mettere a nudo ed estirpare implica che ogni comportamento ed ogni pensiero debba essere vagliato da personale esperto, così da poterne escludere la potenziale pericolosità. Applicata ad ogni aspetto del quotidiano, questa meccanica produce la convergenza dei quadri interpretativi individuali verso l'assoggettamento o la compiacenza. Il primo sarà il comportamento appreso da quei soggetti che aderiranno pienamente al quadro valoriale della comunità, il secondo sarà il risultato di tutti quegli apprendimenti utili a sfruttare la comunità per i propri personali fini, ma eludendo gli strumenti di valutazione dell'adesione valoriale soggettiva.

In entrambi i casi però, ciò che di fatto il contesto comunitario insegna, e dunque richiede di imparare pena l'espulsione, è un articolato set di comportamenti utili esclusivamente alla permanenza all'interno del contesto comunitario. Sia sul piano materiale che su quello simbolico vi è una convergenza affettiva e cognitiva verso questo set di comportamenti da apprendere. Il soggetto deve, infatti, imparare a "fidarsi" degli operatori e del programma, tanto quanto deve imparare a dormire insieme ad altri soggetti, condividere con loro il bagno, la mensa, il lavoro ed il tempo libero, il bucato, le medicine e le sigarette.

Il contesto comunitario compone le forze che lo sostanziano costringendole in un'organizzazione gerarchica necessaria alla sussistenza della comunità stessa. Questo implica, per l'utenza, la necessità di adottare un comportamento omogeneo al modello di normalità previsto entro il perimetro comunitario.

Espressioni di differenza dal modello ideale, ovvero da quello che proiettivamente gli operatori considerano tale, vengono necessariamente sanzionate per il mantenimento della forma comunità. Simbolicamente questa meccanica si traduce in una squalificazione dell'espressione individuale, interpretata come contraria al processo riabilitativo. Il dissenso, il conflitto, la rivendicazione di spazi d'autonomia espressiva e decisionale vengono squalificati da un contesto simbolico del tutto teso a salvaguardare la propria organizzazione funzionale. È in opera insomma, in questi contesti, una sorta di cortocircuito tale per cui ogni critica, ogni lamentela, ogni difformità dal modello di comportamento prestabilito implica, non tanto una revisione critica di tale modello, ma una colpevolizzazione della difformità che necessita di essere sanzionata se non addirittura espulsa. Questa logica, sostanzialmente non scientifica, impedisce una reale valutazione dell'efficacia del programma terapeutico nella sua reificazione comunitaria, ed appiattisce il sistema di valutazione esclusivamente sulla performance individuale. La comunità nel complesso insomma non è mai messa in discussione, solo al singolo è dato di "sbagliare" abbandonando il programma comunitario, oppure "far giusto" adattandosi alle richieste di normalizzazione, così da poter restare nella struttura residenziale. In ultima analisi dunque, ciò che si apprende e si valuta nel contesto comunitario residenziale per tossicodipendenti è l'ubbidienza del soggetto.

Lo sviluppo delle comunità per tossicodipendenti dagli anni Ottanta ad oggi ha messo in evidenza l'incapacità dei soggetti sottoposti a questo trattamento di rientrare nel proprio contesto sociale di provenienza senza ricadute, nonostante il successo ottenuto nel percorso comunitario. Questa evidenza ha costretto il "sistema comunitario" ad interrogarsi sulla propria efficacia con il risultato di estendere il proprio campo d'intervento anche all'esterno del perimetro spaziale della comunità. Attualmente privo di una configurazione omogenea, il panorama degli interventi riferiti a quest'ultima fase del *programma terapeutico* ruota sostanzialmente intorno all'inserimento lavorativo, abitativo e sociale dell'utente

dimissionario. Per la verità, il post trattamento comunitario non coincide affatto con la conclusione del trattamento farmacologico e resta dunque la necessità di monitorare la costante e corretta assunzione dei farmaci antagonisti da parte dell'utente. Ma concretamente questo vuole dire, almeno nella maggioranza dei casi, un contatto diretto e giornaliero con il SerT di riferimento dell'utente, presso il quale i farmaci vengono somministrati. Il reinserimento sociale dell'utente è però qualcosa di molto più articolato e complesso della "sola" profilassi farmacologica, in gioco c'è la possibilità del soggetto di riappropriarsi della propria autonomia. Esistono sostanzialmente due casistiche possibili per questa fase del trattamento, la prima riguarda i soggetti fortemente compromessi sul piano sociale, ovvero privi di un lavoro, di una famiglia, di una casa e di un contesto sociale cui "poter fare ritorno", la seconda comprende invece quei soggetti che possono contare ancora su queste risorse, totalmente o almeno in parte. In entrambi i casi il lavoro degli operatori consiste in un monitoraggio costante dei comportamenti adottati dai soggetti, all'esterno delle mura della comunità. L'edificazione di servizi e di contesti protetti all'esterno del perimetro comunitario rappresenta, di fatto, un'estensione del medesimo dispositivo di controllo e quindi del medesimo impianto simbolico. Tuttavia la necessità materiale di adottare strumenti di monitoraggio mediati da soggetti terzi, esterni al dispositivo residenziale, costringe ad un allentamento della "presa educativa". A meno di una sudditanza materiale o psicologica dal contesto comunitario, dal momento in cui il soggetto esce dalla comunità, i rapporti di potere in essere mutano, progressivamente nel caso di soggetti che necessitano di ricostruirsi un contesto di vita e repentinamente nella seconda casistica. Il referente di ogni comportamento non è più la comunità, non è più lo staff degli operatori, ma è l'utente stesso che progressivamente o repentinamente, diviene giudice delle sue azioni e dei suoi pensieri. Educato all'obbedienza sino ad un attimo prima, sembra logico presupporre che il soggetto non abbia acquisito le competenze necessarie a modificare autonomamente l'insieme delle routine, dei vincoli e degli affetti entro i quali

conduceva una vita da tossicodipendente. Così, nella maggior parte delle situazioni, il soggetto torna, al termine della permanenza nel contesto comunitario, ad abusare di sostanze tossiche. Da un punto di vista materialista la fase del re-inserimento sociale diventa realmente efficace solamente quando modifica radicalmente l'oggetto d'apprendimento, passando da "l'obbedienza a terzi", al "controllo di sé". È di fatto questa la specificità della fase post trattamentale, focalizzata sull'affiancamento del soggetto all'interno del contesto sociale di appartenenza, in un continuo rimando tra realtà quotidiana ed interventi formativi²⁵⁹.

²⁵⁹ Cfr. Vanderplasschen W., Bloor M., McKeganey N. (2010) *Long-Term Outcomes of Aftercare Participation Following Various Forms of Drug Abuse Treatment in Scotland*, *Journal of Drug Issues* Volume 40 (3) pp. 703-728

4.3 ESITI EDUCATIVI

La letteratura di settore, specialmente in Italia, non dispone ancora di un *corpus* di studi sufficientemente ampio e sistematico in grado di rispondere in modo convincente agli interrogativi sull'efficacia a medio e lungo termine del trattamento in comunità. Indubbiamente esiste un incremento di questo tipo di ricerche che, a partire dagli anni '80 del secolo scorso, ha cominciato a disegnare un quadro sempre più convincente degli effetti, nel medio e lungo periodo, prodotti dai trattamenti terapeutici residenziali. Tuttavia le difficoltà metodologiche ed economiche che caratterizzano questo tipo di ricerche non consentono ancora di avere un insieme di dati sufficientemente ampio ed omogeneo da consentire delle valutazioni univoche. In Italia un consistente numero di analisi puntuali condotte dalle stesse comunità, svolte in reti orizzontali o in collaborazione con servizi ambulatoriali e le ASL locali, ha prodotto alcuni primi risultati interessanti sul numero di soggetti che porta a termine il percorso comunitario. Tenuto conto esclusivamente delle realtà comunitarie con un programma terapeutico di durata non inferiore ad un anno, è possibile stimare che circa il 50% degli utenti, che ha avuto accesso alle strutture, ha effettivamente portato a termine il programma. Questo dato è spesso interpretato dalla letteratura di settore, in massima parte facente capo ad un sapere psicologico o psicoterapeutico, come l'indice quantitativo dei successi ottenuti dal servizio comunità terapeutica per persone tossicodipendenti²⁶⁰. In altri termini l'assioma di riferimento rimane quello di ritenere il programma comunitario tradizionale, per come si è tentato di illustrarlo nel precedente paragrafo, come di per se stesso efficace in termini terapeutici. Questo modo d'interpretare il dato non dice però nulla sull'effettiva capacità della comunità terapeutica di insegnare al soggetto qualcosa di diverso dal rispetto delle regole della comunità stessa.

