

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE

DELLA FORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE

Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e didattica

XXVI ciclo



**IL CONCETTO DI “QUALITÀ”
NEL LAVORO EDUCATIVO**

Tutor: Prof.ssa Maria Grazia RIVA

Tesi di Dottorato di:

Claudia PAVAN

Matr. N. 052820

Anno Accademico 2012/2013

A chi mi è stato accanto con fiducia, pazienza e cura

*A chi mi ha guidata con sguardo sapiente lungo
i sentieri della pedagogia,
insegnandomi a guardare “oltre ciò che appare”*

A ciò che non è stato

INDICE

INTRODUZIONE	4
1. IL SAPERE PEDAGOGICO	9
1.1 IL SAPERE PEDAGOGICO COME SAPERE ORIENTATIVO	9
1.2 LA SCIENTIFICIZZAZIONE DEL SAPERE PEDAGOGICO: LA SPINTA ALLA PROBLEMATIZZAZIONE, IL RICHIAMO DELLA MISURAZIONE	14
1.3 PEDAGOGIA E TEORIA DELLA COMPLESSITÀ.....	21
1.4 DALLA SPIEGAZIONE ALLA COMPrensIONE: IL CONTRIBUTO DELL'ERMENEUTICA	26
1.5 L'IDENTITÀ EPISTEMOLOGICA DEL SAPERE PEDAGOGICO.....	31
1.6 UNA PEDAGOGIA MUTATA E DEL MUTAMENTO: LA CLINICA DELLA FORMAZIONE .	35
2. IL LAVORO EDUCATIVO.....	46
2.1 LE FONDAMENTA: IL CONCETTO DI EDUCAZIONE	46
2.2 L'EDUCAZIONE COME DISPOSITIVO	52
2.3 UN CIRCOLO VIRTUOSO: SAPERE PEDAGOGICO E LAVORO EDUCATIVO.....	57
2.4 IL LAVORO EDUCATIVO: INTERVENTI E CONTESTI	61
2.5 QUESTIONI PRATICHE DEL LAVORO EDUCATIVO	65
2.6 IL LAVORO EDUCATIVO TRA STORIA PERSONALE E FORMAZIONE PROFESSIONALE .	72
2.7 TESSERE TRAME, GESTIRE LA COMPLESSITÀ: COORDINARE IL LAVORO EDUCATIVO	77
2.8 RI-PENSARE IL LAVORO EDUCATIVO: LA SUPERVISIONE.....	80
3. LA QUALITÀ: CRITICA DI UN COSTRUTTO TEORICO	86
3.1 LA QUALITÀ: LE ORIGINI	88

3.2 LA PRODUZIONE INDUSTRIALE DI MASSA: LA QUALITÀ COME CONTROLLO	92
3.3 LA QUALITÀ COME CONFORMITÀ E GARANZIA	96
3.4 VERSO UN NUOVO MODELLO: LA QUALITÀ COME QUALITÀ TOTALE.....	99
3.5 LA QUALITÀ COME UNIFORMAZIONE E SISTEMA DI GESTIONE	104
3.6 LE NORME ISO E IL TOTAL QUALITY MANAGEMENT.....	108
3.7 LA QUALITÀ COME IMPERATIVO: DAL SETTORE ECONOMICO-PRODUTTIVO PRIVATO AI PUBBLICI SERVIZI	117
3.8 LE FORME E GLI STRUMENTI DELLA QUALITÀ: UNO SGUARDO AI SERVIZI ALLA PERSONA	126
4. L'EPISTEMOLOGIA DELLA QUALITÀ.....	135
4.1 L'EPISTEMOLOGIA COME SGUARDO SULLE COSE.....	135
4.2 LO SGUARDO DEL POSITIVISMO	139
4.3 LO SGUARDO ERMENEUTICO	147
4.4 LO SGUARDO CRITICO-DECONSTRUTTIVO.....	156
4.5 LO SGUARDO CLINICO	167
5. QUALITÀ E LAVORO EDUCATIVO	176
5.1 QUALITÀ E LAVORO EDUCATIVO.....	176
5.2 LA QUALITÀ COME COSTRUZIONE DI DISPOSITIVI.....	181
5.3 LA QUALITÀ TRA PROGETTAZIONE, VALUTAZIONE, DOCUMENTAZIONE	188
5.4 QUALITÀ E VITA EMOTIVA	197
5.5 LA QUALITÀ COME PRATICA RIFLESSIVA.....	205
CONCLUSIONI	211
BIBLIOGRAFIA.....	217

INTRODUZIONE

L'ambiguità della qualità e del qualitativo consiste a mio avviso nella continua interpolazione di questi due aspetti, nella loro confusione e indistinzione. Ma proprio questa confusione è stata resa dalla (apparente) oggettività della distinzione tra ciò che è universale, misurabile, quantificabile, e ciò che scompare nella soggettività mutevole dell'individuale. (Carmagnola, 1991, p. 21).

L'idea di avanzare una riflessione che approfondisca e tematizzi la nozione di qualità nel lavoro educativo è maturata nel corso della partecipazione al Progetto PRIN¹, della cui équipe di ricerca sono stata membro. Scopo del Progetto, per quanto riguarda l'unità di Milano-Bicocca, è stato esplorare le culture e le politiche della valutazione in due servizi educativi e di cura per adolescenti del territorio lombardo. Sono stati gli operatori dei Servizi con i quali mi sono trovata a collaborare come “apprendista ricercatrice” a far nascere in me l'interesse verso questo tema di ricerca.

Come è noto, valutazione e qualità sono tra loro interrelate. Gli studi condotti sulla valutazione rappresentano un modo per ricercare e al contempo richiedere la qualità, partendo dall'assunto che quest'ultima sia qualcosa di percepibile e rappresentabile. È attraverso la valutazione che si tenta di mostrare la qualità dell'oggetto d'indagine, sia esso una relazione, un intervento, un processo. C'è chi ritiene che la qualità costituisca una forma specifica di valutazione, orientata a delineare il processo piuttosto che gli esiti dello stesso, mentre la valutazione stimolerebbe una riflessione su obiettivi, esiti, contenuti del servizio e bisogni dell'utenza. Ma la qualità non può essere ridotta alla valutazione *tout court*. Come sostiene Daniela Oliva, la valutazione della qualità è “la sintesi e il risultato di una serie di valutazioni parziali che riguardano determinati e specifici aspetti [...]” (Oliva, 2003, p. 78). Essa si configura come un concetto

¹ Il Progetto qui menzionato è parte di un Progetto nazionale più ampio (PRIN 2009), coordinato dalla prof.ssa Luigina Mortari (Università di Verona), dal titolo “La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca Università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di *assessment*”. Tale Progetto, che ha visto coinvolte anche le università di Pavia, Trento, Milano Cattolica e Milano Bicocca, è stato coordinato per quanto concerne quest'ultima unità dalla prof.ssa Maria Grazia Riva.

complesso, frutto della percezione d'insieme di qualcosa di parziale. Ma seguendo la strada della valutazione è possibile arrivare ad incontrare la qualità.

La società attuale, specie in Occidente, da tempo sta componendo il mito della Qualità, in modo tale da accreditare come se fosse 'ovvio' un significato univoco di essa. La qualità è raccomandata a livello legislativo e organizzativo in tutta Europa e anche la legislazione nazionale ne ha sottolineato la centralità, introducendo una serie di strumenti di controllo della sua applicazione.

Quello della qualità è un tema eterogeneo e costituito da numerose variabili, attorno a cui hanno preso avvio una serie di dibattiti (Abbott, 1955; Feigenbaum, 1951; Crosby, 1979; Juran, 1974; 1988; Parasuraman, Zeithaml, Berry, 1985) che hanno reso la parola "qualità" un contenitore da riempire con le più varie attribuzioni di significato. Per questo definirla non solo è un processo difficile ma anche in trasformazione. Essa si configura come tensione verso l'eccellenza e compimento del prodotto o del processo, come conformità agli scopi prefissati, come rapporto ottimale tra costi e benefici, come ricerca del miglioramento continuo, così come soddisfazione del cliente/utente (Ferrari, 2000; Bertin, 2007). La polisemicità che attualmente il concetto di qualità assume è dovuta alla sua provenienza dall'ambito degli studi organizzativi e al conseguente impiego iniziale nei contesti aziendali. Questa origine ha reso difficoltosa la trasposizione di concetti e strumenti connessi alla valutazione della qualità a contesti che non siano di tipo commerciale, come appunto i servizi educativi. Altri autori, invece, parlano di qualità come di un costrutto relativo, strettamente dipendente dai contesti, dai valori e dagli interessi dei soggetti coinvolti (Moss, 1994) e dalle finalità conoscitive perseguite (Bertin, 2007). Gli attributi collegati al concetto di qualità sono connessi a processi organizzativi specifici, così come alle interazioni tra attori, tra l'organizzazione e il contesto entro cui essa è inserita.

A contatto con i Servizi, dall'analisi dei materiali, a partire dai discorsi e sulla base delle riflessioni prodotte con gli operatori nel corso della ricerca, è stato possibile riscontrare come la qualità sia da un lato un dettame che i Servizi sono chiamati a rispettare, dall'altro un interesse, un obiettivo che essi stessi desiderano perseguire.

In un settore articolato come quello sociale, la qualità assume tratti di complessità che è importante considerare. Essa ha conosciuto un notevole sviluppo negli ultimi anni, in parallelo al cambiamento delle politiche sociali e ai mutamenti organizzativi

dell'offerta, con la conseguente esigenza di destinare con maggior oculatezza le risorse. Essa è diventata così obiettivo da perseguire e richiamo sempre più insisterete nelle pratiche e nei modelli di intervento socio-educativi.

Dal confronto con i Servizi è emerso come la qualità sia qualcosa di difficile da afferrare, da definire. Quand'anche si riuscisse nell'impresa di delinearla, l'esito lascia sempre un po' insoddisfatti, sembra che sfugga sempre qualcosa. Questo perché a sistematizzarla ci hanno pensato norme, regolamenti, procedure di certificazione che poco hanno a che vedere con l'educazione e che richiedono ai Servizi socio-educativi di definire e pianificare i propri processi, di verificarne l'efficacia e di descrivere come questi sono controllati e rivisti, al solo scopo di ottenere la conformità a criteri procedurali stabiliti attraverso fattori e standard prefissati.

È importante, pertanto, cercare di riappropriarsi della complessità di significati che la qualità assume in un settore articolato come quello educativo, dove se da un lato è possibile riscontrare un'idea di qualità tecnica, dall'altro è possibile rinvenire una qualità denominabile "pedagogica", che spesso rimane nell'ombra. Tentare di delinearla si rivela un compito arduo ma al contempo interessante.

Con l'intento di inquadrare il concetto di qualità nell'ambito di una riflessione pedagogica, lo studio prende avvio da una ricognizione teorica che ha come oggetto il sapere pedagogico (Bertolini, 1988; Cambi, 2000; Cambi, Cives, Fornaca, 1991; Frabboni, Pinto Minerva, 2003; Massa, 1987, 1990), di cui si evidenzia il carattere complesso e multidimensionale che lo rende capace di orientare le pratiche senza la pretesa di giungere a verità assolute. La pedagogia, difatti, si dimostra capace di collocarsi "sempre dentro e al centro nell'affrontare i problemi dell'educazione, [...] come *tutrice del senso e dell'obiettivo* dell'educazione e, insieme, come *esercizio di riflessività aperta*, dentro un dibattito critico, che verte sia sull'educare/formare in generale sia su aspetti più settoriali del pensare/organizzare-educazione" (Cambi et alii, 2009, p. 28). Essa ha saputo appropriarsi di un linguaggio ermeneutico che le consente di comprendere e di rispondere alle esigenze di una società che si fa sempre più multiforme e variegata, e adottare uno sguardo clinico, attraverso cui prestare attenzione "al presentarsi sulla scena formativa delle latenze pedagogiche, degli impliciti [...], dei gorgi relazionali, delle riedizioni dei precedenti modelli interiorizzati, delle conoscenze tacite e del cosiddetto «conosciuto non pensato»" (Riva, 2000, p. 47).

Successivamente, si intende approfondire il tema del lavoro educativo, un lavoro esercitato nel campo-dispositivo dell'educazione (Massa, 1987), che viene esaminato nelle sue dimensioni materiali, inconsce e pragmatiche.

Dopo aver posto le basi concettuali e teoriche del sapere pedagogico e del lavoro educativo, si sceglie di entrare nel merito del concetto di qualità, ripercorrendone le origini storiche e le relative evoluzioni. Nella convinzione che non sia sufficiente partire da una presa di coscienza e soffermarsi sull'analisi di un dato di realtà per determinarne le cause, e con la consapevolezza della forte incidenza che la storia esercita nel determinarsi della situazione attuale, si ritiene utile ripercorrere il passato della qualità e ricostruirne i percorsi evolutivi. Questo al fine di riscoprire le accezioni, i principi, le culture, le filosofie che il concetto di qualità ha attraversato nel corso del tempo, per meglio comprenderne le determinazioni teoriche.

Proseguendo la riflessione, il quarto capitolo è dedicato a considerare i differenti significati che la qualità può assumere, a partire dalle diverse prospettive epistemologiche da cui si osserva: positivismo, ermeneutica, approccio critico-decostruttivo e clinico. Si sono privilegiate queste prospettive, non solamente perché alcune di esse sono parte del corredo di formazione di chi scrive, ma anche perché si ritiene possano contribuire a evidenziare aspetti differenti e insieme significativi del concetto di qualità.

Si fa così ritorno all'educativo: si cerca di mostrare il rapporto che la qualità intrattiene con l'educazione e le possibili accezioni assegnate alla qualità in tale ambito, in termini di capacità di gestione delle relazioni, di competenza emotiva (Cambi, 1998; Riva, 2004; Iori, 2009, 2010a), di costruzione e progettazione di dispositivi e *setting* educativi (Massa, 1986, 1987; Palmieri e Prada, 2008; Cappa, 2009), di decostruzione e riflessione sulle pratiche e sulle esperienze educative (Riva, 2000, 2004; Mortari, 2003; Mariani, 2008; Ulivieri Stiozzi, 2013).

Nella consapevolezza che quelle proposte sono solo alcune delle possibilità attraverso cui è possibile concepire e produrre la qualità nel lavoro educativo, si è scelto di ridare valore ad alcune "buone prassi", già ampiamente teorizzate nell'ambito della riflessione pedagogica, pensandole come utili sistemi e strumenti per perseguire e concretizzare la qualità nel lavoro educativo. L'obiettivo è evidenziare alcune delle possibili accezioni che la qualità può assumere in tale ambito; significati generati dai contesti e dai soggetti

che li abitano, che si costruiscono e si determinano nel quotidiano e nelle relazioni tra i professionisti, con gli utenti e con i diversi stakeholder.

1. IL SAPERE PEDAGOGICO

[...] La sfida epistemologica della pedagogia resta pur sempre quella di far valere, entro una costitutiva attitudine transdisciplinare, il proprio dominio specifico di sapere e di competenza. (Massa, 1999, p. 11).

1.1 Il sapere pedagogico come sapere orientativo

Ancora oggi non è semplice dare una definizione esaustiva del concetto di pedagogia. Oltre al fatto che il soggetto si trova di fronte ad un oggetto di cui egli stesso è parte integrante, occorre evidenziare che l'oggetto d'indagine è anche oggetto di una progettualità. Educazione e formazione (Massa, 1987, 1990; Cambi, 2005b), difatti, sono esperienze che avvengono in contesti particolari, istituzionali e occasionali, formali e informali, in cui si trasmette un certo modo di vedere, pensare a sé, al mondo, agli altri. Il soggetto che ricerca risulta sempre meno decentrato rispetto ad un tipo d'azione che lo impegna anche come promotore e pianificatore di un progetto, il quale sottintende non più soltanto un insieme di informazioni ma anche una visione del mondo e una precisa volontà di confermarla. Se, come giustamente osserva Jean Piaget (1997), nell'ambito delle scienze umane il limite di separazione tra il soggetto egocentrico e quello epistemico diventa più labile e indeciso, nella misura in cui l'io dell'osservatore è impegnato nei fenomeni che si dovrebbero studiare dall'esterno, ciò si verifica a maggior ragione in ambito pedagogico, dove il momento di riflessione è su un processo, quello educativo e formativo appunto, al cui risultato il soggetto ricercatore non può essere indifferente.

Soffermandosi sulla storia del sapere pedagogico, appare evidente come esso non abbia mai affrontato autonomamente i propri problemi conoscitivi. Privo di un modello di teorizzazione proprio, esso ha finito per mutuare da altri ambiti disciplinari principi epistemici, assumendoli a modello del proprio sapere senza attuare alcuna distinzione. È quanto già avvertiva Herbart quando, agli inizi dell'Ottocento, affrontando per primo il

problema di un'epistemologia pedagogica in *Pedagogia generale* (1806), dichiarò la necessità da parte della pedagogia di soffermarsi a riflettere sulle proprie idee e di coltivare un suo pensiero indipendente. La pedagogia, come sapere dell'educazione e della formazione, come ispiratore e regolatore dei processi concernenti la socializzazione, l'inculturazione e lo sviluppo interiore degli individui, per lungo tempo è stata intesa "*ancilla philosophiae*", oppure come una precettistica pratica e dogmatica sulla base del pensiero filosofico e del suo ideale educativo o della tradizione del cosiddetto "buon senso educativo" (Freinet, 1962). Da Platone a Gentile, il carattere univoco e filosofico della pedagogia è rimasto egemone nella cultura occidentale fino all'esperienza del Positivismo, in cui iniziò una profonda e radicale conversione della pedagogia in scienza. Essa non fu più collegata al sapere metafisico, bensì a quello scientifico, in particolare facendo riferimento alle scienze dell'uomo. Il capovolgimento di una pedagogia filosofica in una pedagogia scientifica fece nascere, però, un certo timore da parte di alcune correnti del pensiero pedagogico, in particolare di stampo cattolico, di una perdita della dimensione valoriale, ritenuta ineliminabile nel discorso educativo (Cambi, 2000).

Quella dell'autonomia e della consistenza scientifica del sapere pedagogico è ancora oggi una questione molto discussa, a maggior ragione in seguito alla crescita, nel secolo scorso, di un consistente gruppo di scienze dell'educazione, nei confronti delle quali la pedagogia è tuttora chiamata a definire il proprio rapporto. Lo sviluppo delle scienze dell'educazione, infatti, ha esposto la pedagogia al rischio di perdere la propria specificità e di veder semplificato il proprio campo d'indagine, nonché i propri oggetti. Il ventaglio della cosiddetta gamma delle scienze dell'educazione raggruppa tutti quei saperi, specializzati e autonomamente costituiti, che vanno dal settore psicologico a quello sociologico a quello ancora metodologico-didattico, fino a toccare ambiti fin a poco tempo fa lontani dalla trattazione pedagogica come economia e ingegneria, i quali cercano di indagare la complessità dei fenomeni educativi e del cui apporto la pedagogia non può più prescindere. Essi, infatti, sono portatori di sguardi differenti sui processi educativi. Tra questi saperi, però, esiste una profonda asimmetria che genera contrasti, anche metodologici, nell'ambito stesso delle scienze dell'educazione, che non sono in grado di scegliere e stabilire quali valori debbano guidare la trattazione dei problemi educativi.

D'accordo con Riccardo Massa (1987), si ritiene legittimo chiedersi se il sapere pedagogico possa esser riformulato come somma di conoscenze empirico-sperimentali o, al contrario, trarre fondamento da un'antropologia filosofica che comprende l'uomo nei suoi tratti essenziali, strutturali e permanenti. Certamente, in ambedue i casi, l'educazione ne sarebbe penalizzata, perché la concretezza e la singolarità delle situazioni educative finirebbero per essere trasfigurate e rinchiusi in una teoria che astrae e generalizza: troppo generale la teoria filosofica per l'educazione, troppo discrezionale la prassi che ad essa si ispira, poiché è affidato interamente all'educatore il compito di mediare con la realtà. Al contempo, una pedagogia empirica potrebbe rivelarsi ambiguamente concreta, in quanto il rischio è che si accantoni un interesse per il singolo caso al fine di inseguire la realizzazione di una legge universalmente valida che, riguardo alla filosofia, presenta l'aggravante di essere il risultato di una generalizzazione sempre circoscritta e, dunque, sempre parziale.

E così l'identità della pedagogia appare insidiata per un verso dallo specialismo della scienza, per l'altro dalla filosofia dell'educazione, con cui sembra contendere la sua vocazione unitaria. Il paradigma dell'interdisciplinarietà (Bertolini, 1988), che sostiene la necessità di un «dialogo teorico e pratico», da condursi tra le varie scienze, ha assunto in ambito pedagogico un carattere restrittivo e unilaterale, sintetizzabile nell'idea di attingere a fonti diverse per ricavare dalle differenti discipline indicazioni immediatamente spendibili nella pratica pedagogica. Oppure, come è successo nel passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione, concedendo ad altri saperi la trattazione di parti sempre più consistenti della problematica pedagogica (si pensi alla psicologia dell'educazione, alla sociologia dell'educazione, etc.), senza però legittimarsi, in quanto sapere teorico, ad addentrarsi in ambito altrui. Così, in assenza di un nucleo di pensiero e di riflessione unitario, critico, autonomo, volto a trovare gli elementi di specificità della disciplina pedagogica, essa si disarticola, si frammenta, si smembra, si dissolve, rinuncia a pensare in proprio il suo oggetto e le sue categorie (Massa, 1987). Finisce per divenire l'oggetto di altre scienze già esistenti che, a tal fine, si specializzano per affrontare e interpretare le questioni della pratica educativa, muovendosi ovviamente dalla loro prospettiva, dal loro punto di osservazione e, soprattutto, utilizzando la loro strumentazione teorica e tecnica. Tutto ciò ha prodotto l'emarginazione della pedagogia, la quale si è relegata in una posizione di minorità

teorica e di marginalità culturale che ancora oggi la limita sul piano politico e sociale. Come afferma giustamente Giuseppe Flores D'Arcais (1997), è la complessità del fatto educativo, la sua diretta incidenza nella spiegazione-interpretazione della vita umana, che induce tutti i saperi a farsi possibili sostituti della pedagogia. "Psicologia e/o sociologia dell'educazione, didattica dell'insegnare e/o dell'apprendere, valutazioni scolastiche, ma ancora responsabilità politiche e/o sociali dell'educare, e via dicendo, tematiche proposte e privilegiate dai singoli saperi, hanno ritenuto di esaurire in sé, così in qualche modo appropriandosene, tutta la problematica pedagogica" (Flores D'Arcais, 1997, p. 123-124). Le scienze dell'educazione hanno certamente rapporti di continuità e interessi comuni con la pedagogia e il suo oggetto di studio, ma se ne distinguono soprattutto per il rapporto diretto con scienze che forniscono loro metodologie, strutture linguistiche e concettuali. Esse possono essere considerate scienze applicate ai problemi dell'educazione; è solo alla pedagogia che spetta il compito di interpretare il senso dell'educazione dell'uomo, del suo formarsi, del suo tendere verso la realizzazione delle sue possibilità.

Il cammino da percorrere per sottrarre la pedagogia ad un'impostazione angustamente tecnicistica e didatticistica, optando per una scientificità e/o razionalità comprensiva piuttosto che ristretta (Massa, 1987), richiede, innanzitutto, la capacità da parte della stessa di riappropriarsi criticamente delle sue categorie cardine (istruzione, educazione, formazione) e di ricomporre la trama di quelle concomitanti (cura, apprendimento, crescita, sviluppo, intenzionalità, progettualità, cambiamento, etc.). Ciò non significa disconoscere i meriti dell'investigazione empirica e il valore dell'impegno applicativo, ma tenere presente che ogni specialismo si giustifica e si definisce a partire da una dilatazione e di un ingrandimento, non di un restringimento o di una riduzione. L'educazione è realtà non solo da conoscere ma anche da promuovere. Come tale, non può essere esaurita solo da un sapere descrittivo, ma necessita un sapere prescrittivo. Mentre il sapere delle scienze dell'educazione è volto alla conoscenza, alla spiegazione, il sapere pedagogico, in quanto sapere pratico, è indirizzato essenzialmente all'azione. Non può mai prescindere dalla prassi in quanto, come sostiene Sergio De Giacinto (De Giacinto, Scurati, 1983), essa è una scienza volta alla prassi, all'esperienza viva e concreta dell'educare. La prassi, a sua volta, è strettamente legata alla teoria, indice di

una circolarità tra i due momenti o, come afferma Piero Bertolini, di “un rapporto a *spirale*” (1988, p. 184).

Se da un lato la nascita delle scienze dell'educazione ha comportato la frammentazione di un sapere unitario, la pedagogia appunto, che “scompare come unico referente dell'educazione e dei suoi problemi” (Cambi, 2003), si deve alla loro diffusione la spinta al rinnovamento della pedagogia: essa “si è fatta un'altra cosa, rispetto al suo modello passato: si è ridescritta in termini empirici, si è articolata su varie scienze, si è posta il tema della sua unità di sapere come problema, ma soprattutto ha predisposto un sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienza e per l'esperienza, per guidarla, per modificarla, per pianificarla” (Cambi, 2003, p. 342).

La pedagogia, per le specifiche dell'oggetto cui si rivolge, acquisisce un sapere non dimostrativo ma orientativo, di comprensione dall'interno più che di spiegazione dall'esterno. Essa interroga costantemente se stessa, la sua identità disciplinare. Ne consegue un sapere pedagogico inteso come sapere complesso “[...] costituito da molti sotto-saperi, coordinati ora da un'intenzionalità operativa, da un Progetto, ora da criteri metodologici trasversalmente connessi e controllati attraverso un unico discorso razionale, da un'Episteme” (Cambi, 1995, p. 35). Un sapere in grado di configurarsi come terreno di confronto tra le diverse teorie educative sottese ad ogni ricerca e che ha come obiettivo la ricostruzione di un'immagine di uomo unitaria, oltre la frammentazione delle singole indagini.

1.2 La scientificizzazione del sapere pedagogico: la spinta alla problematizzazione, il richiamo della misurazione

Fin dall'antichità l'educazione è stata motivo di ragionamenti e teorizzazioni da parte di grandi pensatori quali Socrate, Platone, Aristotele, etc., che evidenziarono il rapporto tra la formazione dell'individuo e la cultura della comunità. La riflessione intorno alle capacità del soggetto, che l'educazione deve essere in grado non solo di valorizzare ma anche di rispettare ed esprimere, e quella sul legame che intercorre tra la formazione del singolo e i valori esibiti e promossi dalla comunità, possono essere ritenute il filo conduttore di tutte le posizioni dei filosofi dalla tradizione greca fino al più moderno Dewey. Si tratta di questioni perlopiù filosofiche, ed è questo il motivo per cui la pedagogia è stata fatta coincidere per buona parte della sua storia con la filosofia, "configurandosi come un discorso affascinante, a volte intellettualistico, astratto, non in grado di illuminare dall'interno gli autentici e concreti problemi pedagogici" (Riva, 2004, p. 20).

Il primato della filosofia iniziò ad essere messo in discussione dal secondo dopoguerra, quando la pedagogia cercò di svincolarsi da tale disciplina alla ricerca di una propria autonomia circa l'oggetto di studio, gli strumenti, il campo d'indagine e di intervento, guardando con interesse ai contributi che le altre discipline avrebbero potuto offrirle. Nel secolo scorso, oltre a ciò, si assistette a un arricchimento e a un rinnovamento della pedagogia attraverso la sua crescita dottrinale e la conseguente diffusione di nuovi modelli pedagogici attenti al mondo femminile e all'infanzia; il tutto reso possibile grazie all'apporto teorico di filosofie quali l'idealismo, il pragmatismo, il marxismo, la fenomenologia, l'esistenzialismo, il personalismo francese di Maritain e alla scienza, intesa sia come ricerca sperimentale sia come riflessione epistemologica, che si sono impegnate a ridefinire la pedagogia come sapere e come disciplina in grado di elaborare modelli formativi.

La pedagogia, nel cammino verso il raggiungimento di una propria identità scientifica, si riferì dapprima all'empirismo, in quanto tale corrente, portatrice di un vero e proprio metodo (osservazione, sperimentazione, verifica), era garanzia di scientificità e per certi versi di maggior credibilità. Il sapere pedagogico poté così svincolarsi dai limiti retorici e metafisici, nei quali ormai era da tempo irretito. In

seguito, la pedagogia si connesse all'Illuminismo, per poi stringere un forte legame con le correnti di pensiero sopracitate, le quali si posero in netta opposizione con il modello metafisico, accantonandolo e delegittimandolo. Gettando un attento sguardo al passato, già con Herbart e Schleiermacher si assistette alla legittimazione della pedagogia come scienza autonoma, atta a costituirsi secondo le leggi-regole-norme del conoscere e dell'agire educativo, in stretto rapporto con la psicologia e con l'etica. Il tentativo comtiano di sistematizzazione-organizzazione del sapere e della conoscenza scientifica in chiave positivista fornì alla pedagogia una specifica identità, in quanto sapere in grado di garantire non solo la verità del conoscere ma la stessa validità dell'agire in ambito educativo. Con la distinzione diltheiana tra scienze della natura e scienze dello spirito, che vedono il dato delle prime caratterizzarsi come fisso e immobile, mentre quello delle seconde come qualcosa di prodotto, la collocazione della pedagogia come sapere dell'educazione e sull'educazione venne a problematizzarsi, attraverso un doppio ancoraggio da un lato alla natura, dall'altro allo spirito, connotando il sapere pedagogico come sapere complesso e dialettico, aperto alla spiegazione e insieme alla comprensione.

È in questo quadro che è possibile inserire il pensiero di Dewey, il quale, pur riconoscendo alla filosofia un ruolo essenziale e costitutivo nella riflessione pedagogica, sostenne la fondamentale necessità per la pedagogia di collocarsi su un proprio piano scientifico, mediante l'acquisizione di un rigoroso metodo d'indagine, frutto dell'apertura dialogica con altre scienze. Dewey, partendo dalla reale complessità dell'esperienza, fu sostenitore della capacità dell'intelligenza umana di farvi fronte e rintracciò nell'educazione lo strumento capace di sollecitare nell'individuo l'utilizzo di un metodo scientifico. L'educazione fu da lui intesa come "continua riorganizzazione e ricostruzione dell'esperienza, orientata a promuovere un pensiero capace di fronteggiare e gestire le esigenze e i progetti di una società che si evolve e cambia rapidamente e capace anche di realizzare una società più giusta e aperta al confronto, allo scambio, al dialogo e alla democrazia" (Cambi, Cives, Fornaca, 1991, p. 11). L'ipotesi deweyana, secondo cui non si connota un modello epistemologico precostituito ma una scienza ancora tutta da costruire, attingendo ipotesi soprattutto dalle scienze ausiliarie dell'educazione (psicologia, sociologia, filosofia dell'educazione), e materiale problematico dalla concreta esperienza socio-educativa, ha assunto notevole centralità

nella riflessione pedagogica che ha caratterizzato la prima metà del Novecento. Con Dewey, infatti, si realizzò il distacco della pedagogia da qualsiasi vocazione metafisica e si concretizzò l'incontro da parte di quest'ultima con il sapere scientifico, il cui legame proseguì e si rafforzò nel corso degli anni Sessanta e Settanta grazie ai contributi apportati dal neopositivismo e al suo appello al raggiungimento di una conoscenza scientifica fondata empiricamente su proposizioni razionalmente e sperimentalmente dimostrabili. Il pragmatismo deweyano ha inoltre messo in luce il complesso rapporto tra prassi e storia che innervano il sapere pedagogico.

Sul piano delle scienze, altro contributo importante arriva dalla cosiddetta pedagogia sperimentale e dal perfezionamento di discipline come la psicopedagogia, i cui oggetti di studio sono le componenti psicologiche dell'azione educativa, (cercando di rafforzare quest'ultima attraverso l'apporto di acquisizioni provenienti dalla psicologia) e la sociologia dell'educazione. Quest'ultima, partendo dagli spunti forniti da Durkheim e Marx e, successivamente, dalla ricerca di Parson, Dewey e Althusser, per citarne alcuni, ha rivolto la sua attenzione al mondo della scuola, al ruolo sociale da essa ricoperto e ai rapporti che essa intrattiene con il mondo politico ed economico, delineando così l'incidenza che i processi educativi esercitano nella statica e nella dinamica sociale. Anche la psicoanalisi e la psicologia dell'età evolutiva hanno svolto un ruolo essenziale nel percorso intrapreso dalla pedagogia verso il conseguimento di un'identità scientifica. In particolare, al padre della psicoanalisi si deve una nuova descrizione dei rapporti interfamiliari e una parimenti nuova immagine del fanciullo che, abbandonata l'originaria innocenza, si mostra quale soggetto capace di una fervida significazione simbolica e fantastica, con una vita psichica affettiva ricca di emozioni, sentimenti ma anche pulsioni ambivalenti e aggressive, di conflitti anche distruttivi. Lo stesso si può dire degli studiosi dell'apprendimento. Sia i comportamentisti, sia i rappresentanti della *Gestalt*, passando per i cognitivisti, hanno condotto importanti studi su questa tematica, soffermandosi in particolare sull'apprendimento infantile riguardo al gioco, all'esplorazione dell'ambiente e ai processi di socializzazione. È anche attraverso queste diverse fronti che è stato possibile tracciare una nuova immagine di pedagogia che, sebbene ancora intrisa di filosofia, cui affida un ruolo di analisi ed elaborazione dei

diversi modelli in campo², si dimostra maggiormente ancorata alla ricerca scientifica e si nutre degli apporti teorici e metodologici forniti dalle diverse scienze che è in grado anche di integrare e problematizzare.

La pedagogia come scienza divenne via via più problematica (Bertin, Contini, 1983; Baldacci, 2011) e articolata, fino al recupero, negli anni Ottanta, anche della dimensione empirica. Pur continuando a parlare linguaggi altrui e utilizzando paradigmi di scientificità validi in altre discipline, il sapere pedagogico, in quegli anni, si aprì a nuove categorie, acquisendo al contempo un atteggiamento scientifico più rigoroso (Cives, 1978). Questa rivoluzione avvenne rapidamente, non solo per ragioni epistemologiche ma, soprattutto, per motivi storico-sociali: una società che si stava facendo sempre più complessa e dinamica richiedeva la definizione di un nuovo modello di individuo e, conseguentemente, di una nuova formazione, la quale poteva essere garantita solo da un sapere pedagogico più empirico, più problematico e maggiormente aperto (Massa, 1990).

Il faticoso percorso intrapreso dal saper pedagogico per assumere una propria identità scientifica a livello teorico, che gli ha permesso di acquisire nuove e diverse connotazioni rispetto al passato, ne ha comportato un ripensamento anche sul versante empirico. Come chiarisce Luigina Mortari (2010), per lungo tempo è stata opinione diffusa che per dare rigore alla ricerca pedagogica fosse sufficiente applicare i metodi di altre scienze (psicologia, sociologia) che come quella pedagogica hanno per oggetto l'esperienza umana. Tali scienze cercavano di adeguarsi ai modi propri delle scienze fisiche: quantificare e sperimentare sono stati per lungo tempo le direttive da seguire,

² Si fa qui riferimento alla filosofia dell'educazione, un settore della pedagogia generale che si distingue dalle altre discipline che compongono il sapere pedagogico per la funzione che essa ricopre di riflessività critica e di orientamento intorno al senso e al ruolo, ai metodi e agli obiettivi utilizzati dal discorso pedagogico. Come afferma Cambi (2000, p. 6) "la filosofia dell'educazione è un po' il *sigillo* formale del discorso pedagogico e il modello discorsivo della problematizzazione radicale dei suoi problemi". Nell'articolazione attuale dei saperi, nel loro costituirsi come *corpus* ampio e complesso, essa si interroga sulle strutture del sapere pedagogico assumendo sempre un'ottica riflessiva e metariflessiva, in quanto chiude lo spazio a riflessioni ulteriori, e critica, partendo dal presupposto che è attitudine propria della filosofia dell'educazione quella di decostruire, far emergere pregiudizi, condizionamenti, zone d'ombra del pensiero, al fine di ridefinire il sapere pedagogico in maniera più strutturale e rigorosa. Rispetto alle scienze dell'educazione, la filosofia dell'educazione assume un ruolo di coordinamento critico, in quanto le accompagna e le attraversa nelle loro indagini specialistiche sul sapere pedagogico. Le scienze, difatti, si interrogano sulla realtà e la filosofia sul significato di tale realtà, sulla logica che sta alla base del sapere/agire pedagogico, sui metodi, sulle ideologie, sui valori guida, e lo fa utilizzando approcci differenti proprio per indagare in maniera esauriente l'oggetto pedagogia (Massa, 1986; Cambi, 2000).

secondo le modalità proprie del paradigma positivistico. Non a caso, come illustra Renata Viganò (1995), in riferimento al concetto di validità, intorno alla metà degli anni Settanta la misurazione educativa coincideva sostanzialmente con quella psicologica e, nella fattispecie, con i criteri dettati dall'*American Psychological Association* (APA). Secondo questi ultimi, la validità era da riferirsi alla “correttezza delle inferenze circa i punteggi dei test o di altre forme di accertamento o verifica” (APA, 1974, p. 25) ed era articolata su tre aspetti: criterio, costruito e contenuto.

Questa affezione al quantitativo, come spiega Ellen Lagemann (2000) nacque nei primi decenni del ventesimo secolo, quando si affermò

un movimento di pensiero teso a costruire una scienza dell'educazione, sia per rafforzare le politiche educative sia per contrastare l'antipedagogismo dilagante. A prendere il sopravvento non fu il pensiero di Dewey, ma quello dello psicologo Edward Thorndike, che muovendo da un approccio behavioristico, favorì l'affermarsi di una concezione quantitativa e tecnocratica della ricerca educativa. I ricercatori pedagogici, preoccupati di acquisire uno statuto di credibilità scientifica, hanno cercato di emulare quelle scienze sociali che si ispiravano al paradigma dominante nelle scienze naturali, anziché ponderare le caratteristiche distintive della ricerca educativa e cercare di conseguire una concezione del rigore e della rilevanza della ricerca adeguata all'essenza dell'agire educativo (p. XII) (Mortari, 2009, p. 39).

