

Educazione e terapia

Territorio: un incontro fra educazione scolastica e servizi socioassistenziali

di *Andrea Canevaro*

1. I difficili rapporti fra due prospettive disciplinari

È quasi inevitabile riferirsi alla vicenda di Itard e del «sauvage» per indicare un episodio della rottura epistemologica che ha portato al rinnovamento delle scienze dell'educazione; e nello stesso tempo per dare un punto di riferimento alle tensioni che caratterizzano i rapporti fra prospettive educative e prospettive socio-sanitarie o psichiatriche.

Tanto Itard che Pinel erano membri de la Société des Observateurs de l'homme. Itard, medico e allievo di Pinel, ebbe in affidamento il bambino «sauvage»: «si trattava di stabilire se Victor era un ragazzo irreparabilmente colpito nella sua *organisation* naturale, o se era semplicemente vittima di una disgraziata vicenda umana, cioè storico-sociale» (1). Nei confronti del «rapporto» che Itard lesse e discusse con gli altri Observateurs, vi fu ostilità: si rimproverava a Itard la sua impostazione «educazionistica», in netto contrasto con la posizione assunta da Pinel, che aveva già espresso il suo parere parlan-

do di «ineducabilità».

Quei lontani episodi sono il segno di una tensione che caratterizza il modo di affrontare i problemi dell'atipicità dell'infanzia e della preadolescenza fino ai giorni nostri. Si potrebbe interpretare con Bachelard questa tensione come facente parte di una realtà in cui «bisogna accettare una vera rottura fra la conoscenza sensibile e la conoscenza obiettiva» (2). La tensione non sarebbe un epifenomeno legato a modi di procedere professionali; sarebbe qualcosa di molto più sostanziale perché riferibile al quadro epistemologico, e interpreterebbe due modalità di indagare e conoscere — e quindi trasformare — le realtà irriducibili. Ed è riferendosi proprio a Bachelard che Canguilhem annota: «Il normale non è un concetto statico o pacifico, ma un concetto dinamico e polemico. [...] La norma, svalutando tutto ciò che il riferimento a lei stessa vieta di considerare normale, crea essa stessa la possibilità di una inversione dei termini. Una norma si propone come un modo

possibile di unificazione di un diverso, di riassorbimento di una differenza, di regolamento di una controversia. Ma proporsi non vuol dire imporsi. A differenza di una legge della natura, una norma non implica il suo effetto. Ciò significa che una norma non ha alcun senso di norma se è sola e isolata» (3). Questo può chiarire il significato «scientifico» — inteso come «una rettificazione del sapere, un ampliamento degli schemi della conoscenza» (4) — delle due conoscenze; e come la rottura non sia da intendersi fra una conoscenza «prescientifica» ed una conoscenza «scientifica». Il termine «scientifico» non è attribuibile ad una pratica conoscitiva più di altre, perché la prospettiva stessa che permette la rottura, è l'ampliamento degli schemi di conoscenza. Questo implica un riconoscimento reciproco da parte di ciascuna delle figure professionali o di ciascuno dei punti di vista disciplinari. Uno degli ostacoli è costituito dalla gerarchia dei saperi, gerarchia che ha ragioni storiche profonde. Ma è proprio esaminando queste che ci si può rendere conto di quanto deformante sia la contrapposizione fra le discipline, poichè le divisioni ed anche le lacerazioni sono all'interno di ciascuna disciplina, e si potrebbe azzardare che vi sia una trasversalità che attraversa ogni campo disciplinare. Ma non è esatto: credo che la presupposizione di una linea trasversale semplificherebbe ancora per eccessiva approssimazione una realtà che è complessa. Non vi è «una» linea, riconoscibile ed individuabile come continuità; vi è piuttosto il rinvio ad una interpretazione e quindi ad una lettura capace di decodificare e rintracciare una continuità di linea nelle talvolta

episodiche divisioni e lacerazioni interne ad una disciplina. L'episodicità e la frantumazione caratterizzano una prospettiva di ricerca che ho chiamato «eretica»: nelle scienze e nelle pratiche educative è come un fiume carsico che appare e scompare, e solo un conoscitore del terreno o della storia ne riesce ad individuare la continuità. Sembra che una continuità richiami o esiga un'altra continuità: per «scoprire» la continuità di una linea è necessaria la continuità di uno studio (nell'immagine che ho richiamato: la conoscenza di un terreno in genere è data dalla possibilità di una popolazione di abitarlo, lavorarci, viverci per molte generazioni; nell'argomento che sta sotto l'immagine e costituisce il tema di questo scritto, significa poter disporre di archivi, di potervi lavorare e produrre, ecc.). Queste due «continuità» non sono disponibili nell'attuale organizzazione sociale; non sono risorse di cui possiamo servirci se non in situazioni alquanto eccezionali. Invochiamo, giustamente, il «gruppo di lavoro» o il «lavoro di équipe» che consenta di comporre le due continuità: quella degli operatori che affrontano i problemi nella loro attualità emergente, e quella degli operatori che rintracciano nel passato la continuità di una linea in diverse aree disciplinari. Ma un «gruppo di lavoro» ha vita generalmente breve, spesso si riduce ad una composizione monodisciplinare, o comunque con una prevalenza monodisciplinare.