²⁶⁰ Cfr. Coletti M., Grosso L. (2011) Op. Cit.

Un quadro interpretativo come quello illustrato si rileva esclusivamente funzionale alla definizione di una topografia della psicologia individuale, ovvero consenta di dire quale soggetto maggiormente corrisponde all'esigenze del contesto comunitario. In altre parole l'*assessment* diviene il punto focale per la definizione del percorso terapeutico del soggetto, egli viene indagato, misurato, valutato sino a pervenire ad una diagnosi in grado di descriverne l'intera problematica.

“Secondo De Leon sono quattro gli aspetti da cogliere nella fase di *assessment*:

- a) *le circostanze (circumstancies)*, cioè l'insieme delle condizioni di vita e situazioni che portano un soggetto a chiedere di avviare un trattamento in comunità terapeutica. Secondo l'autore, esse ruotano attorno alle paure e alle preoccupazioni per la propria condizione fisica, legale, familiare, di lavoro e sociale in genere. I timori, cioè, per ciò che potrà accadere se il ricorso alle sostanze non si ferma e se non si inizia un trattamento. Fanno parte di questo insieme di fattori anche le pressioni che l'individuo riceve dall'esterno (familiari, sociali);
- b) *la motivazione (motivation)*, cioè la disponibilità e l'interesse del soggetto a un cambio personale, attraverso un'analisi delle opzioni positive e negative che riguardano la sua vita in quel momento. Le prime fanno riferimento alle possibilità e al desiderio per una vita nuova e per relazioni familiari e sociali migliori; le seconde passano attraverso un giudizio negativo sulla condizione di consumatore di droghe, i sensi di colpa, etc.;
- c) *la prontezza (readiness)*, si riferisce allo stato per cui l'individuo è pronto non solo per un cambiamento (vedi il punto precedente), ma anche per intraprendere un trattamento. Esistono diversi motivi per cui si può volere un cambiamento, ma non un trattamento. Per esempio, quando si pensa di potersela cavare da soli o quando il trattamento (residenziale)

potrebbe essere intenso e percepito soggettivamente come un rischio di perdere lavoro, affetti etc.;

- d) *l'adeguatezza (suitability)*, si riferisce al vissuto del soggetto nell'identificare quel trattamento, quella comunità terapeutica come la possibilità giusta per lui. È anche descritto come una sorta di *matching* auto-percepito.²⁶¹

Il soggetto diviene materiale clinico, per ridurre la vaghezza delle interpretazioni soggettive operate dallo staff, l'utente si trasforma nell'insieme dei risultati dei test a cui è stato sottoposto. Questa dinamica di espropriazione di sapere su di sé, che passa dal soggetto allo staff terapeutico, è comune nella pratica medica, per la quale l'individuo è un quadro sintomatologico utile all'individuazione della malattia celata nel suo corpo. Allo stesso modo il soggetto tossicodipendente diviene *cartina tornasole* di un determinato quadro patologico associato ad una determinata modalità di consumo di sostanze tossiche. Non sorprende in questo senso il proliferare di specialisti comunitari, dalle comunità "doppia diagnosi" alle comunità "mamma-bambino", a quelle per "alcoldipendenti", per "cocainomani", per "giocatori d'azzardo", o per "coppie di tossicodipendenti". L'elenco non si esaurisce qui ed anzi, probabilmente, aumenterà con il tempo coerentemente con la tensione diagnostica d'individuare gli schemi patologici che ipoteticamente determinano i comportamenti dei soggetti tossicodipendenti celandosi nei loro corpi e nelle loro menti.

È possibile rilevare una differenza tra il sapere medico e quello psichiatrico. Il primo si rapporta al paziente che curandolo attraverso l'espropriazione del suo corpo e facendo affidamento alla sua mente per motivare e garantire l'adesione alle prescrizioni terapeutiche. Il secondo, al contrario, espropria il proprio paziente tanto del corpo, compromesso dalla sostanza, quanto della mente, vittima colpevole di uno stile di vita compromesso.

²⁶¹ Coletti M., Grosso L. (2011) Op. cit. pg. 407

La comunità residenziale si sviluppa secondo una fantasmatica ortopedagogica, ovvero secondo una metodologia d'intervento correttiva mirata a "raddrizzare" il soggetto deviante, riconducendolo alla normalità comportamentale da cui si è discostato. In questo senso le comunità si specializzano progressivamente nel tentativo di costruire un apparato correttivo il più adatto possibile ad una determinata tipologia patologica. L'interruzione del percorso da parte del soggetto diviene dunque necessariamente ragione di sospetto rispetto ad un'inadeguata diagnosi preliminare oppure, ad un'inadeguatezza del soggetto stesso. La stima, in ingresso così come in uscita dalla comunità terapeutica, della *motivazione* dell'utente, della sua *prontezza e adeguatezza* al percorso comunitario lasciano del tutto inconsiderata la prassi d'intervento, confermandone così tacitamente la *bontà*. Così, fatto salvo eventuali ricerche longitudinali di cui una comunità normalmente non è in grado di farsi carico, l'unico reale indicatore d'efficacia dell'intervento terapeutico residenziale è il completamento, o meno, del programma da parte dell'utente. D'altra parte anche i dati provenienti dal panorama frammentario delle ricerche di lungo periodo non modificano quanto affermato. Innanzitutto non sono in grado di determinare il ruolo della comunità terapeutica all'interno di un percorso di successo²⁶², rispetto al ruolo giocato da altre variabili esterne al trattamento residenziale ma presenti durante il periodo di osservazione ex-post. Mancano, in particolare nel panorama italiano, studi comparativi tra differenti metodologie di trattamento che consentano di verificare il ruolo e l'importanza di ciascuna variabile trattamentale. Tutto quello che si può affermare è che, come già segnalato in precedenza, la fase del reinserimento successivo al periodo di residenzialità, risulta assolutamente fondamentale per aumentare le probabilità di efficacia del trattamento terapeutico. Un secondo elemento critico degli studi

²⁶² Sommarariamente è possibile definire un percorso di successo quando il soggetto, ad una certa distanza di tempo dalla dimissione dalla struttura comunitaria, dai sei mesi ad un anno circa, ha migliorato il proprio livello di integrazione sociale, ha sostanzialmente ridotto il consumo di sostanze e i tentativi di suicidio.

longitudinali, già rilevato da Ravndal²⁶³ è il fatto di essersi concentrati su situazioni di successo già conclamato. Soltanto quegli utenti già fortemente integrati nelle meccaniche trattamentali sono stati sottoposti ad osservazione, poiché solo loro hanno acconsentito. Coerentemente con questo dato infatti, tali ricerche hanno prodotto risultati tali da spingere alcuni autori a sostenere che sono due i fattori prognostico predittivi accertati:

“[...] hanno mediamente esito più favorevole i pazienti meno gravi e più motivati e coloro che riescono a “tenere” una durata di permanenza ritenuta ottimale (18-24 mesi).”²⁶⁴

Ma alla luce di quanto discusso, queste conclusioni paiono compromesse dai modelli di ricerca adottati. Così in definitiva, per il numero relativamente esiguo e per un impianto ancora immaturo sul piano della sistematizzazione dei dati, le ricerche longitudinali non sembrano produrre risultati significativi in termini di valutazione dell'efficacia dell'intervento terapeutico in comunità residenziale. Al di là dunque dell'efficacia della comunità residenziale per tossicodipendenti nel rendere i propri utenti soggetti in grado rientrare nella società civile, ciò che è possibile valutare è l'effettiva permanenza del soggetto utente all'interno della comunità. A questo dato di fatto, che in letteratura appare come essenziale nel decretare il successo di un trattamento residenziale, si affianca la documentazione prodotta sull'utente da tutti gli operatori della rete di servizi alla quale questi riferisce. Schede, test, diagnosi e progetti d'intervento costituiscono il sapere sul soggetto, a cui il soggetto è tenuto ad adeguarsi. Lo schema di funzionamento di un programma terapeutico individualizzato prevede, infatti, la definizione dei bisogni del soggetto tramite la somministrazione allo stesso di una batteria di test appositamente preparati, sulla base dei quali viene predisposto un percorso terapeutico *ad hoc*

²⁶³ Cfr. Ravndal E. (tr. It. 1997) *Strategie di valutazione dei trattamenti*, in Itaca n.1, Cedis Editore, Roma