Il pensiero di Thorndike (1904), secondo cui tutto ciò che esiste si dà in una certa quantità ed è per questo misurabile, consentì l'apertura della stagione dello sperimentalismo in pedagogia, in concomitanza con lo sviluppo del metodo sperimentale in psicologia, che si diffuse grazie ai contributi di Lay, Schuyten e Van Bierlivet, Claparède, Binet e Richard e Rice³.

Alcuni di questi studiosi ritennero necessario ampliare il concetto di sperimentale fino a comprendere anche strumenti e tecniche di tipo quantitativo, ritenendo implicitamente le sole procedure positivistiche incapaci di metabolizzare i fenomeni dell'esperienza. “L'azione educativa [difatti] è un fenomeno complesso, cioè non comprimibile nei dispositivi epistemici di cui [dispone], tanto meno in quelli di tipo algebrico che caratterizzano molte ricerche nelle scienze dell'educazione, dispositivi questi che perdono per strada molte delle informazioni non computabili dentro metodiche algoritmiche” (Mortari 2009, p. 39). La presa di coscienza dell'impossibilità di

³ Cfr. Mantovani (1998).

comprendere l'esperienza umana all'interno di un paradigma positivistico si concretizzò in una critica al prevalere degli approcci quantitativi che segnò, negli anni Ottanta, una svolta verso il qualitativo.

Si iniziò così a ritenere che l'elaborazione algoritmica non fosse maggiormente rigorosa di altri metodi, perché il carattere di esattezza della conoscenza matematica non coincide necessariamente con il rigore (Heidegger, 2002, p. 60). Oltretutto, sembrò una forzatura chiedere esattezza alla scienza dell'educazione, dato che “[non si può accettare] di ridurre tutto il significato dell'educazione e quindi il suo stesso orientamento operativo ai dati forniti attraverso quel procedimento scientifico [...]” (Bertolini, 1988, p. 205).

Si diffusero, pertanto, nella ricerca empirica nelle scienze sociali i metodi qualitativi, che videro il verificarsi di quella che Mortari (2009) definisce “guerra paradigmatica”, ossia il contrapporsi del paradigma positivistico con il paradigma post-moderno. “Si sono [...] venuti a strutturare due mondi metodologici contrapposti, quello qualitativo e quello quantitativo, col risultato di far apparire inconciliabili i differenti metodi di elaborazione dei dati” (Ivi, p. 40). Questa contrapposizione, col tempo, sembra essere stata superata e si è oggi giunti a un proficuo dialogo tra le due prospettive, sfociato nella teoria dei «mixed methods» (Tashakkori, Teddlie, 2003), che fa leva sul principio paradigmatico dell'incremento della forza investigativa sia dell'approccio qualitativo sia di quello quantitativo al fine di evitarne il più possibile le debolezze. “Autorizzare un approccio «mixed» alla ricerca significa uscire da una contrapposizione tra quantitativo e qualitativo e pensare al campo euristico come a uno spazio dove il criterio per la scelta di un metodo è quello dell'utilità, ossia si decide quali metodi usare in base alla domanda di ricerca da cui si muove e alla qualità del fenomeno da indagare” (Ibidem).

A proposito della diffusione di questo approccio, sempre Mortari (2009) avanza alcune perplessità non tanto sul concreto impiego di questi metodi, quanto sulla valenza epistemologica del recupero del quantitativo. Quello che la studiosa teme è un ritorno a una visione positivistica della ricerca, in quanto solo certi metodi continuano di fatto ad essere accreditati dalla comunità scientifica. Sulle riviste internazionali sono effettivamente in aumento le pubblicazioni che riguardano l'«*evidente-based-education*», dove per evidenze si intende un'affermazione che stabilisce una relazione causale fra un fattore e un preciso effetto (Grover, 2004). Le evidenze sono ritenute

necessarie per produrre una ricerca pedagogica attendibile, valida e credibile, tale da rendere la pedagogia una scienza capace di fornire chiare e definite linee guida ai pratici, di produrre certezze. Ma, si interroga Mortari

è possibile costruire certezze nel mondo dell'educazione? e ammesso che sia possibile, cosa fare di ciò che rimane nell'incertezza? Poiché per pervenire all'elaborazione di un'evidenza è ritenuto necessario un approccio quantitativo, dal momento che solo l'elaborazione algebrica dei dati consentirebbe di pervenire a teorie predittive, non si rischia adeguandosi alla cultura della ricerca di evidenze di ritornare a recintare la ricerca educativa in una nuova anche se mascherata forma di positivismo? (2009, p. 42)

In un'epoca caratterizzata dall'incertezza (Bauman, 1999), anziché progettare azioni che possano essere realizzate nonostante gli inevitabili margini di precarietà e insicurezza, forte è ancora il mito del ricorso a indici oggettivi (Riva, 2004), dove permane un sempre più forte richiamo alla misurazione, alla quantificazione. Il discorso della qualità valuta e ricerca la certezza attraverso l'applicazione di un metodo scientifico che è al contempo sistematico, razionale e oggettivo, con una conseguente tensione alla normalizzazione e alla standardizzazione. Così, però, si rischia di "perdere per strada frammenti", sfaccettature, che navigare nella ricchezza opaca, tortuosa ma piena di articolazioni e imprevedibili possibilità può dischiudere (Contini, 2009).

1.3 Pedagogia e teoria della complessità

Nel corso degli anni Ottanta si affermò progressivamente la cosiddetta teoria della complessità, la quale “si presentò immediatamente in negativo, come ostacolo, come la reintroduzione dell'*incertezza* in una conoscenza che era partita trionfalmente verso la conquista della certezza assoluta” (Bocchi, Ceruti, 1985, p. xxv). Essa divenne causa e conseguenza dell'estrema articolazione e contraddittorietà del disegno economico, politico culturale del tempo, dei cui cambiamenti studiosi e conoscitori non erano in grado di rendere completamente ragione. Ed, insieme, esito della cosiddetta “crisi del positivismo”, il quale era orientato alla ricerca di un ideale regolativo che fungesse da assoluto, da legge generale che permettesse di descrivere e spiegare i fenomeni del reale. Il Positivismo ebbe come obiettivo ridurre la complessità ad un ordine semplice, che fungesse da garanzia di controllo e previsione degli eventi. Col tempo, quest'ultimo non fu più capace di far quadrare la sua visione razionale, secondo cui la scienza era l'unico strumento valido per spiegare ogni fenomeno esistente, con l'insieme di eventi contraddittori, irrazionali e critici che andavano via via comparando. Difatti, in quegli anni, “l'idea del processo garantito e geometrico vien meno, l'universo si osserva, si fa incerto e richiede sempre più la costruzione di un sapere transdisciplinare, il pensiero si apre a una ricerca in molte direzioni, i fenomeni vengono spiegati alla luce dell'apporto di molti fattori, e in primo luogo degli ineliminabili apporti soggettivi” (Cambi, Cives, Fornaca, 1991, p. 7).

Ci si accorse che lo stesso strumento della ragione, tanto caro ai positivisti, era incorso in limiti che poteva solo illudersi di oltrepassare o cancellando ciò che non riusciva a comprendere, oppure costruendo una realtà che rappresentasse la semplice copia del modello che essa stessa aveva costruito. Ciò non significa che il tempo della complessità sia un tempo dominato dall'irrazionalità ma, al contrario, un tempo governato da una ragione in grado di mettere in discussione se stessa e, pertanto, maggiormente consapevole delle proprie potenzialità. Come afferma Pierre Furter “una crisi [...] è la testimonianza della presa di coscienza dei problemi che esistono e dei tentativi fatti per la loro soluzione. Non si tratta di una malattia, ma piuttosto di un momento storicamente propizio per un impegno diagnostico e terapeutico” (*Ivi*, p. 47). “Cade [...] il mito della chiarificazione totale dell'universo ma è stimolata l'avventura

della conoscenza” e la ragione si apre al confronto “con l’irrazionale, l’immaginario, l’estetico, il non chiarito-ancora, la polivalenza predisciplinare, la pluralità dei punti di vista, il pluriculturale e multidisciplinare [...], la varietà di vie evolutive, la moltitudine di processi interattivi [...], la multifattorialità, la prospettiva probabilistica, il variare e il moltiplicarsi di approcci metodologici, il differenziarsi irripetibile eppur sempre incidente delle vicende storiche, e soprattutto l’irriducibile originalità della singolarità e della particolarità” (Idem, p. 30). Una ragione, parafrasando Habermas, in grado di unificare senza annullare la distanza, di collegare senza imporre lo stesso nome a cose differenti, di accomunare gli eventi senza che di essi si perdano le unicità.

Si aprì, così, la strada per un “*pensiero multidimensionale*” (Bocchi, Ceruti, 1985, p. xxv) abile nel comprendere come le varie categorie disciplinari specializzate non fossero altro che tanti aspetti di una medesima realtà, aspetti che nello stesso tempo occorreva distinguere e rendere comunicanti. Tale pensiero, necessaria evoluzione di un pensiero formalizzante e qualificatore che, come già in precedenza affermato, considerava inesistente ciò che non si potesse rendere ufficiale e quantificabile, divenne garanzia di unione di logiche e principi diversi all’interno dei quali vennero però mantenute le singole specificità. “Congiungete l’Uno e il Molteplice, li riunirete, ma l’Uno non si dissolverà nel Molteplice e il Molteplice farà comunque parte dell’Uno” (Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003, p. 139) afferma Morin. Il percorso verso la conquista di un pensiero complesso, prosegue Morin (1990), ha avuto inizio dopo la crisi dell’onniscienza e il conseguente incontro con il disordine e il caos, “[...] la rilevanza della singolarità, della località e della temporalità [...], della complicazione delle moltissime interazioni, della complementarità costruttiva tra ordine, disordine e organizzazione, [...] della complementare tendenza della presenza della parte nel tutto e del tutto nella parte [...], della crisi dei concetti chiusi e troppo chiari, dell’affermarsi dell’ambiguità anche come non netta distinzione tra scienza e non scienza, del legame autonomia-dipendenza, del ritorno alla rilevanza del ruolo dell’osservatore [...], da non porre però più a centro dell’universo ma da analizzare e relativizzare” (Cambi, Cives, Fornaca, 1991, p. 31). La sfida proposta era di far comunicare tra loro istanze separate senza che nessuna di queste finisse col perdere la propria competenza, anzi la rafforzasse e la ampliasse, al fine di pervenire ad una conoscenza maggiormente tollerante e soprattutto radicata nella realtà.

Non è compito di questo scritto approfondire in maniera esaustiva la genesi e le manifestazioni del paradigma della complessità, ma si ritiene ad ogni modo opportuno fornirne alcune coordinate così da poter evidenziare le ripercussioni che tale paradigma ha avuto sul pensiero pedagogico. Entrando nel merito dei vari livelli attraverso cui la complessità si è manifestata, è possibile constatare come a livello politico ed economico si sia verificata una graduale eliminazione dei confini nazionali come pure l'incapacità di una netta suddivisione degli Stati in sistemi capitalistici, comunisti e in via di sviluppo. Da tradizionale linea di demarcazione tra nazioni e culture, il confine è divenuto linea di scambio, d'incontro, di sovrapposizione, costringendo così ad aprire una riflessione sulle conseguenti trasformazioni delle modalità di potere, dell'autorità, della politica.

A livello scientifico due studiosi in particolare, Isabelle Stengers e Ilya Prigogine, diedero inizio ad una progressiva svalutazione della scienza classica e del metodo sperimentale, a partire dal riconoscimento delle limitazioni intrinseche di quest'ultimo e dalla constatazione che non tutti i sistemi dell'universo fossero spiegabili tramite i modelli tradizionali basati sull'equivalenza fra determinismo e previsione. La disciplina scientifica non poteva più interessarsi solamente a quanto fosse generale e ripetibile, ma anche a ciò che era singolare, particolare e contingente. E la legge, da spiegazione della concreta evoluzione dei fenomeni, divenne espressione dell'insieme di possibilità entro cui gli eventi effettivi avevano luogo. Questa reinterpretazione del concetto di legge è da considerarsi parte di un processo più generale di "reintegrazione del soggetto nelle proprie descrizioni" (Bocchi, Ceruti, 1985, p. 7) secondo cui le "[...] proprietà che si credeva facessero parte delle cose si rivelarono proprietà dell'osservatore" (*Ibidem*). Pertanto, le categorie scientifiche sono strettamente interdipendenti da chi le formula, nello specifico l'osservatore, il quale stabilisce i nessi e le gerarchie tra sé e i sistemi con cui si relaziona e tra questi ultimi e sovrasisemi e/o sottosistemi. In altri termini, lo spostamento di punti di vista determina una diversa lettura delle relazioni, delle dinamiche, della natura delle interazioni prese in considerazione. Anche l'ordine macroscopico riscontrabile in natura non è altro che il frutto di disordine a livello microscopico e, quindi, le categorie di ordine e disordine che, in precedenza, venivano contrapposte, ora si riscoprono collaboranti al medesimo processo che conduce alla creazione dell'universo. Si pensi, poi, alla teoria delle reti, i cui sviluppi sono stati

profondamente legati all'idea di emergenza e di proprietà emergente e alla scoperta che insiemi di molti elementi, che presi isolatamente hanno un comportamento semplice, se portati ad interagire anche sulla base di poche regole possono generare comportamenti di grande complessità. Secondo questa prospettiva idee e modelli conoscitivi formano una trama interconnessa all'interno della quale ciascun elemento può occupare, di volta in volta, posizioni centrali o periferiche. E ancora l'invenzione e l'utilizzo del computer che, oltre ad aver apportato decisive trasformazioni professionali, sociali e culturali, ha contribuito allo studio dei sistemi complessi attraverso la loro simulazione.

Da quanto finora affermato, si può desumere che la scoperta di una realtà complessa ha causato la messa in discussione delle antinomie imperanti della scienza classica: "generale e particolare, necessario e contingente, ripetibile e irripetibile, schemi e strutture, processi e forme, flussi e stabilità, ordine e disordine. La teoria della complessità ha costretto a 'pensare insieme' i termini di tali disgiunzioni senza, tuttavia, inserirli in nuove sintesi definitive e a-contestuali ma, al contrario, imparando a muoversi tra punti di vista diversi, scegliendo la pertinenza e l'efficacia dell'uno o dell'altro in un circuito sempre costruttivo e ricorsivo" (Frabboni, Pinto Minerva, 2003, p. 69).

Ad un ulteriore livello di realtà, quello del culturale e del cognitivo, la complessità agisce già da tempo. Il quotidiano, la vita del singolo individuo si riscopre mutata nell'ottica della complessità, in quanto il soggetto si trova a dover rispondere ad esigenze sempre maggiori e spesso contraddittorie che, se da un lato spingono all'innovazione e alla metacognizione, dall'altro finiscono col generare incertezze e senso di spaesamento che si ripercuotono sul suo mondo interno, il quale ne risulta frammentato ed indebolito. Essendosi perduta ogni connotazione metafisica, l'individuo ha come unico riferimento per la costruzione della propria struttura il pluralismo ed il problematicismo e fornisce di rimando un'immagine di sé complicata, ambigua, problematica che manifesta anche a livello sociale. È a questo livello, difatti, che si assiste ad un crescente indebolimento delle rigide differenze di ruoli e status sociali, come anche ad una maggior partecipazione dei cittadini delle stesse città, chiamati a farsi carico del proprio divenire educativo e formativo. Allora, oltre a replicare alla sfida lanciata dalla complessità rinunciando a fornire risposte esaurienti e risolutive, un imperativo del nostro tempo, dell'era cosiddetta Postmoderna, è quello di formare alla

complessità e al contempo utilizzarla come modello di auto comprensione, di organizzazione interna. Per farlo è necessario un nuovo principio educativo per la cultura, per la società, per i soggetti, cui fa capo un sapere pedagogico duttile, tollerante e rispettoso delle varietà. Esso dovrebbe dimostrarsi capace di braccare ogni forma di riduzionismo e di dogmatismo e di rafforzare “sguardi da lontano sull’evento conoscenza e di leggerla *en structure* e in evoluzione, secondo anche – e in particolare – un principio progressivo (qui e ora) di complicazione, di crescita di ottiche e di livelli, di punti di vista e di interferenze e relazioni reciproche, e poi di ri-contestualizzazioni e di interrogazioni di senso” (Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003, p. 130). In fondo se “la pedagogia è (e lo è) quella scienza (o sapere) che pensa la/le formazione/i ovvero i processi che soggetti e società compiono su altri individui o gruppi etc. per dare loro “forma” (identità, struttura, orientamento), oggi non può che essere coinvolta (e in primo piano) nel pensare la condizione formativa del presente [...]” (*Idem*, p. 128).

Essa, storicamente emarginata, prima riassorbita dalla filosofia, poi strattonata da altri saperi più forti quali la biologia, la sociologia e per certi versi la psicologia si scopre avvantaggiata nell’indagarsi in termini di complessità. Difatti, seppur con fatica, la pedagogia ha cercato di ricostruirsi una propria identità, attraverso un lavoro di critica dei riduzionismi, delle posizioni separate, astratte e di scavo e auscultazione intorno alle proprie categorie, fatte riemergere o dalla prassi o dalla storia o da un’attenta analisi della sua storia medesima,. Come afferma, infatti, Franco Cambi “l’incontro tra epistemologia pedagogica e razionalità debole (paradigma che si radica nella limitatezza e nella problematicità) appare [...] fruttuoso e talvolta decisivo per attuare una reale emancipazione di questa frontiera epistemologica”, in quanto viene a “garantire un sapere pedagogico più e meglio organizzato rispetto al suo passato riduzionistico e coloniale: un sapere liberato, autogestito, più criticamente regolato, più storicamente consapevole” (Cambi, 1987, p. 115). Un sapere che utilizza più modelli, più metodologie, assicurando in questo modo una adesione maggiormente fedele al reale.

La complessità fa tramontare ogni atteggiamento di sudditanza della pedagogia nei confronti degli altri saperi e la induce ad indossare lenti eclettiche attraverso cui spiegare, comprendere, argomentare la realtà (la quale di rimando non si ritrova ingabbiata in un paradigma troppo univoco), senza scoprirsi impreparata. La costringe a ripensarsi, a ridefinirsi come pedagogia critica capace di confrontarsi con altre

discipline, con altri saperi e di accogliere le proprie tensioni interne, la propria articolazione. Una pedagogia in grado di collegare cultura, società, soggetti e di farlo in modo costantemente dinamico e aperto. “[...] uno stile *sofisticato e complesso* di pedagogia, che si esercita attraversando tutti i saperi dell’educazione, riletti secondo un punto-di-vista ulteriore: connesso al *proprium* (o specifico) della pedagogia, riportando quei saperi al suo nucleo unitario” (Cambi, Santelli Beccegato, 2004). Essa si pone, così, oltre il campo scoperto lasciato libero dalle scienze dell’educazione e si rivela capace di “recuperare il senso di una problematicità reale e di riprendere aggiornandoli i motivi di una riflessione inibita e mortificata [...] in quanto modi di porsi delle vitali questioni relative alla formazione, allo sviluppo e alla crescita, alla coltivazione e alla cura” (Granese, 1975).

1.4 Dalla spiegazione alla comprensione: il contributo dell’ermeneutica

Come afferma Sergio Ciatelli (2003, p. 632) in un saggio sul rapporto tra ermeneutica e pedagogia, se si estende il concetto di testo fino a comprendervi qualsiasi cosa presenti i caratteri dell’alterità, cioè fino a comprendervi l’interazione e la comunicazione tra soggetti, le dimensioni dell’ermeneutica coincidono facilmente con quelle della pedagogia, poiché dietro la comunicazione di un messaggio si cela sempre un intento trasformativo ed educativo, oltre che una relazione. Se si vuole poi evitare che il confronto con questo testo si configuri come un’esperienza autoreferenziale, occorre vi sia alla base un’esigenza di comprensione. È solo una volontà di comprensione autentica che costringe ad uscire da sé per entrare nell’altro che si cerca di comprendere, producendo un mutamento sia in colui che attua la comprensione sia in colui che ne è oggetto. È questa la dinamica del processo educativo, che costituisce il polo di attenzione della riflessione pedagogica.

Ermeneutica è una parola antica, dal significato non univoco, che richiama l’arte dell’interpretazione dei testi, in particolare testi sacri. Fra gli autori del panorama filosofico moderno, ritroviamo accenni all’ermeneutica filosofica in Schleiermacher,

Dilthey e in Heidegger, allievo di Husserl. In particolare, si deve a Dilthey l'introduzione del tema della necessaria implicazione del soggetto interpretante nel processo interpretativo, che trova fondamento nella sua teoria del comprendere quale forma di conoscenza distinta dalla spiegazione e resa possibile dalla partecipazione vitale all'oggetto da comprendere. In Dilthey, infatti, la conoscenza storica abbandonò la pretesa di ricostruire i fatti come dati puramente oggettivi, per mostrare l'indissolubilità di fatto e conoscenza, di oggetto e soggetto: i fatti che costituiscono i dati della storia sono per Dilthey delle esperienze, in cui determinante è il lavoro di interpretazione della coscienza.

Fu, però, ad opera di Heidegger che l'ermeneutica fu istituita su solide basi filosofiche. Egli, nella sua analitica esistenziale (Iori, 2000, p. 89), decretò come l'esserci nel mondo fosse sempre un essere intenzionante, ovvero un essere interpretante. Da qui il concetto di "intuizione ermeneutica" capace di conciliare fra la conoscenza come descrizione e la conoscenza come comprensione (Heidegger, 1993).

Si deve a Gadamer, infine, la costruzione di un'analitica specifica del processo ermeneutico. Egli, muovendo dal concetto heideggeriano del comprendere, sostenne che la verità non potesse essere garantita da un metodo, dalle procedure accuratamente ordinate e tipiche del conoscere oggettivistico, giacché la comprensione è un evento storico e pertanto storicamente determinato. Ciò risulta chiaro, secondo Gadamer, soprattutto nell'esperienza estetica e nella comprensione dei fenomeni socio-culturali.

Lo sguardo ermeneutico suggerisce, così, che la comprensione è sempre un processo interpretativo. Il soggetto conoscente incontrato nello sguardo fenomenologico, diviene, così, un interprete che non può essere considerato assolutamente estraneo alle cose. Egli "[...] ha una precomprensione fondata della cosa perché appartiene esistenzialmente a una storia costituita e condeterminata dalla cosa stessa che gli si dà da interpretare" (Gadamer, 2000, p. XLIV).

Le ragioni dell'incontro tra ermeneutica e pedagogia sono dunque da rintracciarsi nella natura delle cose, la quale conduce agevolmente dal terreno ermeneutico a quello pedagogico.

Se, d'altra parte, prendiamo le mosse dal terreno pedagogico, sono le dimensioni del senso e del significato ad essere in gioco nell'esperienza educativa. Nel compiersi del processo comunicativo, come ha giustamente affermato Pierluigi Malavasi, "il testo,

l'esperienza dell'educazione implica "il congegno ermeneutico della pedagogia" (Malavasi, 2006, p. 102), l'unico in grado di misurarsi con le sfide dettate dall'imprevisto, dalla disomogeneità, dalla complessità. Il confronto tra ermeneutica e pedagogia non è strumentalmente unidirezionale, né ci si trova di fronte ad autonomi campi di ricerca che in reciproca esteriorità si trovano ad appartenere al comune territorio delle scienze umane. Ermeneutica e pedagogia sono i fattori di un binomio per sua natura inscindibile, gli interlocutori di un dialogo necessario, i protagonisti di un incontro inevitabile. Non c'è una subordinazione o finalizzazione dell'una all'altra, ma una sorta di co-originarietà derivante da contesti di esercizio comuni e apparati metodologici condivisi. Le due discipline si muovono, infatti, sul terreno della comunicazione, fanno uso di un linguaggio e puntano alla comprensione di messaggi che trasformano in qualche modo gli attori della relazione.

È nota la definizione dell'ermeneutica quale *koinè*, lingua filosofica comune che ha consentito la rimessa in discussione di tutti gli ambiti del sapere contemporaneo, attraverso indagini epistemologiche, "trasformazioni, ri-orientamenti cognitivi ed esistenziali, ri-calibrature nel rapporto tra soggetto ed oggetto, attenzione alla sua condizione di parlante, che si colloca sempre dentro una tradizione storica" (Cambi, 2000, p. 95). Questa condizione giustificherebbe già da sola il confronto tra ermeneutica e pedagogia, ma si tratterebbe di una scelta metodologica decisamente generica ed esteriore, dettata da tendenze del momento e facilmente contestabile da chi intenda rivendicare una specificità epistemica per i diversi ambiti di ricerca. Le ragioni del contatto fra ermeneutica e pedagogia sono, invece, più profonde e attingono dall'essenza stessa delle due discipline, proponendo tra esse un fecondo e reciproco scambio di esperienze. Le motivazioni di questo dialogo possono, infatti, essere di carattere storico-culturale, teorico-filosofico ed etico-antropologico. In primo luogo, può costituire un punto di partenza il confronto che la pedagogia deve inevitabilmente condurre con la cultura all'interno della quale si trova ad operare e che appare oggi senz'altro caratterizzata dal paradigma ermeneutico. In secondo luogo, la fondazione epistemologica che periodicamente la pedagogia cerca di darsi si misura oggi, in maniera abbastanza significativa, con gli esiti del pensiero ermeneutico, a ciò chiamata dal comune terreno delle produzioni umane e dei linguaggi con cui le due discipline si esprimono. "L'ermeneutica è un modello prezioso per un sapere

plurale/dismorfico/tensionale già a livello logico qual è la pedagogia [...]”, un sapere precario, non rassicurante ma certamente più profondo in senso esistenziale del sapere scientifico che trova nel dialogo la sua realizzazione in quanto luogo di produzione della verità, un sapere che “non può essere ridotto a sola spiegazione, né a sola argomentazione, bensì ha bisogno di una forte componente comprendente che ne coordini tutto il «congegno» plurale” (*Ibidem*). Nel processo dialogico soggetto e tradizione sono posti in relazione e il primo non può, al suo interno, assumere una posizione marginale né spogliarsi dei suoi pregiudizi. A differenza della concezione de-soggettivata di Heidegger, l’educazione per Gadamer è lo sforzo reciproco di entrambi i soggetti del discorso, testo da interpretare e soggetto interpretante, che si muovono alla ricerca della verità. “Ad essa non si giunge heideggerianamente ponendosi in ascolto e aspettando l’evento in cui l’essere a partire da se stesso si discopre e si svela, ma dialogando disinteressatamente con la tradizione (anche linguistica) che sempre già ci precede e da cui non possiamo mai portarci fuori” (Borrelli, 2005, p. 79).

In fondo non è il soggetto che oggettiva il linguaggio, bensì sono le parole stesse a costituirlo. L’ambito del linguaggio, oltre ad essere luogo privilegiato del dialogo, è anche il luogo in cui l’altro soggetto appare come testo da comprendere, senza essere ridotto a stregua di oggetto. Al contrario, “la testualità dell’altro mi permette l’accesso alle infinite stratificazioni di senso di cui la sua soggettività [...] è portatrice, mi mette cioè di fronte alla costitutiva apertura all’altro, alla sua multidimensionalità; e al contempo mi sfida, nel rapporto educativo, a una interrogazione nei confronti della soggettività dell’altro che ne schiuda gli infiniti livelli di comprensione, che solo nell’interpretazione dialogante, cui diamo il nome di educazione, si lasciano svelare, ma mai del tutto” (Mantegazza, 1998, p. 84). Infine, la dimensione pratica, che è propria dell’agire educativo, impone un’attenzione alla natura dell’uomo che può, a buon diritto, andare oltre gli aspetti etico-normativi e affondare nell’ontologia della persona e delle sue relazioni. La condizione umana, nei suoi aspetti individuali e sociali, è, infatti, premessa e obiettivo di ogni forma di educazione come di ogni tentativo di interpretazione.

Quali sono, nel concreto, gli aspetti che determinano il rapporto tra sapere pedagogico e ermeneutica? In primo luogo si deve richiamare la temporalità, quale fattore ontologicamente costitutivo di entrambe le parti, ermeneutica e pedagogica, fin

qui poste a confronto. Ne discendono la storicità dei soggetti, il carattere irreversibile delle condizioni esistenziali, la vita come terreno da cui si generano le diverse esperienze, il risvolto pratico dei problemi affrontati e, insieme ad esso, la dimensione etica (implicita o esplicita) che sottostà a ogni elaborazione. Essa è determinante, da un punto di vista ermeneutico, per la comprensione di sé e delle realtà verso le quali ci si rivolge, che si incontrano sempre in un contesto temporalmente condizionato. È la medesima temporalità l'orizzonte sul quale si costruisce qualsiasi processo formativo, che è tale proprio perché misura in ogni soggetto il passaggio tra un prima (da formare) e un dopo (ormai formato). In secondo luogo è possibile far riferimento alla nozione heideggeriana di apertura, “volutamente caratterizzata nella sua molteplice valenza ontologica, pratica, etica ed esistenziale” (Cicatelli, 2003, pp. 632-633). Questa apertura, nelle sue forme indeterminate, può così assumere i tratti della transitorietà, della possibilità, del dinamismo, della complessità, dell'antidogmatismo e della libertà, a seconda dei contesti in cui si realizza. Essa rappresenta la condizione con cui accostarsi all'alterità in un rapporto conoscitivo o educativo. Essa costituisce l'abito mentale della curiosità, che consente una crescita autentica perché disponibile ad accogliere la novità del diverso e del possibile. È l'equivalente della meraviglia, che Platone nel *Teeteto* e Aristotele nella *Metafisica* pongono all'origine della filosofia, la quale aveva per i filosofi una valenza scientifica e formativa al tempo stesso. Infine, deve valere un principio di reciprocità, quale garanzia della circolarità ermeneutica all'interno della quale ci si sta muovendo. Ciò significa dare spazio all'ascolto e al dialogo, alla relazionalità, in un contesto di complessità e sistemicità che comporta attenzione costante in ogni direzione.

Tra ermeneutica e pedagogia il canale comunicativo può e deve essere continuamente rovesciato, per dar luogo a una reale integrazione: una fusione di orizzonti, per dirla con linguaggio ermeneutico, una crescita comune, per dirla con linguaggio pedagogico. Ciò che è certo, all'interno di un dibattito ancora aperto, soprattutto per quanto concerne il concetto di interpretazione, è che l'ermeneutica ha contribuito alla decostruzione e all'ampliamento semantico del sapere pedagogico, venendosi a configurare come base di un'epistemologia comprendente che non demarca e non riduce. Tale disciplina, sul piano empirico, rifiuta il concetto di oggettività proprio delle scienze naturali ma non rinuncia all'oggettività intesa come aderenza

all'oggetto. Essa si costruisce mediante il confronto intersoggettivo, ossia attraverso un lavoro di condivisione del processo di interpretazione, atto a "uscire dalle proprie private presupposizioni" (Gadamer, 1983, p. 315).

1.5 L'identità epistemologica del sapere pedagogico

Il termine epistemologia è oggi inteso come sinonimo di filosofia della scienza e si occupa di analizzare i fondamenti del sapere scientifico, la sua natura, i suoi limiti e le condizioni che ne determinano la validità. Si tratta di chiarire e precisare le nozioni strutturali del discorso scientifico, di classificare le differenti discipline, oltre che di rintracciare i fondamenti delle varie scienze, di studiare il nesso teoria-esperienza nella ricerca scientifica e quello tra la scienza e le altre forme di cultura. Costituisce, pertanto, uno degli ambiti di ricerca più significativi anche in pedagogia e nelle scienze dell'educazione.

Allo scopo di definire le coordinate epistemologiche del sapere pedagogico si sviluppò in Italia, tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Novanta, una prospettiva di indagine che si interrogò sui modelli fino a quel momento dominanti sia sul fronte internazionale, chiamando in causa il neopositivismo, la filosofia analitica del linguaggio, l'epistemologia francese di Bachelard e post-popperiana, sia su quello italiano di Preti (1945) ed Agazzi (1989, 1996). Un'indagine fatta di confronti, assimilazioni, rielaborazioni e superamenti. Scopo del lavoro era rendere merito al carattere complesso e plurale del sapere pedagogico, il quale si stava sganciando da una tradizione che lo voleva vincolato a principi primi, a verità, e che non lo rendeva più tematizzabile in termini di riduzionismo sotto il profilo logico, ontologico e metodologico. Si voleva, inoltre, rispondere alla situazione di crisi che la pedagogia stava attraversando. A tale scopo si sentì la necessità di osservare il sapere pedagogico adottando prospettive differenti, in particolare coniugando l'ottica analitica, l'ottica fenomenologica e quella dialettica. Come afferma Cambi, "il lavoro fu articolato e portato avanti nell'ottica della complessità, [...] quella complessità multiforme e

aporetica che è tipica della pedagogia: sapere il cui oggetto è proiettivo ed è un sapere-agire che reclama di essere e applicativo e critico ad un tempo, e proprio in relazione all'oggetto che gli è proprio: l'educare per formare, che investe modelli/dispositivi di altissimo profilo e di radicale complessità, quali il soggetto, la cultura, la società" (Cambi, p. 158, 2008). Fu così definito un nuovo profilo epistemico di base della pedagogia, di cui furono analizzati linguaggio, logica e discorso. Il primo si caratterizza per il suo essere plurale e ambiguo, proprio per la tensione della pedagogia tra scienza e ideologia, tra queste ultime e senso comune, tra teoria e prassi. È un linguaggio che si alimenta del senso comune e pertanto non scientifico, legato alle pratiche, alle tradizioni, ai modi di dire, ma che non nasconde la sua essenza teorica, astratta, riflessiva; un linguaggio ideologico, poetico e retorico che ne sottolinea il carattere di mediazione e che rivela quello di razionalità aperta e plurale. A livello logico, livello che "indaga le procedure di costruzione discorsiva, i modelli sintattico-semantiche che un discorso impiega, i tipi di rigorizzazione interna che esibisce (deduzione, induzione, argomentazione, etc.) e che riguarda quindi, aspetti di formalizzazione di un linguaggio [...]" (Cambi, Cives, Fornaca, 1991, p. 123), il discorso vede la compresenza di tre differenti logiche: quella della spiegazione, della comprensione e dell'argomentazione. La prima, che conosce applicazione in settori della ricerca pedagogica, quali ad es. la sociologia dell'educazione e la psicopedagogia, si caratterizza come "riduzione di una classe (macro o micro che sia) a una legge che unifichi i fenomeni in questione, ne fissi le regole e le cause, ne permetta [...] la previsione" (*Ibidem*) e mira a ridurre la complessità dei fenomeni educativi, regolandoli e ristrutturandoli secondo una logica empirica. Al contrario, la comprensione, contrassegnata dalla "capacità cognitiva di aderire ai valori, al senso, e da lì attivare processi di lettura di un'esperienza che ne colga il vissuto e ne descriva l'andamento circolare [...]" (*Ibidem*) è in grado di indagare i processi nella loro fattualità ed integrità. Da ultima, la logica argomentativa, che "si sviluppa secondo una procedura *ad hominem*, attiva ragioni ed *exempla*, non deduce o induce, ma argomenta, dando vita a un'idea di umanità che non è solo un postulato, bensì anche una reale costruzione storica [...]" (*Ibidem*). Tutte queste logiche sono attive nel fare pedagogia, sia per quanto concerne la teoria sia per quanto riguarda la pratica. Infine, sul piano del discorso sono gli aspetti teoretici, di costruzione

performativa, di storicizzazione che vanno rilevati, al fine di studiare la struttura del discorso pedagogico.

Parlare di epistemologia pedagogica significa, inoltre, riflette sui criteri di scientificità del sapere pedagogico, ovvero sulla questione del metodo di ricerca, sui rapporti che interconnettono le varie discipline, su come queste ultime si sono sviluppate storicamente. “Acquista senso e legittimità (l’interrogativo) circa i modi in cui la riflessione pedagogica interseca i vari discorsi sulla razionalità e sulla scientificità” (Massa, 1990, p. 272).

Alla luce di quanto esposto, è possibile dedurre che definire la specificità della pedagogia non sia cosa facile, in quanto quest’ultima si presenta come un sapere antinomico non solo per via della sua collocazione tra scienza e filosofia ma, soprattutto, in virtù della sua tensione continua tra teoria e prassi, tra presente e futuro; un sapere dotato di una propria teoricità la quale però è rivolta ad una prassi per sua natura mutevole e ambigua; un sapere curvato sulla storia e sui mutamenti sociali da cui non può prescindere; un sapere che svolge una continua attività di mediazione tra soggetti, tra soggetti e istituzioni, tra soggetti e tradizioni; un sapere complesso che richiede riflessioni e teorizzazioni altrettanto variegata ed articolate.

Data la complessità e la molteplicità degli oggetti, la pedagogia presenta vari campi di indagine. Infatti, accanto ad una pedagogia generale, abbiamo una pedagogia sperimentale, una pedagogia interculturale, una pedagogia speciale, una pedagogia della marginalità e della devianza, alla quale si affiancano la storia della pedagogia, la filosofia dell’educazione, l’educazione degli adulti, etc. Sono tutti saperi dell’educazione che compongono una ricca e composita famiglia e che sono accomunabili dall’aver lo stesso oggetto di indagine e dall’assunzione di una stessa posizione euristica, che si configura come descrittiva piuttosto che regolativa. Le differenze, invece, sono date dal riferimento a diverse prospettive di indagine, a diverse metodologie e dalla realizzazione dei altrettanto diversi prodotti conoscitivi. Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva hanno provato a definirne lo statuto epistemologico, e nel volume *Introduzione alla pedagogia generale* si sono proposti di ritrovare gli elementi essenziali di tale sapere, legittimandolo attraverso il macroparadigma della complessità. Quest’ultimo, come già evidenziato, ha consentito al sapere pedagogico di assumere un ruolo attivo, critico, responsabile negli scenari socio-politici e culturali che

connotano il mondo contemporaneo, di auto-riconoscersi ed auto-affermarsi come sapere complesso, di motivare le sue scelte epistemologiche e metodologiche, di delineare nuove ipotesi educative per il mondo futuro. Come avverte Cambi (2000), la pedagogia è un sapere che si colloca al crocevia tra bisogni sociali, rigore scientifico e normatività. Però, per sua natura, essa non può configurarsi come sapere unicamente descrittivo, ma deve necessariamente proporsi come sapere progettuale, prospettico, proiettato verso il non dato, verso ciò che può realizzarsi in altri possibili scenari. La pedagogia è, pertanto, un sapere per suo statuto aperto al trascendentale, al possibile, all'utopia. Il suo obiettivo euristico è la chiarificazione critica della complessa fenomenologia dei processi di formazione umana e delle esperienze educative che vi si inscrivono e la sua struttura epistemica fa leva su una logica di triangolazione che si articola secondo uno schema teoria-prassi-teoria. Ma l'impianto euristico della ricerca pedagogica si sviluppa anche secondo un percorso inverso. Infatti, come ricorda Dewey (1938) è la prassi a costituire la prima fonte di problemi irrisolti e di questioni aperte che inducono all'elaborazione di ipotesi teoriche, le quali devono trovare una condizione di validità nella prassi intesa come dimensione empirica e fattuale (prassi-teoria-prassi). Quindi, si delinea per la pedagogia una circolarità costante tra i due percorsi logici integrati.