L'interdisciplinarietà esige una condizione di lavoro che è molto lontana dalla realtà delle professioni socio-sanitarie e socio-educative, nel loro ruolo pubblico e comprendenti le dimensioni storiche. Quando vi è



Le foto di questo articolo documentano l'attività con la ceramica nella scuola elementare di Pieris (servizio di Maurizio Frullani).

una richiesta di contributo che permetta ad un argomento di essere esplorato da diverse prospettive e con diverse strumentazioni — come accade a proposito di questo tema — si vorrebbe dare una risposta che prefiguri la risposta ideale: una risposta che costruisca le premesse alla vera risposta, e che combini un lavoro che nessuno può realmente fare. Si vorrebbe trasformare il contributo in una «accademia», che inevitabilmente diventerebbe accademica: avere tempo indeterminato e collegamenti interdisciplinari continui per raggiungere una risposta che sarebbe quasi sicuramente accusata di accademismo, perché nel frattempo vi sarebbero nuovi modi di affrontare le realtà emergenti. Allora occorre stare nella realtà, sapendo che le due continuità si cercano attraverso

mille ostacoli; e sapendo che proprio quegli ostacoli sono la consistenza stessa della ricerca e parte della risposta che cerco di formulare.

2. *La difficile costruzione di una memoria pluridisciplinare aperta.*

Uno degli studiosi più interessanti per la collaborazione fra scienze dell'educazione e scienze pedipsichiatriche — Roger Misès — puntualizza con precisione l'opposizione fra due prospettive, una che tende all'eziologia organica e l'altra di orientamento dinamico. Per alcuni autori, l'eziologia organica rimane l'elemento necessario e sufficiente; determina uno stato di fondo irreversibile e dato senza progressione. Se l'ambiente interviene è soltanto nella misura in cui fornisce o meno a un bambino i mezzi educativi che permettano la

migliore utilizzazione delle «capacità residue». In questa prospettiva, si ammette ugualmente che un ambiente che rifiuta o iperprotegge possa provocare delle turbe del comportamento e della personalità; ma si tratterebbe di manifestazioni secondarie che si sovrapporrebbero soltanto alle deficienze di base di origine organica.

La concezione degli psichiatri di orientamento dinamico è ben diversa. Essa sostiene che l'ambiente interviene necessariamente e fondamentalmente nella genesi delle turbe osservate, prima di tutto nelle interazioni tra figura materna e bambino, e quindi nei processi evolutivi che si strutturano progressivamente (5).

In questa concezione di orientamento dinamico, le osservazioni possono essere comprese con una doppia conseguenza: pratica, che rivela l'importanza di un aiuto multidimensionale, inclusivo della prospettiva psicoterapica; teorica, che mostra il limite e l'assurdità di una classificazione eziologica riduttiva e tale da opporre le deficienze organiche e quelle psicosociali. Una prospettiva eziologica è da rifiutare da un punto di vista metodologico — secondo Misès — perché è necessario reperire una pluralità di fattori individuabili in un largo ventaglio, dal biologico al sociale. Questa concezione è rintracciabile in studiosi di scienze dell'educazione, secondo i quali è intervenuto un profondo cambiamento nel modo di intendere l'handicap, dato che si fa una netta distinzione fra un'incapacità e i suoi effetti di handicap, che possono dipendere o essere collegati tanto all'individuo che all'ambiente (6).

Ancora una volta — come nella

vicenda del «sauvage» — è determinante il ruolo attribuito al rapporto individuo-ambiente.