²⁶⁴ Cfr. Coletti M., Grosso L. (2011) Op. Cit., pg. 417

finalizzato a colmare tali bisogni. Ora, è evidente che nell'economia organizzativa di un qualunque servizio, ed in particolare di un servizio comunitario residenziale, le risorse a disposizione per la realizzazione di un percorso terapeutico sono tutt'altro che infinite e dunque una progettazione *ad hoc* deve necessariamente fare i conti con i limiti strutturali di un servizio, costituiti dalle risorse limitate e dedicate contemporaneamente ad un numero plurimo di soggetti. Inoltre, e forse in maniera ancora più incisiva, una progettazione *ad hoc* all'interno di un servizio residenziale, deve fare i conti con l'assioma di riferimento fondamentale, ovvero che la vita comunitaria sia, di per se stessa, un trattamento terapeutico, e dunque i bisogni del soggetto sono formulati in termini di competenze necessarie al successo all'interno della vita comunitaria. In altri termini insomma l'articolato avvicinarsi di colloqui individuali e di gruppo, di regole e sanzioni è giocato su di uno schema trattamentale teso a rendere il soggetto consapevole di un determinato numero di debolezze e bisogni che gli vengono ascritti sulla base di alcuni test. A partire da tale maturata consapevolezza il trattamento comunitario mira ad indurre il soggetto ad adottare un quadro comportamentale definito come idoneo ed auspicabile dal medesimo impianto teorico che ha architettato, somministrato ed interpretato i precedenti test. Per questa via il sapere psicologico e psicoterapico si trova a valutare non tanto l'efficacia del trattamento residenziale quanto la capacità del soggetto di adeguarsi alle sue richieste.

Secondo la prospettiva adottata in queste pagine sarebbe importante che a questo quadro valutativo si affiancasse un sapere ed una strumentazione capace di valutare anche l'efficacia del trattamento. Si tratta evidentemente di ipotizzare la legittimità di un sapere pedagogico capace di valutare l'efficacia di un certo insieme di pratiche, e più complessivamente, di un certo dispositivo, ad insegnare un determinato oggetto d'apprendimento. Attualmente, infatti, la letteratura di settore, in maggioranza di stampo psicologico si è detto, ma anche quella minoritaria rappresentanza del sapere pedagogico, tende ad appiattire il fatto educativo sulla questione morale. In altri termini cioè, quello che emerge

dai testi e dai racconti degli operatori è una bipartizione del terreno di lavoro con le tossicodipendenze, una parte del terreno occupata dalla tossicodipendenza che rappresenta il male, e l'altra parte occupata dalla comunità terapeutica che, ovviamente rappresenta il bene. In ragione ed in funzione pressoché esclusiva di tale suddivisione morale il soggetto tossicodipendente, sottoposto ad un trattamento residenziale, dovrebbe transitare da un lato all'altro del campo di lavoro. Come si è sottolineato più volte in precedenza non viene mai messa in discussione, indipendentemente da ogni valutazione sulla sua efficacia, la "bontà" del trattamento comunitario, il suo potere salvifico assolutamente analogo a quello delle comunità benedettine di cui si è detto.

Questo modo di intendere l'educazione, di appiattirla cioè sul richiamo a un sistema di valori comunemente apprezzati, produce una distrazione dello sguardo dal reale oggetto di apprendimento, sul quale, indipendentemente dagli obiettivi dichiarati, insiste il dispositivo educativo. Nelle comunità per tossicodipendenti si assiste, per questa via, alla dichiarazione esplicita di un sistema di valori di riferimento, e di un insieme di obiettivi terapeutici che si discostano notevolmente da ciò che tale dispositivo residenziale induce ad apprendere. Così, a fronte di una dichiarata volontà di condurre i soggetti ad un'autonomia esistenziale, affrancata da una condizione di dipendenza da sostanze psicotrope, le comunità terapeutiche articolano il proprio funzionamento materiale in una convergenza educativa che ha come oggetto d'apprendimento l'obbedienza.

È evidente che le tre "fasi del trattamento" illustrate nel paragrafo precedente non risolvono la complessità del dispositivo residenziale, e tantomeno sono sufficienti a rendere conto del disegno teorico che sorregge l'architettura dell'intervento terapeutico in strutture comunitarie per persone tossicodipendenti. Ciò nonostante sono sufficienti a mettere in evidenza come la dimensione della quotidianità, all'interno di un dispositivo residenziale, costituisca il reale contesto di apprendimento dei soggetti che la abitano. Quello

che emerge da questo primo tentativo di modellizzazione della comunità per tossicodipendenti è che l'oggetto d'apprendimento in primo piano non è costituito dai contenuti dei colloqui individuali o di gruppo, o dai valori espliciti cui si ispira lo staff di professionisti, e nemmeno dalla possibilità di un'esistenza senza l'utilizzo di sostanze. Quello che sembra emergere come reale oggetto d'apprendimento, almeno secondo un'analisi pedagogica, è logica di funzionamento della comunità stessa. Esattamente come denunciato da Foucault a riguardo dei sistemi carcerari, sembra che le comunità per tossicodipendenti non insegnino altro che a vivere al loro interno.

In effetti non è in nessun caso posto in primo piano, all'interno dei programmi terapeutici rivolti a tossicodipendenti, cosa questo genere di servizi educativi debba insegnare. Al suo ingresso in struttura il soggetto tossicodipendente è etichettato come malato, nel corpo e nella mente, conseguentemente tutto ciò che gli viene richiesto è di adeguarsi alla prescrizione terapeutica. Per guarire il soggetto deve cioè fare ciò che la comunità gli richiede, ogni divergenza comportamentale da tale modello è sintomo di una recidività patologica. In questo senso il soggetto non deve apprendere nulla in particolare, egli deve innanzitutto guarire, e per farlo deve comportarsi secondo quanto gli viene prescritto dallo staff terapeutico che ne ha valutato la patologia. L'oggetto di apprendimento è dunque posto sullo sfondo, esiste solo in maniera latente e non vista, è qualcosa che deve essere appreso in modo assolutamente strumentale al fine di poter fare quanto viene richiesto. Il soggetto deve imparare a rispettare le prescrizioni. Se non impara viene sanzionato e, in ultima istanza, espulso. L'unico "antidoto" a questo effetto educativo, tutto sommato sterile agli occhi del senso comune, e certamente lontano dalle finalità dichiarate del programma terapeutico, è l'adesione del soggetto ai valori morali proposti dalla comunità che, negli auspici dello staff, garantiscono un mutamento profondo del soggetto in ordine al suo rapporto con le sostanze.

Al di là di una valutazione di merito sul fatto che l'adesione a certi valori garantisca un mutamento complessivo del soggetto nel rapporto con la sua

comunità di appartenenza, quello che risulta incoerente ad uno sguardo pedagogico è l'aspettativa di un'adesione consapevole e volontaria ad un dato sistema di valori, a fronte di una prassi trattamentale che sostanzialmente svilisce l'autonoma decisionale del soggetto. Se è pur vero che il soggetto è libero di allontanarsi in ogni momento dal contesto comunitario, non sembra però logico dedurre che la scelta di restare implichi l'adesione al sistema di valori del contesto in cui si resta. Le variabili contestuali, oltre che quelle individuali, giocano in questo senso un ruolo di primo piano nella scelta individuale di accedere o rimanere all'interno di una certa comunità. Condizioni di forte indigenza, contesti familiari conflittuali, implicazioni giudiziarie, indisponibilità di scelte alternative nel panorama delle comunità per tossicodipendenti, e tutta un'altra serie di variabili contingenti possono pesare nella scelta del soggetto di permanere all'interno della comunità indipendentemente dai valori da essa proposti. Certo, si è detto in precedenza che le variabili di contesto debbono essere attentamente analizzate nella formulazione di una diagnosi iniziale *ex-ante* l'ingresso dell'utente in struttura, ma da una parte sembra impossibile pensare di escludere dall'accesso alla struttura terapeutica tutti quei soggetti che presentassero simili situazioni legate ai contesti di provenienza, probabilmente si escluderebbe la quasi totalità dell'utenza. Dall'altra parte l'accertamento delle condizioni dei contesti di provenienza non è affatto un'operazione semplice, si tratta di convincere a "dire la verità" qualcuno che ha tutto l'interesse a mentire pur di poter accedere ad un servizio che, nella sua percezione e non solo, potrebbe salvargli la vita (almeno per un altro poco). La speranza e la fiducia riposte nel trattamento comunitario da parte del soggetto possono giocare un ruolo di primo piano in un'adesione assolutamente strumentale ai valori e alle regole della comunità. Proprio qui si gioca il controsenso trattamentale che l'analisi pedagogica mette in evidenza: l'adozione di un quadro simbolico sostanzialmente giocato sulla delegittimazione del soggetto della propria condizione di adulto e, contemporaneamente, quella di un quadro simbolico giocato sull'autonomia