Oggi, considerando quanto affermato in precedenza circa l'obiettivo euristico della pedagogia, si assumono come oggetti di indagine i processi di formazione nella loro contestualizzazione storica, culturale e sociale. Data la complessità dell'oggetto di indagine, per la pedagogia si presenta la necessità di legittimare a livello epistemologico la compresenza di una pluralità di metodi di ricerca che la connotano come scienza plurimetodologica, la quale si muove su più piani e su più livelli di indagine, coniugando approcci e metodologie differenti (dalla ricerca teorica alla ricerca comparata, dalla ricerca storica alla ricerca sperimentale, dalla ricerca clinica alla ricerca empirica). In quanto scienza complessa e plurale essa fa uso di una molteplicità di repertori linguistici sia sul piano teoretico che su quello empirico. In particolare, a livello teoretico utilizza tanto un linguaggio analitico-descrittivo quanto un linguaggio narrativo, tanto un linguaggio retorico quanto un linguaggio analogico e metaforico. Da qui è comprensibile come la pedagogia debba essere necessariamente aperta al dialogo

con altri ambiti disciplinari ed altri campi del sapere, pur mantenendo salda la propria specificità.

“*L’epistemologia contemporanea* – come afferma Alessandro Mariani – ci ha restituito, attraverso un lavoro ampio e sofisticato, un’identità complessa e articolata di pedagogia ma non per questo meno rigorosa, caratterizzata da una razionalità antidogmatica, aperta al possibile e al futuro, ma fortemente ancorata alle dimensioni storiche, culturali e sociali. Quindi, un’epistemologia, quella pedagogica, che ha una fisionomia autonoma, pur innestandosi con altri ambiti di pensiero, scientifica ma problematica e complessa, proprio perché il suo oggetto specifico è l’uomo nel suo formarsi e quindi, costantemente tesa tra la dimensione politico-ideologica e quella utopica-progettuale” (Cambi, Giosi, Mariani, Sarsini, 2009, p. 174).

1.6 Una pedagogia mutata e del mutamento: la Clinica della formazione

Gli inizi degli anni Novanta vedono la nascita di un nuovo modello di pedagogia, frutto della grande trasformazione e successiva crisi della stessa, esplicitamente critico nei confronti delle posizioni fino ad allora dominanti come pure nella sua impostazione, in quanto in aperto dialogo con la psicoanalisi ed in particolare con le frange più radicali di quest’ultima, ovvero Freud e Lacan, il marxismo, la fenomenologia, l’ermeneutica, il costruttivismo e con le tematiche foucaultiane, a partire dal concetto di dispositivo e l’indagine condotta da quest’ultimo sui saperi-poteri. “Un modello di *pedagogia radicale*, [...], di *applicabilità ampia e trasversale*, in sintonia con la *Kultur* “epocale” (ermeneutica, postmoderna, etc.), capace di riattivare *disamine su quel grado zero del fare formazione oggi* e di farlo per tutto lo “spettro” del fare-formazione [...]” (Massa, Cerioli, 1999, p. 233), capace di esplorare la formazione nella sua complessità, nei suoi aspetti impliciti ed espliciti al fine di comprendere meglio il ruolo da essa giocato nella società e nel sistema formativo. Questa pedagogia, che parte dal piano concreto e individuale nell’esplorare il mondo-della-formazione, si protende all’analisi dei livelli profondi e surdeterminati e per farlo utilizza il metodo clinico nell’accezione proposta

da Foucault nella sua riflessione intorno alla costituzione dei saperi. Il metodo clinico colloca le sue origini in ambito medico, configurandosi come modello di relazione tra medico e paziente e come paradigma del processo di indagine e conoscenza che conduce verso la diagnosi e la cura. Esso rimanda a due campi fondamentali del sapere tradizionale, entrambi connessi con la pedagogia: la medicina e la psicologia che, seppur con sfaccettature differenti, assumono il metodo clinico proprio in virtù della sua capacità di mantenersi empirico e sperimentale, pur essendo di natura personale e soggettiva. In particolare, la psicologia apre ad una dimensione intersoggettiva in cui si riscoprono dialoganti sapere ed esperienza vissuta, pratica professionale ed atteggiamento personale.

“Il modello di relazione è efficacemente espresso dal suo nome, di origine greca, clinico da *κλίνω* che significa piegarsi e da *κλίνη* che significa letto, che rimanda all’immagine del medico che si china sul letto del malato in una relazione intima e ravvicinata in cui sarà possibile parlare, ascoltare, osservare, cogliere con tutti i sensi, tutti i sintomi e i segnali della condizione di malattia del paziente, per come lui la vive e la sperimenta, come parte di sé, della sua realtà e della sua storia particolare e unica” (Rezzara, Cerioli, 2004, p. 131). È lo sguardo empirico di un medico su di uno specifico corpo malato, un corpo che “non è soltanto guardato, toccato, palpato spostato e collocato in posizioni diverse e determinate, ma viene al contempo penetrato da sonde, sostanze e ammenicoli vari, sino a dar luogo ad una sorta di esperimento continuo in *corpore vili*” (Massa, 1991, p. 100). Uno sguardo capace di coniugare “[...] il sapere esperto, teorico, tecnico della medicina, [...], con il sapere empirico che si alimenta al letto del malato cioè in situazione, di discorsi, sguardi, ascolto, osservazione, interpretazioni e attribuzioni di senso che emergono e si costruiscono nella relazione tra il medico e il paziente” (Rezzara, Cerioli, 2004, p. 131). Si tratta di uno sguardo disposto a non oggettivare, non classificare, non ridurre ad una logica di causa-effetto, la quale tende a spiegare, bensì spinto alla comprensione, tenendo presente l’intreccio mobile e complesso di tutti gli elementi e i motivi in gioco. Uno sguardo che si combina ad un discorso capace di dare voce all’ammalato, di farlo parlare, permettendogli di esprimere i propri significati e che lo riconosce, così, come parte integrante del processo. È quindi, dalla medicina antica che si ricavano i tratti peculiari del metodo clinico, metodo che utilizza l’osservazione, il dialogo, la narrazione, l’interpretazione e

che si basa sul coinvolgimento attivo di medico e paziente, chiamati a partecipare entrambi al processo di ricerca e di studio del problema, lavorando intensivamente sul 'caso' concreto e sospendendo l'azione. L'obiettivo è di leggere una specifica situazione, collocata in uno specifico contesto, e considerando la realtà osservata come processo. "Il sapere clinico è prodotto da un circolo virtuoso che si instaura tra teoria e prassi, ovvero tra l'esperienza vissuta e pensata che produce apprendimento e l'incremento di sapere che ritorna a orientare l'azione" (*Ibidem*).

La dimensione clinica, quando orienta la ricerca pedagogica, abbandona ogni destinazione terapeutica e ogni riferimento alla malattia diventando atteggiamento verso ciò che è normale e individuabile e che può essere compreso ed elaborato come tale. "Diviene metodo di ricerca, di intervento, di costruzione di sapere pedagogico; indaga i processi formativi, i dispositivi in azione nell'educazione, gli elementi strutturanti ogni situazione in cui avviene la formazione. Tende a studiare e scoprire i percorsi e le procedure dell'azione formativa e a connetterli con il sistema di motivazioni, di rappresentazioni, di assetti personali e mentali che li fanno essere così come sono per produrre comprensione e consapevolezza profonde delle situazioni e delle organizzazioni formative che si offrono come risorse per la gestione e la progettazione dei processi educativi" (*Ivi*, p. 132). Esso apre ad un lavoro di recupero della condizione di materialità, intesa come esperienza di formazione che si produce nella realtà, in cui il soggetto è immerso con tutto se stesso, con il suo corpo, con le sue emozioni, con i suoi significati, con i suoi pensieri. Il richiamo alla materialità è utile a non restare imbrigliati in concezioni troppo astratte, intellettualistiche e valoriali, a rimanere assicurati alle dinamiche, ai movimenti di ciò che si osserva, così da poter cogliere anche quanto in esso vi è di meno esplicito. L'avvicinamento alla concretezza materiale dell'evento formativo nel suo prodursi quotidiano richiede il passaggio dell'indagine sull'individuo, prendendo in considerazione le procedure dell'auto-osservazione, interrelazione, motivazione, auto-valutazione che egli stesso mette in campo: "un approccio clinico si caratterizza inoltre per via del suo riferimento a una realtà concreta ed individuale" (Massa, 1991, p. 101), perciò connesso sul piano dell'epistemologia ad una vera e propria fantasmatica inconscia, sorgente primaria di qualsiasi possibile relazione formativa, ma anche già di per sé prodotto ed esito di essa. Tale metodo permette di interrogare i sensi nascosti, o comunque meno espliciti, le configurazioni

che il dispositivo pedagogico, il modo in cui sono organizzati, predisposti e articolati tra loro spazio, tempo, corpi, attività, significati, simboli, assume in quel particolare accadimento educativo e formativo. Le competenze e le abilità cliniche possono strutturarsi intorno ad un modo di osservare e di osservarsi, intorno all'empatia per chi con fatica evolve. Empatizzare è vivere il vissuto altrui come se fosse il proprio: “l'altro mi entra nello sguardo e in questo incontro è possibile vivere valori che appartengono a lui e portare alla luce strati della mia persona cui ancora non ero pervenuto”. L'empatia è perciò connotata dall'apertura all'essere dentro una prospettiva di responsabilità, del più autentico farsi carico, dell'interesse, l'“I care” (Milani, 1967) dei ragazzi di Barbiana, del più libero condividere. Perciò “lo sguardo clinico è già un comportamento d'aiuto [...]. Se lo sguardo è un comportamento, l'essere guardati è una dimostrazione della propria esistenza” (Massa, Cerioli, 1999, p. 80). In tal modo l'atteggiamento clinico è utile per costruire relazioni funzionali all'imparare, per sviluppare l'altrui e la propria pensabilità. Sia in ambito medico, sia in ambito psicologico e psicoterapeutico, che sono stati gli altri grandi campi di applicazione e di sviluppo del metodo clinico, si possono scorgere declinazioni diverse del procedere clinico, e oscillazioni tra un'indole ‘terapeutica’ e risolutiva così come una vocazione alla ricerca conoscitiva, che ora accentuano il carattere di tecnica rigorosa e scientifica volta a realizzare efficacemente il processo di individuazione-classificazione-soluzione di problema, ora accentuano, invece, la propensione all'indagine riflessiva, enfatizzano l'attività interpretativa, fondano la possibilità di ‘verità’ nel rapporto intersoggettivo.

Quando il metodo clinico è utilizzato come approccio alla formazione diviene, quindi, atteggiamento e disposizione epistemologica, metodo di ricerca, di intervento, di costruzione di sapere pedagogico che tende a riflettere sui dispositivi che agiscono in educazione, a soffermarsi sui processi formativi, a studiare ed indagare i percorsi e le procedure dell'azione formativa senza tralasciare di connetterli con il sistema di motivazioni, di rappresentazioni mentali e personali che li strutturano. Intende essere “un approccio pedagogico volto a incrementare il sapere teorico sull'educazione e partire da un'esperienza diretta sul campo, da un lavoro concreto di esplorazione cognitiva dei vissuti e delle rappresentazioni [...] della formazione” (Mottana, 2000, p. 22).

Si apre così lo spazio di una “clinica della formazione”, “un terzo livello di lavoro pedagogico che può contribuire allo scavo analitico del processo formativo, mettendone in luce concretamente gli aspetti impliciti e nascosti, le latenze pedagogiche” (Riva, 2000, p. 26). Tale approccio, elaborato da Riccardo Massa con lo scopo di consentire a insegnanti e formatori, educatori e operatori sociali, genitori e adulti in formazione, ma anche giovani e adolescenti uno spazio e un tempo specifici per lo sviluppo di un processo di elaborazione emotiva e cognitiva dell’esperienza formativa, prevede l’istituzione di “un *setting* specifico di lavoro in cui momento conoscitivo, momento esistenziale e momento tecnico si esprimano congiuntamente senza appiattirsi l’uno sull’altro” (Massa, 1992, p. 29). Questo per promuovere una consapevolezza critica dei processi formativi anche sul piano dei significati emotivi latenti. Massa si pose come obiettivo riaffermare la formazione come centro e spinta propulsiva della pedagogia, una pedagogia radicata nella concretezza e nell’individualità e che fa della formazione “la sua categoria aurea e regolativa, il suo nucleo specifico e il suo dispositivo di senso” (Massa, Cerioli, 1999, p. 234). A tale scopo, egli utilizza il metodo clinico per esaminarne gli aspetti nascosti, profondi nel loro delicato intreccio con quelli maggiormente espliciti e la logica ermeneutica come garanzia di un sapere plurale, polimorfo che non rinchiude la pluralità in una spiegazione bensì apre alla comprensione. Come già precedentemente affermato la scelta di denominare così questo nuovo modo di concepire la pedagogia non è determinata dalla volontà di assumere una funzione terapeutica (se non quella di cogliere la funzione terapeutica della formazione) poiché il concetto di clinico è inteso come “un atteggiamento e una disposizione epistemologica fondamentale”, come l’esplicitazione consapevole e meta-teoretica delle suggestioni, delle categorie e degli strumenti utilizzati, come una metafora tratta per analogia dalla medicina [...] (Riva, 2000, p. 23).

L’approccio proposto dalla Clinica della formazione è “un approccio di tipo critico, ermeneutico, radicale, contestuale e costruttivista, complesso, costitutivamente aperto al pluralismo in quanto attento all’ascolto della singolarità e della variegata concretezza dell’esperienza formativa; singolarità da esplorare nella sua profondità, complessità, generalità” (Ivi, p. 21). Esso è realizzato attraverso uno sguardo capace di far emergere problematicamente sia il piano manifesto dei fenomeni e degli eventi sia quello delle latenze, ossia “l’insieme delle immagini, delle rappresentazioni cognitive, delle

dinamiche affettive, dei modi di pensare e significare l'educazione, delle mappe e degli schemi mentali, dei modelli culturali e pedagogici, delle trame relazionali, delle dimensioni emotive che sottostanno al concreto dispiegarsi delle vicende educative e potentemente le determinano" di cui il soggetto è portatore a vari livelli. Queste ultime possono essere considerate in maniera negativa come residualità cariche di problemi irrisolti, qualora ci si affidi ad una posizione astratta ed intellettualistica o, viceversa, in un'accezione positiva, come il sintomo dell'effettiva complessità dell'individuo e come spazi di libera espressione e creatività.

In virtù di quanto finora affermato, una pedagogia che si pone come teoria clinica della formazione è una pedagogia che si avvicina sia a livello teorico sia metodologico all'esperienza vissuta di ciascun individuo e che integra tanto il registro della progettazione educativa quanto l'ambito della ricerca sperimentale, anziché proporsi come alternativa ad essi. Pertanto, l'approccio clinico da un punto di vista epistemologico non si contrappone ad altre prospettive di intervento e di ricerca, ma vuole essere un atteggiamento, un modo di leggere l'esperienza educativa. "L'atteggiamento di chi se ne distanzia clinicamente proprio per meglio coinvolgersi e ricomprenderla, di chi sospende ogni tendenza alla generalizzazione per poter poi contribuire più efficacemente ad essa, di chi arretra rispetto ai fini e ai valori nel momento stesso in cui li riconosce come costitutivi di qualunque evento formativo, di chi non teme di svelare a se stesso e agli altri quanto di sgradevole irrazionale si celi dietro il desiderio di educare o di essere educato [...] (Massa, 1990, p. 584).

Sul piano della ricerca, la Clinica della formazione studia in maniera approfondita singole situazioni, singoli soggetti e singoli processi di formazione, attraverso l'utilizzo di metodologie e strumenti che permettano di non sovrapporre la propria lettura dell'evento a quella che l'altro è in grado di fornire, bensì aprano a nuovi spazi di ricerca sui significati impliciti del proprio agire e pensare. Sul piano dell'intervento essa trova un suo spazio specifico nella formazione dei formatori, dagli insegnanti agli operatori sociali, dai formatori di adulti in contesti professionali, come pure a genitori o a gruppi di educatori, e soprattutto è mirata alla formazione dei pedagogisti, cioè dei teorici e dei clinici della formazione stessa. In altre parole, punto cardine del metodo della Clinica della formazione è quello riconoscere e rielaborare gli schemi e modelli di pensiero e di azione criticamente e consapevolmente, attraversando riflessivamente la

trama densa dell'esperienza formativa, cogliendo e interpretando in essa i segni del modo di significarla, le tracce dei modelli culturali, l'esercizio del sapere, l'espressione dei bisogni e la manifestazione di scelte e posizioni degli attori in gioco. Interpretare, quindi, tenendo sempre presente l'ambivalenza di tale attività: se da un lato colloca in una posizione favorevole e affascinante, il rovescio della medaglia nasconde rischi derivanti dalla capacità di conoscere. Occorre non affezionarsi troppo alle proprie chiavi interpretative, così da costruire ipotesi, accogliere altre visioni, prospettive, aprire e aprirsi a nuovi modi di vedere e di sentire.

La Clinica della formazione, per consentire questa impresa di esplorazione e rielaborazione dell'esperienza formativa, istituisce e struttura percorsi di ricerca e *setting* di lavoro volutamente lontani e separati dagli scenari dell'azione. Questi ultimi sono estremamente variabili per quanto riguarda gli ambiti, i tipi, i livelli, i tempi e le modalità, ma sono accomunati dalla volontà di non essere giudicanti e dalla propensione a favorire la libera circolazione di pensieri e riflessioni. Essi divengono, così, spazi simbolici oltre che fisici, necessari per esercitare “un discorso e un pensiero critico e clinico, perché si possa produrre il disincanto critico che solo consente di non aderire completamente e fusionalmente a quanto sentito o osservato [...]”. Esso si pone come una sorta di area transizionale, di mediazione, che consente un gesto istituyente di spazializzazione e di temporalizzazione educativa interna ed esterna, di risoggettivizzazione dei significati in gioco [...] (Riva, 2000, p. 152), strutturata intorno alla presenza di uno o più clinici della formazione con uno o più soggetti in una dimensione di piccolo gruppo, con incontri abbastanza ravvicinati a scadenza costante nell'arco dell'intero ciclo formativo.

Nel *setting* l'esperienza di formazione oggetto del lavoro clinico arriva sotto forma di testi, frammenti di vicende educative, brani di “romanzi di formazione”, sequenze di prassi pedagogica, che vengono offerti all'indagine e alla riflessione clinica come “saggi” della realtà educativa, testi che chiedono di essere interpretati e non definiti o classificati. Ciò implica una presa di distanza dalla tentazione di rinchiudere quanto emerge in definizioni precostituite e obbliga il soggetto a sostare nelle situazioni accettando di non capire subito tutto, ad aprirsi ad una nuova dimensione critica, riflessiva e autoriflessiva. Critica perché, appunto, costringe l'individuo ad andare oltre il già dato e il già noto, a non fermarsi dentro a una lettura di conferma; riflessiva nel

senso di mettere se stesso e gli altri elementi – pensieri, eventi, teorie, affetti, la propria esperienza della fenomenologia del mondo della vita, e della fenomenologia del mondo della formazione – dentro a un campo di esplorazione, di creazione di connessioni, di ristrutturazione dei modi dell’osservazione e dello sguardo sulle cose; autoriflessiva come possibilità dell’uomo di rifletter-si, di pensar-si, cioè di mettere se stesso di fronte a sé. L’intransitività, per cui chi conduce non “spiega” nulla e si limita a favorire la scoperta autonoma dei significati da parte dei partecipanti; l’oggettivazione, che prevede che lo scopo del percorso non sia quello di approfondire le dinamiche individuali di chi ne prende parte, ma di individuare le varie caratteristiche del processo educativo; l’impudicizia, per cui ognuno deve mettere in luce tutte le proprie percezioni del processo, anche quelle vissute come più sconvenienti; l’avalutatività, secondo cui non si giudica nulla e nessuno e, infine la referenzialità, che implica un percorso prefissato di quattro tappe o “stanze”, sono, secondo Massa, le regole di base dell’attività di Clinica della formazione.

Pur nella varietà delle sue soluzioni operative, il processo di esplorazione clinica e di interrogazione dell’esperienza, si esercita a partire dalla tematizzazione delle tre modalità fondamentali di indicazione o «deissi» comunicativa individuate da Massa: la deissi interna, la deissi esterna e la deissi simbolico-proiettiva, sulle quali è possibile lavorare singolarmente o meglio ancora congiuntamente. “Per «deissi interna» intendiamo il riferimento a situazioni ed esperienze in cui il soggetto è stato professionalmente o esistenzialmente coinvolto, per «deissi esterna» quello a situazioni simili o diverse dalla propria ma relative ad altri soggetti, per «deissi simbolico-proiettiva» quello prodotto da reattivi volti a far proiettare simbolicamente il proprio mondo della formazione attraverso la produzione di estroflessioni determinate, per il tramite di materiali o di situazioni a ciò predisposte” (Massa, 1992, p. 32). Sulla base di un simile impianto “deittico”, il percorso della Clinica della formazione, un percorso complesso e “[...] a volte sofisticato di accoglimento di certi enunciati, per poi rilanciarli interrogativamente a un livello di rielaborazione, in un continuo movimento di vai e vieni, svolto prestando attenzione sia al livello relazionale e affettivo sia a quello cognitivo” (Riva, 2000, p. 91), pur esso a spirale e quindi, indefinitamente prolungabile, si snoda in corrispondenza di un attraversamento metaforico per cicli e ritorni successivi di quattro stanze, le quattro grandi scansioni della progettazione

educativa, identificabili con i quattro aspetti di latenza pedagogica tra loro strettamente collegati. La prima stanza, identificabile in una latenza di tipo referenziale, corrisponde a quella della narrazione della vicenda formativa, in cui i partecipanti mettono in luce quelli che a loro sembrano momenti esistenzialmente significativi della propria esperienza di formatori o di soggetti in formazione, tenendo in considerazione i notevoli condizionamenti esercitati dal vissuto di queste esperienze sul presente formativo. “Sono qui in gioco gli scenari e i personaggi della formazione, le aspettative, gli incontri, i ruoli e le istituzioni, le esperienze, i ‘passaggi’ e gli eventi critici che l’hanno contrassegnata” (Massa, 1990, p. 588). Attraverso la messa in atto di un sapere e una tecnicità di tipo narrativo e letterario, dell’oralità e della memoria, è possibile ricostruire storie e cicli di vita, con cui descrivere metamorfosi e passaggi dell’individuo verso altri modi di essere e altri mondi vitali, con il quale sarà possibile approdare infine ad un’analisi esistenziale e a una fenomenologia dell’educazione nel suo darsi biografico e soggettivo, nel suo vissuto personale e nelle sue manifestazioni esterne. “L’importanza di aver individuato il livello della latenza referenziale, come significativo oggetto pedagogico, consiste proprio nel consentire una presa di coscienza di quanto, già a priori, [...] includiamo o escludiamo certe componenti dal ripensamento della nostra esperienza formativa professionale” (Riva, 2004, p. 41).

La seconda stanza, che corrisponde ad una latenza di tipo cognitivo la quale si manifesta con la tendenza da parte del soggetto a suddividere il reale in categorie e concetti, intende rendere visibili i modelli di comprensione adottati dai partecipanti in relazione agli episodi della vicenda formativa narrata. “Sono in gioco gli stereotipi, i pregiudizi, i sistemi di valore e le strutture valutazionali, le ideologie professionali e gli schemi concettuali, i paradigmi epistemologici e i modelli culturali, le inferenze categoriali e le rappresentazioni sociali (con i loro processi di ancoraggio, oggettivazione, semplificazione, familiarizzazione e naturalizzazione), attraverso cui si viene a costruire la realtà stessa della formazione” (Massa, 1990, p. 588). Il presupposto è quello che la rappresentazione incida direttamente sul modo in cui viene intesa la formazione e su quello attraverso cui la si elabora. In concreto, si tratta di prendere coscienza, da parte del soggetto, di tutto il portato ideologico, sociale, istituzionale del proprio modo di intendere il ruolo formativo, la propria funzione culturale, la propria immagine professionale rispetto al compito che lo attende. Si tratta di prendere

consapevolezza dei modelli e degli stili educativi che sono stati interiorizzati così da poterli valutare criticamente. Il terzo momento, denominato da Massa “*l’interpretazione della relazione formativa sul piano della dinamica affettiva*” (Ivi, p. 589), mette in luce le dinamiche affettive implicate in questi modelli e che sottostanno ad ogni relazione educativa, considerate dallo studioso fondamentali per una comprensione approfondita della formazione. “Sono in gioco la fantasmatica materna e quella paterna della formazione, le sue metafore inconsce, i conflitti che vi si agitano, la sua dimensione erotica, seduttiva, distruttiva, confusiva, analogica e proiettiva, la sua risonanza sentimentale, le sue strutture motivazionali, il desiderio di formare e di essere formati, la perversione fusionale e l’esigenza stessa di un terzo differenziatore. Vale a dire, le strategie affettive oltre che cognitive, deliberate o inconsapevoli, di cui si avvale l’operare formativo” (Ibidem). Infine, la stanza della latenza procedurale o pedagogica che si indirizza, in base a quanto sviluppato nelle precedenti, al riconoscimento del dispositivo di elaborazione, ossia del racconto, della documentazione, all’analisi di quella che è la base del processo formativo. La situazione formativa è considerata sul piano gestionale, spazio-temporale e organizzativo e si tratta di analizzarne il tipo di dispositivo in atto.

È possibile, quindi, affermare che la Clinica della formazione suggerisce di accostarsi alle problematiche educative mediante un punto di vista complesso. Si tratta di assumere la problematicità costitutiva dell’esistenza e dell’esperienza educativa in particolare, cercando di declinarla e specificarne il senso a partire da un dato contesto. Il contesto è un concetto potente nella Clinica della formazione, poiché mette in risalto la centralità di uno sfondo a partire dal quale si sviluppano le costruzioni di senso dei vari protagonisti dell’azione educativa. Per esplorarla nella sua complessità bisogna approfondire i livelli latenti e sfuggenti, le dinamiche affettive e le rappresentazioni cognitive implicite. La dimensione nascosta del lavoro educativo è il suo spazio di fragilità, ma anche il punto nevralgico. Ignorare tale dimensione, non affrontarla ed esplicitarla comporta che essa emerga facendoci assumere una posizione di superiorità rispetto agli altri aspetti. Analizzare la relazione educativa significa, pertanto, prendere in mano e guardare le paure, i desideri, gli stereotipi, valutare il peso della propria autobiografia, individuare le proprie tecniche di condizionamento o di promozione. “L’ombra va conosciuta e va accolta, va, in qualche modo, amata” (Massa, Cerioli,

1999, p. 96). Non basta conoscere gli altri, c'è bisogno di un luogo per pensare e per pensarsi. Pensare se stessi, le resistenze, le distanze nel rapporto con l'altro, la paura dell'altro, del diverso. "Per conoscere occorre conoscersi, nessuna conoscenza si costruisce se non passando attraverso la conoscenza di sé." (*Ivi*, p. 171). Solo pensandosi dentro l'apprendimento, pensandosi in relazione con ciò che è nuovo si può apprendere.

A tal proposito, svolge un ruolo importante il linguaggio inteso come narrazione. Esso è il luogo in cui avviene la relazione e la sua funzione è di evocare più che affermare. Esso, come direbbe Heidegger (1975), è "la casa dell'essere", il mezzo attraverso cui si può accedere alle cose. La sua analisi deve essere fatta in maniera euristica e non fermarsi ad un livello epistemologico. Il linguaggio opera una mediazione bidirezionale tra pensiero e azione: da un lato il linguaggio è l'inconscio, dall'altro è lo strumento per apprendere dall'esperienza, attraverso una nuova narrazione, questa volta cosciente, del proprio passato. Questa seconda narrazione è il luogo della possibile elaborazione dell'esperienza pregressa. La formazione si configura, così, come dialettica tra linguaggio e azione. La ricostruzione di un linguaggio della formazione, che faccia tesoro delle sue componenti simboliche e poetiche rende produttiva la metafora clinica. Tale metafora può mettere in luce i confini e le asperità di un luogo in cui è ormai necessario immergersi. Nei pensieri, nelle abitudini, nelle rappresentazioni che risultano inconsapevoli nello spazio interno del soggetto, il linguistico si dà con una forza, una capacità di significazione ed espressiva che non può essere sottovalutata da un punto di vista pedagogico, pena l'impovertimento o la non comprensione di ciò che veramente avviene.

2. IL LAVORO EDUCATIVO

Ciò che consente di separare l'educazione dalla vita è il lavoro educativo, svolto in luoghi e tempi deputati, da professionisti dell'educazione.
(Palmieri, 2011, p. 33).

2.1 Le fondamenta: il concetto di educazione

Non è possibile aprire una riflessione che abbia come oggetto il lavoro educativo senza soffermarsi sul concetto di educazione, un concetto ricco di significati che implica soggetti e processi, teorizzazioni e attività variamente caratterizzati e connessi. Essa è profondamente radicata nella natura stessa dell'uomo, in quanto tutti gli esseri umani ne fanno esperienza come processo loro indirizzato o come azione da essi rivolta ad altri. A causa della sua naturalità non è però semplice giungere a una definizione esaustiva. Di fatti l'educazione ha corso e corre tuttora il rischio di essere declinata come una delle tante forme di esperienza, con la conseguente mancanza non solo di una specifica trattazione, ma della parcellizzazione della stessa tra i vari saperi che se ne occupano da un punto di vista esclusivamente tecnico-concettuale, eludendo l'aspetto esperienziale. Essa incorre nel pericolo di divenire un argomento su cui far ricadere il proprio interesse, su cui indagare, su cui esprimere la propria opinione, e spesso su cui discutere, senza però che tutto il chiasso intorno ad essa creatosi la indaghi nella sua specificità. Basti pensare a come il mondo delle istituzioni, studiosi di filosofia e scienze umane, ma anche gli stessi cultori della materia chiamati a esprimersi in merito a situazioni di emergenza sociale dettate dai repentini e continui mutamenti culturali e sociali, si siano solo affacciati alle problematiche educative formulando risposte parziali o studiate *ad hoc*. Le posizioni in campo, inoltre, rischiano di continuare a essere univoche, unilaterali, troppo legate a dogmi e spesso in contrapposizione, creando fratture sempre più incolmabili tra i vari aspetti che caratterizzano l'educazione e non

risolvendo anzi, in molti casi complicando, i problemi relativi ad una sua esaustiva analisi.

Quello di cui sono carenti è una disposizione critica verso se stesse di tipo autoriflessivo e metariflessivo; manca la volontà di assumere un'ottica pluralista e aperta ad eventuali tendenze innovative. I discorsi oscillano tra moralismo e tecnicismo, tra processi cognitivi e dinamiche affettive e i problemi educativi si riducono a chiacchiere da parte del senso comune o ad intrusioni interessate e estetizzanti dei vari saperi in campo. Sembra che quanto più l'educazione sia una realtà presente, predominante, riconosciuta come aspetto centrale, tanto più ci si limiti ad indagarne l'aspetto manifesto ed intenzionale, con l'illusione che sia sufficiente soffermarsi ed analizzare l'agito di genitori, insegnanti, educatori ed educandi calati in uno specifico contesto per trattare di educazione, dimenticando che “ [...] non sono gli uomini che fanno l'educazione, ma è l'educazione che fa gli uomini. E così come l'uomo è detto dal linguaggio e non è lui a dire il linguaggio, com'è detto dall'inconscio e non è lui a dire l'inconscio, così i soggetti [...] sono come detti e agiti da questa struttura complessa [...]” (Massa, 1986, p. 258).

Se l'intento è di riflettere sul concetto di educazione come struttura, a priori concreto, *Episteme*, non si tratta di esaminare unicamente i contesti in cui essa è giocata ed agita. Un tale atteggiamento, infatti, fornirebbe unicamente una lettura parziale, settoriale per quanto per certi versi rassicurante dell'educazione in quanto, attraverso una sua delimitazione, sarebbe possibile esercitare sulla stessa maggior controllo. Se ne deduce che l'educazione, intesa come struttura profonda da cui si è agiti, nella cultura contemporanea, non viene più nemmeno pensata. Essa è “qualcosa di non detto e di latente, che non può essere concepito e progettato, proferito e tramato, ma non perciò meno reale e fattuale. Qualcosa che nella sua stessa effettualità inconscia e inintenzionale non si riesce a legittimare, e che quanto alla sua intenzionalità deve essere censurato; qualcosa che non si può nominare e di cui non sta bene parlare, se non indirettamente, pur costituendo in fin dei conti il fondamento medesimo della storicità” (Massa, 1987, p. 14). Considerare l'educazione come dato di realtà non significa però identificarla come uno dei tanti campi d'applicazione di un concetto universale e astratto d'esperienza, piuttosto dotarla di concretezza e fisicità, caratteristiche che la rendono oggetto di misurazione e di analisi quantitativa. Al contempo, il carattere di

originarietà intrinseca all'esperienza educativa e il suo essere proiettata verso un "non ancora" non la rendono né del tutto prevedibile né esattamente programmabile. Educazione e vita sono sì costantemente intrecciate tra loro ma, ciò nonostante non possono essere identificate l'una con l'altra. "L'educazione non è la vita, ma nel mondo della vita radica la sua ragion d'essere e il significato ultimo delle sue strutture" (Mantegazza, 1998, p. 69). Quest'ultima è modalità esistenziale e ragione fondante della vita caratterizzata, però, da una struttura specifica. Se fatta coincidere con la vita, finirebbe col perdere la propria emergenza ontologica e strutturale. Può rivelarsi utile, a tal proposito, soffermarsi a riflettere sul significato profondo di educazione, tenendo presente le due accezioni che il termine può assumere e cercando di capire come si influenzano a vicenda. Educazione, infatti, deriva sia da *educere*, che letteralmente significa portar via, sia da *educare* sia vuol dire nutrire, allevare. E' come se si volesse evidenziare che per condurre via bisogna prima accudire e nutrire e che, dopo essere stati accuditi e nutriti, occorra essere portati via dal luogo in cui tale cura è avvenuta. Platone nella *Repubblica* affianca spesso due termini: "trofè" e "paideia", che vogliono dire rispettivamente "allevamento" ed "educazione". Quest'ultima in molti casi è tradotta con la parola "cultura", nel senso di ciò che permette all'uomo di assumere la forma che gli è propria. Ma si potrebbe anche usare "istruzione" intesa come l'insieme degli insegnamenti che permettono al soggetto di accedere alla verità delle cose. E al posto di "allevamento" si potrebbe tradurre "cura". Il concetto di cura è importante per l'esperienza educativa. Essa "pare darsi tra due soggetti e, sia che si cerchi o mantenga una reciprocità, sia che la fugga o la neghi, diventando forse altro da sé, non si può dire chi cura chi: l'impressione è che [...] la cura mescola le carte e capovolge i ruoli, e cura chi in essa è coinvolto, educatore e utente, insegnante e allievo. Non solo. La cura sembra andare oltre i soggetti fisici che coinvolge, per estendersi al mondo da cui le persone provengono: le famiglie, le esperienze, l'ambiente" (Palmieri, 2000, p. 110). Quindi, cura e cultura sono correlate, così come l'educazione si situa fra individuale e sociale. Quest'ultima viene sì pensata e realizzata all'interno del quadro mentale di riferimento e degli obiettivi di una comunità. Dal momento, però, che nella cultura occidentale emerge il valore dell'individuo il cui destino non può essere dissolto nella totale identificazione con quest'ultima, la relazione fra individuale e sociale nell'educazione comincia a farsi problematica, poiché è necessario tenere in

considerazione il modo in cui chi è educato vive la situazione educativa e l'aderenza della stessa al personale progetto di vita. I fini dell'educazione devono tenere in considerazione la promozione di ciò che è proprio di ciascuno, fornire strumenti con cui ogni individuo possa costruire, al meglio possibile, le proprie scelte. Non si può non riconoscere, però, che la componente sociale dell'educazione è anche più potente di quanto potrebbe sembrare all'apparenza. Essa non fornisce solo quell'insieme di valori e comportamenti che sono definiti cultura, ma produce anche, attraverso il linguaggio, l'organizzazione dello stesso modo di pensare la realtà. Eppure tutto questo è necessario sia assorbito in un modo sempre unico e personalizzato, legato alla singolarità degli individui, rendendo inevitabile, quindi, la compresenza di individuale e sociale nell'educazione. Al fine di realizzare un equilibrio tra individuo e ambiente che comporti l'assunzione di un ruolo attivo da parte del primo, chiamato a non piegarsi semplicemente alle esigenze di prestazione espresse dalla società in un dato momento storico, bensì a partecipare in maniera dinamica al cambiamento sociale, si è passati da una concezione della formazione intesa come strategia sociale ad un'altra che concepisce quest'ultima come una strategia relazionale. In questo caso, il bilanciamento di attitudini individuali e prestazioni richieste dalla società si realizza in termini di cambiamento e perturbazione, anziché di assoggettamento e accomodamento. Per molto tempo il processo formativo è stato interpretato in termini di miglioramento stabile del rapporto individuo/ambiente sociale, partendo dal presupposto che i vincoli culturali ed economici posti dal contesto fossero alla base delle azioni del singolo. Al contrario, quando l'intervento formativo era finalizzato a sollecitare nel soggetto strategie autonome, esso finiva con l'assumere un carattere prettamente diagnostico.