Le parole *multidimensionale* e *pluralità di fattori* hanno un rinvio costante all'ambiente, e sono parole-chiave dell'orientamento dinamico. L'ambiente ha un significato, o meglio ha un groviglio di significati che devono essere seguiti, compresi, senza che tale comprensione sia nello stesso tempo la distruzione irreparabile dell'ambiente. Vi sono autori che tengono ben presente, nelle loro pratiche, il ruolo dell'ambiente; ma non nel senso proposto da Misès, non per scoprire le dimensioni ed i fattori. Piuttosto lo rimodellano, prescrivendo ad un nucleo familiare ritmi e comportamenti che cancellano la realtà dell'ambiente. Nell'orientamento dinamico, il rapporto con l'ambiente ha una dimensione ecologica che ha posto il problema di come gli operatori possano essere agenti di cambiamento e di rispetto insieme dell'ambiente. Si è creduto che il problema potesse essere meglio affrontato traducendo il ruolo e l'apporto operativo in termini di «territorialità». Un operatore che «abita» un certo territorio dovrebbe poter assumere tanto gli strumenti della conoscenza sensibile che quelli della conoscenza oggettiva; meglio ancora se non si tratta di un operatore isolato ma di un gruppo di lavoro. La «rottura» (Bachelard) risulterebbe un coerente modo di affrontare la realtà complessa attraverso conoscenze multidimensionali. Ma la «società» — uso per un attimo questo termine onnicomprensivo e vago — vuole conoscersi? Sembra che no. Sembra che preferisca non memorizzare certe esperienze, lasciarle diventare frammenti



che non riescono a costruire una linea. Torniamo al problema della difficoltà di vedere una linea trasversale che attraversi le aree disciplinari nella loro storia. Senza una memoria, con una certa difficoltà a reperire le tracce di un cammino, la ricerca è faticosa, e l'*equazione personale* del ricercatore rischia di prevalere senza che il ricercatore ne abbia consapevolezza. L'*equazione personale* è presente in ogni processo di scoperta: il ricercatore passa attraverso la trama dei propri valori e delle proprie prospettive ideologiche (7). Questo sè isolato rende fragile il processo di ricerca: lo rende appunto episodico, frammentario, con l'apparenza di essere legato alle scelte esistenziali di un certo operatore studioso e ricercatore.

Il termine *territorio* mi permette

di fornire un piccolo esempio di cosa significhi l'assenza di memoria e la frantumazione di un sapere. Questo termine richiama problemi non nuovi, ma spesso sepolti negli archivi. Ed uno degli archivi che sarebbe interessante esplorare è quello del governo francese dopo la rivoluzione. I problemi della scuola furono affrontati cercando di dibattere i temi della sua laicità, della gratuità, dell'istruzione di primo grado e dei gradi successivi, ed anche, come aspetti fondamentali, quelli collegati alla distribuzione delle scuole, soprattutto quelle per l'istruzione di primo grado, nel territorio. Non era un semplice problema logistico, ma comportava l'organizzazione scientifica ed amministrativa, che era a sua volta espressa dal fondamentale problema della scelta, del pagamen-

to e della conferma degli insegnanti. È interessante sapere che durante il II anno della Rivoluzione, in seguito ad una relazione di Romme, vi fu un dibattito nella Convenzione, a cui parteciparono Thibaudeau, Fourcroy (futuro riordinatore delle università, sotto Napoleone) e lo stesso Danton. Gli interventi si preoccupavano di una scelta che avrebbe trasformato la Francia nella favola dell'Europa, creando un governo pedagogico all'interno del governo repubblicano, ricreando dei chierici ed un nuovo clericalismo. L'oggetto di tante preoccupazioni era l'istituzione di un insegnamento pubblico, con insegnanti pagati tutto l'anno, e quindi scelti con criteri pedagogici. Il timore dell'*istituzionalizzazione* di un servizio e di ruoli professionali sembrava far preferire una concezione della scuola come «un genere di commercio», sottomesso alla legge della domanda e dell'offerta, in cui compito dello stato era quello di «lasciar fare», che ciascuno scegliesse i maestri a suo piacere.

Le repliche fecero riflettere sulla possibilità che, non organizzando nulla e non creando un'istituzione nazionale, si perpetuasse un odioso sistema di ingiustizia fra chi essendo ricco avrebbe potuto fare scelte di qualità e chi, povero, avrebbe avuto quello che rimaneva. Inoltre c'era il problema degli insegnanti. Ed è un problema che ci interessa. Il dibattito toccò questo aspetto con argomenti che a me sembrano molto famigliari: mi sembra di leggere la trascrizione di conversazioni ascoltate su un treno, e che abbiano presso l'avvio da qualche cronaca attuale. Vi era chi sosteneva che l'istituzione di un insegnamento pubblico che oggi definiremmo regolare