decisionale ed esistenziale del medesimo soggetto. In termini materialistici questo controsenso si reifica molto chiaramente nei contrasti che si sviluppano intorno a quell'insieme di "piccole libertà" individuali che sono forte oggetto di rivendicazione da parte dei soggetti adulti in condizioni di minorità, si pensi ad esempio alla scelta di quale posto occupare a tavola oppure di cosa cucinare per cena. Accade con sorprendente facilità che la rivendicazione da parte degli utenti di una inviolabile autonomia discrezionale su simili questioni divenga un oggetto di valutazione negativa da parte degli operatori in servizio. In questi casi, come in altri non dissimili, non si tratta di una scarsa professionalità dello staff, ma dell'effetto di una sovrapposizione tra necessità organizzative e sistemi valoriali di riferimento. L'organizzazione funziona inevitabilmente secondo una linearità gerarchica che consente di ottimizzare tempi e risorse, in altri termini chi ha più potere decide come accumulare e distribuire le risorse. È una condizione inevitabile per ogni organizzazione che non disponga di tempo e risorse infinite. Ogni dispositivo ha la necessità di comporre le forze di cui dispone per poter essere produttivo, viceversa si dissolve in una non-organizzazione, ed una comunità terapeutica, come qualunque altro servizio socio-assistenziale, non può essere una non-organizzazione. A questa condizione costitutiva di ogni organizzazione si sovrappone un quadro valoriale che, come già sottolineato, pone l'utenza in una condizione di sostanziale incapacità ed impossibilità decisionale e, viceversa, mette il saper terapeutico, e conseguentemente il sistema organizzativo che ne discende, in una indiscussa posizione di potere. Non si tratta di un potere autoritario e dispotico, ma di un potere legittimato dal sapere sul soggetto, conquistato mediante la somministrazione di test diagnostici, e di un sapere terapeutico, garantito dall'autorevolezza della disciplina di riferimento. Tale sovrapposizione evidentemente conduce ad un'immediata squalificazione²⁶⁵ di ogni

²⁶⁵ Usando il termine "squalificazione" non si vuole certo intendere l'utilizzo di metodologie d'intervento miopi e autoritarie, ci si riferisce però al fatto che un simile atteggiamento viene assunto come sintomatico di un problema da parte dell'utente ad adattarsi alle richieste

rivendicazione individuale operata dall'utente a danno del funzionamento organizzativo. La riflessione pedagogica conduce così a conclusioni molto simili a quelle operate da Basaglia a proposito degli effetti delle istituzioni manicomiali sui pazienti ricoverati, ovvero che per questi ultimi l'unica possibilità di recuperare uno spazio di autonomia esistenziale risiedeva, in quei contesti, nell'esplicita trasgressione delle regole. Una comunità per tossicodipendenti si differenzia sensibilmente dal carcere o da un manicomio innanzitutto in ragione della volontarietà d'accesso e di permanenza dell'utenza. In termini simbolici questa distinzione non è affatto secondaria poiché istituisce la necessità di una sostanziale complicità tra operatori ed utenti, ma una complicità giocata su una disparità di poteri che fa dubitare dell'esistenza di un reale affiatamento in vista di un obiettivo comune e rimanda più maliziosamente alla penombra della compiacenza. In letteratura, pur non essendo la questione completamente risolta, c'è una ampia convergenza verso una posizione che riconosce alla volontarietà d'accesso un valore terapeutico di primo piano anziché una debolezza metodologica.

“Sulla libertà d'accesso e di permanenza si gioca non solo il rispetto dei diritti degli utenti e della persona umana, ma la stessa efficacia della terapia, che richiede motivazione, coinvolgimento e fatica, dimensioni che agiscono in profondità solo se sono espressione del consenso attivo di chi si pone in discussione per un proprio cambiamento.”²⁶⁶

Eppure, davanti alla complessità delle valutazioni d'efficacia dell'intervento comunitario, ma soprattutto, a fronte di un sostanziale appiattimento dei criteri

della comunità e dunque a riconoscerne il valore terapeutico. Indipendentemente dagli strumenti adottati dallo staff, un comportamento equipollente a quelli portati ad esempio, non può che essere valutato come un sintomo dell'incapacità dell'utente di adottare una scala di valori corretta, che metta cioè in secondo piano le pretese individuali rispetto al benessere comune.

²⁶⁶ Cfr. Coletti M., Grosso L. (2011) Op. Cit., pg. 133

di rilevazione di successo con la permanenza dell'utenza all'interno della comunità terapeutica per tutta la durata del programma, sembra che queste parole rimandino più ad una dichiarazione d'intenti che a una prescrizione trattamentale. Nella prassi trattamentale e nell'immaginario degli operatori di settore, la comunità terapeutica rappresenta "la strada maestra" del trattamento per i soggetti tossicodipendenti, l'approdo ultimo cui condurre tutti i soggetti tossicodipendenti in contatto con i servizi sanitari e socio educativi che si occupano di dipendenze. In questo senso la comunità non solo rappresenta la risposta ad un bisogno, ma anche l'unica e la migliore risposta possibile a quel bisogno radicale ed egemone che è la disintossicazione. Una tale carica simbolica trasforma la comunità da un luogo di cura ad un luogo di salvezza ed dunque muta il malato che ospita in un dannato.

Il tossicodipendente è insieme malato e colpevole, è cioè complessivamente squalificato come soggetto, fisicamente e socialmente incapace, poiché saturato nel suo essere dalla condizione di tossicodipendente. Richiedere dunque un'adesione spontanea ad un soggetto in una così evidente condizione di disparità di potere implica simbolicamente una richiesta di totale sottomissione. La possibilità di non aderire al programma, di abbandonare o di essere espulso rappresenta la rinuncia alla salvezza personale, in nessun modo ed in nessun caso possono divenire uno spazio di resistenza o di rivendicazione identitaria. Così la riflessione pedagogica porta a pensare che la distinzione tra detenzione ed accesso spontaneo sia solo incidentale e ben poco incisiva sul piano terapeutico. L'abbandono dalla comunità o l'espulsione del soggetto trasgressore rappresentano infatti una forma d'isolamento del fattore di disturbo al funzionamento del dispositivo residenziale, al pari di quelle che erano le celle d'isolamento per il carcere o l'elettroshock per il manicomio. Ma a differenza di queste ultime la fuoriuscita dalla comunità residenziale non garantisce il rientro nel circuito trattamentale al termine della misura punitiva straordinaria. Lungi dall'essere a favore di un trattamento obbligatorio e forzato della persona tossicodipendente, questa analisi mira solamente a sottolineare

una contraddizione. Il quadro simbolico del dispositivo sotteso a questo tipo di comunità residenziali, infatti, è talmente segnato da un codice disciplinare da rendere la libertà d'accesso, una variabile importante nella determinazione degli effetti disciplinari del servizio. Quindi in termini del tutto opposti a quelli auspicati dal programma trattamentale. La possibilità di accedere o abbandonare il percorso trattamentale volontariamente implica la possibilità di utilizzare il servizio esclusivamente per la soddisfazione dei propri personali obiettivi da parte dell'utenza, ovviamente a patto di saper ingannare i sistemi di controllo del dispositivo. In altri termini, la comunità per tossicodipendenti sembra materialmente strutturata secondo un ordine simbolico in grado di produrre solo due effetti educativi: l'obbedienza o l'inganno. Per quei soggetti che considerano la comunità un luogo salvifico, che sono disposti ad assoggettarsi pienamente alle richieste di "sincerità" e "vita di gruppo" che il dispositivo comunitario esprime, l'oggetto di apprendimento corrisponde all'insieme di regole morali e comportamentali vigenti in quel contesto e dunque, l'effetto formativo del dispositivo risulta essere l'obbedienza al contestuale sistema normativo riconosciuto. Per quei soggetti che, al contrario, non intendono rinunciare alla propria autonomia identitaria, ma che contemporaneamente riconoscono l'utilità di un contesto in grado, per esempio, di garantirne la distanza da un determinato ambiente di vita per un determinato periodo di tempo, l'effetto formativo del dispositivo diviene la capacità di adeguare il proprio comportamento a quell'insieme di norme che comunque costituiscono l'oggetto di apprendimento cui simbolicamente punta l'organizzazione comunitaria. L'utente dunque si specializza nell'ingannare tutti i sistemi di controllo agiti dallo staff e finalizzati a garantire l'adesione affettiva e cognitiva al programma, così da poter utilizzare la comunità per i propri scopi e poi abbandonarla.