Una pedagogia che si affida all'attuazione di un modello formativo inteso come strategia relazionale, il cui fine è la partecipazione del singolo al mutamento sociale, mira a far emergere dalla relazione individuo/ambiente le azioni individuali, non riuscendo certo a tralasciare la considerazione che l'esigenza di integrazione sociale e culturale può certamente costituire un limite all'autonomia dell'individuo e alla sua creatività. Si rivela, a tal proposito, utile sfruttare la propensione insita nell'uomo a non obbedire passivamente all'ordine sociale e alle imposizioni culturali. Ogni individuo, infatti, nel percorso della propria formazione, conserva un potenziale di autonomia e divergenza rispetto alle norme sociali e alla cultura dominante che gli consente di

resistere all'*imprinting* culturale e di giocare un ruolo attivo nel processo di evoluzione sociale. Quando, come ricorda E. Morin (1993, p. 29), in un clima democratico, si "instaura la dialogica delle opinioni contrapposte", si riduce l'influenza dell'ambiente e si introducono "pluralità", "separazioni", "opposizioni", "policentrismo", "[...] fanno la loro comparsa le crepe dell'*imprinting*, le brecce nel sistema di riduzione e di mutamento dell'invarianza, le inceppature nella normalizzazione. Tutto questo allarga lo spazio dell'"autonomia" individuale. Il soggetto, a questo punto, è capace di utilizzare il proprio potenziale di autonomia e di sviluppo oltre i confini della "camera privata". Detto in altri termini, il processo di formazione è il risultato del modo in cui i soggetti pianificano la propria vita in contesti spazialmente e culturalmente determinati; il che porta a pensare l'intervento educativo come ad un'azione indirizzata all'acquisizione di una progettualità critica del sé che si gioca tra conservazione, cambiamento e trasformazione. Il soggetto è indotto a cogliere le reali possibilità formative e a progettare la propria vita in maniera flessibile ed aperta al cambiamento, senza però sottrarsi a partecipare all'evoluzione sociale e culturale.

Riprendendo le fila del discorso precedentemente intrapreso e tornando ai significati originari del termine educazione è possibile ricavarne tre: prendersi cura, portar via e insegnare, non sempre, però, concordi tra loro. C'è, nel gesto educativo, la volontà di condurre all'aperto, verso la radura, quella parte del bosco in cui non vi sono piante, luogo di sosta in cui si realizza una vera e propria illuminazione, in cui si può far luce su di un'esperienza educativa che chiede di essere interpretata in ogni attimo del suo svolgersi. Ma portar via significa anche strappare, separare, sedurre. *Educere* assomiglia molto a *seducere*. È innegabile che dimensione erotica ed esperienza educativa si implicino a vicenda, sebbene questo loro implicarsi celi molti pregiudizi, come l'idea che vi sia qualcosa di primitivo, di poco evoluto e soprattutto regressivo in ciò che riguarda gli affetti e le emozioni. Certo è che se l'educazione si riduce a nient'altro che eros e seduzione più nessuno si salva, ma se l'educazione si limita alla pura ragione, in che modo è possibile educare? I termini "eros" ed "educazione" hanno in comune una buona dose di ambiguità, non da intendersi in senso negativo ma come dimensione strutturale della vita dell'uomo, che consente di affermare problematicità, dialettica e apertura, con incluso un forte elemento di rischio. L'educazione è ambigua nella misura in cui può esser concepita e attuata come imposizione di una determinata forma

all'educando. È il caso, ad esempio, di tutte le forme di induzione alla dipendenza e alla subordinazione, mediante le quali l'educatore tenta di stabilire un rapporto forte con l'educando per obbligarlo ad essere come lui desidera. Ma l'educazione può anche essere intesa come un insieme di interventi finalizzati a stimolare nell'educando un processo di presa di coscienza della propria soggettività e della propria appartenenza ad una intersoggettività, entrambe coinvolte nel dare significato al mondo. Il che significa affermare come caratteristica dell'uomo e, di conseguenza, del processo educativo, una fondamentale apertura all'altro. L'esperienza umana ha una struttura relazionale. L'uomo per esistere ha bisogno di qualcosa che sia altro. Nessun punto è il centro dell'universo. Al mio "io" è essenziale l'"altro", così come il mio "io" è essenziale e funzionale all'"altro": l'io richiede il tu, il noi, l'altro. Inoltre l'io richiede una relazione con un mondo di cose. Per cui io, noi, il mondo siamo in un'inerenza reciproca.

Qualcosa di simile si può dire anche a proposito dell'eros. Per un verso esso può essere inteso come uno strumento potente di assoggettamento, per cui il soggetto si riduce ad oggetto di cui abusare. In tal caso la presenza di una dimensione erotica nell'esperienza educativa è da considerarsi certamente in maniera negativa. Al contrario, l'eros può essere inteso come una forza originaria che permette all'uomo di aprirsi all'altro da sé, inteso come soggetto da rispettare, da valorizzare. Nel pensiero di Lévinas la figura dell'altro è una cifra, un segno della responsabilità morale: il "volto dell'altro" mi chiama in causa e mi dà responsabilità. L'accesso ad altri non si realizza originariamente nel mio interpellare l'altro uomo, ma nella mia responsabilità verso di lui. Si tratta di una relazione etica originaria: la responsabilità è invocata e suscitata dal volto dell'altro uomo che rompe la fenomenicità formale del semplice apparire. "L'essere umano si lascia certamente trattare come un oggetto e si consegna al sapere [...] alla luce delle scienze umane. Ma trattato esclusivamente come un oggetto, l'uomo è anche maltrattato e misconosciuto"⁴. Il volto dell'altro "mi dà una destinazione, chiede di me, mi riduce alla responsabilità che non ho incontrato in nessuna esperienza"⁵. La riflessione levinasiana si concentra intorno a questo movimento di fuoriuscita dall'"identità" verso un altro che è assolutamente altro. Egli supera il concetto stereotipico di persona per arrivare a quello di volto e di sguardo, ossia non ci

⁴ Da conferenza tenuta presso l'Istituto Magistrale Socio-Psico-Pedagogico di Varese dal Prof. Mino Conte, febbraio 1999.

⁵ *Ibidem*.

si rivolge mai semplicemente ad una persona, ma a qualcuno di vivo e di storico, qualcuno di differente e di diverso, e questa diversità è l'unica condizione per mantenere aperta la relazione. Eros, dunque, come fondamento di relazione intersoggettiva, che caratterizzandosi nella reciprocità, riguarda entrambi gli attori del rapporto. La relazione educativa necessita di una dimensione erotica, come la relazione erotica, senza la presenza di una dimensione educativa, si tradurrebbe in una forma di oggettivazione. Si tratta solo di aiutarsi a sviluppare il desiderio, attraverso la parola, che scambiata ed elaborata permette la traduzione di vissuti di realtà in esperienze di significati. Ma non è possibile limitarsi a ciò, questo perché l'educazione è un insieme di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento fra loro interdipendenti, un dispositivo, ossia un insieme strutturato e solo parzialmente visibile di norme, oggetti, rituali, fantasmi, proiezioni, tecniche, metodologie, prescrizioni, soggetti.

2.2 L'educazione come dispositivo

Con il concetto di dispositivo si intende sia la rete che si stabilisce tra elementi eterogenei, sia la natura del legame tra gli elementi, sia la funzione strategica cui tale insieme risponde, sia infine la surdeterminazione funzionale di ciascun elemento sull'altro. Tale nozione è stata utilizzata da Michel Foucault (1976; 1977a; 1977b) come metafora per chiarire come intendere le relazioni di potere. A partire dalla *Storia della Follia*, è ne *La Volontà di Sapere* che Foucault analizza la dialettica delle forme di potere (già tratteggiata in *Sorvegliare e punire*), che prevede il passaggio da un potere di tipo giuridico-repressivo, esplicitato in istituzioni visibili e contestabili e che si rafforza nel momento in cui si manifesta, ad un potere repressivo, diffuso, ma rarefatto e silenzioso. Questo tipo di potere, a differenza del primo che non necessita di dispositivi, attua dispositivi di tipo disciplinare, il cui intento è di costruire il soggetto e di strutturarlo. Per le sue caratteristiche, quali la presenza di pratiche rivolte all'addestramento del corpo, la gestione degli spazi e dei tempi, il tema della

valutazione, per citarne alcuni, questo tipo di dispositivo è essenzialmente educativo. Il potere, quindi, non è da definirsi solo come qualcosa di negativo e coercitivo, ma anzi come un meccanismo che “dispone” delle possibilità, che organizza rapporti di forza, come una strategia o un insieme di strategie che producono soggetti, idee, oggetti, che supportano determinati saperi e che a loro volta ne sono supportate.

Riccardo Massa è stato il primo ad introdurre il concetto di dispositivo nel dibattito pedagogico per spiegare come in ogni azione educativa e formativa siano in gioco delle dimensioni e delle condizioni che permettono l'esistenza dell'evento educativo. Secondo questo autore “Foucault restituisce la positività degli “oggetti” pedagogici in quanto dispositivi e sistemi procedurali, sia nel senso di tecnologie esterne dello spazio, del tempo, del corpo, dell'attività, sia che queste riguardino un assoggettamento “interno” relativo alla cura e alla formazione di sé” (Massa, 1997, p. 176). Il dispositivo pedagogico è un concetto potente, rappresenta “un'unità strutturale di pratiche che architettano e gestiscono spazi, scandiscono e colonizzano tempi, producono e diffondono discorsi e relativi saperi, permettono e controllano esperienze, organizzano e celebrano rituali, abitano e addestrano corpi, costituiscono e strutturano soggetti, manipolano e distribuiscono oggetti” (Mantegazza, 1998, p. 183). Parlando di dispositivo occorre distinguerlo da quello che viene definito il *setting*. Quest'ultimo costituisce la parte visibile e corporea del dispositivo, mentre la sua materialità affonda nelle dimensioni latenti, invisibili, inconse. È per questo che Massa fa riferimento a Foucault, che attraverso il suo interesse per “il negativo”, dimostra di non temere il pedagogico, assumendolo nella sua positività, ma anche nella sua dialettica con il diverso e il negativo.

L'educazione, oltre ad essere innanzitutto un dispositivo esistenziale, poiché istituisce il carattere progettuale ed intenzionale della vita di ciascun individuo offrendo lui l'occasione per entusiasarsi, annoiarsi, adirarsi, prendersi cura di se stesso, fare progetti in vista di un futuro non ancora tangibile, consentendogli l'incontro/scontro con l'altro; è un dispositivo materiale ed inconscio e perciò in gran parte latente (il dispositivo si colloca "al di sotto" del *setting* ma lo abita come sua dimensione ineludibile e nascosta), poiché “nell'esperienza dell'educare, dell'essere educati e dell'educarsi sono sempre agenti una dimensione generativa [...], distruttiva [...], conflittuale [...], riparatoria [...], oltre che in particolare seduttiva, fantasmatica e

transferale” (Massa, 1987, p. 19). È, inoltre, effettuale e va studiato, per dirla con Foucault, nelle sue positività, nei suoi effetti di potere che sono poi effetti di soggettività; esso è un dispositivo relazionale, in quanto declina e mette in scena una ed una sola tra le possibili modalità di relazione tra esseri umani, quella educativa, appunto; strategico, in quanto connesso ad un determinato assetto sociale che attraverso di esso mette in atto la costituzione di soggettività specifiche, funzionali all’assetto medesimo e dunque disciplinare e di controllo in cui finalità e procedure devono essere organate, coerenti e sistematiche, attraverso un intreccio di tecniche, procedure, sistemi. Un altro aspetto del dispositivo pedagogico è il suo carattere funzionale, ossia la sua capacità di far incontrare dimensioni che solitamente vengono studiate come a sé stanti, quali quelle biologiche, psicologiche, sociali, culturali e storiche, la connessione tra senso e significato, nella dinamica mai interrotta di “aspettativa ed accettazione, immagini di sé e di percezione degli altri, di categorizzazione e di confronto, di identità e di adeguatezza, di costruzione della propria soggettività e della realtà sociale, di acquisizione di ruoli e di modelli” (Ivi, p. 18). È grazie all’educazione come dispositivo di interazione funzionale che si ha il passaggio da natura a cultura e lo svolgimento della storia. Il delirio di onnipotenza che in alcune circostanze sembra caratterizzare l’educazione è in un certo senso attenuato se si pensa a quest’ultima come a un dispositivo che si autoregola e che pone in essere norme e sanzioni che valgono solamente all’interno dei suoi territori. Quella che costituisce, forse, la peculiarità più propria del dispositivo pedagogico, se intesa comunque in relazione con le precedenti, è il suo caratterizzarsi come dispositivo iniziatico, che provvede il soggetto di esperienze caratterizzate dall’unicità e dalla sacralità, rendendo sopportabili le ferite presenti, le memorie dolorose, la paura del domani. La tensione verso il futuro, propria del carattere iniziatico, rende il dispositivo pedagogico altro da un adeguamento alla realtà sociale, proiettandolo verso un non ancora, un oltre, una colorazione utopica. "L’educazione è quella specifica esperienza umana che apre interi mondi e li radica nella dimensione emozionale e del vissuto più intima e più propria di ogni essere umano" (Mantegazza, 1998, p. 69). Il dispositivo pedagogico mobilita così le dimensioni intime e segrete dell’affettività umana in direzione dell’apertura di infiniti mondi, di quello che viene definito carattere trascendente dell’esperienza educativa. Quello che l’autore francese rintraccia nella sua analisi delle tecniche disciplinari, è il dispositivo semiotecnico, ossia

quello della simbolizzazione del potere attraverso l'uso di segni che guidano la relazione. Gestì, suoni, sguardi, oggetti che svolgono la funzione di comando e di autorità e che pervadono il comportamento degli individui. Ed, infine, il dispositivo di sessualità, come potere di ascolto, che mette in gioco la verità, intesa come nucleo attorno a cui si costruisce il soggetto. Grazie alla sessualità è possibile conoscere gli individui e lasciare che parlino di sé. Foucault ha indicato il modello erotico e le tecnologie del sé come metodo di costruzione della propria soggettività. "Formazione di sé e autocostruzione del soggetto significa non solo che sono un soggetto dato garantito, ma che mi devo sostenere attraverso pratiche specifiche" (Massa, 1997, p. 185). Possiamo, allora, definire l'educazione come dispositivo esperienziale che permette e la costituzione di nuove soggettività, ovvero come dispositivo antropogenetico in atto. Esso può configurarsi come un dispositivo in cui, una specifica intenzionalità educativa, mette in atto procedure apertamente finalizzate alla costituzione di soggettività o, viceversa, come un dispositivo al cui interno gli effetti di soggettività producono comunque effetto pedagogico ma senza che sia visibile, almeno in prima battuta, un'intenzionalità educativa specifica o un soggetto che sia definibile educatore o formatore. Tra i due dispositivi, quest'ultimo risulta essere il più efficace proprio in virtù del maggior grado di nascondimento delle sue parti formanti e soprattutto delle sue finalità latenti.

Ma quando un'esperienza umana può dirsi educativa? Quali sono i caratteri di quel campo di esperienza umano a cui è possibile attribuire la definizione di educazione? L'esperienza educativa è naturale ma anche culturale, poiché attraverso essa l'individuo da soggetto biologico si fa soggetto culturale. La sua natura è relazionale, poiché essa prevede un legame tra individuo e dato, tra individuo e individuo, tra individuo e società. È, innanzitutto, un rapporto in cui nessuno dei soggetti coinvolti può essere concepito come separato dall'altro, al contrario deve essere considerato stabilmente nella reciprocità di una relazione definibile sistemica in quanto coinvolge valori, storia, condizionamenti sociali, biologici e culturali dei soggetti interagenti nel rapporto. La pratica educativa può dirsi razionalmente fondata quando, al carattere di intenzionalità, si associa il riferirsi ad unità di senso originarie, non mutate da altre forme o contenuti dell'esperienza umana. Tali unità di senso consentono di pervenire ad una maggiore conoscenza e comprensione dell'esperienza, oltre a fornire indicazioni positive da

seguire nella concreta azione educativa. Proprio per la loro intrinseca funzione metodologica esse possono essere considerate come valori finalmente non compromessi o sospetti, perché la loro procedura di determinazione non è ideologica ma emerge da un'analisi storico-esistenziale. Connaturata in ogni esperienza educativa è presente una dimensione di critica del presente e una conseguente preparazione al mondo del futuro che chiama in causa un altro elemento: il progetto. L'educazione è un processo che pur essendo collocato nel "qui e ora" è rivolto intenzionalmente al "non ancora", pur mantenendo uno sguardo attento e interessato nei confronti del passato, il quale inevitabilmente condiziona saperi, agiti e comportamenti dell'individuo. Il processo educativo, infatti, è la risultante di una quantità enorme di piccoli e grandi eventi che, oltre a comporre il romanzo di formazione di ciascun individuo, rappresentano il dato concreto su cui effettivamente si è determinata la struttura personale fondamentale, relativa alla visione del mondo, la percezione di sé e dell'altro di quest'ultimo.

D'altra parte non si può prescindere dall'esser ed esser stati educati. Nella pratica educativa, però, non è possibile parlare di un solo progetto, bensì di un incontro tra progetti, una co-progettualità, che ha come presupposto quello di basarsi su una differenza di esperienze, di vissuti, di patrimonio culturale, competenze, stili, atteggiamenti tra educando ed educatore. Questa asimmetria insita nel rapporto deve tradursi, tuttavia, in sostanziale simmetria sul piano esistenziale ed umano. Infine, l'educazione è tecnica, in quanto ricorre a metodologie e strumenti per perseguire le proprie finalità. Il suo presentarsi come esperienza concreta che fa riferimento ad un bagaglio teorico di competenze da considerarsi più o meno scientifiche e in quanto evento complesso, la rende oggetto di studio di svariate aree disciplinari che la analizzano secondo approcci metodologici, strumenti di ricerca e linguaggi differenti.

2.3 Un circolo virtuoso: sapere pedagogico e lavoro educativo

Sapere pedagogico e lavoro educativo si incontrano sul terreno dell'educazione. Un terreno scivoloso, di non facile demarcazione, che comprende al suo interno una serie di dimensioni che, a loro volta, svolgono una specifica azione rispetto a molteplici livelli di riferimento⁶. Compito del sapere pedagogico è assumere il lavoro educativo nella sua complessità, considerando l'intreccio di tali dimensioni che, sia negli aspetti consci e intenzionali sia in quelli inconsci e impliciti, producono effetti formativi nel campo di forze in cui agiscono e a loro volta producono.

Come si è accennato nel capitolo precedente, grande è stata la tentazione da parte della pedagogia di ricorrere ad un sapere "forte", proprio delle scienze empiriche, per descrivere la pratica educativa. E nel farlo, talvolta, essa ha assunto un atteggiamento ancor più rigido di quello delle scienze dure che, al contrario, hanno già accettato la parzialità e la limitatezza dell'affidabilità descrittiva dei modelli teorici. La realtà del mondo fenomenico, e dunque anche quella educativa, è molto più complessa di ogni teoria e modello. Quest'ultimo, difatti, non è in grado di rendere la complessità, la ricchezza e la concretezza di un avvenimento ma solamente di descriverne un aspetto limitato e ben caratterizzato. La realtà stessa, inoltre, è conoscibile solo per approssimazioni successive, per cui qualunque teoria non può essere esemplificativa del reale, sebbene possa aiutare ad orientarsi e muoversi al suo interno secondo intenzione. Allo stesso modo dotarsi di un sapere astratto, intellettualistico, di chiara matrice filosofica non può essere utile per affrontare i concreti problemi pedagogici.

Se, come afferma C. Palmieri (2009, p. 79), quando si fa riferimento all'educazione "ci si muove nel campo della complessità [...] un campo dove ogni conoscenza fa i conti con ciò che accade nel mondo [...] sapendo che non potrà mai essere esaustiva [...]", non è possibile ricorrere a un sapere tecnico, "un sapere di regole generali, che si fonda sul presupposto secondo il quale le situazioni problematiche sarebbero caratterizzate da una profonda analogia, che renderebbe possibile l'applicazione di un sapere generale a elevata potenzialità predittiva [...]" (Mortari, 2003, p. 9), come nemmeno a un sapere concettuale, incapace di uscire dai consueti schemi. Il sapere di cui si nutre l'esperienza

⁶ Cfr. Massa (1987).

educativa è un sapere che si costruisce con l'esperienza, cioè stando in un rapporto intensamente pensoso con quello che accade" (Mortari, 2003, p. 12).

Allora, il complesso rapporto tra teoria e prassi che, come suggerisce M. Baldacci (2010, p. 65), "[...] rappresenta uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica", non può che tradursi nella possibilità di far riferimento a un sistema organizzato di conoscenze ipotetiche la cui validità è da sperimentare sul campo. Un'eccessiva semplificazione, come una iper-strutturazione, snaturerebbe l'oggetto d'indagine, mentre l'educazione in quanto evento articolato, eterogeneo, passabile di diverse letture, "è eccedente rispetto a qualsiasi teoria" (Mortari, 2003, p. 25).

Quello tra teoria e prassi è così "[...] un rapporto da concepir(si) in chiave di unità dialettica: la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca", afferma Baldacci (2010, p.66). In altre parole una teoria che non sappia relazionarsi in modo problematico e dialettico con le questioni dell'educazione non può dirsi efficace; così come una prassi che agisce in maniera immediata e acritica su di essi rischia di procedere per tentativi, affidandosi al caso, senza potersi dire pertanto ancorata su basi scientifiche.

Si dovrebbe prospettare una teoria che utilizzi "criteri-per-la-prassi", criteri che dirigano concretamente l'agire educativo in vista del cambiamento (Cambi, 2006). Il sapere pedagogico è un sapere che si alimenta "cammin facendo", sulla strada dell'educazione. Non esiste alcuna risposta certa, valida definitivamente ma quello di cui un educatore si può dotare, per interpretare e significare l'esperienza, sono le sue stesse domande, i suoi vissuti, le sue percezioni e quelle dei soggetti coinvolti. L'educatore, difatti, si muove all'interno di questo scenario problematico con il bagaglio di concezioni di significati e di dimensioni affettive che lui stesso ha sperimentato nel suo percorso da educando. È a partire da tale bagaglio che egli agisce e pensa a come strutturare gli interventi.

Il problema diventa, allora, rendersi consapevoli di quale sapere si è portatori e di come lo si agisce nella pratica. Si tratta di recuperare un sapere che sia in grado di "pensare sui propri passi" (Schön, 1987, p. 13), mettendo a fuoco il problema percepito senza semplificarlo, così da far dialogare, nel mentre dell'azione, contenuti di tipo teorico con percezioni e vissuti provenienti dalla pratica.

Come suggerisce M. G. Riva (2011, p. 164) “il punto consiste nel conquistare quella capacità di flessibilità che permette sia di esplorare le teorie implicite nella pratica sia di ricercare come i concetti e i modelli teorici - che raccolgono i concetti in sistemi di interrelazioni -, nelle svariate concatenazioni, possano servirci per decodificare la nostra vita e le sue pratiche educative e formative”.

Tuttavia, continua la studiosa, oggi “il problema più grande [...] riguarda che ormai, spesso, si è persa la percezione del collegamento originario tra teoria e pratica, non si è più in grado di ricostruire l’insieme delle concatenazioni che pian piano sono state date per scontate e quindi, a un certo punto, vengono saltate nella ricostruzione consapevole”.

Come allora è possibile ristabilire questo circolo virtuoso? Come ristabilire un dialogo proficuo tra sapere pedagogico e lavoro educativo?

Una delle possibili soluzioni che si vorrebbe proporre per ristabilire un dialogo proficuo tra sapere pedagogico e lavoro educativo, passa attraverso l’assunzione di uno sguardo clinico-pedagogico⁷, in grado di guardare l’accadere educativo nei suoi aspetti materiali, dipanando la trama di elementi che dispongono e costruiscono ogni situazione educativa. Uno sguardo che sappia oltrepassare la contingenza della relazione tra educatore ed educando, così come non fermarsi alla pura analisi degli elementi espliciti e dichiarati, interrogando il dispositivo pedagogico: “quell’organizzazione di elementi invarianti – lo spazio, il tempo, i corpi, i materiali, i mezzi, i vincoli, le norme – che, nel loro particolare intreccio, producono quel certo evento educativo” (Riva, 2011a, p.169). Uno sguardo laterale, profondo, attento ai dettagli, alle incoerenze, ai segnali.

Un pedagogo che legga la realtà educativa con lo sguardo clinico-pedagogico imposta la sua pratica tenendo conto di quel taglio specifico, attento all’organizzazione dei contesti e delle cornici, a individuare le tracce e gli indizi di quella materialità che si esprime spesso in modo latente: attraverso dimensioni sfuggenti eppure pregnanti quali le percezioni, la sensorialità, la corporeità, le emozioni e i sentimenti, in tutta la loro gamma e varietà. La teoria pedagogica guida alla comprensione della natura complessa e sfuggente della realtà umana, individuale e collettiva, al suo sottrarsi alla pretesa di ingabbiarla dentro reti concettuali troppo definitorie, troppo razionali e troppo basate sulle pretese della volontà e dell’intenzionalità (*Ibidem*).

⁷ Cfr. Massa (1992); Riva (2000); Palmieri, Prada (2008).

Tramite tale piano di analisi connesso quindi ai significati, è possibile accedere alla concreta materialità in atto, all'esperienza viva senza offrire un'immagine della stessa avulsa dalla presenza dei soggetti al suo interno. Si tratta allora di introdurre anche nell'ambito pedagogico nel contesto di indagine delle esperienze educative, un modo di rendere conto del proprio oggetto, una forma di razionalità che si distingua dalla ricerca delle cause.

La dimensione teorica in questo modo può farsi portatrice di categorie forti, in grado di attribuire significati validi al reale, senza però imbrigliarlo in schemi rigidi, precostituiti, costrittivi. Lo fa servendosi di concetti quali dispositivo, latenze, dinamiche affettive e relazionali, rappresentazioni cognitive, metafore; interrogandosi e risignificando le sue categorie: istruzione, educazione, formazione; esplorando i possibili significati e ponendosi in ascolto delle emozioni⁸ che connotano ogni azione educativa, sia essa intenzionale o meno. Allo stesso modo la pratica per potersi costituire come fonte d'ispirazione del lavoro educativo, deve costituirsi come pratica riflessiva (Schön, 1993; Mortari, 2003, 2010), in grado di costruire ipotesi interpretative e possibili chiavi di lettura di ciò che nel concreto accade. È il pensare stesso a produrre ricadute sugli eventi e al tempo stesso a nutrire, integrare, confermare o, diversamente, confutare quanto a livello teorico viene prodotto. Come sostiene R. Fadda (2006, p. 46), “è tempo di rendersi conto che essere impegnati nelle concrete pratiche di cura educativa [...] non significa né applicare semplicemente teorie prodotte da altri né [...] tradurre i problemi di competenza educativa in termini di tecniche di intervento da applicare pressoché universalmente [...]”. Il pratico è impegnato ad agire riflettendo, pensando, ponendosi interrogativi, “per andare oltre le cornici e i punti di vista stabili, al di là di ciò che è definito, di ciò che è troppo visibile, scontato, dato” (Ivi, p. 48).

È l'esperienza educativa, comprensiva di tutta la complessità degli elementi appena citati, a dover essere collocata al centro della teorizzazione pedagogica, al fine di ottenere un sapere fedele alle cose e, al tempo stesso, capace di generare conoscenza dalla significazione del flusso degli eventi. Un sapere che possa dirsi incarnato nelle azioni di chi fa educazione e formazione.

⁸ Cfr. Riva (2004).

2.4 Il lavoro educativo: interventi e contesti

Il lavoro educativo si differenzia al suo interno per una grande varietà e diversità che riguarda i contenuti degli interventi e che dipende da diversi fattori, in particolare concernenti la tipologia di problemi e la specificità della relazione educativa.

Una prima differenziazione può essere effettuata in base ai soggetti cui gli interventi sono rivolti: il singolo individuo, il gruppo, la famiglia (Gardella, 2007). La natura degli interventi è strettamente connessa al tipo di relazione instaurata dall'educatore. Nel primo caso, infatti, quest'ultimo opera con un solo soggetto per volta e si occupa di osservare solo ciò che avviene all'interno di quell'esclusiva relazione. Diverso è quando il lavoro educativo si compie su un gruppo: in questo caso il professionista si relaziona sì con il soggetto ma osservando, al contempo, ciò che avviene nella relazione tra quest'ultimo e il gruppo e interagendo con esso. In questo modo l'educatore può influire sulla relazione sia rapportandosi con il singolo, sia agendo sul gruppo, ridefinendone le modalità di organizzazione e di relazione. Per quanto concerne l'azione rivolta alla famiglia, all'interno di tale ambito l'educatore è chiamato a utilizzare la propria professionalità al fine di ristrutturare e riorganizzare dinamiche relazionali e organizzative disfunzionali. Può intervenire sulla famiglia ricorrendo a colloqui (di sostegno o di scambio di informazioni) o realizzando incontri con i suoi membri; oppure, come più facilmente accade, agire su di essa tramite interazione diretta, come nel caso degli affidi educativi o dell'assistenza domiciliare. Ciascuno di questi interventi chiama il professionista a misurarsi con prove e difficoltà differenti e, al contempo, richiede un'attenzione particolare da parte sua a quanto avviene nella relazione. Si avrà modo di approfondire in seguito le criticità legate alla pratica educativa, sia in riferimento al ruolo sia all'organizzazione concreta della stessa.

Da ultimo, il lavoro educativo può riferirsi a una rete di soggetti, coinvolgendo istituzioni e professionalità differenti. L'approccio di rete richiede un lavoro di promozione dei processi, in grado di attivare la comunicazione tra agenzie diverse, attraverso un riconoscimento dei legami esistenti. Esso può, pertanto, essere definito "un vero e proprio intervento di secondo livello", in quanto richiede all'educatore di "porsi da un punto di osservazione più elevato, che implica l'analisi delle risorse, dei vincoli, dei bisogni e delle relazioni [...] dell'insieme dei soggetti che debbono

collaborare in rete per progettare e produrre l'intervento desiderato" (Gardella, 2007, p. 27). Una tale postura può produrre effetti positivi solo se il professionista dimostra di saper rinunciare alla tentazione di affidarsi a tecniche e strumenti precostituiti, così come di saper promuovere i processi che tendono a favorire la comunicazione tra le diverse agenzie socio-educative.

Si ritiene utile soffermarsi sul tipo di utenza del lavoro educativo, per evidenziarne i cambiamenti che hanno avuto luogo nel corso del tempo. I naturali e condivisi destinatari dell'intervento educativo sono da sempre stati bambini e adolescenti, come testimoniato anche dall'orientamento della riflessione pedagogica che li ha visti principali protagonisti; così come, solo in anni più recenti, un altro ambito di riferimento sono state le situazioni caratterizzate da disagio, devianza o più in generale di deprivazione affettiva, cognitiva, culturale, sociale, economica (Rossetti, 2009), che interessano l'intero arco dell'esistenza. Questa seconda area ha costituito (e ancora oggi costituisce) il principale settore di intervento dell'educatore professionale, mentre è lasciato all'istituzione scolastica il mandato educativo e istruttivo nei confronti di bambini e adolescenti in situazioni cosiddette di normalità. Solo in anni più recenti si è iniziato a pensare il lavoro educativo in termini di prevenzione e promozione in situazioni e contesti non problematici, con funzione di riconoscimento e implementazione delle risorse già esistenti. Il lavoro educativo a scopo correttivo e contenitivo entra così in crisi, soppiantato dalla volontà di estendere l'azione educativa all'intera gamma di esperienze vissute dagli individui. Così "oltre all'intervento educativo (istruttivo) nella normalità e all'intervento educativo (di recupero e riabilitazione) nella marginalità e nella devianza, la pratica educativa professionale comprende nuove aree e livelli di azione, che ottengono riconoscimento e legittimazione solo in tempi più recenti" (Ivi, p. 25). Per questo, probabilmente, gli stessi educatori in formazione faticano nel riconoscere non solo l'intero arco della vita ma anche la vasta gamma di esperienze vitali quali oggetti del proprio agire professionale. Emblematica, a tal proposito, è la difficoltà incontrata da studenti e studentesse universitari - aspiranti educatori - a ipotizzare e progettare interventi educativi indirizzati a promuovere benessere e miglioramento in situazioni di normalità. Azioni di questo tipo faticano ad essere legittimate, restando nel cosiddetto conosciuto non pensato (Bollas, 1989; 1995;

Riva, 2004), oscurate dal peso storico e sociale, nonché dal maggior credito delle azioni correttive e riabilitative.

Un altro elemento di discriminazione degli interventi educativi fa riferimento alle condizioni di spazio e tempo in cui essi si attuano, ovvero l'ambiente fisico in cui si realizzano, la durata e il periodo. Ad esempio, si può parlare di interventi educativi in ambito residenziale o semi-residenziale (un esempio sono le comunità alloggio, le comunità educativo-assistenziali), oppure di servizi che hanno in carico l'utenza per poche ore al giorno, come avviene nei centri socio-educativi, nelle associazioni che lavorano per l'inserimento lavorativo e, più in generali, in quei contesti in cui si attuano interventi mirati e limitati nel tempo. Rientrano in questo gruppo anche i servizi in appoggio o ad integrazione del servizio scolastico, i servizi cosiddetti per il tempo libero, nonché i servizi per l'infanzia e la prima infanzia. Vi sono poi i servizi d'area sanitaria, le associazioni e le attività di prevenzione e quelli d'area culturale, quali biblioteche, cinema, centri culturali, centri sociali, etc. Da ultimo i servizi d'area sportiva. Si tratta di interventi educativi compensativi, aggiuntivi oppure sostitutivi (Tramma, 2003) che possono prevedere un lavoro educativo di breve, medio o lungo termine, a seconda della natura del bisogno e delle sue caratteristiche.

Secondo numerosi autori (Tramma, 2003; Santerini et alii, 2003; Mariani, 1997a; Massa, 1986), quasi tutte le casistiche sopra elencate potrebbero rientrare a pieno titolo nella categoria dei cosiddetti "contesti educativi non formali", dove per non formale si intende quel tipo di attività dotata di una precisa intenzionalità, di uno specifico progetto formativo e di un'esplicita distinzione di ruoli tra educatore ed educando, senza però dotarsi del carattere dell'obbligatorietà. Quest'ultima, al contrario, è tratto peculiare dei contesti formali, in cui l'idea di formalità è fortemente "legata a discriminanti quali l'intenzionalità, l'asimmetria relazionale, che intercorre tra chi educa e chi è educato [...], la presenza di un "terzo (istituzionale)" tra questi stessi partner (di uno specifico quadro normativo e istituzionale di riferimento, cioè, che indichi gli obiettivi di questa stessa esperienza, i modi del suo concreto darsi, i suoi vincoli organizzativi), l'obbligatorietà, e il rilascio di uno specifico titolo di studio" (Villa, 2008, p. 117). Così che l'azione educativa da considerarsi, per eccellenza, formale è quella promossa dall'istituzione scolastica, dove è possibile riconoscere interventi intenzionali all'interno di contesti educativi strutturati, con contratti di apprendimento

espliciti. A dire il vero, non è sempre possibile operare una netta distinzione in tal senso, tale per cui alcuni dei luoghi sopra menzionati occupano una posizione di soglia tra contesti formali e non formali, proprio per proprio per il carattere intenzionale e socialmente controllato dell'esperienza educativa che in essi ha luogo (Massa, 1977). In effetti, come sostiene L. Villa (2008, p. 118), “si tratta di esperienze educative non casuali ma “pensate”, che trovano legittimazione nel mandato stesso che è attribuito a questi particolari luoghi educativi. Tale mandatosi identifica con il compito di concorrere all'educazione di bambini e ragazzi, di sostenere cioè la formazione della loro personalità secondo un progetto che [...] è sempre e comunque socialmente e culturalmente orientato”.

All'opposto si situano le esperienze informali, “[...] esperienze relazionali e comunicative, riguardanti soggetti collettivi o individuali, in cui si registrano apprendimenti senza che vi siano istituzioni od organizzazioni manifestamente preposte allo scopo e senza che vi sia un'intenzionalità pedagogica, cioè un'intenzionalità che coscientemente pensa l'educazione in quanto tale” (Tramma, 2009, p. 36).

Il lavoro educativo, infine, può anche differenziarsi in base al committente. All'organizzazione di appartenenza, pressoché unico interlocutore nelle fasi pionieristiche dell'intervento, si affiancano e in parte si sostituiscono altri soggetti, quali la committenza che finanzia l'intervento (Stato, Regioni, Province, Comuni, Aziende Sanitarie Locali, ma anche organizzazioni private e del terzo settore), gli utenti (con caratteristiche e bisogni diversi, non sempre espliciti), le altre figure professionali (psicologi, insegnanti, medici, assistenti sociali,...), ma anche la collettività. In base al mandatario dell'intervento, cambia la cultura non solo professionale, ma anche i valori morali, sociali e politici entro cui l'educatore si trova inserito. Egli è esposto così a opportunità, vincoli, richieste e pressioni molto diverse fra loro, che incidono sull'interpretazione della propria funzione e del proprio ruolo. Tra le competenze pedagogiche lui richieste rientrano le capacità di progettare interventi, di presa in carico dell'utente, di coordinamento e organizzazione di attività e progetti, di collaborazione con figure ed enti presenti sul territorio, di saper amministrare e reperire risorse di finanziamento.

2.5 Questioni pratiche del lavoro educativo

Dopo aver tracciato sommariamente il quadro dei contesti e dei tipi di intervento che è possibile racchiudere sotto la dicitura di lavoro educativo, si intende ora entrare nel merito delle questioni denominate pratiche dell'agire educativo poiché, appunto, concernenti la pratica nella sua complessa e concreta articolazione.