avrebbe fatto in modo che gli insegnanti, pagati tutto l'anno e non in ragione del lavoro effettivamente svolto, sarebbero stati più occupati dalle questioni dello stipendio e del posto che da questioni educative. Per questo avrebbero costituito un nuovo stato clericale. In precedenza, nell'*ancien régime*, i maestri erano ben radicati al territorio, ma in maniera che non credo risponda alle esigenze di rapporto con l'ambiente così come sono emerse dall'orientamento dinamico. Un maestro, non venendo pagato che raramente per l'insegnamento che svolgeva e temendo di essere da un giorno all'altro allontanato dal suo posto dal parroco, sia per ragioni di sopravvivenza che per garantirsi la stabilità faceva molti altri servizi: dal ciabattino al sacrestano, dal callista al fattorino, e non mancava di essere una presenza compensata per funerali e matrimoni. Si potrebbe dire che aveva un rapporto con l'ambiente e con il territorio molto stretto. Ma questo ci aiuta a chiarire il tipo di rapporto che è richiesto dall'orientamento dinamico: si vuole una posizione che consenta all'operatore di essere sufficientemente autonomo per quanto riguarda la propria professionalità e le questioni materiali, e nello stesso tempo controllabile per gli aspetti deontologici. La soluzione adottata per i maestri, nel 1795, anno VI, fu la nomina da parte dell'amministrazione dipartimentale, su proposta della municipalità, e dopo aver superato un esame davanti ad una commissione di istruzione. Questo avrebbe garantito un rapporto con l'amministrazione territoriale e nello stesso tempo un certo livello di preparazione (non è casuale che proprio in quegli stessi an-



ni vengono fondate le scuole per la formazione degli insegnanti, les écoles normales). Uno storico non certo tenero con la Rivoluzione considerò molto positivo il nuovo assetto territoriale. E considerò positiva la correzione che tale assetto aveva avuto, passando da una suddivisione astrattamente numerica che definiva tanti abitanti per ogni scuola, ad un'individuazione territoriale basata sulle caratteristiche storiche e culturali di ogni ambiente (8).

Se mi sono soffermato su una situazione da archivio è forse perché i problemi della divisione territoriale hanno avuto, nel nostro paese e in anni molto recenti, analoghe correzioni. Questo particolare mi ha fatto rievocare sinteticamente una situazione di politica delle istituzioni apparentemente remota, e nella quale ho trovato diversi echi dei problemi che viviamo ed affrontiamo. Potrebbe essere un segno ancora di come sia difficile rintracciare e costruire

una memoria dei problemi istituzionali scientifici e professionali. Il rinvio ad una dimensione territoriale sembra richiamare un elemento di solida concretezza. Ma vi è anche una fragilità delle tracce lasciate su un territorio, una continua labilità dell'ambiente, che può venire stravolto in un attimo. Così la dimensione territoriale *apparentemente* è un solido deposito di memoria, che si ritiene possa essere disponibile e trasparente, e quindi leggibile da tutti; *apparentemente* la dimensione territoriale mette in azione la «partecipazione» con un rapporto di semplice causa-effetto. In realtà non è così: la dimensione territoriale, come quella della partecipazione, richiamano competenze elaborate (e quindi non spontanee) e complesse.

Vi sono alcune conseguenze che annoto sinteticamente: l'orientamento dinamico è molto più esposto all'errore perché non lo difende mascherandolo ma lo ritiene un elemento da studiare allo stesso modo di altri, mentre l'impostazione eziologica dividendo il lavoro allontana la possibilità di mostrare un errore; l'orientamento dinamico è fragile perché apparentemente quanto è frutto di un paziente lavoro di costruzione degli strumenti può essere azzerato da un colpo di mano amministrativo, da una distrazione o da un incidente (si pensi alla paziente costruzione di un gruppo di operatori, ed alla possibilità che il gruppo venga improvvisamente disperso per mille ragioni); la rete di rapporti professionali multidisciplinari fa passare quasi inevitabilmente ogni operatore attraverso una «crisi di identità» perché ha bisogno di ridefinirsi rispetto al quadro scientifico

in rapporto all'ambiente (che comprende gli altri operatori).

3. *Le difficili soluzioni di una crisi dovuta all'impatto fra un modello di competenze professionali e il «territorio».*

David Hawkins racconta una storia che riguarda due bambini indiani del Nuovo Messico, e di cui è venuto a conoscenza durante la scrittura del suo saggio sulla scienza e l'etica dell'uguaglianza: «Per il suo lavoro, una mia amica doveva sottoporre dei bambini al test WISC. Domanda: come si chiamano le quattro stagioni dell'anno? Risposta sbagliata: la stagione della caccia all'alce, la stagione della caccia al cervo, la stagione della caccia all'orso e la stagione della pesca. Secondo bambino, un'altra domanda: chi ha scoperto l'America? Risposta sbagliata: NOI». Hawkins, un po' come conclusione di tale episodio e un po' per proseguire il suo saggio, aggiunge «La mente umana è veramente notevole»⁽⁹⁾. Questo breve racconto dal vero potrebbe essere riportato in un gruppo di professionisti, con competenze diverse comprendenti le scienze dell'educazione e le scienze psichiatriche. È una semplice fantasia, la mia, ma non lontana da quanto a volte si è verificato ed ho potuto vivere. E credo che sia scontato dire che ciascuno avrebbe qualche episodio da mettere accanto a quello raccontato da David Hawkins: ciascuno, nella propria pratica, riconosce che si misura con il «territorio», con le complessità culturali che sono proprie di un ambiente. Ma quali conseguenze possono nascere da tale misurazione di sé? È una misurazione di ciascuno come individuo, con