In entrambi i casi l'oggetto di apprendimento non si modifica, i soggetti imparano il funzionamento dell'apparato disciplinare che innerva il dispositivo comunitario. Come questo apprendimento giochi nello sviluppo delle loro vite,

successivamente all'uscita dal programma comunitario, rimane sostanzialmente un fenomeno non indagato. La riflessione pedagogica insomma, mostra lo scollamento che si viene a creare tra le implicazioni formative dell'organizzazione materiale di un servizio e il quadro teorico che le ha ordinate. Il ruolo di una competenza pedagogica analitica, arricchita di una categoria come quella di "dispositivo", consente di leggere le conseguenze formative di una determinata organizzazione materiale del campo d'esperienza dei soggetti, mettendo in evidenza la distanza ontologica tra educazione e vita. La dimensione simbolica di cui si compone la nozione di dispositivo costringe, infatti a riconoscere lo *statuto* specifico del campo educativo che non può essere risolto in un appiattimento sul campo vitale. L'educazione è un qualcosa che tende a separarsi dalla vita immediata sulla base di un sistema di regole esclusive che le sono proprie; l'educazione nel suo farsi istituisce un suo perimetro d'esistenza entro il quale si sviluppa un sistema di relazioni interpersonali che altrove non avrebbe ragione d'esistere o di ripetersi. Il contesto residenziale è in questo senso emblematico, le relazioni interpersonali che si sviluppano al suo interno sono innanzitutto imposte da una situazione di forte bisogno, ed in secondo luogo si sviluppano in un contesto fortemente asimmetrico e mediato da un contratto terapeutico totalmente privo di valore all'esterno del perimetro comunitario.

Da un punto di vista pedagogico quello che sembra assente nell'attuale prassi trattamentale delle comunità per tossicodipendenti, e nella riflessione teorica che la guida, è la definizione di un oggetto di apprendimento esplicito, in grado di garantire un rapporto con il mondo della vita, attraverso il raggiungimento di obiettivi pratici. L'auspicio che questa riflessione porta in primo piano è quello di un dialogo proficuo tra saperi, tra pedagogia e psicologia, attraverso il quale poter rinnovare l'approccio trattamentale alle persone tossicodipendenti. Lontane dall'idea di voler rivendicare un'autonomia del sapere pedagogico infatti, queste pagine intendo sottolineare l'importanza di un approccio complesso al tema delle tossicodipendenze che non si esaurisca in un universo

simbolico sostanzialmente bio-medico. Questo modello, infatti, alla luce di quanto espresso in questo lavoro, sembra mostrare i propri limiti nella difficoltà che incontra ad interrogarsi sull'efficacia, nel contesto odierno, dell'approccio ortopedagogico che adotta. Già Piero Bertolini aveva sottolineato, negli anni '60 del secolo scorso, la necessità di superare un approccio oggettivante nel lavoro sociale, tipico di una certa tradizione positivista, in favore di una concezione del "soggetto attivo", protagonista del proprio percorso formativo. Per quanto arricchito da uno sguardo sempre più complesso ed attento al dettaglio del soggetto, l'approccio psicologico e psicoterapeutico al trattamento delle persone tossicodipendenti in contesto comunitario, non sembra cogliere questa istanza pedagogica (e probabilmente non è suo compito farlo). Gli sviluppi metodologici nel trattamento dei soggetti tossicodipendenti sembrano essersi concentrati quasi esclusivamente sulla messa a punto di strumenti persuasivi sempre più efficaci. Ad un'analisi simbolica dei processi comunitari emerge, infatti, come ogni strategia relazionale sia ideata per convincere il paziente ad adottare il programma trattamentale predisposto, poiché solo l'adeguamento al programma garantisce la salvezza. La riflessione pedagogica, per come la si è proposta in queste pagine, si dovrebbe proporre, si smarca decisamente dallo studio dettagliato della mente per concentrarsi sullo studio dei contesti materiali che condizionano l'esperienza educativa. E questa posizione è del tutto indipendente dall'effettiva efficacia delle "teorie del soggetto" a partire dalle quali un programma terapeutico è predisposto. Così intesa, l'analisi pedagogica sembra poter restituire un quadro interlocutorio sul quale riflettere per tentare di comprendere se e come sia possibile educare un soggetto adulto in un contesto comunitario che lo costringe in una condizione di minorità fisica e mentale. Così intesa, l'analisi pedagogica potrebbe portare, altresì, a comprendere quali siano le pratiche, alternative a quelle comunitarie, utili a smarcare un soggetto adulto tossicodipendente dalla simbolica condizione di minorato. Così intesa, l'analisi pedagogica potrebbe portare, infine, ad interrogarsi su quali siano gli oggetti

d'apprendimento, e le metodologie d'intervento più idonee, per educare un soggetto tossicodipendente, mentalmente, fisicamente e socialmente adulto.

STAMP YOUR FORMS, SONNY

Le parole che danno il titolo a queste conclusioni sono quelle che Ellis Boyd Redding detto Red, personaggio magistralmente interpretato da Morgan Freeman nel film *Le ali della libertà*²⁶⁷, rivolge al giovane responsabile della riabilitazione durante il colloquio di valutazione per la libertà condizionata anticipata. Il senso di quel colloquio letterario è quello di una rivendicazione, da parte di Red, dell'irriducibilità della propria persona ai contenuti di una cartella diagnostica. Per questo personaggio il termine "riabilitazione" è solo una parola vuota che nessun giudizio e nessun programma trattamentale potrà mai riempire di significato. Le parole di Ellis Boyd Redding divengono così, alla fine di questo lavoro, un'epigrafe dal duplice significato. Innanzi tutto rappresentano una rivendicazione epistemologica, prima ancora che valoriale, dell'irriducibilità del soggetto ad un insieme di variabili intenzionalmente manipolabili. Screditando il responsabile della riabilitazione in ragione della sua giovane età, ma soprattutto screditando il formulario all'interno del quale sarebbe dovuto comparire un giudizio su di lui, Red mette alla berlina ogni fantasia tecnocratica ed ogni tentativo ingenuamente positivista, di poter determinare la complessità di un soggetto tramite l'applicazione di un formulario di valutazione. Parimenti, il personaggio interpretato da Morgan Freeman nega che i suoi pensieri, le sue decisioni, il suo essere possa essere stato determinato dalle pratiche trattamentali che ha subito all'interno del carcere, annullando così ogni fantasia d'onnipotenza da parte dell'educazione. Esiste, nel discorso di Red, un rimando implicito ad un elemento inconoscibile e non manipolabile che garantisce e

²⁶⁷ Il film, uscito in America nel 1994 con il titolo *The Shawshank Redemption*, è tratto dal racconto di Stephen King *Rita Hayworth and Shawshank Redemption* del 1982.

salvaguarda l'unicità di ogni individuo. I discorsi scientifici contemporanei chiamano quell'elemento *complessità*, intendendo con questo una rete dinamica di relazioni le cui ripetute interazioni non generano necessariamente risultati equivalenti nel tempo. Ben attenti a non trasformare la *complessità* in un alibi dietro il quale mascherare una fragilità teorica ed epistemologica, sembra utile sottolineare anche alla conclusione di questo lavoro come questo elemento sia ritenuto da chi scrive un dato imprescindibile in qualunque trattazione scientifica che intenda seriamente indagare l'umano.

In termini complementari a quanto esposto sin qui, le parole di Redding sottendo anche una critica seria e serrata ad un certo modo di intendere il lavoro educativo, sostanzialmente basato sulla relazione interpersonale, sull'empatia e quindi, sull'accumulo di *conoscenza* sul soggetto. Antonio Turco esprime molto efficacemente il senso di quello che si vuole sottolineare in questa sede analizzando le dinamiche tipiche del lavoro educativo in carcere. È un contesto, il carcere, all'interno del quale gli educatori e le educatrici mettono molto spesso al centro del loro lavoro la parola fiducia. Fiducia è un termine parimenti usato nel lavoro con persone tossicodipendenti in comunità, la fiducia tra operatore ed utente sembra essere la chiave per il successo trattamentale.