Quando si parla di lavoro educativo si fa riferimento a un'esperienza istituita che, in quanto tale è da distinguersi dalla vita diffusa. Si è già avuto modo di precisare in precedenza come educazione e vita siano strettamente intrecciate, sebbene esse non coincidano vicendevolmente. Difatti, quando si pensa a un evento, un'esperienza che si ritiene essere educativa, essa viene identificata e circoscritta, mostrando così il suo scarto rispetto alla vita. “In ogni caso, (però) l'esperienza che l'educazione inaugura produce effetti sulla vita, modifica la dimensione esistenziale: fa sì che ciascuno, tornando alla sua esistenza, sia differente da «prima»” (Palmieri, 2011, p. 32).

Proprio per le conseguenze che l'esperienza produce, essa richiede di essere pensata e problematizzata. Spetta al lavoro educativo, esercitato da professionisti in determinati contesti e tempi, il compito di separare l'educazione dalla vita. Si tratta non solo di creare un'esperienza unica che possa essere assorbita ed elaborata dagli individui che la sperimentano, ma anche di entrarvi da professionisti, ricoprendo un ruolo attivo e sviluppando un senso critico che permetta di interrogarsi sia sulle dinamiche in atto sia sul significato e sugli esiti.

Come anticipato nella prima parte di questo capitolo, il lavoro educativo è per sua natura associato a termini quali cura e relazione. Di cura se ne parla e se n'è parlato molto in educazione, con l'intento di disambiguare tale termine e di elencarne le possibili attribuzioni di significato. Il rapporto tra cura ed educazione ha radici molto lontane, a partire dalla nozione di *epimeleia* greca, che indica la cura come “sollecitudine, attenzione, occupazione e scienza” (Mortari, 2006, p. 41). Luogo tradizionalmente deputato alla cura è la famiglia. La cura esercitata in tale contesto è quella che permette al bambino di crescere e svilupparsi, e prima ancora di sopravvivere. Essa, che si dà appunto all'interno delle relazioni primarie, finisce con l'estendersi e il diffondersi in un contesto relazionale più ampio, essendo dimensione costitutiva dell'esistenza umana (Heidegger, 1969). Proprio per questo, per il suo essere

radicata nell'esistenza, la cura è educativa. Essa si ritrova in tutte le situazioni che si possono riconoscere implicitamente o esplicitamente come educative (Massa, 1990; Zannini, 2001), costituendosi così come la struttura originaria dell'educazione, presupposto e preconditione di ogni teoria e pratica e progettazione formativo-educativa (Fadda, 2006). Attraverso di essa il soggetto ha la possibilità di scoprire le proprie potenzialità e assumere la forma lui più adeguata. L'azione di cura, come anche l'azione educativa, è finalizzata al raggiungimento di determinati scopi: "si cerca di incidere sulla personalità di un altro soggetto al fine di modificarne la struttura o di ottenere lo sviluppo di certe caratteristiche e qualità di essa o di inibirne altre" (Ivi, p. 75). Finalità prima è il cambiamento che, come afferma Demetrio (1990), può essere assunto come paradigma dell'evento educativo. Quest'ultimo si costruisce proprio con l'intento di arrivare a produrre una modifica della situazione presente in vista di una nuova configurazione, che nell'immaginario collettivo assume una connotazione positiva: è miglioramento, sviluppo, crescita, progresso, maturazione, evoluzione (Fadda, 2006). Considerata in questa accezione, la cura non è intesa solo in termini di cura della relazione ma anche come attenzione a predisporre le condizioni materiali che rendono un luogo educativo. "Aver cura dell'esperienza educativa significa aver cura di ciò che la compone" (Palmieri, 2011, p. 38). Essa rimanda alla centralità dei contesti e di conseguenza "alla gestione dei tempi, degli spazi, degli oggetti, delle modalità comunicative ammesse o bandite; l'attribuzione di ruoli, la disposizione delle persone e della loro possibilità di movimento e di relazione all'interno di questi stessi contesti; in altre parole, la materialità del luogo [...]" (Ivi, p. 36).

L'altro termine collegato alla cura e associato al lavoro educativo è quello, appunto, di relazione. È "la relazione a rappresenta(re) [...] il modo attraverso il quale le intenzioni educative diventano (possono diventare) *lavoro* e *risultati* educativi (Tramma, 2003, p. 89).

Viene spontaneo, non solo da parte di chi è estraneo a tale attività, associare il lavoro educativo alla relazione educatore/i e educando/i, un legame costitutivamente asimmetrico, dove soggetti più maturi si rapportano con soggetti meno maturi (Bertolini, 1988), in "un'interdipendenza reciproca" (Iori, 2000). Ma, come afferma Demetrio (1990), non è sufficiente affermare che la relazione educativa c'è e c'è sempre e che su di essa si basa il lavoro pedagogico; essa ha bisogno di essere problematizzata,

razionalizzata, descritta, colta nelle sue variabili costitutive, considerando anche le contraddizioni che la abitano. Per questo, pur riconoscendo che l'incontro con l'Altro rappresenti una delle dimensioni fondamentali di chi opera in campo educativo, poiché è con un altro soggetto che il professionista dell'educazione si relaziona ed è in direzione del suo ben-essere che opera, occorre ridare spazio alla materialità educativa (Massa, 1986; Barone, 1997) in cui tale rapporto si realizza. Questo innanzitutto perché la relazione non accade nel vuoto, bensì è inserita all'interno di un dispositivo la cui materialità ne stabilisce i confini e la determina. Essa si concretizza in un dato luogo e in un dato tempo ed è composta da diversi elementi – corporei, simbolici, vocali-sensoriali – che la rendono ciò che appare. Tenerli in considerazione non significa solo comprendere come la relazione si costruisca grazie ad essi, ma anche a non banalizzare l'azione educativa stessa. Ed a evitare, così, un eccessivo sbilanciamento verso il soggetto (Cappa, 2007; Orsenigo, 2010). È l'interazione tra la relazione e l'insieme di tutti gli altri fattori a concorrere alla realizzazione dell'accadere educativo, un sistema che vede coinvolti molteplici sistemi interagenti, di cui il più circoscritto è quello educando-educatore.

Pertanto cura e relazione, nella loro accezione educativa, non sono altro che aspetti di un processo più ampio, un processo intenzionale (Massa, 1987; Cappa, 2007) con un suo inizio, uno svolgimento e una fine. Tale processo pertanto si connota per il suo essere non assimilabile all'esperienza vissuta. “Intenzionale (è, difatti), il contrario di casuale, involontario” (Salomone, 1997, p. 112).

L'essenza del lavoro educativo in quanto evento intenzionale si connota come temporalità. “La prima modalità emergente dal con-essere educativo è il suo situarsi nell'esperienza temporale, trascendendosi continuamente verso il *futuro*. La trascendenza comporta l'apertura ai versanti della *possibilità*, del progetto, del cambiamento” (Iori, 2000, p. 127). La componente temporale, pertanto, sta alla base del lavoro educativo, pur rimanendo spesso sullo sfondo. Essa non è da intendersi in senso oggettivo, in quanto nel processo educativo si sovrappongono e si intrecciano temporalità differenti che necessitano di essere viste, riprese e soprattutto mediate, per premettere ai soggetti che vi sono implicati di sviluppare e essere consapevoli dei cambiamenti possibili (Cappa, 2005).

Nella materialità del processo educativo, le temporalità dei soggetti, dei servizi, dei programmi o delle attività che in essi si svolgono vengono scanditi attraverso il ritmo che il processo educativo stesso assume, sullo sfondo di un tempo sociale che avvolge e penetra nel tempo e nello spazio educativo (Palmieri, 2011, p. 101).

Vi sono diverse percezioni temporali in base al tipo di esperienza che i soggetti nell'ambito dell'educazione vivono. Così si può distinguere un tempo più corporeo sancito dal ritmo sonno-veglia, un tempo della formazione che scandisce i vari cambiamenti frutto del percorso educativo, un tempo sociale che sta da sfondo e che racchiude e può influenzare ogni periodo temporale sottostante.

Il tempo soggettivo rimanda alla percezione personale delle esperienze. È un tempo intriso d'istanti, di memoria e di tensione futura. È il tempo dell'educando che sta imparando a barcamenarsi tra passato e presente e quello dell'educatore che dovrebbe già essere in grado di connettere passato, presente e futuro in un orizzonte di senso e che per questo apre al primo possibilità future. È il tempo della *routine* (Vinci, 2011), della ripetizione che si incontra con quello della sperimentazione e della ricerca del nuovo; un incontro che riesce ad essere fruttuoso se i due aspetti dialogano fra loro, permettendo così di mutare i punti di vista e apra a qualcosa di diverso e inaspettato.

All'esterno del tempo soggettivo, strettamente connesso con la natura individuale, si trova il tempo sociale, che consiste nell'insieme delle regole temporali dettate dalla cultura di appartenenza e dal contesto. Tutti i processi che compongono il lavoro educativo sono scanditi da tempi istituzionali che oltrepassano i bisogni individuali, in quanto servono al servizio per esistere e svolgere il proprio compito. I tempi dell'istituzione hanno la funzione di creare scansioni differenti da quelle abituali, finalizzati a portare il soggetto da educare verso un altrove. Per fare questo non occorre che un'organizzazione segua i dettami di efficienza e efficacia, quanto che predisponga e regoli i tempi sulla base dei bisogni di quest'ultimo, così da permettergli di assorbire l'insegnamento e renderlo costruttivo. Il tempo dell'istituzione è il tempo del progetto e della possibilità, quella che si apre all'educando di poter essere diverso da com'era prima dell'incontro educativo. Ma è anche il tempo della conclusione, del rilancio. Ecco allora la questione della fine: è importante che essa sia presente dall'inizio del percorso, così da agevolare il distacco al momento opportuno attraverso la ricerca di attribuzione di un senso all'esperienza. Ciò è possibile spostando l'investimento affettivo dalla

relazione alla scena, preparando, da educatori, per tempo la venuta della propria inutilità, al fine di garantire un passaggio. In questo modo si sostiene la soglia tra mondo della vita e mondo dell'educazione, connettendoli nel tenerli separati.

Connessa alla dimensione del tempo è possibile rintracciare quella dello spazio. "Ogni evento educativamente significativo è individuabile attraverso uno spazio-luogo, strutturato secondo intenzionalità pedagogiche" (Iori, 2000, p. 145). Lo spazio, inteso come spazio fisico è un elemento chiave del processo educativo; esso non solo è il luogo in cui avvengono le relazioni tra educatore ed educando, ma anche il contesto che obbliga i soggetti da un lato ad un'azione di contenimento, dall'altro a una partecipazione attiva. Lo spazio è composto da elementi unici e caratteristici di una data esperienza, ma anche da elementi che collegano alla vita esterna. Esso istituisce la cornice entro cui il soggetto può sperimentarsi, venendosi a configurare anche come spazio simbolico, come spazio relazionale, spazio della cura ed infine dell'inatteso.

Mentre spazio e tempo definiscono lo sfondo del contesto educativo e nello specifico di ogni lavoro educativo, il corpo è invece il protagonista di ogni interazione tra educatori ed educandi ed è l'elemento che assorbe per primo le vicende passate, presenti, future e i cambiamenti in atto. Esso è il luogo in cui avviene la relazione e al contempo il mediatore tra soggetto e mondo esterno (Barone, 2004). Nonostante sia semplicemente "il contenitore" in cui ognuno vive, il corpo è il primo elemento che parla della nostra identità in una relazione. Esso può essere considerato il biglietto da visita da cui nascerà una naturale relazione o uno specifico processo educativo. Durante il lavoro educativo il corpo da solo è la fonte comunicativa e di linguaggio che media la relazione prima ancora della parola. Bertolini (1988) ne mette in risalto la funzione comunicativa, indicando come attraverso il corpo siano veicolati messaggi più o meno consapevoli che chiedono di essere visti e interpretati. Il corpo, però, è anche ciò che indica al soggetto stesso la qualità della relazione instaurata. L'attenzione alle sensazioni, alle posture, alle espressioni, ai movimenti sia di se stessi sia dell'altro, permette al professionista di realizzare interventi educativi autentici, proprio perché ragionati, pensati.

Spazio, tempo, corpo definiscono l'area dell'educazione come area potenziale, ossia il contesto dell'esperienza educativa. Il contesto, come afferma Bateson (1976) è il luogo in cui si sviluppa il comportamento. Considerato come realtà dotata di caratteristiche proprie che permettono di distinguerla da altre, il contesto è il luogo in

cui si dà la relazione. Ogni scambio umano, infatti, si verifica in una cornice interattiva, al cui interno i partecipanti si muovono con le loro premesse, i loro obiettivi, le loro aspettative. Esso, pertanto, che non coincide solamente con le dimensioni strutturali, riveste un ruolo fondamentale nel lavoro pratico, in quanto le attività nel loro organizzarsi possono costituirsi, al contempo, con contesto di apprendimento, di relazione e di integrazione.

Analizzare il contesto è utile per riflettere sul lavoro educativo, in quanto materiali, spazi, arredi forniscono messaggi chiari e controllabili, molto più delle intenzioni di una persona. Come afferma Massa, a partire dalla nozione di dispositivo è possibile pensare all'educazione come "struttura oggettiva e impersonale al cui interno si istituisce il rapporto educativo stesso" (Massa, 1993, pp. 216-217). "Macchina, congegno, meccanismo, messa in scena, finzione, artificio metodico, tutto ciò indicava non solo un campo metaforico ma anche la possibilità di gettare uno sguardo nuovo su oggetti troppo ovvi e diffusi e per essere a prima vista riconosciuti nella loro consistenza e nella loro materialità specifica". Il contesto allora è qualcosa che va oltre le soggettività in esso implicate, che le precede, qualcosa che orienta gli scambi tra soggetti e che li condiziona. "Ogni contesto [...] mostra e coinvolge elementi differenti delle persone in gioco, e quindi dà vita a possibilità di relazione, interazione e scambio diverse, in cui diversi sono i significati costruiti e plausibili, e diverse le modalità/possibilità di elaborazione in atto" (Palmieri, Prada, 2008, p. 133).

Qui il richiamo è alla componente organizzativa e istituzionale, fra le dimensioni trasversali (Riva, 2004) che rimangono maggiormente in ombra nell'esperienza educativa ma che condiziona allo stesso modo il suo farsi. La cultura pedagogica di un servizio o di un'agenzia educativa, difatti, contribuisce a determinare esperienze e relazioni che sono tali in quanto proprie di quello specifico contesto. Questo perché gli aspetti nascosti "orientano la costruzione della formazione in modo altrettanto, se non più, incisivo della sua progettazione esplicita e consapevole, delle dichiarazioni d'intenti di progettisti, formatori, educatori, genitori, insegnanti" (Riva, 2004, pag. 30). L'istituzione presidia materialmente, assumendo un ruolo più o meno attivo, la stessa scena educativa, definendone condizioni e prescrizioni. Come afferma F. Papi (1978, p. 26), "ogni organizzazione educativa ha la sua microfisica: [...] la mente come il corpo dell'educando subiscono un processo di trasformazione e di adeguazione a vari

modelli". Ma non solo: anche i professionisti dell'educazione sono condizionati dall'appartenenza istituzionale, in quanto l'istituzione se da un lato funge da contenitore di ansia e disagio, tipici di chi si trova a dover lavorare a contatto con la sofferenza, dall'altro può presentarsi agli occhi degli operatori come qualcosa che opprime e costringe. L'istituzione pone dei vincoli (Salomone, 2005) che le servono per stabilire e conservare la propria identità, per far comprendere il senso delle attività proposte, delle esperienze sia al suo interno sia all'esterno. Si tratta di condizioni che occorre ci siano ma che al tempo stesso dovrebbero essere interrogate, ripensate, al fine di comprendere se hanno effetti sul lavoro educativo o se sono tali solo sulla carta.

Concludendo, il lavoro educativo, per chi lo attua, sembra oscillare tra relazione e proceduralità. Esso è pensato come lavoro di relazione, che permette l'instaurarsi di legami esclusivi che, in quanto tali, sono di difficile interpretazione e trasmissione. Esso si compone di una dimensione più individuale, personale e di una collettiva, maggiormente legata all'organizzazione. Questo perché è pensato sia come pratica soggettiva, legata alle caratteristiche dei singoli, sia come insieme di compiti, funzioni, ruoli. Un lavoro educativo di servizio, insomma. Come tale, esso è da considerarsi come attività composta di procedure e di prassi più o meno condivise, con un proprio metodo.

Il lavoro educativo si dà quindi tra razionalità e passionalità. Esso è sia pratica progettuale, che è forse la principale competenza che contraddistingue la professionalità educativa (Brandani, Tomisich, 2005), sia tensione emotiva e affettiva: la professionalità educativa sembra implicare una componente di passione soggettiva che, nel gestire i passaggi essenziali per costruire percorsi educativi, informa lo stile educativo di ciascun educatore, esponendolo inevitabilmente al rischio di collusione o di assimilazione con l'utenza. Questi aspetti necessariamente connaturano l'esperienza educativa, in quanto parte dell'accadere è, difatti, implicito. "Questo non significa semplicemente che educando dobbiamo tenere presente l'inconscio dell'educatore e dell'educando, ma anche che l'educazione è inconscia (Orsenigo, 2007, p. 184). Questa scoperta comporta la considerazione che l'accadere educativo sia complesso e che richieda di essere costantemente reinterpretato secondo un paradigma sistemico (Cambi, Fornaca, Cives, 1991). Nonché rappresenti un invito all'educatore a progettare dispositivi efficaci, "campi di lavoro umani" (Massa, 1996, p. 210).

2.6 Il lavoro educativo tra storia personale e formazione professionale

È l'educazione stessa che permette al professionista di intervenire sul suo lavoro. Pertanto, occorre che egli sia consapevole che ogni gesto, ogni parola, ogni sguardo fa parte di un dispositivo più ampio che solo in parte può essere dominato. Questo non significa che si debba rinunciare a esercitare questa professione, ma al contrario che si debba praticarla avendo (o acquisendo) maggior consapevolezza di quanto si agisce nella pratica.

Le dimensioni soggettive che orientano il lavoro educativo quotidiano si strutturano nell'educatore ancor prima che egli eserciti tale professione, essendo frutto di un percorso di formazione che ha portato il soggetto ad essere ciò che è (Riva, 2004) a partire dalle prime relazioni instaurate con le figure di riferimento e di accudimento. La storia formativa individuale riveste un ruolo fondamentale nelle aspettative che il professionista riversa nel suo lavoro, condizionando i suoi atteggiamenti e quelli altrui. Come afferma Sini (1996, p. 71), difatti, una pratica non è fatta d'altro che di abiti precedenti, i quali via via combinandosi in forme nuove, innescano nuove funzioni e nuovi usi, ovvero nuovi usi di vecchie funzioni [...]

In questa direzione, un contributo rilevante per indagare il rapporto tra storia personale e scelta professionale è stato offerto dagli studi sulla trasmissione transgenerazionale di modelli, credenze e pratiche educative (Cramer, 1992; Formenti, 2000), che hanno messo in luce l'incidenza delle aspettative familiari sui nascituri e sui modi in cui questi ultimi sono educati, a partire da tali attese. Con il concetto di transgenerazionale si fa riferimento "al passaggio dai genitori al bambino di tematiche, ideologie, modalità d'angoscia che sono state ereditate in una discendenza familiare" (Cramer, 2000, p. 32). In particolare Cramer, nelle sue indagini concernenti l'eredità transgenerazionale, evidenzia la connessione tra un certo vissuto quotidiano, fatto di scambi concreti, di atteggiamenti di cura, di segni ripetuti nel tempo e determinate visioni del mondo. Egli indica come già nel corso della gravidanza la madre si rapporti con il figlio attraverso fantasie e rappresentazioni che costruiscono e plasmano tale relazione. Esse hanno origini antiche e riguardano ciò che la madre ha sviluppato nel corso della vita a partire dalla propria infanzia, sia in relazione ai legami di sé bambina con i genitori sia in relazione ai propri oggetti interni. Attraverso il processo di

identificazione proiettiva (Kaës, 1993), tali caratteristiche sono attribuite al bambino finendo per soffocarne le qualità individuali. Eventuali vissuti rimossi, difatti, possono avere un effetto patologico (Cramer, Stern, 1988): la madre metterà in gioco con il figlio conflitti e angosce che hanno animato la relazione primaria con la propria madre. Essi saranno assorbiti dal bambino che li farà propri, attualizzando così una storia appartenente al passato. Se egli percepisce nel genitore frustrazioni o desideri rimasti irrealizzati può identificarsi con questo aspetto nascosto e tentare di risolverlo o farsene a sua volta portatore nella generazione successiva. (Byng-Hall, 1998).

Questo accade di frequente, in quanto il bambino necessita dell'adulto per sopravvivere e non può pertanto permettersi di perderlo. Si attiva così un meccanismo tale per cui il bambino accantona i propri bisogni e desideri fino a rimuoverli, così come le proprie reazioni emotive, specie quelle considerate negative dal genitore, quali la rabbia, l'odio, la vendetta, l'invidia. Egli sviluppa così "un atteggiamento in cui si limita ad apparire come ci si aspetta che debba essere, e si identifica totalmente con i sentimenti che mostra. Il suo vero Sé non può formarsi né svilupparsi, perché non può essere vissuto" (Miller, 1996, pp. 18-19). Esso è costretto a vivere seguendo un destino predefinito fin da quando l'identità personale si iniziava a strutturare nel ventre materno, un destino transgenerazionalmente determinato, fatto di pensieri, detti, pre-dizioni, pre-giudizi e aspettative degli altri.

Nel pensiero di Cramer, l'interazione quotidiana mostra come i genitori agiscano spesso un'intenzionalità educativa non pensata consapevolmente, facendosi portatori della trasmissione di precisi valori, modelli, ideali. Tale processo non rinvia, secondo Cramer, esclusivamente a un desiderio o a un'etica personali, bensì muove da motivi più arcaici, in quanto dietro ad alcuni principi educativi si nascondono miti e immagini legate a tempi lontani, che sono state interiorizzate dagli adulti quando loro stessi erano bambini all'interno della famiglia o del contesto socio-culturale di provenienza. Accuratamente trasmesse da una generazione all'altra queste immagini, pur incontrando modifiche nel corso del tempo, specie in coincidenza con grandi cambiamenti sociali e culturali, sono pronte a riapparire quando un'esigenza interiore costringe il soggetto ad identificarsi con esse.

Se osservato attraverso questa lente, il lavoro educativo può davvero diventare un ambito di realizzazione personale o un motivo di conferma dei propri limiti e delle

proprie mancanze; come se attraverso l'educando si volesse compensare ciò che non si è ricevuto dai propri genitori o, al contrario, differenziarsi dagli atteggiamenti e prima ancora dalle attese che questi ultimi hanno nutrito e messo in atto (Riva, 2004).

Da quanto detto è possibile dedurre l'esistenza di un legame tra la motivazione a scegliere determinate professioni d'aiuto e di cura e il desiderio di riparazione e assolvimento di antichi bisogni, rimasti inespressi o inascoltati. Come ricorda M. Perini (2013, p. 197), già Freud e Simmel, nei loro studi, avevano sottolineato come alla base della scelta di diventare medico vi fosse la "sublimazione di tendenze inconscie, operanti nell'area del sadomasochismo e della curiosità voyeuristica per i misteri del corpo [...]". E altri studiosi (Miller, 1996; Obholzer, Roberts, 1998) hanno evidenziato lo stretto legame tra esperienze traumatiche legate alla storia passata della persona e motivazione alla professione, in termini di riscatto. "Ferite che restano parzialmente aperte nella storia di molti di noi, che nutrono un desiderio struggente e a volte disperato di rimarginarle, e che possono predisporre all'assunzione di missioni personali o professionali di tipo oblativo e riparativo [...]" (Perini, 2013, p. 197). Nel lavoro di cura il professionista non è solo esposto al peso del dolore e delle fatiche altrui ma si trova a dover fare i conti con le proprie angosce profonde e alle proprie perturbazioni emotive che spesso si trovano ad essere non solo sollecitate ma anche amplificate dal compito e dalla cultura implicita dei sistemi di welfare. "Nel profilo luminoso e rassicurante della relazione d'aiuto vengono così a disegnarsi delle zone d'ombra che, se non riconosciute, possono finire col danneggiare seriamente la pace mentale delle persone e in definitiva il funzionamento dello stesso sistema di cura" (Ivi, 2013, p. 199).

Ecco allora che la condizione di dipendenza emotiva, affettiva, materiale e simbolica che gli utenti nutrono nei confronti degli educatori, offre la possibilità, a chi "lavora attraverso le proprie questioni irrisolte" (Obholzer, Roberts, 1998, p. 86), di nutrire le gratificazioni narcisistiche rimaste inevase dall'infanzia, rendendo la professione nient'altro che un prolungamento di sé. Questo è ancor più vero per le professioni di aiuto, dove la motivazione a svolgere tale lavoro si fonda in antichi bisogni di aiuto e ascolto di sé rimasti inascoltati (Miller, 1996; Riva, 2004). Alice Miller (1996, p. 30), riferendosi alla psicoterapia, afferma

ritengo dunque che proprio le nostre vicende infantili possono metterci in gradi di esercitare la professione di psicoterapeuti, ma solo a patto che nella nostra terapia personale abbiamo avuto la

possibilità di convivere con la verità del nostro passato [...]. Se non abbiamo mai vissuto e, di conseguenza, non abbiamo elaborato la nostra disperazione e la relativa rabbia impotente, rischiamo di trasferire sui pazienti la situazione ancora inconscia della nostra infanzia.

Il lavoro educativo, in quanto professione d'aiuto, non è esente da tali rischi. Ciò che accede in educazione, infatti, è che spesso dietro l'idea di bene per l'altro si camuffano aspettative e desideri individuali che poco hanno a che fare con essa, quando invece volere e fare il bene dell'altro significa agire nella direzione della sua realizzazione e soddisfazione.

Rilevante, ai fini della trattazione, la nozione di transfert. Con tale termine si intende “un fenomeno universale che si intromette in tutti i più stretti e duraturi rapporti interpersonali, specie in quelli in cui il potere gioca un ruolo chiave” (Kets de Vries, Miller, 1984, p. 8). Esso è caratterizzato dal fatto che una persona viva la situazione attuale rispecchiando in essa una relazione significativa del passato: la relazione di transfert provoca dunque ripetizioni e conduce la persona a replicare senza fine i propri antichi schemi di relazione. Parlare di transfert in pedagogia (Fabbri, 1996, 2012; Riva, 2004) significa riferirsi alla riedizione – nelle situazioni professionali attuali – di quei pensieri e di quelle azioni sulla cura e sull'educazione che ogni soggetto ha elaborato, sperimentandoli su di sé, nel percorso di crescita. In questo senso attraverso il transfert pedagogico “si ripetono non solo le modalità relazionali, ma anche i modelli educativi sperimentati” (Riva, 2004, p. 141). Essi, più o meno consci, derivanti dal “complesso intreccio fra memoria transgenerazionale, condizioni attuali dell'esperienza [...] e modalità personali di elaborazione del soggetto [...]” (Ivi, p. 38), hanno importanti ricadute sul modo in cui il professionista progetta, realizza, valuta i propri interventi e su come li concepisce; determina le priorità all'interno della propria pratica professionale; si posiziona nella relazione con i capi, i colleghi, gli utenti; legge e interpreta i vincoli del proprio contesto di appartenenza

È così evidente come tali rappresentazioni soggettive concorrano a produrre una serie di centrature rispetto al ruolo che, a loro volta, si traducono nell'attribuzione di priorità diverse nella pratica professionale. Prestare attenzione agli effetti e ai sentimenti, siano essi piacevoli o spiacevoli, che le reazioni e i comportamenti dell'altro producono, interrogarsi sulle reazioni che essi provocano su di sé in quanto professionista dell'educazione, offre importanti spunti per pensare e comprendere pezzi della propria

storia. È attraverso la decodifica di tali sentimenti e stati d'animo che è possibile compiere il passo successivo e modificare il proprio modo di porsi in relazione agli utenti, giungendo così ad impostare un progetto educativo autenticamente centrato su di essi, nel rispetto della loro esperienza, delle loro aspirazioni e delle loro attitudini personali. Al professionista dell'educazione è richiesto di possedere una "competenza emotiva" (Rossi, 2014) che consenta di accogliere la realtà nella sua complessità e di poter comprendere la qualità di ciò di cui si fa esperienza. Egli deve assumersi non solo una responsabilità professionale nei confronti di chi educa ma anche di se stesso. "Aver cura del proprio pensare e del proprio sentire è condizione preliminare per aver cura del pensare e del sentire dei destinatari dei propri atti di cura" (*Idem*, p. 25).

Proprio per tale motivo al professionista dell'educazione e della formazione è richiesta una maggior conoscenza personale (Polanyi, 1958), che è possibile realizzare mediante il ri-attraversamento della propria storia e il modo in cui essa è stata elaborata, l'esplorazione delle modalità di costruzione della propria personalità e della conoscenza, insieme all'ambiente in cui si è stati inseriti. Il professionista, quindi, è sollecitato a stare sempre più "[...] attento alla rielaborazione scientifica, soggettiva e professionale di un campo ad alta densità affettiva e cognitiva, relazionale e procedurale come quello in cui si trova inevitabilmente e costitutivamente coinvolto" (Massa, 1999, p. 8), e a

[...] individuare e affrontare [...] le variabili affettive, a prendere consapevolezza dello stile relazionale realizzato, delle parole e dei gesti adoperati, degli eventuali meccanismi difensivi attuati [...] e delle eventuali fughe agite, della tolleranza affettiva posseduta, delle aspettative, dei desideri e delle paure che si celano nelle proprie comunicazioni, dell'immanifesto e del sotteso che appartengono strutturalmente al lavoro educativo, delle richieste e dei bisogni che si nascondono nelle proprie modalità comunicative, dei movimenti di identificazione, proiezione e transfert attivati, dello sfondo fantasmatico e inconscio che trama le proprie azioni informandole e formandole quotidianamente e dunque delle idealizzazioni, delle autorappresentazioni totalizzanti, degli immaginari che lo condizionano, nonché delle opzioni antropologiche e valoriali compiute, dei dispositivi pedagogici nascosti, dei modelli, dei copioni e dei metodi formativi acriticamente traslati nella propria prassi (Rossi, 2014, p. 26).

Egli deve imparare a stare presso di sé, così come all'interno della relazione educativa, mantenendo un atteggiamento dinamico, creativo e aperto al cambiamento,

legittimandosi a modificare, finanche a cambiare radicalmente, modelli, stili, mentalità, pratiche sperimentate e note, in quanto parte della sua storia di educando.

2.7 Tessere trame, gestire la complessità: coordinare il lavoro educativo

Il coordinamento rappresenta da qualche tempo un aspetto cruciale del lavoro educativo nei servizi alla persona. Tale attività nasce e si evolve in virtù dei cambiamenti avvenuti al loro interno negli ultimi decenni, cambiamenti che hanno obbligato a un progressivo ripensamento dell'organizzazione dei servizi, anche in termini di ruoli e professionalità. Nonostante ciò, il profilo del coordinatore e il suo ruolo non sono ancora delineati in modo chiaro (Catarsi, 1994; Viganò, 2003), e le sue funzioni, anch'esse poco definite, sono assunte in modo differente nei vari contesti in cui opera, rendendo difficile produrre una sistemazione teorica univoca.

Il coordinamento nei servizi socio-educativi è considerato una funzione di secondo livello che, insieme ad altre quali la supervisione, la consulenza, la formazione (Regoliosi, Scaratti, 2002), funge da dispositivo utile ai servizi per essere operativi. Esso si configura come un "intervento ordinario di organizzazione dei processi di lavoro, [orientato] al miglioramento della qualità e dell'efficacia lavorativa" (*Ivi*, p. 18) e ha in sé implicazioni economiche, organizzative e gestionali, legate a una responsabilità diretta nei confronti della committenza e al mandato istituzionale. Chi coordina, infatti, ha il compito di monitorare, gestire e valutare il lavoro educativo, sia in termini di risultati raggiunti, sia di sostenibilità dei costi. Pertanto, tale figura è spesso schiacciata tra l'assoluzione di compiti di gestione tecnico-amministrativa e la necessità di occuparsi della crescita professionale degli operatori.

Storicamente il ruolo del coordinatore è stato ricoperto da lavoratori anziani che, in virtù dell'esperienza maturata, erano ritenuti in grado di assolvere un compito di supporto e facilitazione dei ruoli altrui. Oggi, seppur permanga qualche resistenza specie in servizi storici e di stampo tradizionale, si tendono a prediligere soluzioni organizzative che prevedono il ricorso a professionisti in possesso di specifiche

competenze, quali la capacità di affrontare le situazioni concrete del lavoro educativo, di gestire le competenze e i diversi ruoli organizzativi, di comunicare efficacemente sia all'interno della struttura organizzativa sia con l'esterno, favorendo così la comunicazione e i rapporti tra l'organizzazione e gli altri enti ed, infine, saper affiancare e supportare gli operatori. È il termine stesso a richiamare queste funzioni, presentandosi, come sottolinea M. Colombo (2005) con il suffisso "co", che rimanda ad un "fare con" e richiama l'idea di collaborazione come tratto distintivo. A esso si aggiunge la parola "ordinare" o "tessere un ordito", che evoca l'immagine di chi allaccia rapporti, compone trame, annoda relazioni, ponendo l'accento sulla capacità di promuovere e gestire occasioni di confronto e negoziazione, così come governare processi di comunicazione e relazione. Al coordinatore sono, pertanto, affidati diversi compiti sia di carattere organizzativo-gestionale sia pedagogico, che spaziano dal ricoprire un ruolo di rappresentanza del servizio o del progetto nel rapporto con altre agenzie esterne, all'assolvere una funzione di raccordo tra dimensioni sovraordinate, all'esercitare aspetti di controllo e facilitazione, "mantenendo [...] una vicinanza operativa ed una circolarità comunicativa funzionale a generare e promuovere costanti processi di confronto, di elaborazione comune, di progettazione condivisa" (Regoliosi, Scaratti, 2002, p. 23).

Tra le competenze pratiche richieste a un coordinatore rientrano la capacità di programmazione, che consiste nell'organizzazione delle attività sia esse mensili, settimanali e spesso quotidiane, attraverso l'individuazione di compiti, responsabilità, metodi e strumenti da utilizzare, oltre che stimando le risorse necessarie, e di organizzazione e gestione degli aspetti materiali. Per quanto concerne la programmazione, essa è considerata la funzione ordinatrice dell'azione dei servizi (da non confondere con la progettazione e la pianificazione) ed è solitamente svolta in équipe per conseguire obiettivi intenzionali e stabili secondo le indicazioni strategiche e procedurali dettate dal *management*. Essa "viene applicata ad azioni rivolte agli utenti, come allo sviluppo organizzativo interno, alla realizzazione di interventi e attività che ricorrono periodicamente nella quotidianità del lavoro" (Reggio, 2008). Componenti rilevanti dell'azione di programmazione sono le cosiddette "funzioni di regolazione dell'agire del servizio" (*Idem*), quali il monitoraggio e la verifica. Queste servono rispettivamente a produrre informazioni e dati concernenti l'azione educativa e/o di

servizio e a evidenziarne eventuali aspetti di successo o criticità, secondo un processo ricorsivo e, a volte, frammentato che ben rispecchia l'incertezza e l'imprevedibilità del contesto in cui tali azioni si realizzano. Da ciò è possibile dedurre che, tra le capacità richieste al coordinatore rientra quella valutativa, in quanto è a lui che spetta il compito di confrontare gli obiettivi prestabiliti con i risultati raggiunti, di giudicare l'efficacia e l'efficienza del processo e di decidere la direzione da intraprendere in caso di riprogettazione.

Altro aspetto pratico affidato al coordinatore è la creazione e il mantenimento delle condizioni organizzative e materiali per la realizzazione dell'intervento e /o dell'erogazione del servizio, tra cui rientrano “questioni di mobilità, di gestione di spazi esterni alla sede di servizio, di gestione e controllo dei tempi di lavoro [...]. Ciò significa che al coordinatore spetta il compito di “trovare soluzioni contingenti ma anche riproponibili e, in certa misura, standardizzabili, conciliando esigenze dell'operatività [...] e risorse disponibili” (Ivi, p. 189).

Oltre ai compiti organizzativi e le responsabilità progettuali, come già anticipato, al coordinatore è richiesto di saper gestire gli operatori, presidiando alcuni aspetti più o meno problematici che riguardano questi ultimi. Tra tali compiti, come rileva Reggio (Ivi, p. 185), rientrano: la presa in carico delle questioni inerenti alla socializzazione tra operatori; la gestione dei tempi organizzativi; la promozione di processi di formazione del personale, finalizzati ad aiutare i professionisti a significare il proprio operato e a rileggere la complessità del lavoro educativo, dotandola di senso; la realizzazione di interventi mirati in caso di difficoltà di relazione tra colleghi o tra questi e gli utenti; la cura degli aspetti emotivi legati all'entusiasmo lavorativo, quali l'interesse, il desiderio, l'iniziativa, che necessitano di essere costantemente alimentati, così come, al contrario, chiedono di essere contenuti (Mastropasqua, Scaratti, 1998; Hinshelwood, 2014) gli elementi di frammentazione, di delusione e fallimento che spesso connotano il lavoro educativo; l'attenzione a mantenere e valorizzare le competenze interne, attraverso il loro riconoscimento e la sollecitazione ad esprimere competenze e capacità particolari e, infine, la prevenzione e l'accoglimento di situazioni di *burnout*.

È comprensibile, a fronte di tali variabili, la difficoltà connessa all'assunzione del ruolo di coordinatore, che spesso si trova a dover fare i conti non solo con le altrui fantasie ma anche con le proprie. Non sono rare, infatti, le derive paternalistiche e

la tendenza del coordinatore a sostituirsi ai singoli operatori, così come l'idealizzazione da parte dell'équipe della funzione di *leadership*, con la conseguente incapacità di pensare gli insuccessi, di “stare” nel conflitto e sperimentarlo, di elaborare eventuali “lutti”.