la propria personalità, oppure si limita ad un riscontro della dimensione professionale che si esprime quasi casualmente in una persona con nome e cognome, ma che in realtà misura un modello formativo nel suo impatto con l'ambiente? Le risposte non possono essere semplici. Dovrebbe essere come è detto nell'ultima domanda; ma in realtà ciascuno si sente sottoposto ad un giudizio di personalità. È questo è un problema nel problema, e complica non poco una situazione non facile.

Torno all'immagine di una riunione di persone, con diverse professionalità, che ascoltino e discutano il racconto di Hawkins. Cerco di rendere schematicamente questa fantasia, procedendo per punti che non sono necessariamente in sequenza progressiva ma potrebbero presentarsi insieme o in un altro ordine. Primo punto. Ciascuno imputa alle altre categorie professionali mancanze di attenzione alla realtà culturale territoriale. Ad esempio: il congresso del 1981 dell'Association des pédiatres de langue française, rilevava sei difetti presenti nella scuola: il mito della classe omogenea; l'ipervalorizzazione del linguaggio scritto astratto; l'assenza di una pedagogia dello scambio e dell'identità; la formazione arcaica degli insegnanti; l'ignoranza dello sviluppo fisico e psichico dei bambini; l'irrazionalità dei ritmi di vita scolastica (10). È difficile non ritenere che questi difetti, sui quali molti concorderanno, non vengano in qualche modo interpretati come altrettanti capi di imputazione per una categoria professionale. I componenti di tale categoria presenti alla riunione immaginaria potrebbero facilmente sentirsi in causa personalmente. A loro volta

potrebbero tentare di trovare difetti in altre categorie professionali. Sarebbe un tentativo destinato ad un successo certo, perché nelle professioni medico-sanitarie si trovano difetti altrettanto vistosi: le carenze nell'informazione e le modalità di informazione che provocano dinamiche di rifiuto; l'abuso dei processi di delega; la mancanza di informazione su problemi collaterali quali quelli dell'educazione e nello stesso tempo l'abuso di un ruolo che permette di condizionare a proposito di quegli stessi problemi; la formazione arcaica rispetto agli handicaps e rispetto all'intervento sulle cause ambientali; eccetera. A loro volta, i professionisti di questa categoria scientifica reagirebbero come singoli individui messi in discussione. È inutile che mi dilunghi su questo primo punto, che appare chiaro nella sua caricaturalità riscontrabile in tante situazioni.

Secondo punto. Ciascuno si aspetta dalle altre professioni un aiuto risolutivo per le inadeguatezze della propria pratica professionale. L'aiuto può essere di due tipi che spesso si mescolano fra loro creando diverse sfumature. Si possono prendere le critiche — come quelle dei pediatri francesi — alla propria categoria professionale per far leva su competenze apparentemente sicure e imputare i colleghi di immobilismo o cercare di stimolarli ad un cambiamento che si condivide. In realtà si vuole rinforzare un cambiamento personale ed estenderlo ad altri colleghi attraverso le valutazioni di chi opera in un altro campo disciplinare, forse con una certa aureola di autorevolezza (i pediatri) o di rappresentanza delle istanze più diffuse fra gli «utenti» (gli insegnanti). È



quindi un aiuto che si prefigura come raggiungimento di un'identità ed una conseguente pratica professionali già delineate e che devono essere convalidate da altri ruoli e realizzate da un numero più elevato di colleghi.