“Aver conquistato la fiducia ha consentito a tanti educatori e a tanti psicologi di entrare in rapporto con i detenuti. Un rapporto che si è riempito di aspettative reciproche. <<Se ti comporti bene, ti aiuto>>, è apparsa la certezza inconscia che ha animato la tendenza relazionale degli educatori. <<Se mi comporto bene mi aiuterà>>, la relativa certezza dei detenuti.”²⁶⁸

Questo stato di cose, prosegue Turco, produce di fatto una “contrazione della progettualità [educativa] in un rapporto a due”, lasciando sullo sfondo elementi imprescindibili dell'esperienza educativa. La deriva di un lavoro educativo così

²⁶⁸ Turco A. (2011) *Anime Prigioniere. Percorsi educativi di pedagogia penitenziaria*. Carocci, Roma, pg.86

inteso e praticato comporta l'impossibilità di governare il rapporto interpersonale con l'utente, lasciandolo in balia di una tensione bipolare svincolata da ogni specifica intenzionalità educativa. Da una parte si rischia di rimanere vittime del desiderio di compiacere l'utenza o, per altri versi, di una presunzione d'onnipotenza empatica, tale per cui il rapporto interpersonale si muta in una diade affettiva che si nutre del reciproco compiacimento dei suoi membri. È chiaro che, in un contesto altamente organizzato come quello terapeutico e comunitario, l'instaurarsi di una simile relazione può portare l'educatore di comunità ad esprimersi in maniera del tutto analoga all'educatore carcerario: "alla fine ci ritroviamo sempre soli, io e il detenuto"²⁶⁹. Il successo educativo finisce così con l'essere misurato in termini affettivi, ovvero nel darsi (o meno) di una "buona relazione".

Dall'altra parte, quando cioè prevale il desiderio dell'educatore di essere compiaciuto o, in modo complementare, di compiacere da parte dell'educando, allora si assiste ad un sostanziale assoggettamento della persona. Nel contesto comunitario questo vuole sostanzialmente dire un assoggettamento dell'utente al programma trattamentale, alle regole, alle procedure incarnate dallo staff degli operatori. Per questa via il successo educativo si mischia con l'assoggettamento individuale alla pratiche e alle procedure, è "chi si comporta bene" che dimostra l'avvenuto successo.

È evidente che una relazione in un contesto educativo non si svolge mai in condizioni pari a quelle presentate nelle idealizzazioni precedenti, ovvero non è quasi mai esclusiva ed è sempre situata nel tempo e nello spazio. Ma le situazioni ipotetiche precedentemente illustrate, che potremmo assurgere a modelli ideali, mettono in guardia dal rischio concreto che comporta non prendere in considerazione le variabili di contesto entro le quali una relazione si rende educativa. Il rischio è evidentemente quello di assumere il proprio personale sistema di valori, le proprie sensazioni e le proprie idee come parametro di valutazione della qualità del lavoro educativo. Il rischio è, inoltre,

²⁶⁹ Turco A. (2011) Op. Cit. pg. 87

quello di non rendersi conto di come le variabili di contesto influenzino l'andamento della relazione e ne determinino, almeno parzialmente, gli apprendimenti possibili per l'educando.

Queste considerazioni sono tese, in sede di conclusione del presente lavoro, a ribadire l'importanza di uno sguardo attento alla dimensione materiale dell'esperienza educativa. È questo un primo importante elemento di riflessione che mi sembra sia stato messo in luce dal presente lavoro. L'opera di Riccardo Massa, che ha fatto evidentemente da sfondo teorico all'intera trattazione, torna nuovamente in primo piano in questa fase conclusiva nella forma della "clinica della formazione". Si tratta di una modalità d'indagine tesa ad esplorare quella dimensione *latente* dell'esperienza educativa che è il presupposto di una teoria pedagogica materialista e strutturalista. Si tratta insomma di un approccio alla ricerca, prima ancora che di una metodologia, il cui scopo è di comprendere il funzionamento delle dimensioni fondamentali del *dispositivo*. Si tratta di un approccio che, pur senza trascurarlo, relativizza radicalmente il ruolo del soggetto inteso come variabile determinante l'esperienza educativa. Così in questo lavoro si è voluta indagare la dimensione simbolica dell'esperienza educativa, ovvero quella "certa strutturazione semiotica, simbolico-metafisica ed estetico-espressiva dei suoi oggetti, del suo contesto e dei suoi eventi."²⁷⁰ Si è tentato in particolare di intendere la ricerca educativa come non necessariamente vincolata all'indagine dell'esperienza attraverso l'indagine dei soggetti che la vivono. La scommessa è stata quella di tentare un'indagine delle determinanti materiali dell'esperienza educativa trasversale ad ogni comunità terapeutica per tossicodipendenti, partendo dall'analisi semiotica dei programmi terapeutici che ne innervano il funzionamento. Il modello utilizzato presuppone un'articolazione delle dimensioni del *dispositivo* secondo un ordine gerarchico, che trova nell'architettura simbolica emergente dalle relazioni tra spazio tempo e corpo il proprio apice ordinario. Questo stesso modo di procedere nella ricerca mi è parso una prima importante sperimentazione, certamente da

²⁷⁰ Massa R. (a cura di) (1997) Op. Cit. pg 591.

affinare e migliorare, che spero possa trovare spazio accanto alla metodologia tradizionale adottata dalla “clinica della formazione”. È evidente che le implicazioni metodologiche presenti nell’approccio classico sono tante e tali per cui non è possibile ammissibile un semplice “accostamento” di questa mia proposta al modello di ricerca della “clinica della formazione”. D’altra parte però questa esperienza di ricerca può aprire ad una domanda epistemologicamente rilevante: è possibile indagare la dimensione *latente* dell’educazione partendo esclusivamente dalle dimensioni materiali dei contesti educativi? È possibile che, rilevando esclusivamente i dati inerenti al tempo e allo spazio, e ai rapporti semantici che si sviluppano nell’interazione con i corpi dei soggetti, si riescano a raccogliere degli elementi importanti nello studio delle invarianti caratterizzanti l’esperienza educativa?

Il secondo elemento d’interesse di questo lavoro attiene più propriamente i risultati dell’analisi compiuta sui programmi terapeutici delle comunità per tossicodipendenti. Il dato che emerge con forza è che questi servizi si configurano di fatto come dispositivi disciplinari, prima ancora che residenziali, ovvero apparati organizzativi sostanzialmente tesi alla conferma sistematica delle proprie meccaniche di funzionamento. Il soggetto tossicodipendente adulto subisce, all’interno della comunità terapeutica, una particolare torsione che per un verso lo vincola ad un’adulta presa di responsabilità delle proprie azioni. In ogni momento al soggetto è di fatto rimandata la volontarietà della propria presenza in struttura, e dunque la responsabilità di “restare” assumendo comportamenti adeguati, oppure “andarsene” trasgredendo il regolamento.

Dall’altra parte al soggetto è negata ogni responsabilità di sé, il programma terapeutico infatti struttura di fatto il corretto comportamento che il tossicodipendente deve assumere per la propria riabilitazione. Entro le mura della comunità all’utenza non è concesso decidere nulla di sostanziale, nulla cioè che possa alterare il *funzionamento* della struttura. Al soggetto in trattamento è richiesto di adeguarsi alle prescrizioni trattamentali in ragione di

una presunta “guarigione” che ricorda fortemente l’aspirazione alla “salvezza dell’anima” delle prime comunità cristiane.

Questa condizione rimanda con forza alle realtà manicomiali denunciate da Franco Basaglia. In quei luoghi l’unico modo che rimaneva al paziente per denunciare una propria autonomia esistenziale, a fronte della prescrittività del trattamento terapeutico, era quello di trasgredire tali prescrizioni. Questi comportamenti ovviamente non portavano al soggetto altro che una conferma della patologia psichiatrica da parte del personale medico. Il crescente numero di situazioni di comorbidità psichiatrica nei soggetti tossicodipendenti ospitati in comunità terapeutica²⁷¹ richiederebbe almeno una riflessione critica.

In questo tipo di contesti l’educazione sembra così risolversi di fatto in un insegnamento all’obbedienza, ovvero in una pratica di assoggettamento il cui obiettivo ultimo è l’assoggettamento stesso. Il rispetto delle regole diventa, da parte dello staff impegnato nel lavoro in comunità, il banco di prova del successo trattamentale. L’assunzione dell’adesione al programma trattamentale quale vincolo imprescindibile per il successo terapeutico, trasforma la tecnica in un valore ed il disobbediente in un malato. Il programma terapeutico non trova, all’interno della prassi comunitaria, alcuna possibilità di verifica della propria efficacia, al contrario esso diventa lo strumento di misurazione della patologia dell’utenza. È il soggetto infatti ad essere giudicato adatto o inadatto al trattamento, un giudizio formulato sulla base del suo comportamento, più o meno rispettoso delle prescrizioni comportamentali implicate dalla quotidianità della vita comunitaria.