Concludendo, il coordinatore

[...] occupa pertanto una posizione interstiziale o transizionale, orientata sia alla ricerca di un equilibrio e di una regolazione tra istanze gruppalì, conseguenti all'incontro tra le diverse identità personali-professionali degli operatori, sia alla ricerca dei compiti di produzione, derivanti dagli obiettivi e delle esigenze progettuali del servizio, e presidio delle interazioni tra organizzazione e realtà esterna, connesse all'identità e al tipo di risposta a determinati problemi che il servizio vuole esprimere all'interno del più ampio contesto in cui è inserito (Regoliosi, Scaratti, 2002, p. 23).

Egli assume su di sé caratteri contraddittori, dal cui equilibrio dipende la possibilità di realizzare diversi scopi. “Problematicità, incompiutezza, interpretazione e tensionalità” (Cambi, 2003, p. 45), sono i principi di cui il coordinatore dovrebbe dotarsi per porsi a sostegno e a tutela dell'azione educativa e per orientarla, per governare gli aspetti organizzativi e definire situazioni e accadimenti, per promuovere l'integrazione di punti di vista diversi e plurali.

2.8 Ri-pensare il lavoro educativo: la supervisione

Insieme al coordinamento un'altra funzione chiave del lavoro educativo è la supervisione. Anch'essa introdotta da tempo nei servizi alla persona, sia pubblici sia privati che si occupano di incentivare processi di cambiamento e di crescita, la supervisione si connota come strumento metariflessivo attraverso cui il professionista dell'educazione può analizzare le pratiche dal punto di vista dell'intenzionalità e della progettualità (Oggionni, 2013). Attraverso tale strumento è possibile garantire un tempo e uno spazio diversi da quelli della pratica, all'interno dei quali gettare uno sguardo d'insieme sul lavoro educativo, analizzare e discutere casi, piuttosto che confrontarsi su problematiche concernenti il ruolo, le funzioni degli operatori e le metodologie da essi impiegate nello svolgimento della professione, al fine di rivisitare i significati sottesi all'intenzionalità educativa che ha sede nel quotidiano. La supervisione così concepita

costituisce una risorsa per servizio in cui è praticata, poiché permette anche una più chiara definizione dei ruoli, degli obiettivi, delle funzioni, delle mansioni e della progettazione del lavoro educativo, attraverso il confronto di strategie e di metodologie, consentendo così di accrescere e migliorare la qualità degli interventi.

La supervisione si istituisce come “spazio altro”, dimensione “meta” entro cui è esercitato un supporto di secondo livello utile per poter apprendere dall’esperienza maturata sul campo, per confrontarsi ed integrare teoria e prassi, per dare spessore e costituire un’identità al proprio ruolo professionale, per ritrovare una distanza equilibrata dall’azione: un luogo di riflessione e analisi caratterizzato da spirito critico e di ricerca in cui ampliare lo sguardo, valicando i confini del contesto immediato, permesso grazie alla presenza di una persona esterna e/o interna all’organizzazione denominata supervisore. Il termine supervisione, che non nasce in ambito educativo ed è utilizzato in contesti differenti che si rifanno alla presenza e all’esperienza di un soggetto esperto per favorire l’apprendimento in altri soggetti meno competenti o in formazione, sta ad indicare un luogo in cui parole chiave sono ascolto e parola, con l’intento di rielaborare un’esperienza di lavoro e i relativi carichi emotivi. All’interno di tale *setting* prendono forma e si costituiscono bisogni, domande, richieste d’aiuto, elaborazioni di problemi, attraverso lo stabilirsi di relazioni di fiducia tra interlocutori differenti.

La supervisione è stata notoriamente impiegata in ambito psicanalitico e utilizzata per migliorare lo strumento di verifica di chi avrebbe poi praticato l’attività analitica. Lo studioso Grinberg (1990), nel suo studio sulla supervisione in tale ambito, la concepisce come un’esperienza di formazione e di insegnamento, utile a comprendere e rileggere il processo analitico e finalizzata ad integrare teoria e pratica. Come lo stesso Grinberg afferma, scopo della supervisione è “[...] aiutare lo studente a pensare da solo, [...] stimolare l’allievo a pensare e a discriminare” (*Ivi*, p. 48). Allo stesso modo, in ambito educativo, allestire momenti di supervisione significa offrire agli operatori occasioni per accrescere la comprensione del campo in cui si trovano ad operare, accompagnandoli in un processo finalizzato a produrre cambiamento. Significa mettere in atto prassi che non solo coinvolgano i singoli soggetti direttamente interessati, ma che riescano anche a gettare uno sguardo ai loro sistemi relazionali e territoriali. Uno sguardo in grado di concepirli distintamente e al contempo unitamente, uno “sguardo d’insieme” che sappia

tener conto della complessità che caratterizza i contesti, siano essi di normalità o al contrario di disagio e sofferenza, in cui la relazione educativa è agita.

“Non sempre è possibile, all’interno del quotidiano lavorativo ordinario, all’interno delle relazioni che lo caratterizzano, trovare il tempo e le condizioni adeguate per compiere questi ri-conoscimenti, senza dotarsi di un metodo, da *matahodos*, cioè la ricerca della via, parola greca che, nell’accezione arcaica, richiama il confine del pascolo e quindi sostanzialmente la modalità di delimitare, nel tempo e nello spazio, la propria azione per poterla ri-conoscere: la supervisione educativa può rappresentare, a determinate condizioni, tale metodo” (*Ibidem*).

La complessità è elemento costitutivo anche delle singole storie e delle diverse situazioni relazionali, in quanto non si può pensare di considerare i soggetti coinvolti sulla base di modelli precostituiti, ma bisogna tener conto dei significati che ogni persona, all’interno della propria storia ed esperienza, attribuisce agli eventi che la vedono coinvolta. “Significa, in altre parole, saper costruire coerenza tra l’agire del singolo operatore, dell’équipe o del gruppo di lavoro, con un’intenzionalità educativa rivolta alla ricerca di un dialogo tra le diverse possibili interpretazioni della realtà dei soggetti coinvolti nella relazione, tra i significati dell’esperienza quotidiana passata e presente, azioni che richiedono la capacità di ripensare costantemente i significati delle proprie esperienze educative, individuali e sociali, delle proprie teorie e del ruolo che esse assumono nella relazione con l’altro” (Sumini, 2008, p. 17). Per i singoli operatori, le équipe e i gruppi di lavoro, riconoscere nel dialogo con un osservatore esterno positività e obiettivi raggiunti, al fianco di criticità e problemi, rappresenta uno strumento fondamentale per comprendere cosa non ha funzionato dell’intervento, oppure a quali condizioni la relazione ha sortito gli effetti sperati. Acquisire tali consapevolezza favorisce la possibilità di apprendere dalla propria esperienza, riconoscendosi capacità e competenze da poter investire; consiste nell’affinare modalità di analisi delle situazioni e nell’individuare i propri limiti come risorsa da cui partire per incentivare la creatività, nella ricerca di nuovi e diversi modi per stare all’interno di situazioni-problema.

È importante tener presente che all’inizio del percorso di supervisione si ottengono informazioni su fatti e cose che sembrano superficiali e banali e che, invece, si rivelano totalmente diverse nel corso del processo consultivo. Sta al supervisore saper

riconoscere, valutare ed esplorare tali fatti, mettendo a disposizione il suo sapere per permettere agli operatori di fare ricerca, di interrogarsi sulla situazione oggetto della supervisione, mettendo in atto un gioco di continui rimandi, tale per cui il punto di vista “altro” da lui incarnato interpella ed è a sua volta interpellato dall’*équipe*, realizzando un processo comunicativo e di ascolto finalizzato al riconoscimento e alla ri-progettazione dell’esperienza educativa. Al supervisore spesso è richiesto un serio lavoro di comprensione e interpretazione delle dinamiche organizzative, attraverso l’esplorazione delle difficoltà nella relazione tra educatore e utente, tra operatori e tra questi ultimi e l’organizzazione. Per raggiungere tale risultato, occorre che egli sappia identificarsi con gli operatori e al contempo separarsi da essi, così da osservare dall’esterno i propri sentimenti e poter comprendere gli stati d’animo dei professionisti.

Il già citato Grinberg, parlando di supervisione psicoanalitica, fa riferimento all’espressione di Bion circa il “lavorare senza memoria, senza desiderio e senza comprensione” (Grinberg, 1990, p. 67), con cui non si intende una sorta di impoverimento della personalità di chi presiede il *setting* di supervisione, data dalla soppressione di queste tre facoltà, quanto piuttosto la “capacità di liberarsi dai fenomeni mentali ed emotivi che disturbano e minacciano il buon esito (del lavoro) [...]”. E, ancor più importante, “si tratta di non lasciarsi influenzare dalle precedenti conoscenze e dai giudizi a priori, che possono contaminare la freschezza e l’originalità di ciò che avviene nel “qui e ora” [...]” (Ivi, p. 75), cosa che vale anche per gli operatori. È sempre Bion a offrire un altro elemento prezioso, quando parla di “capacità negativa”, intendendo con tale termine la “capacità che un uomo possiede se sa perseverare nelle incertezze, attraverso i misteri e dubbi, senza lasciarsi andare ad un’agitata ricerca di fatti e ragioni” che riveste un significato particolare nel processo di supervisione, in quanto rientra tra i compiti del supervisore contenere vissuti di ansia nei confronti del nuovo e del non conosciuto, così come sopportare la sospensione del fare e il peso della responsabilità. Da ultimo, anche l’analisi della configurazione del gruppo di supervisione è di grande interesse, in quanto orienta i contenuti, le scelte metodologiche e in generale le finalità del lavoro, date le differenti mansioni, bisogni e rappresentazioni delle problematiche offerte dai ruoli in campo.

Parlando di supervisione non si può non evidenziarne la connotazione narrativa, in quanto in tale spazio gli operatori sono indotti a confrontarsi con le storie portate dai

singoli soggetti coinvolti, e a ricercare e costruire significati circa la propria esperienza lavorativa. Come rileva Bruner, è attraverso il ricorso alla narrazione che le persone donano forma alle loro intenzioni, attribuiscono senso agli eventi, al rapporto con gli altri e con la realtà, valorizzando così il carattere sociale della propria storia individuale e riscoprendo connessioni e nessi che, qualora riescano ad essere compresi, possono produrre concettualizzazioni di alcune dimensioni soggettive e generare nuove conoscenze. “Raccontare per riconoscersi attori e autori di storie su una scena collettiva e sociale, dove le storie si intrecciano, si alimentano e si influenzano, inevitabilmente. Raccontare per riflettere, per coniugare e connettere azioni, operatività e riflessività, raccontare per cercare di orientarsi verso la formazione, di memoria del tempo presente, non per ‘reincantare’ il mondo, ma per resuscitarlo” (Fedi, 2005, p. 42). E ancora, raccontare attraverso il linguaggio simbolico e metaforico, al fine di facilitare l’emergere di vissuti ed emozioni connessi agli eventi narrati e per connettere tra loro emozioni, azioni, pensieri. La supervisione diviene così “il terreno delle storie, delle narrazioni, dei giochi in cui si abbozzano biografie e in cui si tentano autobiografie. È un terreno che va preparato con molta cura e molta sapienza pedagogica: è un contesto particolare, con una sua atmosfera, con le sue regole, con un clima accettante e valutativo che favorisce la comunicazione perché si scopre che c’è qualcuno che ascolta, accoglie, partecipa” (Contini, 2002, p. 18).

Infine, la supervisione è luogo in cui l’operatore può maturare una consapevolezza critica dei propri modi di stare in relazione con l’altro. Luoghi, comunità di pensiero, per dirla con Mortari (2006), in cui egli può pensare le proprie azioni, le esperienze, indagandone ogni aspetto in maniera dettagliata e prendendo in esame le possibili conseguenze del proprio agire. Analogamente al percorso di formazione previsto per l’analista, che concepisce la padronanza delle varie capacità cliniche come esito di un’accurata analisi personale, così anche per la formazione dell’educatore si dovrebbero prevedere percorsi di elaborazione dell’esperienza “allo scopo di comprendere come i propri modi esistentivi dell’aver cura si vanno modellando” (Ivi, p. 148).

Conoscere se stessi come forma di cura di sé. Quest’ultima si costruisce attraverso i pensieri e sentimenti, oltre che sulla base della dimensione materiale dell’esistenza; per cui aver cura di sé significa preoccuparsi del proprio pensare e del proprio sentire al fine di conoscersi e trasformarsi.

Avere cura di sé significa pensare la propria esperienza, esaminare il proprio modo di agire e stare nelle diverse situazioni, così come interrogarsi sulle credenze che orientano l'agire pratico. Si tratta di fare proprio un atteggiamento critico e decostruttivo capace di andare in profondità e mettere in discussione modi di agire e di pensare ormai dati per assodati, producendo una sorta di “disapprendimento” (*Ivi*) utile alla riprogettazione.

3. LA QUALITÀ: CRITICA DI UN COSTRUTTO TEORICO

Amore a parte, a cosa dovrebbe tendere l'umanità se non alla qualità?.
(Wilson, 1992).

La cultura della qualità sembra essere oggetto di interesse globale. Come affermano Peter Moss e Alan Pence (1999), studiosi che si sono ampiamente occupati di qualità nell'ambito della prima infanzia, è possibile definire il momento storico attuale "l'era della qualità", in quanto "non passa giorno senza che la parola qualità appaia in innumerevoli luoghi collegata ad innumerevoli attività e istituzioni, beni e servizi. È ciò che ognuno vuole offrire e ognuno vuole avere" (Dahlberg, Moss, Pence, 1999, p. 20).

Di qualità si parla da diversi anni, nei più svariati ambiti, ma questa attenzione ormai generalizzata non necessariamente corrisponde alla produzione di riflessioni capaci di delinearne le trasformazioni storiche, sociali e culturali. Si fatica, infatti, a individuare testi che traccino una archeologia del concetto di qualità, mentre crescono in maniera esponenziale articoli, documenti e libri che si interrogano su come misurarla e su come garantirla, questo sebbene non si possa fare affidamento su di una definizione omogenea di qualità, come anche l'etimologia della parola stessa evidenzia. Con il termine qualità, infatti, che deriva dal latino "*qualitas*", si vogliono indicare le caratteristiche formali e "concretamente determinate" di una data realtà. Questa attribuzione, che vuole essere obiettiva, è però in realtà legata a giudizi di valore che, in quanto tali, possono variare sulla base delle attese. Difatti, senza addentrarsi in questioni filosofiche che non sono oggetto di tale capitolo, occorre precisare che quando si parla di qualità si fa riferimento a due dimensioni semantiche fondamentali: da un lato la qualità è intesa come "l'insieme degli attributi di identità di un oggetto, ovvero ciò che distingue una cosa da un'altra senza riferimento a gerarchie di valore" (Carmagnola, 1991, p. 16), dall'altro come "insieme di elementi che costituiscono la natura di qualcuno o di qualcosa e ne

permettono la valutazione in base a una scala di valori” (Perla, 2004, p. 22). Considerando, pertanto, che “non può essere accettato uniformemente il contenuto di un concetto che non è di per sé uniformemente inteso” (Dahlberg, Moss, Pence, 1999 p. 22), la qualità si configura come un oggetto “relativo e dinamico”, multi-prospettico e aperto, passabile di diverse interpretazioni.

Nonostante questa fatica nel rintracciarne una definizione omogenea, la qualità sembra assumere una pregnanza sempre maggiore nell’ambito dell’industria e dei servizi, come anche nella riflessione scientifica non solo di settore. Sempre più numerosi, infatti, sono gli scritti accademici e non che ricostruiscono la storia di aspetti particolari della qualità o che si soffermano sulla sua evoluzione recente. In questi scritti, la qualità è di volta in volta definita come valore (Abbott, 1955; Feigenbaum, 1951), conformità alle specifiche (Gilmore, 1974; Levitt, 1972), rispondenza ai requisiti (Crosby, 1979), idoneità all'uso (Juran, 1974; 1988), strumento per ridurre le perdite (Taguchi, 1986), per incontrare e / o superare le aspettative dei clienti siano essi interni o esterni all’organizzazione (Grönroos, 1983; Parasuraman, Zeithaml, Berry, 1985). Ciò che spesso queste pubblicazioni omettono di considerare è che, seppur privi dell’esplicita evocazione dei giorni nostri, i principi e la cultura della qualità erano già ampiamente presenti in epoche antiche.

Definire la storia della qualità e ricostruire i percorsi che ha compiuto nei differenti momenti storici, riscoprendo i significati, le accezioni, i principi, le culture, le filosofie che ha attraversato nel corso del tempo, si rivela pertanto un compito interessante. Non solo per l’eco che la qualità oggi possiede a livello pratico, ma anche per meglio comprendere le determinazioni teoriche che essa assume.

3.1 La qualità: le origini

L'evoluzione della qualità ha proceduto di pari passo con la storia dell'uomo, subendo numerose variazioni nel corso del tempo sia in relazione ai mutamenti storico-sociali, economici e culturali sia alle aspettative delle persone, al loro modo di vivere. È per tale motivo che è stata definita da uno dei suoi massimi studiosi, J. M. Juran (1995), un concetto senza tempo che ha mosso da sempre gli interessi dell'uomo, chiamandolo a confrontarsi con essa.

La qualità esiste fin dagli albori della civiltà: già le popolazioni primitive si sono trovate a doversi misurare con problemi connessi ad essa, ogni qual volta venivano chiamati a discernere ciò che era commestibile da ciò che non lo era, ciò che poteva essere utilizzato per lo svolgimento di una determinata attività da ciò che non era ad essa funzionale. La qualità, pertanto, si è costituita come necessità per l'essere umano di garantirsi la sopravvivenza e di assicurarsi lo sviluppo. Come afferma il già citato Juran (1995), tutti i progressi che l'umanità ha compiuto non si sarebbero potuti realizzare se non vi fosse stata da parte dell'uomo una costante ricerca della qualità, sia in fase di progettazione sia in fase di concretizzazione. L'uomo primitivo, difatti, dapprima iniziò a prediligere alcuni strumenti rispetto ad altri, poi a costruire attrezzi maggiormente adeguati ai propri bisogni, specializzandosi e rendendo questi prodotti qualitativamente più validi. La qualità, pertanto, era legata alla soddisfazione derivante dalla produzione di strumenti validi e funzionali e si caratterizzava per il suo essere "un'attitudine positiva verso l'oggetto", che confluì nel "bisogno di inventare, di fare sempre meglio" (Robin, 1988, p.159).

Nelle società arcaiche, il lavoro fu gradualmente ripartito tra gli individui, i quali ricoprirono mansioni differenti che prevedevano il possesso di risorse specializzate. Fecero così la loro comparsa agricoltori, cacciatori, pescatori e artigiani che possedevano una notevole conoscenza del processo produttivo del bene e che erano capaci di valutare la qualità del prodotto finito, grazie anche alle informazioni fornitegli dall'acquirente. In questa fase, chi realizzava il bene coincideva con chi lo controllava. Nel sistema del villaggio, però, questi artigiani si trovarono presto a competere tra loro e fu lasciata al compratore la responsabilità di valutare la qualità delle merci e di tutelarsi contro la qualità scadente. All'artigiano, quindi, era affidato il compito di

fornire i prodotti e all'acquirente quello di certificare una sorta di garanzia di qualità (Juran, 1995). Nacque così il principio del *caveat emptor*, che prevedeva la massima attenzione da parte del cliente, il quale realizzava vere e proprie ispezioni del prodotto prima di procedere all'acquisto. La pratica dell'ispezione coinvolgeva, però, tanto l'acquirente quanto il venditore, il quale aspirava a mantenere alta la propria reputazione e a garantirsi uno status sociale elevato. Egli pertanto era incentivato ad aumentare la propria qualità professionale se non voleva rischiare di ritrovarsi fuori mercato.

La concezione di qualità posseduta in questo periodo era piuttosto generale, non ancora declinata in termini scientifici (Franco, 2011). Essa si basava sulla consapevolezza da parte del produttore che, quanto maggiore fosse stata la capacità di attrarre un potenziale cliente, tanto più grande sarebbe stato il valore di scambio e soprattutto il ricavo dalla vendita del prodotto. È in questo senso che è possibile definire "l'organizzazione stessa dell'economia artigianale [...] un tacito ma potente stimolo al mantenimento di un elevato livello di qualità" (Juran, 1995, p. 565).

Con l'espansione dei commerci si pose il problema di garantire la qualità ad ampio raggio, in quanto produttori e utilizzatori non poterono più interloquire direttamente. E, in seguito, data la pluralità di figure chiamate a doversi interfacciare reciprocamente, si pose la necessità di dover comunicare la qualità.

Il sistema di tutela di qualità, intrinseco nell'organizzazione del villaggio, finì col non essere più funzionale, portando all'esigenza di istituire nuove forme di assicurazione di qualità come le garanzie. Esse dapprima furono orali, poi divennero scritte e potevano provenire anche da terzi. La loro esistenza fungeva da incentivo per i produttori a giudicare prioritario l'aspetto della qualità e per i clienti a selezionare accuratamente i fornitori. Insieme ad esse, anche le specifiche di qualità si diffusero in quel periodo. Si trattava di attestazioni scritte, che definivano la natura del prodotto e i relativi processi produttivi ma anche i materiali di cui la merce era composta.

Successivamente, in epoca Medievale, lo sviluppo delle città condusse a una divisione del lavoro tra gli abitanti e all'affermazione di particolari settori artigianali. Questi, pur essendo in concorrenza reciproca, si associarono fra loro per risolvere una serie di problemi comuni: nacquero le Corporazioni delle Arti e dei Mestieri, organizzazioni concorrenziali del commercio e dell'artigianato che fornivano un'ampia

varietà di servizi ai loro membri e che svolsero un ruolo attivo nella gestione della qualità, sia nel campo dell'ordinamento (fissando ad esempio specifiche dettagliate circa le materie prime da utilizzare e sui processi di produzione), sia nel campo del controllo. È col Medioevo, e con l'affermarsi delle Corporazioni, che vennero formalizzate per la prima volta le norme per disciplinare il lavoro artigianale, garantendo la ripetibilità della fornitura e la preservazione del mestiere. Anche l'apposizione del marchio sui prodotti, diffuso in questo periodo, è indice di come la qualità si stesse evolvendo. Il marchio, difatti, identificava il produttore e permetteva di fissarne le responsabilità riguardo alla qualità del prodotto ma, al contempo, comprovava la bravura dell'artigiano. La qualità divenne così riconoscibile e comunicabile e si pose come tratto distintivo tra ciò che era da considerarsi di pregio e ciò che non lo era.

Nel Medioevo furono le corporazioni a determinare gli standard qualitativi a garanzia della conformità dei prodotti, sebbene occorra rilevare come, nella politica delle corporazioni, si tendesse a non ricercare un miglioramento della qualità. Questo non perché si favorisse la produzione di merci scadenti, ma perché la priorità di queste istituzioni era quella di garantire la collaborazione tra i membri, in un momento storico contraddistinto da un modesto reddito pro capite e quindi da una domanda limitata. Questa politica solidaristica fra gli affiliati alle Corporazioni se da un lato poteva essere funzionale alla conservazione di pari vantaggi, dall'altro costituì un freno al progresso, in quanto le regole imposte impedivano il miglioramento e se l'artigiano voleva adottare innovazioni, era costretto a farlo nel rispetto delle norme regolamentari. Inoltre, tale politica protezionistica contribuì all'inasprirsi della competizione tra le corporazioni di città diverse.

Con l'intensificarsi del commercio internazionale, gli Stati furono chiamati a intervenire, imponendo controlli di qualità sulle merci e affidando a ispettori indipendenti⁹ la decisione di conformità ai criteri di qualità. L'interesse da parte degli Stati nei confronti della qualità era finalizzato a guadagnare il monopolio dei mercati: la

⁹ Il concetto di "ispezione" di per sé ha origini antiche. Già gli antichi egizi, per la costruzione delle piramidi, seguivano severe procedure di controllo per garantire la perfetta realizzazione delle imponenti opere di pietra. Alcune delle regole vigenti a quell'epoca possono essere considerate precorritrici dei criteri delle attuali norme di certificazione di qualità: la realizzazione di visite ispettive, effettuate da personale competente con strumentazioni ad hoc, finalizzate a verificare la qualità dei prodotti, la pratica di contrassegnarli per assicurarsi la possibilità di risalire al luogo di provenienza, come anche di identificare i concreti realizzatori dell'opera, sono aspetti giunti immutati negli intenti fino ad oggi.

produzione di merci di elevata qualità era fondamentale per garantire allo Stato la possibilità di essere concorrenziale, in quanto una maggiore qualità del prodotto avrebbe garantito un aumento della quantità delle esportazioni.

In uno scenario di questo tipo, dove il produttore non era più l'unico diretto referente del prodotto in un processo produttivo che si stava via via facendo più complesso, non fu ritenuta più sufficiente l'auto-ispezione realizzata dall'artigiano. Si superò di conseguenza anche la regola del *caveat emptor*, che affidava al compratore stesso l'incarico di tutelarsi (un primo tentativo in questa direzione era stato fatto nel periodo delle corporazioni medioevali attraverso l'introduzione di marchi e sigilli di garanzia) e si fissarono misure, strumenti e regole volte ad assicurare la qualità ai clienti.

La storia della qualità incominciò così ad affiancarsi al concetto di quantità, seguendo l'impulso all'unificazione e alla semplificazione richiesto dalla crescita dei commerci. La qualità dell'operare e del produrre fu ascritta tra le “[...] «determinazioni disposizionali» costitutive della capacità o competenza del soggetto” (Carmagnola, 1991, p. 54), considerate secondarie rispetto alla necessità di quantificare e accertare quanto prodotto, in un mercato che, di fatto, si stava gradualmente sviluppato.

Nei secoli immediatamente successivi i significati connessi al termine qualità rimasero pressoché invariati. Essa fu per lungo tempo percepita come valore: era considerato di qualità ciò che risultava essere migliore di altro, dove l'altro in questione si collocava nello stesso ambito definitorio (La Rosa, 2002).

L'aspetto pratico di definire la qualità come eccellenza, in materia di commercio, fu chiamato in causa a metà del 1700, quando gli uomini d'affari occidentali cominciarono a indirizzare ad un mercato più ampio i loro prodotti commerciali. Questa visione ampia della qualità, che non la vide più limitarsi all'attribuzione di valore della locale produzione artigianale, si fondava sulla convinzione che "il consumatore fosse il decisore finale del commercio. Era lui, difatti, a determinare la fortuna degli affari e pertanto ne furono privilegiati gli interessi, a discapito di quelli delle Corporazioni. Le imprese, dal canto loro, cominciarono a produrre beni più economici e di qualità inferiore per un mercato popolare: la qualità era giudicata sulla base del prezzo.

Ci si stava avviando verso la chiusura di un'epoca. La diffusione delle idee illuministiche di tolleranza, libertà ed uguaglianza di cui si fece portatrice la rivoluzione francese, favorì l'avvio della stagione del liberalismo economico. Secondo tale dottrina,

lo sviluppo economico è garantito dalla promozione della libera iniziativa dei singoli individui, che occorre possano agire nel proprio interesse, senza alcun condizionamento o vincolo imposto dallo Stato. A sua volta, l'espansione del fondato sulla completa libertà di produzione e di scambio di merci, sia sul piano interno sia su quello internazionale, favorì la caduta dei vecchi sistemi di controllo della qualità a favore di una maggior libertà d'azione. Al contempo, però, la logica adottata nel mondo pre-industriale, basata su un sistema di comunicazione di carattere locale, dove ciascuna regione adottava misurazioni proprie, non era considerata più adeguata a una realtà che vedeva crescere in maniera esponenziale i commerci su larga scala. Si stava affermando gradualmente un modello che prediligeva "l'oggettività e l'arretramento dell'intervento umano" e che limitava "il bisogno di conoscenza e responsabilità personale": un sistema denominato, dallo studioso T. Porter (1995), "fiducia nei numeri".

3.2 La produzione industriale di massa: la qualità come controllo

Intorno alla metà del diciottesimo secolo si dischiuse un nuovo scenario: è l'epoca della cosiddetta Rivoluzione industriale, sorta in Inghilterra ma in breve tempo estesa alla Francia, ai Paesi di lingua tedesca e alla zona di Praga. In questa fase, vi fu una forte spinta verso un progressivo passaggio dalla produzione artigianale, per sua natura molto diversificata e basata sulle richieste dell'acquirente, a quella di massa dominata dalla standardizzazione, in cui si fece ricorso a manodopera non specializzata. Nacquero così le prime fabbriche, dove l'attività lavorativa era regolata da un sistema differente da quello del laboratorio del piccolo artigiano, il quale realizzava in prima persona ciascuna delle operazioni utili all'attuazione del prodotto, utilizzando materie prime di base e attrezzi semplici. All'interno delle industrie, invece, ciascuna azione era suddivisa in incarichi assegnati a loro volta a numerosi operai che disponevano di strumenti particolari. Ciò permetteva al lavoratore di effettuare in alcune ore un consistente numero di cicli di lavoro e, di conseguenza, di realizzare un maggior numero di prodotti, in un tempo inferiore a quello impiegato dall'artigiano. Il lavoro di

quest'ultimo assunse ben presto le caratteristiche dell'inesattezza e dell'imprecisione, finendo per essere considerato di second'ordine, proprio per il suo non essere seriale.

L'aumento della produzione, inoltre, causò l'abbassamento dei prezzi dei prodotti, che divennero così maggiormente accessibili, generando una situazione nella popolazione di crescente benessere, anch'essa esito di processi quantificabili. Difatti "è la stessa moltiplicazione delle produzioni che [...] dà origine, in tutte le società evolute, a quell'universale benessere che si estende fino a raggiungere i ceti più bassi della popolazione" (Smith, trad. it. 1969, p. 14).

Lo sviluppo dell'industria richiese conseguenti cambiamenti nel sistema di controllo della qualità. In questo tipo di produzione, i risultati dipendevano sempre meno dalle capacità dei singoli operatori e, al contrario, erano fortemente determinati dalla progettazione e dalla formalizzazione dei processi produttivi. La suddivisione delle mansioni portò alla graduale de-responsabilizzazione di chi realizzava il prodotto: l'operaio, a differenza dell'artigiano, il quale utilizzava di persona il prodotto del proprio lavoro, non era più "cliente di se stesso" (Juran, 1995, p. 568), e pertanto non si sentiva più responsabile della buona qualità del prodotto. Questo è ancor più vero se si considera che erano pochissimi gli operai di fabbrica che avevano un contatto diretto con il cliente: la forma di responsabilità, possibile da osservare, prevedeva si seguisse la conformità al modello.

La produzione dell'industria portò, inoltre, al sorgere di problemi nuovi riguardo alla qualità. Si presentò, ad esempio, la necessità di definire degli standard in funzione del commercio internazionale e di mantenere alti i livelli di precisione dei macchinari, degli strumenti, dei parametri di misurazione. Teoricamente, questi nuovi problemi relativi alla qualità si sarebbero potuti superare nella fase di pianificazione della produzione. Tuttavia, il personale coinvolto in questa fase possedeva una profonda esperienza pratica ma una scarsa conoscenza delle variazioni del processo e delle conseguenti mutazioni del prodotto. Oltre a ciò, capofficina e supervisori di stabilimento non disponevano della preparazione teorica utile alla raccolta e all'analisi dei dati per validare l'efficacia dei processi progettati.

La rivoluzione industriale contribuì al crearsi di un clima favorevole al miglioramento della qualità, grazie anche alla comparsa sul mercato di nuovi professionisti quali inventori, ricercatori, imprenditori. Al contrario, essa inferse un duro colpo al lavoro

artigianale che fu destinato, progressivamente, a scomparire di scena con la diffusione dell'organizzazione scientifica del lavoro, ideata da Frederick W. Taylor agli inizi del Novecento, che prontamente divenne modello dell'organizzazione delle imprese industriali nel mondo.

L'ideologia scienziata e positivista, che considera come unico sapere valido quello delle scienze fisiche e sperimentali, dominante in Occidente in quel periodo permise a teorici, distanti per cultura e formazione, di convergere nella definizione dell'organizzazione ideale impostata scientificamente. I pensatori del tempo, infatti, avevano una concezione dell'universo e della società simile ad una grande macchina dagli ingranaggi strettamente determinati, dalla quale si sarebbe potuto progressivamente eliminare la casualità, e della quale, attraverso un processo razionale, si sarebbe potuto prevedere l'evoluzione.

F. W. Taylor e prima di lui Adam Smith (1723-1790) misero in evidenza come “serializzazione, uniformità, replicabilità e misura” (Carmagnola, 1991, p. 99) fossero dettami indispensabili per imprese che, trovandosi ad operare in un mercato in cui la domanda superava abbondantemente l'offerta, necessitavano di massimizzare la produzione e la produttività senza ricorrere alla formazione di nuovo personale. Questo incremento della produzione poteva essere realizzato separando la fase di pianificazione del prodotto da quella della sua realizzazione. La prima, su proposta di Taylor, doveva essere affidata ai tecnici mentre la seconda agli operai. Questo si tradusse nella separazione, nel processo produttivo, tra la qualità dell'idea e quella riguardante la sua realizzazione, che divennero sempre più due componenti distinte. Esse erano affidate a funzioni differenti: quella commerciale, il cui compito era definire le caratteristiche relative alle prestazioni, e quella progettuale, a cui erano affidate le caratteristiche tecniche. Per quanto concerne la realizzazione del prodotto, responsabile era il settore produzione, la cui funzione era di garantire che il prodotto fosse quanto più possibile vicino al modello prefissato.

Accentramento delle decisioni e delle informazioni, separazione dei compiti di progettazione e di realizzazione, impoverimento, ripetitività ed ispezione dei compiti operativi, de-personalizzazione della decisione erano i fondamenti della visione tayloristica dell'organizzazione, che considerava la società alla stregua di una macchina, dotata di sofisticati meccanismi rigorosamente determinati. Occorreva eliminare tutto

ciò che era casuale, utilizzando un processo razionale tale da consentire di prevedere ogni possibile cambiamento.

Se tutto questo ha portato ad un incremento di produttività, ha contribuito però a ingenerare problemi specie per quanto concerne le relazioni umane. I lavoratori furono ulteriormente privati delle loro competenze professionali e mortificati nel riconoscimento delle capacità artigianali. Secondo questa prospettiva, infatti, sembrava legittimo ed efficace che i teorici avessero la facoltà di decisione, lasciando a coloro che erano ritenuti privi della “competenza razionale” un ruolo di obbedienza e di rispetto delle norme¹⁰.

In un simile scenario, la qualità finì con l’essere sempre più svilita, banalizzata, passando da valore generale ad attributo e peculiarità specifica di un prodotto industriale. La ricerca della qualità si concentrava solo su aspetti tecnici, legati alla produzione, poiché l’interesse prevalente da parte del cliente era indirizzato alla quantità piuttosto che alla qualità. Ciò che egli desiderava, difatti, era di poter disporre di una grande quantità di prodotti a basso costo. Questo, a sua volta, si tradusse nell’obiettivo, da parte delle imprese, di produrre tanti oggetti uguali che rispecchiassero le esigenze del cliente a costi bassi e garantissero la maggior produttività ed efficienza.

La qualità nei processi di riproduzione industriale era pertanto “pubblica, certificata ufficialmente, universalizzabile” (Carmagnola, 1991, cit. 100), giudicata sulla base della capacità da parte delle imprese di prevedere e produrre beni e servizi privi di difetti. Ciò avveniva di rado, poiché i prodotti che fuoriuscivano dalle linee di produzione erano spesso difettosi, a causa dell’incapacità degli addetti alle singole fasi di produzione di mantenere una visione generale dell’intero processo, concentrati com’erano solamente sulla singola operazione a loro affidata. Si impose così la necessità di ricorrere a

¹⁰ La questione dello sviluppo capitalistico, dell’evoluzione dei sistemi di produzione e il rapporto tra capitalista e lavoratore fu affrontata da Marx (1975), il quale sostenne che nell’industria capitalistica erano ormai le macchine a padroneggiare l’operaio, che fu ridotto a oggetto. La causa di ciò, a detta del teorico, fu da ricercarsi nel modo di produzione capitalista che considerava gli uomini alla stregua di merci, rendendoli cose insignificanti. Egli vide nella divisione del lavoro e nell’utilizzo delle macchine nel processo produttivo, la causa dell’alienazione dell’uomo, che consiste nell’asservimento dell’intelligenza umana alle leggi di produzione. La principale conseguenza della divisione del lavoro, riconosciuta da Marx, è la degradazione dell’uomo a macchina, giacché all’operaio non è più affidato, come accadeva invece per l’artigiano di un tempo, l’intero processo produttivo, bensì una sola fase di esso. Anche il rapporto tra operaio e padrone, secondo Marx, risente di questa estraneità: tra essi non vi sono rapporti se non quelli strettamente connessi alla sfera economica. Di fatto, il mondo dell’uomo si trasforma in un mondo di alienazione, in cui gli esseri umani sono considerati esclusivamente strumenti del processo produttivo.

specialisti, capaci di controllare la qualità del lavoro degli operai: “il controllore impersonale della qualità, che filtra, misura l’adeguatezza rispetto ai parametri, scarta [...]” e il “manutentore, ultimo rifugio della qualità artigianale [...]” (*Ivi*, p. 102).

La questione del controllo della qualità, come sostiene Carmagnola (*Ivi*), nacque come necessità scomoda ma inevitabile che si frappone tra quello che si vorrebbe fosse realizzato, ossia “una produzione scientificamente serializzata, liberata da ogni arbitrio individuale [...] e la realtà: una tecnologia ancora povera dove ci si accontenta di rimediare alla imprecisione della macchina. Il controllo si insedia nel processo di produzione come rimedio ad un disturbo, intervento finale di correzione e quindi costo aggiuntivo.” Secondo l’autore “proprio per il carattere laterale, correttivo, non strutturale [...], la qualità è un problema non un’opportunità. La sua origine è nello scarto, nel residuo di disuniformità dovuto all’inesperienza dell’operatore o all’imprecisione della macchina [...]” (*Ivi*, p. 104).