L'altro tipo di aiuto è invece collegato alla ricerca di identità e pratiche che non sono affatto chiare. Può esservi il problema tecnico-relazionale di essere aiutati in un cambiamento che viene vissuto come un rischio per la propria struttura di personalità, per il proprio equilibrio e le abitudini culturali acquisite. E può esservi la necessità di avere nelle altre figure professionali dei punti di riferimento che permettono di capire che accanto al proprio cambiamento vi è un terreno solido. Credo che entrambi i tipi di aiuto

possano con molta facilità condurre ad equivoci anche dolorosi perchè alla base vi può essere l'illusione che gli altri, per specifiche competenze, sappiano già come andrà a finire l'impatto di una revisione professionale causata dall'impatto con il «territorio». È come se in un romanzo o in un film che contiene scene paurose, potessimo contare sul vicino che avendolo già letto o visto può rassicurarci con la sua preveggenza di un lieto fine. Posso riportare sinteticamente un episodio che riguarda una persona appassionata del proprio lavoro nella scuola, con mansioni di inserviente. Chi è bidello o bidella può a volte essere di straordinario aiuto per tanti bambini, e questa persona lo era. Affrontava quotidianamente i problemi di cambiamento che l'impatto con la dimensione che

ho chiamata «territoriale» esige-va: doveva andare oltre i termini di «mansionario» puro e semplice, per farsi carico di iniziative che avevano anche il pregio di dare entusiasmo. Non considerava gli insegnanti come punti di riferimento stabili e di aiuto per il continuo cambiamento che viveva, perchè si sentiva (e sono portato a dire che fosse un giusto sentimento) della stessa dimensione professionale, investita quindi dello stesso processo o delle stesse esigenze di cambiamento. Il punto di riferimento era invece nelle professioni psicoterapeutiche e psichiatriche: un componente della sua famiglia era in cura da un neuropsichiatra, e questa persona aveva molta fiducia in questo professionista in particolare ma anche nell'intera categoria professionale. Un po' casualmente dunque pensava di ricevere un aiuto per i propri cambiamenti da un'altra dimensione professionale. In quel periodo sapeva utilizzare certe indicazioni che vedeva impiegate per il componente della sua famiglia trasformandole con molta intelligenza e senso pratico per i bambini della scuola, e quindi conquistando con sicurezza nuove qualità professionali. Aveva dei punti di riferimento sicuri, ed affrontava il cambiamento. Però non tutto andò felicemente, perchè le cure del familiare non diedero buoni esiti. Dapprima vi fu un cambio di neuropsichiatra; poi il nuovo neuropsichiatra dovette a sua volta trasmettere il «caso» ad un collega per serie ragioni personali. Quello che ci si aspettava dall'intervento neuropsichiatrico non arrivava, e veniva meno il punto di riferimento «sicuro» per quella persona. Non seppe più reggere alle richieste di cambiamento, e cercò di tornare

al terreno «neutro» del mansionario. Ma non fu facile, e finì per chiedere il pensionamento. Un aspetto mi colpì, in questa persona: dopo aver vissuto queste vicende di sofferenza, aveva un'espressione verbale che cambiava stile secondo gli argomenti che affrontava. Sapeva utilizzare uno stile corretto nell'uso dei verbi quando raccontava di fatti estranei alle vicende che aveva vissuto con tanta intensità; mentre lo stile era caratterizzato da un continuo «ingarbuglio» dei verbi, con tempi non coordinati fra loro e frasi interminabili, difficili da «chiudere» e molto dispersive, quando parlava di argomenti che implicavano quelle vicende. Era come se, per certi temi, non avesse più riferimenti temporali e definizioni modali, sequenziali: il prima e il dopo si confondevano, e l'inizio e la fine di una frase rimanevano in balia della discrezione dell'ascoltatore, aiutato dalle sottolineature del tono della voce, che faceva emergere parole-chiave rivelatrici. Mi sembra un esempio di ciò che possano rappresentare le altre professioni in un cambiamento che coinvolge quasi inevitabilmente aspetti professionali e di personalità, pubblico e privato. L'esempio che ho fornito — e che ho visto in questa chiave di lettura, ma ve ne sono certamente altre — contiene in più forte evidenza gli elementi pubblici e privati mescolati insieme. Ma è proprio questo intreccio che caratterizza questo secondo punto. Per altro, mi sembra che i limiti e la positività dell'orientamento dinamico siano dati dal riferimento costante ad aspetti esistenziali, e questo in diverse professioni e discipline. Sia che il professionista venga esaltato, sia che venga ritenuto colpevole di stravol-

gimenti delle abitudini consolidate, sembra che abbia soprattutto la propria esistenza come parametro da prendere in esame. Ho usato il termine un po' neutro di «professionista», che sembra il meno evocativo di nomi che in educazione come in psichiatria hanno vissuto direttamente e in prima persona la ricerca e il cambiamento. Ma questa lontananza evocativa del termine (professionista) dai nomi sembra ancora mostrare la labilità della territorialità: i nomi ed i cognomi (tanto per non rimanere nell'allusivo; per esempio Freinet e Basaglia) diventano quasi dei toponimi di territori operativi e dovrebbero da soli significare tutto quello che sta sotto il toponimo, come spessore e complessità di storia e di esperienza. Ma la potenza evocativa di un nome e cognome non è scontata e può trasformarsi in suggestione; mentre la scarsa evocabilità del termine «professionisti» rivela il timore di sciogliere l'intreccio fra pubblico e privato collocando un modo di operare in un modello operativo, che come tale dovrebbe costruirsi e fare riferimento a regole di comportamento professionale e rimandare ad altri temi e luoghi gli aspetti che riguardano più direttamente la vita privata di un operatore.