La critica al trattamento comunitario per le persone tossicodipendenti non è in verità cosa particolarmente originale o innovativa²⁷², da più parti si è ritenuto

²⁷¹ Cfr. Madeddu F., Fiocchi A., Pianezzola P. (a cura di, 2006) *Tossicodipendenze, marginalità e fragilità sociale. Interventi specialistici nelle strutture residenziali e semiresidenziali del welfare lombardo* Franco Angeli, Milano.

²⁷² Cfr. Ferrara A., Foresti G., Pedriali E., Vigorelli M., (1998) *La comunità terapeutica tra mito e realtà*, Raffaello Cortina, Milano.

opportuno infrangere l'autoreferenzialità di queste strutture con un maggior radicamento sul territorio, una sorta di apertura verso un soggetto terzo che in qualche modo costringa ad un confronto infrangendo il *circolo vizioso* del trattamento residenziale.

Quello che invece risulta, se non del tutto nuovo, quantomeno originale, è un approccio pedagogico al tema delle comunità per tossicodipendenti, tradizionalmente appannaggio del sapere psichiatrico. Ciò che sembra originale è la specificità di uno sguardo pedagogico puntato sulle implicazioni educative delle strutture simboliche materialmente connesse alla pratica comunitaria. Emerge da questa specifica analisi la dimensione paradossale di un servizio che trova il suo limite non tanto e non solo nell'autoreferenzialità del dispositivo residenziale, quanto nella sua complicità con la meccanica di funzionamento del corpo sociale, che trasforma gli anomali e i diversi, in reietti. Un'attenzione dell'analisi pedagogica rivolta all'architettura semantica implicita nelle pratiche materialmente, agite nei contesti esperienziali, consente di discernere la dimensione *latente* dell'educazione, ovvero di quegli effetti formativi che si danno indipendentemente dalla volontà dei soggetti presenti sulla scena educativa.

L'unico modo per spezzare il cerchio e smettere di ballare con il carceriere è tentare di conservare la propria individualità, ciò che sfugge a ogni possibile descrizione eppure distingue ciascun essere umano dai suoi simili. È per questo che nel mondo dei carcerieri, i rituali – per quanto privi di senso – diventano così importanti. I nostri boia non erano molto diversi da quello di Cincinnatus. Invadevano tutti i nostri spazi privati e tentavano di influenzare ogni nostro gesto, di costringerci a diventare come loro; e quella era, già di per sé, una forma di condanna a morte.

Alla fine quando Cincinnatus viene condotto al patibolo e poggia la testa sul ceppo preparandosi all'esecuzione, ripete la sua formula magica: <<faccio da me>>. Ed è proprio questa continua asserzione della sua unicità, assieme ai tentativi di scrivere, di creare un linguaggio diverso da quello che gli impongono i carcerieri, a salvarlo in extremis: sul ceppo Cincinnatus si copre la nuca con le mani e poi si allontana a piedi verso le voci che lo chiamano da quell'altro mondo, mentre il patibolo e tutto il mondo fittizio che lo circonda, insieme con il boia, si sgretolano.

Azar Nafisi

Leggere Lolita a Theran

BIBLIOGRAFIA

- Aa.Vv. (1960) *Second World Conference on Adult Education*, UNESCO, Parigi.
- Aa.Vv., (1995) *Adulità*, N.1 Guerini, Milano.
- Achinstein P. (1965) *Theoretical Models*, in *The British Journal for the Philosophy of Science*, Vol. 16, No. 62, Oxford University Press.
- Addazzi, A. Marini R., Rago N. (a cura di) (2009) *Metodi e risultati di una comunità per tossicodipendenti. L'esperienza di Città della Pieve*, Franco Angeli, Milano.
- American Psychiatric Association (2009) *DSM-IV-TR Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Text Revision*, Elsevier, Milano.
- Antonacci F. e Cappa F. (a cura di) (2001) *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Ariès P. (1968) *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari.
- Avanzini G. (1996) *L'éducation des adultes*, Anthropos, Parigi.
- Barone P. (1997) *La materialità educativa. L'orizzonte materialista della epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Barone P., Mantegazza R. (1999) *La Terra di Mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano.
- Barone P. (2001) *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile* Guerini, Milano.
- Barone P. (2004) *L'animale l'automa il cyborg Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*, Ghibli, Milano.
- Barone P. (a cura di) (2005) *Traiettorie impercettibili: rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*. Guerini, Milano.
- Barone P. (2009) *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano.
- Basaglia F., (1968) *L'istituzione negata*. Einaudi, Torino.
- Basaglia F. (1970) *Le contraddizioni delle comunità terapeutiche*, Dipartimento Salute Mentale, Trieste.
- Basaglia F. (1981) *Scritti I, 1953-1968. Dalla psichiatria fenomenologica all'esperienza di Gorizia*, Torino, Einaudi.
- Bauman Z. (2000) *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge.
- Benasayag M., Schmit G. (2006) *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Bertolini P., Caronia L. (1993) *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di*

- intervento*. La Nuova Italia, Firenze.
- Bove C. (2009) *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Franco Angeli, Milano.
- British Ministry of Reconstruction, Adult Education Committee (1919) *Final Report*. London, HMSO.
- Brook P. (tr. It. 1998) *Lo spazio vuoto*, Bulzoni, Roma.
- Buber M. (tr. It. 1981) *Immagini del bene e del male*. Edizioni di Comunità, Milano.
- Cambi F. (1998) *Storia della Pedagogia*, Editori Laterza, Roma.
- Campbell J. 1949, *The Hero with a Thousand Faces*, Pantheon Books, Princeton, New Jersey.
- Cappa F. (a cura di) (2009) *Foucault come educatore : spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Franco Angeli, Milano.
- Caronia L. (1997) *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. La Nuova Italia, Firenze
- Carugati F., Casadio G., Lenzi M., Ricci Bitti P., (1973) *Gli orfani dell'assistenza*, Bologna, il Mulino.
- Catella M, Massa R. (2000), *Prevenzione un alibi minimalista? Pedagogia e dipendenze: a proposito di uno statuto preventivo e terapeutico delle scienze della formazione*, intervista-saggio, Caritas Ambrosiana, Milano.
- Ceruti M. (2000) *Il vincolo e la possibilità*. Feltrinelli, Milano.
- Ceruti M. (2004) *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Feltrinelli, Milano.
- Chalmers A. F. (tr. it. 1979), *Che cos'è questa scienza?*, Mondadori, Milano.
- Coletti M., Grosso L., (2011) *La comunità terapeutica per persone tossicodipendenti*, Gruppo Abele, Torino.
- Cometa M. (a cura di) (2004) *Dizionario degli studi culturali*, Meltemi, Roma.
- Costantini D., Mazzoni S. (1984) *La comunità terapeutica per tossicodipendenti*, Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Cunningham H. (1980) *Leisure in the Industrial Revolution*, Biddles Ltd, Guildford, Surrey.
- Curcio R. (a cura di) (2002) *L'azienda totale. Dispositivi totalizzanti e risorse di sopravvivenza nelle grandi aziende della distribuzione*, Sensibili alle foglie, Cuneo.