3.3 La qualità come conformità e garanzia

La qualità nella sua accezione tradizionale quale attività atta a garantire la bontà del prodotto finale iniziò a fare la sua comparsa negli anni Venti, quando cominciarono a sorgere le prime grandi aziende provviste di modelli organizzativi maggiormente complessi rispetto al passato. Al loro interno si cominciò a sentire la necessità di sottoporre le variabili di processo, ossia le grandezze, che possono cambiare il proprio valore nel corso del processo produttivo, a rigorosi controlli, per aumentare la produttività a costi inferiori.

Scopo della qualità era garantire la conformità del prodotto a ciò che era indicato nelle specifiche tecniche, verificando le criticità della produzione attraverso un controllo dei prodotti, separando quelli conformi da quelli non conformi. Come affermano Conti e De Risi, in quel periodo “il concetto di conformità acquisì una tale rilevanza da essere da molti e per lungo tempo identificato con il concetto stesso di qualità” (2001, p.3).

Nel contesto industriale-meccanico, in cui la settorializzazione del lavoro e la produzione di massa raggiunsero la massima espansione, la qualità si configurò come “assenza di difetti nei prodotti: si partiva dal presupposto che la non-qualità, ovvero la presenza di imperfezioni [...], fosse da addebitare agli errori delle persone. “La Qualità era quindi intesa in un’accezione prevalentemente sanzionatoria [ovvero], attraverso i controlli si ispezionava il processo produttivo per individuare gli errori e adottare le misure correttive” (Gregori et alii, 2009, p. 11). La prevedibilità, pertanto, divenne un aspetto essenziale di qualunque produzione e il concetto di qualità assunse il significato di mancanza di difetti. Questa tappa dell’evoluzione del concetto di qualità, che coincise con la pubblicazione, nel 1931, del testo di Shewhart, *Economic Control of Quality Manufactured Products*, relativo ai risultati raggiunti nell’applicazione del controllo statistico ai processi produttivi nell’industria americana, rappresentò, come afferma Zenarolla (2007), una svolta fondamentale. Ciò significava la possibilità di attuare azioni e interventi migliorativi specifici, al fine di evitare o prevenire eventuali errori o difetti. “Per la prima volta quindi si stabilì il principio secondo cui il risultato sul prodotto può essere statisticamente garantito attraverso il controllo delle variabili dominanti del processo produttivo” (Ivi, p. 15)

Negli anni Quaranta e Cinquanta, la qualità divenne oggetto di interesse privilegiato della statistica, disciplina che stava dilagando a livello planetario. Erano anni in cui era necessario provvedere alla carenza di prodotti, causata dall’ appena concluso conflitto mondiale, per cui la necessità produttiva era basata essenzialmente sulla quantità. La qualità “soggettiva” era considerata secondaria, in quanto gli standard potevano essere stabiliti e le performance misurate solo per la qualità obiettiva, ossia quantitativa, nell’accezione positivista qui considerata.

Grazie a Edwards e al già citato Shewhart si definirono tecniche di controllo statistico della qualità del prodotto finale, applicate all’intero processo produttivo (Franco, 2011). Non ci si limitava più a verificare se il prodotto fosse conforme agli standard al termine del processo di produzione (questo anche per questioni economiche) ma si controllava anche nel corso del processo stesso. Tutto questo era realizzato al fine di garantire l’aderenza del prodotto a determinate caratteristiche che lo rendevano di qualità ed eventualmente intervenire in tempo reale su possibili tendenze a uscire dalla conformità.

Si diffuse così il “controllo statistico di qualità”, nato all’interno di una fabbrica di prodotti telefonici americana, la *Western Electric Company*, la quale applicò alcuni strumenti di calcolo per ridurre gli sprechi. All’interno dell’azienda fu creato un comitato ispettivo, finalizzato alla realizzazione di controlli a campione, che non ebbe però alcun eco al di fuori di essa. Occorrerà aspettare la seconda guerra mondiale per assistere alla diffusione del sistema messo a punto dalla *Western Electric*. Esso verrà esteso, dal comitato per la produzione nell’industria bellica ad altre aziende americane, al fine di ridurre al minimo il margine d’errore nell’attività produttiva. Al contempo, furono istituiti corsi di formazione inerenti la gestione del controllo della qualità e nacquero le prime associazioni a riguardo. Fecero, inoltre, la comparsa nuove figure specializzate: i tecnici del controllo qualità, per i quali si presentò presto la necessità di trovare una collocazione all’interno dell’azienda. Nacquero così nuovi reparti denominati “controllo statistico di qualità o ufficio tecnico per il controllo della qualità” (Juran, 1995).

Accanto agli aspetti concernenti la produzione, si iniziò a prestare attenzione anche agli aspetti organizzativi racchiusi nel concetto di qualità, che cominciò così ad essere inteso “nell’accezione di assicurazione interna di qualità”. Il riferimento è alla garanzia che all’interno dell’azienda fossero attivi tutti gli strumenti organizzativi e tecnici, utili a dare alla direzione aziendale la sicurezza che i prodotti e i servizi realizzati fossero adeguati al raggiungimento degli obiettivi predefiniti (Zenarolla, 2007, p. 15). Il focus d’attenzione si stava gradualmente spostando dall’oggetto prodotto al soggetto produttore e la qualità stava divenendo parte della *mission* aziendale di coloro che erano impegnati nell’attività di miglioramento del prodotto o del servizio (Gabassi, Garzitto, Perin, 2005, p. 11).

3.4 Verso un nuovo modello: la qualità come Qualità totale

Nel ventennio successivo, tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, si assistette al progressivo rafforzamento della cultura della Qualità. Oltre al perdurare della tendenza ad intensificare i controlli della qualità dei prodotti, crebbe la consapevolezza da parte delle aziende che altre erano le variabili da monitorare per ottenere la buona riuscita del risultato finale. Ciò accadde sulla spinta della crisi scatenata negli USA dalla rivoluzione giapponese della qualità, avvenuta a partire dal secondo dopoguerra.

Dopo la seconda guerra mondiale, il Giappone, sotto dominazione americana, si impegnò per accrescere la qualità dei propri prodotti, al fine di renderli spendibili sul mercato internazionale. Il Paese stava attraversando una profonda crisi economica, dovuta all'esito disastroso del secondo conflitto mondiale. Esso necessitava di intraprendere rapidamente un'opera di ricostruzione industriale ed era alla ricerca di un modello che gli permettesse di acquisire nuova competitività. Per raggiungere l'obiettivo, le aziende del sol levante si adoperarono per apprendere nuovi modi di pensare la qualità, abbandonando i canoni della cultura industriale del tempo. Esse investirono sulla qualità dei processi facendo ricorso a tutti gli strumenti di cui disponevano (ad esempio organizzando visite esplorative in altri Stati, traducendo in lingua locale i libri stranieri sull'argomento e invitando esperti a tenere incontri di formazione¹¹). Il presupposto da cui i giapponesi partirono era che non fosse più sufficiente rispettare le specifiche tecniche per produrre merci di qualità, bensì che occorresse ideare e applicare un sistema di qualità formale in grado di ridurre la possibilità di generare errori. Iniziò a farsi strada l'idea che organizzazioni ben strutturate, capaci di attuare strategie corrette e in grado di applicare correttamente le procedure sarebbero state parimenti in grado di generare prodotti migliori a prezzi concorrenziali.

¹¹ Tra gli anni Cinquanta e Sessanta, dapprima manager, quadri e tecnici, poi anche alti dirigenti di numerose aziende giapponesi parteciparono alle Conferenze tenute dagli studiosi americani Deming e Juran nel Paese nipponico. Tali conferenze erano incentrate sull'uso dei metodi statistici e sugli aspetti gestionali della qualità. Esse furono utili per apprendere sia l'utilizzo del controllo statistico della qualità per la fabbricazione di prodotti maggiormente economici ma al contempo di elevata qualità, sia l'utilizzo di strumenti manageriali per il miglioramento della qualità. A detta di un celebre esperto giapponese, Ishikawa, fu grazie a queste iniziative che iniziò il graduale passaggio dal controllo statistico della qualità al controllo totale della qualità.

A seguito delle misure adottate, fu possibile riscontrare un'impennata nella produzione delle fabbriche giapponesi: esse riuscirono a lavorare con riserve notevolmente inferiori a quelle delle fabbriche occidentali, generando scarti anche dieci volte minori a fronte di una produttività praticamente doppia e tempi di consegna più ristretti.

Si sviluppò così il cosiddetto “modello giapponese”, che sostituì ad un approccio basato essenzialmente sulla rimozione di ciò che non era da considerarsi di qualità, un metodo fondato sulla prevenzione e sull'applicazione di un sistema di qualità formale in grado di ridurre la percentuale di errore. Tale metodo, introdotto gradualmente da Ohno negli stabilimenti di produzione della *Toyota* e strettamente legato alla nuova concezione della qualità totale, si basò su tecniche di gestione della produzione fortemente decentralizzate e comandate dalla domanda immediatamente a valle. Come afferma M. G. Riva (2014) tale sistema ha trasferito e trasformato moduli organizzativi spostandoli da uno specifico contesto culturale, sociale ed economico ad un altro. In questo modo “la soggettività in quanto intelletto individuale collettivo, ‘sapere operaio’, viene incorporata al processo di lavoro, e fatta funzionare come controllo interno, esercitato in tempo reale, sulla qualità del prodotto, al fine di azzerare gli scarti e di ridurre al minimo i difetti” (Revelli, 1995, p. 187).

Negli anni compresi tra il '45 e il '50 si diffusero le prime pubblicazioni in materia di qualità (tra cui è importante evidenziare l'articolo di Feigenbaum (1951), in cui l'esperto americano di controllo di qualità racconta la sua esperienza presso la *General Electric* e presenta l'applicazione del *Total Quality Control*, associando per la prima volta il concetto di qualità con quello di totalità). E si svilupparono le prime società con lo scopo di promuovere e diffondere il controllo di qualità, come l'*American Society for Quality Control* e la *Japanese Union of Scientists and Engineers* (JUSE).

Negli anni Cinquanta alcuni settori quali ad esempio quelli aerospaziale, nucleare, chimico- industriale iniziarono a interrogarsi sulla possibilità di applicare al loro interno il concetto di controllo del prodotto. Considerando che in questi settori i prodotti richiedevano un controllo in tempo reale, la soluzione fu di predisporre, accanto alla gestione tecnica, un sistema in grado di fornire tutte le informazioni sullo stato della produzione e di garantire il corretto andamento del processo. Nacque così il concetto di *Quality Assurance*, l'assicurazione della qualità, basata sulla concezione che la fiducia del destinatario del prodotto non dipendesse solo dalla struttura del singolo processo ma

dai processi aziendali nel loro insieme, per cui solo anticipando i controlli e coinvolgendo anche la progettazione sarebbe stato possibile evitare di commettere errori. “È il sistema, la complessa articolazione delle funzioni aziendali, che assicura che tutte le parti siano adeguatamente presidiate per garantire l’adeguatezza finale del prodotto [...]” (Franco, 2011, p. 21). La strategia della qualità finì, di conseguenza, col riferirsi al sistema organizzativo nella sua totalità, ponendosi a garanzia della qualità del prodotto. Essa non fu più ritenuta perseguibile facendo ricorso solamente a strumenti tecnici ma anche a strumenti organizzativi. Fu chiaro che non era più sufficiente considerare in termini statistici gli obiettivi della qualità: non era la tecnica a fare la differenza, bensì la diversa gestione della risorsa umana. Si assistette così ad un ulteriore passaggio: da una fase in cui l’attività produttiva era gestita e organizzata da pochi esperti si passò ad uno stato di partecipazione diffusa di tutti coloro che vi erano coinvolti, in un momento in cui si iniziò a considerare l’azienda come “un’organizzazione integrata di più funzioni” (Franco, 2011, p. 21). Secondo questa nuova concezione, a determinare la qualità del prodotto finale non era solo la possibilità di prevedere e controllare l’accuratezza del processo, bensì il controllo delle diverse funzioni aziendali. Queste ultime, inoltre, dovevano essere formalmente pianificate e finalizzate ad assicurare la qualità del prodotto conclusivo. Fu così stabilita un’equivalenza fra controllo e pianificazione.

Gli anni successivi conobbero il moltiplicarsi di iniziative dedicate al controllo di qualità: crebbero le pubblicazioni in materia, che iniziarono a proporre un atteggiamento dell’organizzazione aperto alle necessità dei clienti e capace di realizzare obiettivi di qualità, mediante il coinvolgimento dell’intera struttura aziendale. In particolare, nel 1961, il già citato Feigenbaum definì i principi, la teoria e i metodi del *Total Quality Control*, introducendo concetti oggi di grande attualità, quali *customer satisfaction*, *quality deployment*, *quality improvement*, con riferimento sia ai prodotti che ai servizi. In Giappone, motore propulsivo del nuovo approccio alla qualità, fu varata la prima campagna nazionale in materia di qualità e fu organizzata la prima conferenza internazionale sul controllo di qualità. Sempre in Giappone nacquero i “circoli di qualità” e si cominciò a parlare di politiche riguardanti la stessa. Sulla scia di queste iniziative e sulla spinta dell’esigenza di standardizzazione, in quegli anni si introdussero diversi schemi “*standard*” in tutto il mondo, tra cui si ricordano le norme ANSI

americane, le DIN tedesche e le UNI italiane. Infine, furono emanate le prime norme dedicate alla qualità, che fissarono al contempo le basi per trattare di Sistemi di Qualità¹².

Sulla scena internazionale, negli anni Settanta, il Giappone sorpassò l'America. Esso acquisì la leadership mondiale della Qualità: “la filosofia del miglioramento continuo per piccoli passi, l'istituzione dei circoli della qualità (dove i lavoratori discutevano di problemi concernenti la qualità, sotto la guida dei loro capi), l'attenzione per il cliente interno, il *just in time*, ossia la politica di riduzione delle scorte, la continua progressione e creazione di nuovi prodotti, il *quality function deployment*, volto alla progettazione del prodotto secondo le attese del cliente, sono solo alcune delle caratteristiche più conosciute del *Company Wide Quality Control* (Cwqc), una versione per certi versi più sofisticata del *Total Quality Control*” (La Rosa, 2002, p. 12).

Sul finire di quegli anni, in parallelo alla tendenza ad attribuire rilevanza alla qualità e a seguito, come ricordato, dell'inasprirsi della concorrenza, nuove sollecitazioni del mercato e della società civile resero necessario ampliare il campo delle questioni e degli aspetti concernenti la nozione di qualità. Si iniziò col distinguere la qualità con la “q” minuscola da quella con la “Q” maiuscola, intendendo differenziare in tal modo la qualità tradizionale da una visione di qualità più ampia, interessata a tutto il sistema organizzativo (tutti i prodotti e i servizi, tutti i processi aziendali, tutto il personale). Il cliente divenne soggetto centrale dell'azione organizzativa e la principale preoccupazione da parte delle aziende fu la sua soddisfazione. Il focus si spostò dal produttore al destinatario e fu abbandonato il principio fordista di prodotto standardizzato, che faceva dell'intercambiabilità il suo motivo ispiratore, per privilegiare invece un contenuto qualitativo sempre maggiore. La qualità fu intesa così come “la totalità delle proprietà e caratteristiche di un prodotto o di un servizio che influenzano la capacità di soddisfare le esigenze espresse o implicite di un cliente” (Gabassi, Garzitto, Perin, 2005) o, come afferma Carmagnola utilizzando una metafora, “come un denso origami, un nocciolo qualitativo concentrato e indistinto – il mitico «bisogno del cliente» - che viene dispiegato fino alla fioritura complessa dell'offerta” (Carmagnola, 1991, p. 149).

¹² Tra gli altri si cita lo standard militare MIL - Q- 9858 del Ministero della difesa statunitense, che sarà poi adottato dalla NATO.

Sul fronte nazionale, l'attenzione per la qualità sul finire degli anni Sessanta era concentrata all'interno degli stabilimenti industriali e schematicamente ricondotta al confronto con le caratteristiche tecnologiche, dimensionali e di funzionamento previste nel disegno dal progettista. Anche nelle Università e nelle Facoltà di settore (statistica ed economia) l'attenzione era prevalentemente indirizzata all'affinamento degli strumenti "tradizionali" del controllo statistico. In Italia può dirsi, pertanto, praticamente sconosciuta l'evoluzione che nel frattempo, per opera dei grandi teorici della Qualità, veniva registrando oltre oceano il concetto e la filosofia del *Total Quality Control*.

Riassumendo, ciò che accadde in quegli anni fu il lento passaggio da una logica tayloristica, che prevedeva una rigida suddivisione di compiti e funzioni, verso un modello che chiese a tutti di divenire attivi partecipanti del processo produttivo. Un nuovo modo di produrre, definito *toyotismo*, dal nome dell'azienda giapponese *Toyota* che lo introdusse per prima (Ohno, 2004), in cui il processo produttivo deve essere flessibile e capace di apportare cambiamenti e miglioramenti e in cui i contatti coi clienti assumono un ruolo preminente. Pertanto, "non basta produrre di più in minor tempo perché tutto ciò che non può essere offerto al cliente finale in termini di *valore* è uno spreco da eliminare. Il Cliente ideale si scompone in un sistema di scambi tra clienti interni. I processi a valle governano, dal basso e secondo richiesta, la quantità e i ritmi dei processi a monte. La fabbrica post-tayloriana diventa analoga alla saggia società del periodo pre-industriale, e la qualità diffusa come impegno diventa coerente con un'epistemologia delle conoscenze diffuse e condivise [...]" (Carmagnola, 1991, p. 159).

3.5 La qualità come uniformazione e sistema di gestione

Quanto finora illustrato sottolinea come la rilevanza della qualità e i relativi significati siano progressivamente mutati nel corso del tempo, sia in relazione ai bisogni e alle richieste sociali sia rispetto alle circostanze e ai cambiamenti epocali avvenuti, fino a renderla la priorità numero uno (Juran, 1995). Dal sistema del villaggio, in cui essa coincideva essenzialmente con l'immagine che ne aveva il singolo artigiano, alle corporazioni dove iniziò a essere definita attraverso specifiche, la qualità, tra il Quattrocento e il Cinquecento, tese a dislocarsi su un territorio intermedio tra scienza, arte e tecnica (Carmagnola, 1991), fino a perdere "l'intrinseca e implicita attribuzione di [...] valore positivo" (*Idem*, p. 78) per effetto della rivoluzione scientifica. Essa finì poi con l'assumere nel corso della rivoluzione industriale sempre più caratteristiche tecniche, poiché la massima priorità era attribuita alla produttività. E, in un momento storico in cui la tecnologia si connaturò come scientifica, in quanto finalizzata alla precisione e all'universalità, la qualità stessa assunse un carattere di scientificità. Essa prese su di sé dapprima i tratti dell'affidabilità determinata dal rigore garantito dal controllo, per poi coincidere con l'uniformità a parametri stabiliti.

Anche il rapporto tra quantità e qualità mutò nel tempo: i due termini identificarono due momenti distinti, separati e spesso contrastanti del processo produttivo, affidati a funzioni diverse. La quantità fu considerata obiettivo della produzione, la qualità, invece, di chi era chiamato a valutare e distinguere ciò che era ben riuscito da ciò che non lo era.

Negli anni Cinquanta il concetto di qualità subì una importante estensione, spostandosi "dalla dimensione manifatturiera di *conformità alle specifiche* alla *funzione di conformità*, cioè di disponibilità e di servizio per il cliente" (Gabassi, Garzitto, Perin, 2005, pp. 7-8). Nel secondo dopoguerra, con la conquista da parte del Giappone della leadership mondiale in materia di commercio, il concetto di qualità, inizialmente accostato ai prodotti materiali, subì un'ulteriore variazione e fu gradualmente utilizzato per definire il buon funzionamento dell'organizzazione. Pertanto, ciò che dapprima era realizzato prevalentemente in ambito militare-nucleare transitò anche in altri ambiti, ponendosi come riferimento per chi volesse assicurare la qualità nelle forniture attraverso la propria organizzazione. La qualità racchiuse tutti i processi e le attività

aziendali che potessero dare un contributo effettivo al miglioramento di prodotto e servizio, assumendo la forma della qualità totale. Nacquero, così, funzioni come il controllo della progettazione, i controlli e le verifiche dei fornitori, le visite ispettive interne.

Intorno alla fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta anche le aziende occidentali iniziarono a recepire l'importanza dello sviluppo della qualità al fine di garantire il successo dell'organizzazione. L'idea che occorresse “*insegnare a fare le cose bene fin dall'inizio*” (*Ibidem*) permeò dapprima le aziende americane per poi invadere quelle europee, conducendo la qualità ad assumere sempre maggior importanza nel processo produttivo. Essa cominciò ad essere percepita non solo come mezzo di risoluzione dei problemi ma anche come strategia di *business*, come elemento essenziale per lo sviluppo e il successo industriale. Furono, al contempo, introdotti concetti come *benchmarking* (ossia la possibilità, per le aziende che lo applicano, di compararsi con aziende d'eccellenza nel proprio settore produttivo e di apprendere da queste come ottimizzare il proprio lavoro) ed *empowerment* (ovvero il trasferimento di una serie di mansioni dai lavoratori specialistici a quelli ordinari), oltre che promossi piani volti a incoraggiare il miglioramento della qualità.

In quegli stessi anni, si iniziò a parlare di qualità anche nell'ambito delle organizzazioni erogatrici di servizi. Queste ultime si riferirono alla qualità secondo modalità differenti, le une maggiormente orientate alla corrispondenza tra qualità e soddisfazione del cliente attraverso l'identificazione dei bisogni di quest'ultimo e il soddisfacimento delle sue aspettative; le altre indirizzate a generare un cambiamento di cultura, valori, comportamenti del personale interno. Al contempo, si iniziò a riflettere sul significato del termine “prodotto” che, per questo tipo di aziende, era qualcosa di inconsistente e di intangibile e fu rafforzata l'attenzione nei confronti del processo.

Di pari passo col proliferare di strumenti e procedure orientati alla gestione della qualità, fornitori e committenti iniziarono ad avvertire la necessità di regolamentare criteri e requisiti per definirla. Fino a quel momento, infatti, gli standard erano stabiliti di volta in volta dal singolo mandatario, con conseguenti elevati oneri da parte dei venditori. Questi ultimi, proprio con l'obiettivo di ridurre i costi delle verifiche, decisero di collaborare per uniformare gli *standard* di qualità, individuando parametri e norme condivise, dapprima a livello di settore, in seguito a livello nazionale (Zenarolla, 2007).

Sul fronte internazionale, invece, il processo di uniformazione, determinato dalla necessità di *Quality assurance*¹³ negli scambi commerciali, subì un significativo impulso ad opera dell'ISO - *International Standard Organization*¹⁴ - un'organizzazione non governativa con sede a Ginevra e composta da enti normatori di tutto il mondo che, nel cogliere i nuovi orientamenti, propose un concetto tendenzialmente completo di qualità, definendola quale "insieme delle proprietà e delle caratteristiche di un prodotto o di un servizio che conferiscono ad esso la capacità di soddisfare esigenze espresse o implicite" (La Rosa, 2002, p. 18). L'ISO, nel corso del 1987, attraverso l'istituzione di un comitato tecnico dedicato, assunse il compito di codificare le norme cui far riferimento a livello mondiale per l'implementazione dei Sistemi di Qualità nelle organizzazioni, norme generali e ad adesione volontaria, concepite per armonizzare i numerosi e molteplici standard nazionali e internazionali e per supportare il crescente impatto della qualità quale fattore dominante nei commerci internazionali (Marquardt, et alii, 1991). Tali norme, denominate ISO 9000, si ispiravano in parte alle precedenti leggi pubblicate dal *British Standards Institute*¹⁵, un ente indipendente britannico cui, dal 1931, è affidato il compito di fissare gli *standard* di qualità di prodotti

¹³ La *Quality assurance*, o assicurazione di qualità, nacque per informare chi era estraneo al processo produttivo circa l'andamento dello stesso, con l'obiettivo di rassicurarlo che tutto stesse procedendo come dovuto. Fu grazie alle norme ISO che l'assicurazione di qualità venne formalizzata e definita come "un insieme di azioni pianificate e sistematiche necessarie per provvedere al cliente adeguata fiducia che un servizio o prodotto soddisferà i requisiti dati per la qualità" (Cfr. ISO 8402). Tale norma introdusse anche la questione del rischio d'impresa su vasta scala e sancì l'obbligo per il produttore di monitorare l'intero processo produttivo. Tale obbligo, a sua volta, rese necessario non solo controllare ma anche documentare l'intero processo produttivo, attraverso la cooperazione tra reparti aziendali che solitamente non erano soliti interfacciarsi tra loro. La qualità divenne così il prodotto di scambi e relazioni tra funzioni aziendali differenti.

¹⁴ L'*International Organization for Standardization*, il cui acronimo è ISO, è un'organizzazione non governativa indipendente nata nel 1947 da accordi e riconoscimenti di associazioni private appartenenti a più di novanta nazioni che si occupavano di qualità. Essa promuove lo sviluppo e l'uniformazione normativa per agevolare lo scambio di beni e servizi e garantire qualità, sicurezza ed efficienza. Opera attraverso l'emissione di norme volontarie che forniscono specifiche a livello globale di prodotti, servizi e sistemi e che sono valide per quasi tutti i settori, dalla tecnologia, alla sicurezza alimentare, l'agricoltura e la sanità. Ad oggi ne sono state pubblicate più di 19.500. L'adesione all'ISO è aperta agli Enti di ciascuna Nazione deputati alla standardizzazione, nel limite di un membro cadauna. A rappresentare l'Italia vi è l'UNI, l'Ente Nazionale Italiano di Unificazione. Per ulteriori approfondimenti consultare il sito: <<http://www.iso.org/iso/home.html>>.

¹⁵ Il *British Standards Institute* (BSI) nacque agli inizi del secolo scorso quando, a seguito dei progressi nel campo dell'industria ferroviaria determinati dall'introduzione di forme di standardizzazione, l'associazione degli ingegneri civili e altri enti professionali decisero di dare vita all'*Engineering Standards Committee*. Esso divenne in seguito *British Engineering Standards Association*, per poi assumere la denominazione attuale nel 1931. Negli ultimi anni al BSI è spettato il compito di allineare gli standard nazionali britannici con quelli internazionali, come concordato con l'*International Organization for Standardization*. Esso oggi è riconosciuto a livello globale come uno dei principali enti di certificazione, qualificandosi come riferimento per le aziende anche nel settore della formazione.

principalmente tecnici e industriali, al fine di semplificarne la produzione e la distribuzione. In particolare, fu l'ampia diffusione, in quel periodo, della norma BS 5750, prima norma riguardante i sistemi di qualità promulgata da un ente nazionale di standardizzazione, a dimostrare un crescente bisogno di regolamentare la qualità anche nel settore civile. Prima di allora, le norme dedicate alla qualità furono dapprima di carattere militare e, successivamente industriale.

Di pari passo con l'esigenza di regolare e omologare gli *standard* della qualità, allo scopo di conseguire “un elevato grado di consenso intersoggettivo, interaziendale, nazionale e internazionale” (Gabassi, Garzitto, Perin, 2005, p. 29), si avvertì la necessità di ridefinire l'agire organizzativo nella direzione del superamento del modello taylorista, considerato “parcellare e molecolare, derivato dallo *scientific management* “ (*Ibidem*). Come si è visto nel paragrafo precedente, già a partire dagli anni Cinquanta si iniziò ad individuare modelli organizzativi utili a garantire la qualità dei prodotti lungo tutto il processo produttivo, attraverso il coinvolgimento di tutte le funzioni aziendali. Verso la metà degli anni Ottanta si attuò la prima sostanziale evoluzione dell'approccio alla qualità: dal tradizionale approccio correttivo, basato sul controllo della qualità, si passò ad un approccio preventivo, di gestione per la qualità, in cui “è la qualità dei processi che fa la differenza rispetto ai modi tradizionali di gestire, centrati invece sul controllo di ispirazione classica [...]” (*Ivi*, p. 33).

Fu così proposto, nello stesso anno di pubblicazione delle norme ISO, il primo modello formale di *Total Quality Management* (TQM), associato all'istituzione del Premio Usa per la Qualità, il *Malcolm Baldrige National Quality Award*, seguito, dopo pochi anni (1991), dall'analogo modello del Premio Europeo (oggi Modello EFQM). Ciò che accomunava tali premi, riconosciuti e vinti dalle principali società internazionali, fu la volontà di superare i tradizionali sistemi di valutazione aziendali, facendosi portatori dei principi e dei metodi del *Total Quality Management* . A suo interno, la qualità fu riconosciuta un fattore di primaria importanza e una questione centrale per l'intera organizzazione: essa non fu più considerata come un problema tecnico concernente essenzialmente il prodotto, ma una scelta consapevole e condivisa dalle diverse funzioni aziendali.

Data l'importanza cruciale che anche negli anni a seguire assunsero questi due modelli, da un lato l'ISO 9000, focalizzata sulla garanzia dell'esistenza di un sistema di

qualità e sulla sua conformità a un modello che ne decreta i requisiti di base; dall'altro l'approccio del *Total Quality Management*, orientato al recupero di quote di mercato attraverso la soddisfazione del cliente, si ritiene opportuno soffermarsi su di essi che, ancora oggi, definiscono cosa si intende per qualità.

3.6 Le norme ISO e il Total Quality Management

Le norme ISO 9000 nacquero come insieme di regole e criteri riguardanti la conduzione aziendale per la qualità, valide senza distinzioni per tutti i settori produttivi, a prescindere dal prodotto, dal settore merceologico, dalla struttura e dall'organizzazione d'impresa. Furono pensate come norme di processo declinabili all'interno degli enti interessati a realizzare un sistema di qualità; pertanto non erano precisati i criteri per i prodotti, quanto piuttosto i requisiti indicati nelle specifiche tecniche. L'adesione a detti requisiti, denominati anche *standard*, non era, come già in precedenza affermato, imposta per legge, bensì discrezionale, ossia spettava a ciascuna organizzazione decidere se aderirvi o meno e a quale norma far riferimento. Le norme ISO si configurarono come regole operative finalizzate ad agevolare i rapporti economici internazionali, in un'ottica di graduale eliminazione delle barriere protezionistiche a livello mondiale (Fazzari, 2012) e di facilitazione del riconoscimento reciproco dei Sistemi di Gestione della Qualità allo stesso modo in tutto il mondo¹⁶. La loro attuazione implicò numerosi vantaggi, tra cui la possibilità di trasmettere informazioni concernenti la qualità ad organizzazioni di tipologia e struttura diversa e di creare sistemi di qualità facilmente identificabili nel loro impianto generale. Anche il processo di valutazione risentì dell'opportunità di disporre di un sistema uniformato. Esso assunse la forma della certificazione, configurandosi come processo atto a determinare le migliori procedure per erogare uno specifico prodotto. Da pratica critica, analitica ed argomentativa (Bezzi, 2007), la valutazione divenne semplice procedura da

¹⁶ Cfr. Conti (1998).

applicare, dove, per rispondere all'esigenza di produttività, si sacrificò la complessità intrinseca del processo valutativo.

La certificazione, ancora oggi la modalità mediante cui si garantiscono i prodotti (è il caso delle certificazioni tecniche, spesso utilizzate per assicurare la tracciabilità di filiera di determinati prodotti) e i sistemi di gestione della qualità (regolati dalle norme della serie ISO) di un'organizzazione, consiste in un'attestazione di conformità a criteri e requisiti stabiliti da una specifica norma emanata da autorità competenti (Del Signore, Canfora, 2010). Essa può assumere sia carattere obbligatorio (se imposta da norme cogenti), sia volontario (se consiste nell'adesione spontanea a un corpus organico di norme) ed è rilasciata da un organismo terzo indipendente, accreditato¹⁷ da enti superiori nazionali. L'organismo di certificazione, mediante una o più visite ispettive, verifica che i sistemi di qualità dell'azienda e la sua documentazione siano rispondenti a quanto stabilito dalle varie regolamentazioni. In caso di risposta affermativa, per quanto concerne i sistemi di certificazione che fanno riferimento alle norme ISO, l'azienda è inserita nel registro delle organizzazioni certificate.

Il processo di certificazione del sistema di qualità ha un iter abbastanza complesso, che prende avvio dall'individuazione delle attività e dei processi che l'organizzazione, intenzionata a certificare il proprio sistema di gestione, sceglie di prendere in esame per implementare il sistema di qualità. L'adozione delle ISO 9000 può, difatti, interessare un'intera entità organizzativa, oppure solo una o più parti della stessa. I processi prescelti saranno monitorati al fine di individuare le criticità e di decidere su quali di essi si concentrerà l'attività descrittiva. Una volta definito il campo di applicazione, si

¹⁷ L'accREDITAMENTO è la procedura volontaria mediante cui un ente autorizzato riconosce formalmente che un altro ente, denominato di certificazione, possiede i requisiti necessari per svolgere compiti specifici. Mediante l'accREDITAMENTO, gli enti di certificazione garantiscono alle aziende di possedere le caratteristiche di imparzialità, indipendenza, competenza, equilibrio e internazionalità; caratteristiche funzionali e strutturali stabilite dalle norme delle serie EN 45000. È bene sottolineare come gli organismi di certificazione siano chiamati a conoscere non solo le norme volontarie, ma anche quelle di settore e che "devono costituirsi come enti "terzi" tra fornitori e clienti ed essere privi di relazioni di interesse, collaborazione o consulenza con le aziende certificate" (Del Signore A., Canfora M., 2010, p. 110). ACCREDITA è "l'Ente unico nazionale di accREDITAMENTO designato dal Governo italiano, nato come Associazione riconosciuta, senza scopo di lucro dalla fusione di SINAL (Sistema Nazionale di AccREDITAMENTO dei Laboratori di analisi) e SINCERT (Sistema Nazionale per l'AccREDITAMENTO degli Organismi di Certificazione)". A esso spetta "attestare che gli organismi di certificazione ed ispezione, i laboratori di prova, anche per la sicurezza alimentare, e quelli di taratura abbiano le competenze per valutare la conformità dei prodotti, dei processi e dei sistemi agli standard di riferimento" (<http://www.accredia.it/>). A livello europeo l'organismo di riferimento è l'EA (*European Cooperation for Accreditation*), anch'esso nato dalla fusione di due enti, l'EAC (*European Accreditation of Certification*) e l'EAL (*European Accreditation of Laboratories*). Infine, a livello internazionale operano IAF (*International Accreditation Forum*) e ILAC (*International Laboratory Accreditation Cooperation*).

procede con l'identificazione dell'organismo di certificazione, scelto in base al settore di appartenenza dell'azienda. Il passaggio successivo consiste nell'analisi, da parte dell'ente di certificazione, della documentazione predisposta dall'azienda e dalla sua verifica, mediante *audit*. Quest'ultimo consiste in un primo accertamento dello stato di qualità dell'azienda, basato sulla rispondenza dei processi aziendali ai requisiti stabiliti dalla norma di riferimento per la certificazione. L'*audit* ha come obiettivo l'individuazione di eventuali aspetti non conformi, al fine di innescare conseguenti azioni correttive, tra cui la realizzazione di attività formative per sensibilizzare il personale sui temi della qualità. La verifica della documentazione può dare luogo all'eventuale rilievo di non conformità documentali che l'azienda è chiamata a risolvere prima della verifica di certificazione. Si arriva così al momento cruciale dell'iter di certificazione che consiste nell'elaborazione da parte dell'azienda della documentazione che descrive il sistema qualità. Nella fattispecie, l'azienda è chiamata a completare la mappatura dei processi interni e a identificare quelli ritenuti rilevanti ai fini della qualità e dei quali si reputa opportuno o necessario predisporre procedure descrittive. Dopodiché, ad essa spetta il compito di identificare gli *step* di pianificazione, azione e controllo, di individuare e predisporre la modulistica e infine di descrivere analiticamente i documenti realizzati (ossia il manuale della qualità, le procedure, le istruzioni di lavoro e la modulistica). Tutto ciò viene realizzato adattando la norma di riferimento alla realtà organizzativa. La documentazione di ogni fase del processo aziendale è fondamentale. Tale attività è preliminare alla verifica da parte dell'ente certificatore, in cui si decreta la conformità del sistema di qualità dell'azienda alla norma. Disporre di un sistema di documentazione è espressamente richiesto dalle norme ISO, che riconoscono nella pratica documentaria lo strumento per una corretta gestione del sistema di qualità, sia in termini descrittivi, poiché si espongono le caratteristiche e gli obiettivi aziendali; sia prescrittivi, in quanto l'azienda stessa imposta il proprio lavoro attraverso la codificazione di procedure scritte; sia, infine, in senso archivistico, poiché l'azienda, attraverso la documentazione, registra tutto ciò che è utile a dimostrare le sue prestazioni (Ferrari, 2000).

L'iter di certificazione si conclude con l'acquisizione dell'attestazione da parte dell'azienda, la cui permanenza è garantita mediante visite ispettive semestrali o annuali. Essa ha durata triennale, al termine dei quali è necessario riavviare il percorso.

È bene precisare che la certificazione non attesta la qualità di un sistema, ma solamente la conformità ad una norma. Pertanto, disporre della certificazione di qualità per le proprie attività significa possedere le potenzialità da un punto di vista tecnico, organizzativo e gestionale per poter realizzare dei prodotti qualitativamente adeguati, ma essa non si pone a garanzia della maggior qualità dei prodotti di un'impresa rispetto a quelli di un'altra. Ciò che si attesta, difatti, è la qualità del processo, non del prodotto (Sprow, 1992).