Terzo punto. Ciascuna categoria professionale si propone di affrontare le problematiche che scaturiscono dall'impatto con il «territorio», stabilendo dei punti comuni all'operare di chi si riconosce in tale categoria, delle vere regole di comportamento che permettano di difendersi proprio dall'impatto del e con il territorio. Credo che sottolineando gli aspetti difensivi di tali accordi di categoria, colloco bruscamente questo

punto in una dinamica di riflusso: in tale dinamica, spesso si incontrano e coincidono senza volerlo le scelte difensive di categoria e quelle di carattere politico-amministrativo che sottendono l'area dell'intervento pubblico, e ripiegare sull'assistenzialità centralizzata (cancellando a poco a poco la linea di tendenza «territoriale»).

Un collega di Montréal, Jean Gaudreau, ricorda che nel corso degli anni '50, negli Stati Uniti, un buon numero di psicologi clinici passarono dagli ospedali alle scuole. Il fenomeno in Québec si verificò qualche anno dopo, tra il 1965 e il 1967. Nel 1955, la prestigiosa American Psychological Association (predispose) una conferenza che prese il nome di Thayer Conference, per studiare i problemi della psicologia applicata alla scuola. Il rapporto che ne uscì cercava di codificare le numerose funzioni possibili degli psicologi scolastici, sfiorando appena gli aspetti della psicoterapia, non considerata un compito di questa categoria di professionisti nella scuola. Emerse che gli psicologi più efficaci furono coloro che seppero inserirsi nelle attività pedagogiche. I cambiamenti di attitudine dei ragazzi nei confronti della scuola come comunità di studio, venivano raggiunti molto meglio se l'azione professionale passava attraverso il quadro pedagogico ed educativo⁽¹¹⁾. Queste indicazioni contrastano con quanto non raramente accolto da parte di psicologi che, ritenendo molto difficile il lavoro con le scuole (in parte espressione «territoriale», in parte istituzionale e burocratica), ritengono di dover compiere una scelta che delimiti i loro interventi nell'ambito dello studio in ambula-

torio.

In questo modo, non mettendo più piede nella scuola, possono essere quasi sicuri che i casi più difficili non entreranno in contatto con loro, perchè nella difficoltà è compresa l'incapacità a servirsi delle strutture pubbliche in modo attivo. Espongo questo punto con accenti critici, probabilmente perchè il mio coinvolgimento in alcune situazioni mi ha fatto vivere certe scelte come fughe dalla realtà. Ma la ricerca di una più precisa identità professionale attraverso indicazioni di modalità operative valide per una categoria può essere un fattore assai positivo. La difficoltà maggiore è data dal rapportarsi all'ambiente in termini complessi. In definitiva le diverse professionalità sono preparate, nelle sedi formative, senza che vi sia alcun riferimento in proposito. Successivamente, tanto gli insegnanti che gli psichiatri come tante altre categorie professionali, devono rispondere in maniera efficace ed efficiente insieme, e questo in rapporto appunto alla dimensione territoriale. Senza il tempo di rielaborare un quadro formativo, nascono giudizi impietosi su progetti appena avviati (che sarebbe miracoloso vedere già realizzati). Così i progetti di riforme che hanno un'ispirazione «territoriale» vengono rapidamente ripiegati su riforme delle riforme, senza tempi di maturazione accettabili. È probabile che le diverse categorie professionali coinvolte in tutto ciò percepivano i rischi di un giudizio sommario a loro carico, e cerchino in modi professionali di difendersi, fissando obiettivi sopportabili. Tutto questo però in una matassa intricata di contrasti e contraddizioni (fra intenzioni, strumenti, esigenze sociali e indivi-

duali...).

«Per i batteri, l'ambiente è semplicemente un brodo di coltura a una determinata temperatura. Per gli animali appartenenti a una classe più evoluta è «molto di più» (12). E questo «molto di più» dovrebbe impegnare la continua ridefinizione professionale degli operatori, ma dovrebbe essere altrettanto sostenuta — tale ridefinizione — dall'impegno della politica della ricerca e da quella dei servizi educativi e socio-sanitari. La crisi di identità che considero inevitabile nell'impatto con l'ambiente da parte degli operatori, può essere malamente confusa con la crisi delle politiche organizzative; e nella confusione può anche diventare capro espiatorio, motivo per chiudere le prospettive e apparentemente tornare a pratiche più sicure (e cioè che non si misurano con le realtà complesse).