- Dal Lago A. (2000) *La produzione della devianza. Teoria sociale e meccanismi di controllo*, Ombro Corte, Verona.
- Datteri E., Laudisa F. (2011) *La natura e i suoi modelli. Un'introduzione alla filosofia della scienza*, Archetipolibri, Bologna.
- De Natale M.L. (a cura di) (2001) *Adulti in cerca di educazione: proposte di pedagogia familiare*. Vita e Pensiero, Milano.
- De Natale M. L. (a cura di) (2004) *Pedagogisti per la giustizia*, Vita e Pensiero, Milano.
- Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari.
- Demetrio D. (1998) *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Raffaello. Cortina, Milano
- Demetrio D., A. Alberici (2002) *Istituzioni di Educazione degli Adulti*, Guerini. Studio, Milano.
- Demetrio D. (2003) *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie, miti e immagini di sé*, UTET, Torino.
- Dupré (tr. It. 2007) *Natura umana. Perché la scienza non basta*, Editori Laterza, Bari.
- Eco U. (1975) *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano.
- Eco U. (1977) Semiotics of theatrical performance, in *The Drama Review. A Journal of Performance Studies*>>, n. 21, MIT PRESS.
- Elam K. D. (tr. It. 1988) *Semiotica del teatro*, Il Mulino, Bologna.
- Erikson E.H. (1984) *I cicli della vita*, Armando, Roma.
- Esterson A. (tr.it. 1973) *Foglie di primavera. Un'indagine sulla dialettica della follia* Einaudi, Torino.
- Fabbrini A. e Melucci A. (1992), *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano
- Feltenstein M.W., See R. E. (2008) The neurocircuitry of addiction: an overview, *British Journal of Pharmacology*, Volume 154
- Ferrara A., Foresti G., Pedriali E., Vigorelli M., (1998) *La comunità terapeutica tra mito e realtà*, Raffaello Cortina, Milano.
- Fink E. (1957) *Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels*, Verlag Karl Alber, Freiburg/München.
- Fornari F. (1976) *Simbolo e codice*, Feltrinelli, Milano
- Foucault M. (tr. It. 1971) *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano.
- Foucault M. (tr. It.1976) *Sorvegliare e Punire. Nascita della Prigione*, Einaudi, Torino

- Foucault M. (tr. It. 1984) *Storia della sessualità. Vol. 2 L'uso dei Piaceri*. Feltrinelli, Milano.
- Foucault M. (tr. it. 1998) *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano
- Foucault M. (tr. It. 2000) *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)* Feltrinelli, Milano.
- Foucault M. (tr. It. 2005) *Sicurezza, popolazione, territorio. Corso al College de France (1977-1978)*, Feltrinelli, Milano
- Foucault M. (tr. It. 2011) *L'emergenza delle prigioni. Interventi su carcere, diritto, controllo*, La Biblioteca Junior, Firenze.
- Franza A. (1993) *Giovani satiri e vecchi sileni. Frammenti di un discorso pedagogico*. Edizioni Unicopli, Milano.
- Frigg R., Hartmann S. (2006) *Models in Science* in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta, Stanford.
- Gadamer H. G. (tr. it. 1999) *Verità e metodo* Bompiani, Milano.
- Gennari M. (1984) *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia.
- Goffman E. (tr. It. 2010) *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino.
- Grotowski J. (1970) *Per un teatro povero*, Bulzoni, Roma.
- Hartmann H. (tr. It. 1976) *Saggi sulla psicologia dell'io*, Boringhieri, Torino.
- Heidegger M. (tr. It. 1975) *La dottrina di Platone sulla verità*, SEI, Torino.
- Huizinga J. (tr. It. 1938) *Homo ludens*, Einaudi, Torino.
- Lapassade G. (tr. It.1971) *Il mito dell'adulto. Saggio sull'incompiutezza dell'uomo*, Guaraldi, Firenze.
- Laudisa F. (2010) *La Causalità*, Carrocci, Roma.
- Leccardi C. (a cura di) (1999), *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carrocci, Roma, pp. 123-145
- Lindeman E.C. (1926) *The Meaning of adult education*, New York: New Republic.
- Lorenzetto A. (1976) *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma.
- Luhmann N. (tr. It. 1996) *Sociologia del rischio*, Bruno Mondadori, Milano.
- Madeddu F., Fiocchi A., Pianezzola P. (a cura di) (2006) *Tossicodipendenze, marginalità e fragilità sociale. Interventi specialistici nelle strutture residenziali e semiresidenziali del welfare lombardo*, Franco Angeli, Milano

- Magro G. (2011) *La comunità per tossicodipendenti: un progetto pedagogico*, Franco Angeli, Milano.
- Mantovani S. (1998) *La ricerca sul campo in educazione. I. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori, Milano
- Mantovani S. (1998) *La ricerca sul campo in educazione. II. I metodi quantitativi*. Bruno Mondadori, Milano
- Massa R. (1975) *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. La Nuova Italia, Firenze.
- Massa R. (1983) *Le Tecniche e i Corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano
- Massa R. (1984) La ricerca educativa in prospettiva duemila, in *Scuola e Città* n.12, La Nuova Italia Firenze.
- Massa R. (1987) *Educare o istruire La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (1988) *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli, Milano
- Massa R. (a cura di) (1990) *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Laterza, Bari.
- Massa R. (a cura di) (1992) *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Franco Angeli, Milano.
- Massa R. (1997) *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- Matza D. (1976) *Come si diventa devianti*, Il Mulino, Bologna
- Meyer A.E. (1979) *Modern European educators and their work*, Arden Library, Norwood.
- Main T. (1946). *The Hospital as a Therapeutic Institution*. Bulletin of the Menninger Clinic 10: 66-70.
- Maxwell J., (1987) *Il processo di cambiamento. Nascita e trasformazione di una comunità terapeutica*. Franco Angeli, Milano
- Morin E. (tr. It. 1989) *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano
- Mortari L. (2008) *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci, Roma.
- Mottana P. (1993) *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando Editore, Roma.
- Niaz M. (1999) *The role of idealization in science and its implications for science*

- education*, in *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 8, No. 2
- Okasha S. (tr. It. 2006) *Il primo libro di filosofia della scienza*, Einaudi, Torino
- Pelillo M. *La nuova fisica: da Galileo a Newton*, dispensa del corso di Filosofia della Scienza 2008/2009, Università Ca' Foscari, Venezia
- Penco G. (2000) *Il monachesimo*, Mondadori, Milano
- Pomian K. (a cura di) (1991), *Sul determinismo*, Il Saggiatore, Milano.
- Popper K. R. (1972) *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Popper K. R. (1989) *Il falsificazionismo*, intervista rilasciata per l'Enciclopedia multimediale RAI delle scienze filosofiche
- Prina F. (2011) *Devianza e politiche di controllo. Scenari e tendenze nelle società contemporanee*, Carrocci, Roma.
- Ravndal E. (tr. It. 1997) *Strategie di valutazione dei trattamenti*, in *Itaca* n.1, Cedis Editore, Roma
- Redaelli E. (2011) *L'incanto del dispositivo. Foucault dalla microfisica alla semiotica del potere*. ETS, Pisa
- Rezzara A. (2000) *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*. MURSA, Milano.
- Romano V. (2009) *La de istituzionalizzazione dei minori: dagli Istituti alle Comunità di Accoglienza. Il progetto di rete Gela-Niscemi*. UNI Service, Trento.
- Ruggiero V. (1999) *Delitti dei deboli e dei potenti. Esercizi di anticriminologia*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Salomone I. (1997) *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Carocci, Roma
- Scurati C. (1974) *Strutturalismo e scuola*, La Scuola, Brescia.
- Sola G. (a cura di) (2002) *Epistemologia Pedagogica*. Bompiani, Milano.
- Speziale-Bagliacca R. (a cura di) (1980) *Formazione e percezione psicoanalitica*, Feltrinelli, Milano.
- Tucci G. (tr. ing. 2001) *The Theory and Practice of the Mandala*, Dover Publications, Mineola, N.Y.
- Turner V. (tr. It. 1986) *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna.
- Vanderplasschen W., Bloor M., McKeganey N. (2010) *Long-Term Outcomes of Aftercare Participation Following Various Forms of Drug Abuse Treatment in Scotland*, *Journal of Drug Issues* Volume 40 (3).

- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1992) *The embodied mind: cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge.
- Vico G. (a cura di) (2006) *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*. Vita e Pensiero, Milano.
- Weber M. (tr. It. 1958) *Saggi sul metodo delle scienze storico sociali*, Einaudi, Torino
- Wilson A.L., Hayes E.R. (2000) *Handbook of adult and continuing education*, American Association for Adult and Continuing Education, Lanham, MD.
- Winnicott D. W. (tr. it. 2001) *Gioco e Realtà*. Armando Editore, Roma

SITI INTERNET DI RIFERIMENTO

- Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche - www.emsf.rai.it
- Associazione Comunità Il Gabbiano Onlus - www.gabbianoonlus.it
- Cooperativa Sociale Lautari Onlus - www.lautari.it
- Associazione L'Arcobaleno della Comunità di Capodarco - www.arcobalenoct.it
- Cooperativa Sociale Arca di Como - www.arcadicomo.org
- Associazione Saman - www.saman.it
- Centro Attività sulla Tossicodipendenza di Assi Onlus - www.castonlus.it
- Associazione per Intervento Sociale sull'Emarginazione in Lombardia - www.aisel.it
- Cooperativa Sociale A77 - Inx.a77web.it