La ridefinizione continua delle professionalità in rapporto con il territorio sembra attraversata da elementi scarsamente controllabili e quindi angosciosi. Non molti anni fa, uno studioso intitolava un suo breve saggio «la ville, projet humain» (13). Sembra che sia proprio questa «dimensione progettuale umana» a essere messa in discussione. Un personaggio della letteratura popolare, il celebre commissario Maigret, compie le sue indagini lasciandosi immergere e compenetrare nell'ambiente in cui è accaduto il «caso». Potrei dire che ridefinisce il proprio modo di operare in rapporto con il territorio. Ma il «progetto umano», la città che fa da sfondo ad ogni indagine, ha le sue sicurezze. Per un operatore, a volte, sono le sicurezze della «città» che sembrano venir meno. Percepisce vagamente, e

a volte attraverso situazioni dolorose, che la città è sempre più diversa da quel progetto umano che era. Non ha bisogno neppure di rappresentarsi il problema in termini demografici, evocando le tante città africane che fino a pochi anni fa non esistevano e che ora sono di milioni di abitanti; e così negli altri continenti. La realtà lo raggiunge forse attraverso un tossicodipendente, che fa intuire una rete di passaggi e di interdipendenze che avvolge i continenti e che può portare a città orientali. Il «progetto umano» sembra quasi dissolversi: le masse inurbate, miserevoli, non avevano un progetto e vivono la sottoumanità. Sembra che il nostro operatore sia un personaggio patetico, donchisciottesco, impegnato a dare progettualità alla disperazione, a dare un senso a territori che sono squassati dal disastro ecologico.

Le tentazioni sono queste: am-

mantare il ruolo di profetismi apocalittici; o cercare soluzioni grandiosamente tecnologiche; o ancora ritenere tutto ciò argomento che non ci riguarda, e ridurre il nostro territorio al percorso fra casa e ufficio. Se questo è il groviglio di problemi in cui siamo collocati, bisogna certo assumere qualche rischio. Ma per non correrne tanti in maniera solo vocata, un po' istrionessa, cerco di vedere come *un* territorio affronta ed ha affrontato alcuni problemi che implicano le competenze educative e quelle socio-sanitarie. Utilizzo quindi il termine territorio per collocare gli argomenti in una dimensione che aiuti a non fuggirne e ad assumerne responsabilità scientifiche ed etiche. Sono conclusioni e indicazioni di un autore già due volte citato: «non si saprà ciò che è irraggiungibile se non raggiungendo ciò che è possibile. E comunque, questo tentativo costituisce un impegno morale»⁽¹⁴⁾.

Note

(1) S. MORAVIA, *La scienza dell'uomo nel settecento*, Bari, Laterza, 1970, p. 123.

(2) G. BACHELARD, *Epistemologia*, a cura di F. Lo Piparo, Bari, Laterza, 1975, p. 124.

(3) G. CANGUILHEM, *Il normale e il patologico. Norme sociali e comportamenti patologici nella storia della medicina*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 175, pp. 204-205.

(4) G. BACHELARD, *Op. cit.*, p.121.

(5) R. MISÈS, *Examen critique de la notion de handicap mental d'origine organique. Intérêt des études menées chez les enfants anoxiques et prématurés*, in AA.VV., *Le jeune handicapé et sa famille. L'apport de la psychiatrie de l'enfant*, Paris, ESF, 1982, pp. 20-22.

(6) CERI, *L'éducation des adolescents handicapés. Intégration à l'école*, Paris, CCDE, 1981, p. 9.

(7) J. GOUDREAU, *L'affaire Cyril Burt et ses implications pour la recherche en sciences de l'éducation*, in «Revue des sciences de l'éducation», Montréal, 1981.

(8) A. DURUY, *L'instruction publique et la Révolution*, in «Revue des Deux Mondes», Paris, juin, juillet, septembre 1881.

(9) D. HAWKINS, *Scienza ed etica dell'uguaglianza*, Torino, Loescher, 1982, p. 62; ediz. originale 1977.

(10) Cfr. in «Le Monde», 3/7/1981.

(11) J. GOUDREAU, *De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés*, Montréal, éd. Québec/Amérique, 1980, pp. 177-178.

(12) D. HAWKINS, *Op. cit.*, p. 77.

(13) J.-Y. Jolif, *La ville, projet humain*, in «Lumière et vie», Lyon, nov.-déc. 1968.

(14) D. HAWKINS, *Op. cit.*, p. 96.