Sebbene ancora oggi la rispondenza alle norme ISO non sia obbligatoria e non esistano disposizioni di legge che le ritengano requisito necessario per commerciare, molte sono le aziende che decidono di certificarsi. Questo perché il possesso della certificazione costituisce per esse un valore aggiunto, dato il riconoscimento di tali norme su scala internazionale. Le aziende possono, in questo modo, accrescere la propria spendibilità sui mercati stranieri, oltre che su quelli del Paese d'appartenenza. Le norme ISO non sono rimaste invariate nel tempo. Al contrario, esse hanno subito costanti revisioni che ne hanno permesso la graduale estensione dal settore aziendale a quello dei servizi, sia essi pubblici sia privati. Le prime norme ad essere pubblicate dall'Ente Internazionale di Standardizzazione, a partire dal 1987, furono raccolte in cinque documenti denominati ISO 9000, ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003 e ISO 9004. Di questi, le norme ISO 9001, 9002 e 9003 definivano *standard* di qualità cosiddetti "contrattuali", poiché, attraverso la loro adozione, un'azienda poteva far valere contrattualmente il proprio sistema di qualità nei confronti di clienti e/o fornitori, oltre che utilizzare tali *standard* come riferimento per acquisire la certificazione. Nello specifico, la norma 9001 è stata pensata come modello per l'assicurazione di qualità della progettazione e/o dello sviluppo, mentre le ISO 9002 e 9003 funsero da modelli l'una per l'assicurazione di qualità della fabbricazione, dell'installazione e dell'assistenza, l'altra solo delle attività di controllo e collaudo finali. Infine, le altre due norme, 9000 e 9004, definite "non contrattuali", furono concepite come "norme guida" per fornire ai dirigenti concetti, terminologia e indicazioni gestionali utili a costruire sistemi interni di qualità orientati al miglioramento e alla soddisfazione di tutte le parti interessate.

Tali norme furono adottate dalla Comunità Economica Europea e dai Comitati Europei CEN¹⁸ e CENELEC¹⁹, con la denominazione di EN (Euro Norme), in linea con la tendenza ad armonizzare le regolamentazioni fra i diversi Stati e sulla spinta della politica europea per la costruzione di un mercato unico. Conosciute fino al 1994 come serie EN 29000, gli *standard* europei, prodotti dal CEN nel 1988, furono adottati dagli Enti formatori nazionali e, nella fattispecie, in Italia accolti in sede UNI (Ente Nazionale di Unificazione), assumendo la denominazione di UNI EN serie 29000.

Nel 1994 le norme ISO 9000 furono revisionate, pubblicate e recepite senza riedizione dal CEN, con la denominazione EN ISO 9000, con l'intento di indirizzare l'evoluzione dei Sistemi di qualità verso i concetti della Qualità totale. Gli aspetti su cui si puntava l'attenzione erano la garanzia della qualità del prodotto, la descrizione dei requisiti che un sistema di qualità doveva possedere per raggiungere la soddisfazione del cliente attraverso la conformità.

A distanza di tre anni, l'ISO promosse, a livello mondiale, un'indagine finalizzata a raccogliere le impressioni e le esigenze di numerose aziende in relazione ai sistemi di gestione della qualità. A seguito dello studio, da cui emersero non poche criticità quali, ad esempio, la scarsa adattabilità delle norme ai diversi settori economici e alle diverse dimensioni organizzative, il loro configurarsi come un insieme troppo esteso e poco chiaro, la mancanza dei concetti di autovalutazione e di miglioramento continuo e la presenza, al contrario, di un'idea limitata di processo, le norme ISO 9000 vennero ulteriormente revisionate. Nel 2000, esse furono pubblicate dal CEN mantenendo la stessa denominazione ma subendo importanti modifiche. Difatti, mentre con il modello del'94 spettava all'organizzazione stabilire quale norma applicare sulla base della propria configurazione, correndo il rischio di non riferirsi alla norma più indicata e così facendo di limitare la propria capacità concorrenziale, anziché promuovere il proprio sviluppo; con l'edizione *Vision 2000* si optò per un'unica norma che portasse

¹⁸ CEN è la sigla del Comitato europeo di normazione, ente istituito nel 1961, cui partecipano tutti gli Stati Europei ed altri Paesi affiliati. Ad esso spetta il compito di armonizzare le norme dei Paesi dell'area UE, emanando norme tecniche (in sigla EN), le quali devono essere recepite obbligatoriamente entro sei mesi dalla loro emissione dagli organismi di normazione degli stati membri. CEN e ISO da sempre sono stati legati. Infatti, nei primi anni della sua nascita, il CEN ebbe il compito di accogliere le norme ISO, mentre oggi è l'ISO a dover recepire molte delle norme europee, data la notevole crescita dell'importanza del CEN.

¹⁹ CENELEC è l'acronimo di European Committee for Electrotechnical Standardization. Si tratta di un'organizzazione tecnica no-profit, creata nel 1973 e designata come organismo di standardizzazione Europea dalla Commissione Europea, che si occupa ancora oggi di fissare standard nel campo dell'ingegneria elettrotecnica.

all'ottenimento della certificazione di conformità: la ISO 9001:2000. Dal pacchetto di norme ISO 9000:2000 furono, pertanto, eliminate le norme ISO 9002 e 9003, mentre fu mantenuta la norma 9004, che divenne una vera e propria guida al miglioramento continuo e alla soddisfazione, non solo dei clienti, ma di tutte le parti interessate. Le norme ISO 9000:2000 assunsero validità universale, sia per quanto concerne i servizi, sia per quanto riguarda i diversi settori produttivi. Esse sancirono l'importanza della gestione sistemica per processi, che coinvolge tutte le attività di determinata organizzazione. Tale cambiamento di prospettiva si manifestò nella formulazione degli otto principi fondamentali di gestione per la qualità: "l'orientamento al cliente, la *leadership*, il coinvolgimento del personale, l'approccio per processi e sistemico alla gestione, il miglioramento continuo, la presa di decisioni basata su dati di fatto, il rapporto di reciproco beneficio con i fornitori" (Del Signore, Canfora, 2010, p. 186).

L'ultimo aggiornamento delle norme ISO risale al 2008, quando fu emessa l'ISO 9001:2008, ora in corso di revisione. L'uscita della nuova versione è prevista entro la fine del 2015.

Proprio a partire dalla recente connotazione delle norme ISO, che fa assumere loro una prospettiva più ampia, maggiormente orientata ai processi gestionali aziendali, è possibile introdurre il secondo modello che ha posto al centro il concetto di qualità: il *Total Quality Management* (TQM). Esso si affermò, dapprima negli Usa poi nel resto del mondo, sul finire degli anni Settanta come evoluzione del controllo totale della qualità (TQC) di derivazione giapponese, secondo cui la qualità era da considerarsi uno strumento strategico di gestione aziendale. Alla base del *Total Quality Management* si pose la capacità di soddisfare il cliente e, in anni più recenti, anche tutti coloro che, in qualche misura, potessero trarre vantaggio dal successo dell'organizzazione (i cosiddetti *stakeholder*²⁰), mediante una politica di ottimizzazione delle risorse interne, in un'ottica di miglioramento continuo. Si volle promuovere non solo la qualità in termini di contenuti di un prodotto o di un servizio ma, soprattutto, in relazione alla capacità di realizzare quello specifico prodotto o servizio in maniera ottimale (in termini di efficacia ed efficienza), mediante il coinvolgimento di tutto il personale. Al "fattore

²⁰ Il termine *stakeholder* è utilizzato per indicare coloro che, a vario titolo, hanno interesse a che l'azienda accresca il proprio successo e migliori le proprie prestazioni. Gli *stakeholder* possono essere sia interni all'impresa sia esterni ad essa. Tra i primi rientrano, ad esempio, proprietari, azionisti e lavoratori, mentre i secondi sono composti da soggetti esterni all'organizzazione, quali fornitori, clienti/utenti, istituzioni, la collettività in generale.

umano” (Mayo, 1945) fu riconosciuto un ruolo fondamentale per il funzionamento dell’organizzazione. Quest’ultimo fu assunto a leva competitiva di organizzazioni orientate all’efficacia e all’efficienza e, di conseguenza, la qualità iniziò ad essere considerata fortemente definita dalla natura del personale coinvolto, dalle sue capacità, dalle sue competenze, ma anche dal suo livello di motivazione e soddisfazione, che si ritenne indispensabile conoscere e considerare per perseguire le strategie organizzative. Anche la *leadership* assunse un ruolo decisivo, tale per cui ai dirigenti fu richiesto di adottare un modello che favorisse la partecipazione, la comunicazione, l’assunzione di responsabilità e l’impegno dell’organico aziendale, nella direzione della crescita personale e professionale.

Al centro del *Total Quality Management*, come anticipato, fu collocata la soddisfazione del cliente (la cosiddetta *customer satisfaction*). Attorno ad essa ruotava, (e ancora oggi ruota), l’intera politica aziendale, in virtù della convinzione che un cliente soddisfatto non avverta la necessità di rivolgersi alla concorrenza e che di ciò possa beneficiarne la reputazione dell’azienda. Pertanto, si ritenne opportuno monitorare e validare costantemente la soddisfazione del cliente, non solamente ipotizzarla. Il monitoraggio del grado di soddisfazione del cliente è reso ancor più necessario dalla molteplicità, variabilità e, spesso, inconsistenza dei fattori che la determinano, in quanto la soddisfazione del cliente è da considerarsi “ la risultante di uno stato percettivo complesso, relativo alle aspettative del cliente [qualità attesa], da fattori di qualità oggettivi e “da un insieme di interazioni soggettive che lasciano una traccia nel ricordo dell’esperienza d’acquisto o di utilizzo dell’acquirente, consumatore o utilizzatore finale” (Franco, 2011, p. 26).

Fu, pertanto, ritenuto indispensabile curare ogni singolo passaggio, coinvolgendo il personale di volta in volta implicato, anziché limitarsi a validare l’esito finale dei processi. Si superò così il vecchio modello di funzionamento che prevedeva una rigida suddivisione di ruoli e mansioni e si predilesse l’interazione tra le diverse funzioni aziendali, secondo un approccio per processi. Secondo tale approccio un risultato desiderato è ottenibile con maggiore efficienza quando le relative attività e risorse sono gestite come un insieme di processi collegati tra loro. Difatti, secondo la logica sistemica, “ogni attività può esser considerata come un sistema nel quale si realizzano, con perfetta analogia, i principi e i metodi del sistema principale” (Del Signore,

Canfora, 2010, p. 138) e, ciascuno di quelli che potrebbero definirsi sottosistemi del più ampio sistema aziendale, è in continua interazione con altri sottosistemi. Pertanto, secondo questa logica, il processo è da intendersi come una sequenza di attività tra loro interdipendenti e orientate a perseguire un obiettivo comune che, per quanto concerne il singolo processo, coincide con ciò che ha valore per lo specifico destinatario, mentre per la serie di processi che compongono le strategie aziendali, esso corrisponde con i valori e gli intenti dell'organizzazione medesima.

La filosofia del *Total Quality Management* divenne quella del miglioramento continuo, un miglioramento in grado di svilupparsi in maniera esponenziale e che aveva come obiettivi, oltre all'eliminazione dei difetti, l'aumento delle prestazioni dei prodotti, dei servizi e del livello di qualità. Secondo tale filosofia era da considerarsi assolutamente insufficiente concentrarsi unicamente sulla fase di valutazione per offrire prodotti o servizi di qualità, bensì occorreva pianificare tutte le varie fasi, dalla progettazione, all'individuazione di buone pratiche utili a migliorare la situazione, fino all'implementazione delle strategie prefissate.

La metodologia proposta, per conseguire questo risultato, fu il cosiddetto ciclo di Deming, un modello di controllo e miglioramento continuo pensato in origine per le industrie e, in seguito, applicato ai sistemi di gestione della qualità, la cui sigla, PDCA, ne esemplifica i quattro passaggi chiave: *Plan, Do, Check, Act*. Secondo quest'acronimo, il punto di partenza è la pianificazione (*Plan*), utile all'individuazione delle azioni da implementare per migliorare un prodotto o un servizio, sulla base di determinati obiettivi. A seguire si procede con l'attuazione delle azioni pianificate (*Do*) e il controllo dei risultati da esse prodotti, mediante una valutazione della qualità ottenuta (*Check*). In base ai risultati ottenuti, il management confermerà o rivedrà le politiche e i piani aziendali e individuerà e attuerà altre modifiche al ciclo di produzione (*Act*), dando avvio ad una nuova fase di pianificazione (*Plan*). Pertanto, il processo non si esaurisce con l'espletazione dei quattro passaggi sopraelencati, ma con la rimessa in circolo delle informazioni raccolte e dell'esperienza maturata.

Il *Total Quality Management* conobbe un'immensa fortuna in ambito organizzativo, anche grazie all'interesse assunto dai cosiddetti "aspetti intangibili" (Del Signore, Canfora, 2010; Zenarolla, 2007), riguardanti il management e il personale interno ed esterno, non contemplati nei modelli di assicurazione di qualità precedenti. Come

osserva Garvin (1988), da problema tecnico la qualità produttiva si trasforma in problema ideologico, culturale, e tende ad attraversare le strutture e le divisioni funzionali; nel momento in cui si sposta verso un approccio olistico, “non solo la capacità di offrire quanto pattuito è misura della qualità; [bensì, è fondamentale] la capacità di anticipare i bisogni, di leggere esigenze e aspettative [...], [così come] oggetto della qualità non è più solo il prodotto/servizio, ma le sue dimensioni etiche, le dimensioni relazionali fra gli attori richiamati, le scelte valoriali dell’organizzazione in relazione al contesto. La qualità diviene cultura orientata al futuro” (Mattana, 2000, p. 24).

Norme ISO e *Total Quality Management* corsero per lungo tempo su binari separati. Dalla loro simultanea comparsa, nel 1987, anno considerato decisivo per la storia della qualità da studiosi ed esperti di settore²¹, impiegarono più di trent’anni per integrarsi vicendevolmente. Questo perché le norme ISO, esito di un processo lungo e negoziale di normazione, nacquero in settori dove la competizione internazionale non era così agguerrita e nell’ambito di un rapporto contrattuale committente-fornitore in cui le specifiche erano in genere ben definite (Del Signore, Canfora, 2010). Il *Total Quality Management*, invece, si rivolgeva a una realtà industriale circoscritta, quella americana, appunto, la quale era desiderosa di reagire al sorpasso del Giappone. Si trattava, pertanto, di “due contesti diversi, due ambiti di mercato diversi, due tipologie di manager e imprenditori diversi, due diversi sensi di urgenza [...] (*Idem*, p. 72), che a loro volta diedero luogo a due visioni di qualità distinte, di cui non si precisarono chiaramente le diversità, né nei fini né nei campi di applicazione. Questa distinzione si perpetuò fino a che i principi del TQM non furono riassorbiti dall’edizione 2000 delle norme ISO 9000, segnando così il passaggio da

un approccio sistemico alla qualità di tipo preventivo (basato su un sistema rigido di gestione, ancora sostanzialmente ispirato ai tradizionali meccanismi di produzione industriale) a un approccio di tipo pro-attivo, strutturalmente “flessibile” [...], [il cui obiettivo è] favorire l’implementazione piena e sostanziale del concetto di qualità, che viene ora definita come capacità soddisfare i requisiti previsti e di promuovere, quantomeno sul piano concettuale, una spinta verso il graduale raggiungimento della condizione ideale [...] in cui tutte le esigenze [...] di tutti gli attori che intervengono nei processi di produzione/fornitura e utilizzo/fruizione di beni e servizi [...] risultano pienamente soddisfatte (Franco, 2011, p. 23).

²¹ Cfr. Conti, De Risi, (2001).

Le norme ISO e il TQM divennero così i principali modelli di riferimento per determinare la qualità, dapprima nelle aziende e, in seguito, nei servizi. Fu proprio l'attenzione nei confronti di questi ultimi, a favorire un cambiamento di prospettiva nell'affrontare la questione della qualità. L'interesse per il prodotto lasciò il passo alla cura del processo e la qualità divenne orientamento dell'intera organizzazione. Il concetto di qualità si estese e si complessificò, assunse nuove declinazioni, senza però riuscire a smarcarsi totalmente da tecnicismi e prescrizioni. Al contrario, l'impressione è che tanto più il bacino della qualità si arricchisca di significati e attribuzioni, tanto più necessiti di essere definito, delimitato, marchiato, bollato. Questo perché nessuna richiesta del mercato deve poter sfuggire al complesso ingranaggio organizzativo, nulla deve restare indeterminato.

E così che, il tentativo di superare la quantificazione tayloriana del nuovo modello di qualità totale, rivela il suo effetto boomerang, rivelandosi controproducente: i richiami alla soggettività, alla socialità, alla gruppaltà, all'informalità, la cultura *bottom-up* (Gabassi, Garzitto, Perin, 2005), rimangono imbrigliati in una logica per processi minuziosa, sezionale, in cui la molteplicità viene ridotta a ciò che è utile e vantaggioso, perdendo il potenziale innovativo e trasformativo che il richiamo alla qualità potrebbe suggerire, che rimane così inespresso, latente.

3.7 La qualità come imperativo: dal settore economico-produttivo privato ai pubblici servizi

Come evidenziato nei paragrafi precedenti, a fronte di uno scenario economico e sociale sostanzialmente mutato, che ha visto aumentare i consumi, crebbe la domanda di qualità in termini di prodotti e soprattutto di servizi. Già nel corso degli anni Settanta, si avvertì la necessità di estendere le logiche della qualità a questo settore, a seguito della crescente esigenza di rendere efficienti certe aree funzionali all'interno dei sistemi aziendali. Fu così che, molte organizzazioni di servizi si trovarono ad applicare, al loro interno, sistemi di assicurazione della qualità propri dell'industria, ottenendo però

risultati negativi. Questo perché l'approccio alla qualità nei servizi non poteva essere il medesimo utilizzato per i prodotti, a causa delle profonde differenze fra i due settori. Solo con la successiva evoluzione del concetto di qualità in Qualità Totale, anche nell'ambito dei servizi furono costruiti modelli applicativi autonomi e originali, capaci di superare la precedente concezione orientata al prodotto.

Prima di illustrare il processo di diffusione ed evoluzione dell'attenzione alla qualità nel settore dei servizi pubblici, si ritiene utile fornire alcune indicazioni su tale termine, evidenziandone le principali caratteristiche, così da rendere maggiormente chiare le motivazioni della scelta di adottare, al suo interno, le strategie proprie della Qualità Totale. Come rileva Ferrario (2002), con servizio si fa riferimento a diverse funzioni e attività che comprendono sia i servizi pubblici, sia quelli privati, sia, da ultimo, i servizi alle imprese. Un servizio si concretizza nel momento in cui viene erogato e le sue caratteristiche dipendono dall'interazione tra più soggetti (gli utenti, da un lato, e l'erogatore dall'altro), che si dovrebbero trovare nella condizione di poter comunicare vicendevolmente e di scambiarsi informazioni. L'esito di tale interazione non è conoscibile a priori, per cui non è dato sapere, in anticipo, il livello qualitativo del servizio di cui l'utente fruisce. Questo perché i servizi sono essenzialmente beni intangibili, essendo i loro prodotti prestazioni ed esperienze, non oggetti, che possiedono proprietà e caratteristiche non identificabili né misurabili prima dell'erogazione. Nel servizio, inoltre la fase di produzione e quella di consumo sono inseparabili. Ciò fa sì che la qualità si manifesti nel momento in cui il servizio stesso viene prodotto e consumato dall'utente (Parasuraman, Zeithaml, Berry, 1985; Olivetti Manoukian, 1998).

Difatti, come afferma Cattaneo,

i servizi non esistono prima che essi stessi vengano erogati: possono esistere gli utenti potenziali, può esistere una struttura fisica in grado di supportare il processo di erogazione, possono esistere delle persone dotate di conoscenze e professionalità in grado di offrire un servizio, possono esistere metodologie e regole in grado di guidare il processo d'interazione fra i soggetti coinvolti, ma sino a quando l'interazione fra tutti questi elementi non ha luogo, il servizio non esisterà ancora. Se e solo quando tale processo avrà luogo il servizio assumerà una dimensione concreta, diverrà, in altre parole, tangibile e potrà essere analizzato e valutato compiutamente (2007, p.32).

La dimensione relazionale è pertanto un elemento centrale nel servizio. L'eterogeneità, determinata dall'incidenza del fattore umano, sia nell'erogazione sia nella fruizione, sostanzia il servizio, rendendo ogni unità di esso differente dalle altre. Al suo interno si instaura una "relazione bidirezionale, caratterizzata da interdipendenza e reciprocità, in cui avviene uno scambio non solo economico ma informativo, emotivo, operativo, affettivo" (Zenarolla, 2007, p. 35). Per renderne efficace il funzionamento, è però fondamentale che il servizio sia regolato sulla base delle necessità dell'utilizzatore, giacché è ai bisogni e ai desideri dell'utente, siano essi impliciti, espliciti o latenti, che esso deve saper rispondere.

Sia per le peculiarità intrinseche alle varie tipologie di servizi sia per questioni di ordine pratico, i principi e le tecniche sviluppate per misurare la qualità dei prodotti non furono considerati direttamente applicabili a essi. Non fu, pertanto, ritenuto più sufficiente fare riferimento ad una sola dimensione della qualità, ma furono introdotti nuovi livelli e differenti connotazioni: si incominciò a parlare di "qualità *programmata*, qualità *prodotta*, qualità *erogata*, tenendo conto che tali dimensioni avessero potuto non corrispondere, dal lato della domanda, con la qualità *attesa*, cioè il livello della prestazione che il cliente si aspetta di ricevere e soprattutto, con la qualità *percepita*, ossia la valutazione data dal cliente dopo aver ricevuto la prestazione" (La Rosa, 2002, p. 20).

Al contempo, furono ideati nuovi modelli e nuovi criteri di misura capaci di tenere in considerazione le molteplici caratteristiche e i diversi livelli della qualità del servizio. Tra i più utilizzati si fa cenno al sistema denominato *Servqual* (da *Service Quality*), messo a punto, a fine anni Ottanta, da Parasuraman Zeithaml e Berry (1985). Gli studiosi individuarono alcune caratteristiche fondamentali della qualità del servizio, adattabili in ogni circostanza, settore ed ambiente e formularono tale modello con lo scopo di fornire uno strumento per misurare la soddisfazione del cliente rispetto alla qualità del servizio. Quest'ultima, in precedenza considerata come conformità alle specifiche del produttore, fu definita in conformità a dieci dimensioni o criteri generali: gli aspetti tangibili, l'affidabilità, la capacità di risposta, la competenza, la cortesia, l'affidabilità, la sicurezza, l'accesso, la comunicazione e, infine, la comprensione del cliente. Il modello fu presto recepito, trovando ampia applicazione in molteplici settori quali sanità, scuola, credito, trasporti e turismo, e ancora oggi è tra i più usati. Questo

interesse nei confronti della qualità nel settore dei servizi, che ne favorì il ripensamento, conobbe il suo massimo sviluppo negli anni Novanta, quando in Italia, come anche in Europa, si iniziarono ad avvertire una serie di cambiamenti che minarono il vecchio sistema di welfare.

Le ragioni di tale crisi furono essenzialmente di natura socio-politica ed economica, quali

l'incremento della quota anziana della popolazione, il ridimensionamento della struttura familiare, l'evoluzione del mercato e della distribuzione del reddito – che se sommati alle criticità del sistema di welfare italiano – in particolare l'assistenzialismo, il centralismo statale e burocratico, il settorialismo e il garantismo degli interventi basati essenzialmente su trasferimenti monetari e aiuti in natura, l'eccesso dei costi accompagnati da inefficienza e sprechi – [favorirono] l'emergere di orientamenti di politica sociale volti a contenere l'insieme quantitativo e qualitativo delle prestazioni di sicurezza sociale offerte dallo Stato ai cittadini e a diminuire le loro aspettative nei confronti del settore pubblico (Zenarolla, 2007, p. 23).

Per far fronte a una crisi di così ampia portata, caratterizzata dall'emergere di nuove esigenze e bisogni sociali, si realizzarono importanti cambiamenti, a partire da un profondo ripensamento della pubblica amministrazione.

Fu il settore pubblico, difatti, a risentire per primo di questi mutamenti e, di conseguenza, a scontrarsi con la necessità di individuare soluzioni per superare la crisi del sistema di welfare. Questo perché il profondo scollamento tra bisogni del cittadino e risposte dei servizi fu avvertito come potenzialmente pericoloso per la pubblica amministrazione, poiché rischiava di minarne la legittimazione. Pertanto, politici e operatori svilupparono un'attenzione particolare nei confronti di alcuni temi, tra cui quello di qualità, allo scopo di rispondere realmente alle esigenze dei cittadini.

Nel corso di quegli anni, si andò così consolidando una diversa modalità d'approccio al settore dei servizi pubblici che riconobbe nei concetti di razionalizzazione, controllo dell'efficacia, cultura d'azienda, efficienza, miglioramento qualitativo, gestione manageriale alcuni dei principali obiettivi da realizzare e verso i quali orientare le risorse umane, tecniche ed economiche (Franco, 2011).

L'esigenza, avvertita dall'amministrazione pubblica, di organizzare e gestire il processo di erogazione dei servizi secondo criteri aziendali fu determinata soprattutto dalla crescente attenzione manifestata dalla collettività per gli aspetti sostanziali del servizio.

Il cittadino, infatti, maggiormente consapevole dei propri diritti, da portatore di bisogni verso cui attivare una risposta predefinita, divenne diretto promotore del proprio benessere, richiedendo ai servizi risposte individuali e personalizzate, oltre che più precise e puntuali.

Allo stesso modo, le istituzioni stesse iniziarono a concepire il cittadino come “interlocutore dinamico” (Zenarolla, 2007), in grado di condizionare e modificare le scelte dell’offerente, attraverso un’azione di controllo ex-post e d’indirizzo ex-ante.

Con sempre maggior consapevolezza e forza gli utenti, privati cittadini, amministrazioni o imprese, richiesero nell’erogazione dei servizi più alti livelli di qualità, affidabilità ed economicità delle prestazioni. Ne conseguì che anche per la pubblica amministrazione divenne esigenza imminente porre in essere condizioni e comportamenti volti a riqualificare e a rafforzare la politica dei servizi verso risultati tangibili, nel senso del pieno soddisfacimento dei bisogni dell’utenza, grazie ad una più elevata qualità delle prestazioni ed una progressiva estensione della gamma servizi offerta.

L’azione del pubblico non fu, però, da considerarsi solo *client oriented*. È utile ricordare che, nell’erogare i servizi, lo Stato persegue un duplice scopo. Se da un lato risponde alle esigenze e ai bisogni individuali dei cittadini, dall’altro, attraverso i servizi, esso può esercitare le funzioni che gli sono proprie, d’indirizzo, di controllo e d’orientamento dell’evoluzione del Paese. Come afferma Villa (2008), le ragioni della nuova configurazione, assunta dal *welfare*, negli anni Novanta, e gradualmente orientata verso un modello misto, furono per lo più di ordine economico. Ciò che maggiormente premeva alla pubblica amministrazione era controllare la spesa pubblica, oltre che incrementare la qualità e l’efficienza dei servizi offerti, per evitare di contrariare un cittadino sempre più informato e competente, oltre che esigente. La qualità, in quanto componente essenziale nell’erogazione di un servizio, divenne pertanto strumento in grado di rendere più agevole l’azione politica, economica e sociale dell’amministrazione pubblica.

Sul fronte nazionale, un tale ripensamento si tradusse nella ridefinizione del sistema stesso, a partire da una ridefinizione di ciò che è pubblico. Con tale termine, non si indicò più solamente quanto era erogato dalle amministrazioni pubbliche bensì tutte le prestazioni e i servizi di pubblica utilità. Il pubblico assunse una connotazione maggiormente territoriale, in cui un ruolo centrale fu ricoperto dagli enti locali, poiché

più prossimi al cittadino (Ferrario, 2002; Zenarolla, 2007; Villa, 2008). La parola d'ordine di quegli anni divenne decentralizzare. All'interno delle unità di offerta pubbliche furono introdotte forme e tecniche di gestione a carattere privato, che condussero a una profonda rivisitazione del ruolo e delle funzioni della pubblica amministrazione. Tutto ciò che era da considerarsi mero appannaggio di Stato e famiglie fu progressivamente affidato a soggetti privati, dando così vita a una graduale delocalizzazione dei servizi, fino a quel momento di pertinenza esclusiva del pubblico settore. Fecero la loro comparsa una molteplicità di soggetti istituzionali (per lo più organizzazioni no profit e imprese for profit, oltre alla pubblica amministrazione), legati tra loro da una logica di quasi mercato²², che prevedeva “il finanziamento diretto della domanda da parte dell'ente pubblico [...]” (Borzaga, Fazzi, 2005, p. 226), il quale, però, non si occupava più di gestire i servizi ma solamente di programmarli e finanziarli. Esso assolve gradualmente soltanto funzioni regolative, stabilendo per i cittadini i criteri di accesso alle prestazioni, e per le imprese e le organizzazioni erogatrici di servizi i requisiti e le procedure per l'accreditamento²³.

La presenza simultanea di diversi attori pubblici e privati chiamati a intervenire sugli stessi problemi e a realizzare gli stessi progetti, implicò mutamenti anche a livello legislativo. Sul fronte nazionale, furono introdotte norme e provvedimenti (prima la legge n.294/90, poi le varie leggi cosiddette “Bassanini”²⁴ e in seguito i testi unici²⁵), che contribuirono a ridefinire la pubblica amministrazione e le sue funzioni, introducendo, i principi di trasparenza dell'azione e il diritto di accesso agli atti e sancendo il diverso ruolo del pubblico dipendente e del dirigente pubblico. Essi contribuirono al diffondersi di molti dei principi degli approcci alla qualità di origine

²² I quasi mercato sono modelli di erogazione di servizi caratterizzati dalla presenza di diversi fornitori e di utenti finali il cui potere d'acquisto dipende dall'ente pubblico. Gli attori, privati e pubblici, in competizione fra loro, offrono servizi a utenti che possono scegliere autonomamente il fornitore. Il prezzo del servizio è corrisposto dall'ente pubblico e segue le scelte dell'utente (Bertlett, Le Grand, 1993).

²³ Con riferimento alla pubblica amministrazione, l'accreditamento consiste nell'autorizzazione rilasciata ad un soggetto privato, ad esercitare la propria attività nell'ambito della rete pubblica della fornitura di beni e servizi, in virtù del possesso di predeterminati requisiti strutturali, tecnologici, organizzativi e di qualità (Bova, 2006).

²⁴ Le cosiddette leggi Bassanini (n. 59 del'97, n. 127 del'97, n. 50 del'99), altrimenti conosciute come leggi sulla semplificazione amministrativa, disegnarono un ampio decentramento delle funzioni amministrative dal governo centrale a quelli regionali, prevedendo che queste ultime le devolvessero alle Province e ai Comuni. Si trattò di provvedimenti di portata rivoluzionaria, in quanto fu invertito il rapporto tra Stato, Regioni e Enti Locali; da un modello ancora incentrato sull'amministrazione statale si passò a un sistema che individuò nelle Regioni e nelle Autonomie Locali i destinatari della maggior parte delle competenze.

²⁵ Per testo unico s'intende un insieme di norme che regolano una determinata materia.

economico-produttiva, ma anche molti degli strumenti e delle tecniche di gestione della qualità, oltre a disporre nuovi diritti riconosciuti al cittadino-utente, quali quelli all'informazione e alla partecipazione²⁶.

Efficacia ed efficienza, perseguite dagli approcci alla qualità, furono assunte quali criteri cui ispirarsi nello svolgimento delle funzioni amministrative e in tutti gli enti pubblici furono introdotte quelle che Ferrario (2002, p. 12) definisce “azioni di politica finanziaria per la razionalizzazione della spesa sociale”. Furono istituiti nuclei di valutazione o servizi di controllo interno finalizzati a produrre valutazioni sull'andamento degli uffici e sull'operato dei dirigenti²⁷, (oltre che a determinarne il salario), e introdotti sistemi di controllo di gestione (ad esempio nella Corte dei Conti, di cui furono istituite le sezioni regionali), resi validi anche per Comuni e Province, per accertare la regolarità della conduzione sotto il profilo dell'efficacia, efficienza e dell'economicità. Furono, inoltre, potenziati meccanismi di monitoraggio e valutazione dei costi e dei rendimenti dell'attività svolta. Crebbe così anche l'importanza attribuita alla valutazione che, in un clima di forte contenimento della spesa pubblica, divenne strumento per razionalizzare i processi decisionali politico-amministrativi e misurare e valutare i risultati dell'impiego delle risorse pubbliche e dell'attività amministrativa. La qualità e la valutazione, quindi, divennero parti integranti di un nuovo sistema di controllo, assumendo una funzione di sorveglianza (Lundgren, 1990; Popkewitz, 1990), così che “il potere che la decentralizzazione aveva distribuito con una mano, (poté) essere ripreso con l'altra mano dalla valutazione” (Weiler, 1990, p. 61).

Di pari passo con l'introduzione, a livello legislativo, dell'attenzione alla qualità, furono ridefiniti anche ruoli, posizioni e relazioni inter-istituzionali. Oltre al già citato rafforzamento del ruolo dei Comuni, che divennero vere e proprie organizzazioni chiamate a erogare servizi in forma diretta e indiretta (Ferrario, 2002), anche il Servizio sanitario nazionale subì considerevoli modifiche a livello amministrativo, attraverso la creazione di Aziende sanitarie locali e Aziende ospedaliere, nel cui ordinamento si fece esplicito riferimento alla qualità e al suo controllo²⁸. Crebbe in maniera esponenziale anche il ruolo del terzo settore, dove cooperative sociali, fondazioni e Onlus

²⁶ Tali diritti sancirono la necessità per il cittadino di essere informato sul tipo di servizio offerto, nonché la possibilità di interfacciarsi con la pubblica amministrazione, controllandone le attività, proponendo nuovi servizi o modificando quelli esistenti.

²⁷ D.Lgs. n. 29/1993 ; D.Lgs n. 165/2001.

²⁸ Per un approfondimento in merito, cfr. Ferrario (2002).

(organizzazioni non lucrative di utilità sociale) divennero soggetti attivi nella progettazione, gestione e offerta di servizi sociali. Questo cambiamento richiese l'introduzione di nuovi strumenti di regolazione amministrativa tra enti pubblici e privati, quali l'appalto, la convenzione e l'accreditamento. E la ridefinizione dei rapporti tra Stato e Regioni.

Anche nel settore assistenziale, infine, prese avvio un processo di riforma che ridisegnò il sistema dei servizi, rilanciando al contempo l'attenzione alla qualità. Fu con l'emanazione della legge quadro L.328/2000, denominata "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", che si superò "la fase storica che ha visto il servizio assolvere i bisogni di base e si aprì [quella] che pose l'accento sulla qualità. [...] qualità e valutazione divennero così strumenti decisivi per la comprensione dei risultati" (Fiocco, Martinati, 2002, p. 16).

Il richiamo alla qualità nei servizi pubblici coincide, pertanto, con un maggior interesse nei confronti della valutazione, interesse sollevato prevalentemente da scienziati sociali con l'intento di evidenziare il valore dell'azione pubblica. Come scrive Lo Schiavo (2003), "è tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta che iniziò a realizzarsi l'incontro della qualità con il mondo della valutazione [...], sul terreno dei servizi e delle politiche pubbliche. Si affermò, infatti, in questo periodo, da una parte il paradigma della centralità del cliente, rispetto al produttore e dall'altra i metodi di ricerca qualitativa, quali la *customer satisfaction*" (Lo Schiavo, De Ambrogio, 2003, p.4).

Tuttavia, questo crescente stimolo a praticare la valutazione non coincide con una problematizzazione del processo valutativo, che rimase per lungo tempo relegato a una funzione pressoché di controllo (si pensi ad esempio il dec.29/93, che istituiva i già citati servizi di controllo interno e/o nuclei di valutazione, avvalorando l'idea che valutazione equivalesse a verifica). Questa tendenza del pubblico settore a semplificare la pratica valutativa fu determinata dalla necessità di verificare la corrispondenza del servizio erogato al sistema di norme e procedure prefissate. Inoltre, non si valutavano soltanto le prestazioni offerte a livello di servizio ma anche le politiche atte a promuoverle. Ancora oggi sia i controlli interni, quelli cioè concernenti le attività di gestione della pubblica amministrazione, sia quelli esterni, istruiti dalla Corte dei Conti, praticano la valutazione come attività di misurazione, evidenziando una "scarsa capacità

di entrare nella (sua) problematica complessa [...] degli effetti, attesi e inattesi” (Stame, 2007, p.141).

Da ultimo, anche il maggior coinvolgimento del cittadino-utente, determinato dalla necessità di superare una modalità gestionale di stampo burocratico classico, non ha coinciso con un reale spostamento dei poteri dalla pubblica amministrazione ad esso. Non solo “perché la questione del cliente è veramente complicata” (Mäntysaary, 1997, p. 59), poiché non si può fare riferimento soltanto all’utente presente, ma occorre considerare anche agli utenti potenziali e quelli futuri ma anche perché ragionare nell’ottica della soddisfazione del cliente richiede un ripensamento delle priorità. Come sostiene Allegri (2003, p. 225), “le esigenze del cliente [...] vengono prima delle esigenze organizzative e concorrono come criterio guida per l’organizzazione dei servizi. I principi organizzativi andranno quindi considerati in maniera “flessibile”, istanza non facilmente realizzabile nella pubblica amministrazione, dove a causa sia dei meccanismi burocratici che ne governano il funzionamento sia della tradizionale rigidità nell’assumere quali imm modificabili punti fermi, compiti, responsabilità o equilibri ormai consolidati, la diffusione di approcci innovativi alla qualità non è esente da tensioni. Ancora oggi non è semplice tracciare il quadro di riferimento generale riguardo all’adozione di metodologie che si rifanno ai principi dell’approccio alla qualità, così come a caratterizzare il settore dei servizi pubblici è l’estrema frammentarietà e sporadicità delle attività promosse.

3.8 Le forme e gli strumenti della qualità: uno sguardo ai servizi alla persona

Come già evidenziato nel paragrafo precedente, negli anni novanta occorsero molteplici cambiamenti che, dal settore economico-privato, finirono con interessare progressivamente anche il settore pubblico, per poi indirettamente tornare al privato, intendendo con esso il Terzo Settore. Questi cambiamenti, difatti, riguardarono tutte le organizzazioni di servizi che si trovarono ben presto a dover ridefinire processi e metodi, sia per garantire efficacia ed efficienza sia per assicurare la soddisfazione del cliente. Il tutto limitando il più possibile i costi.

Il controllo e la garanzia della qualità nei servizi alla persona si diffuse dagli Stati Uniti all'Europa in un clima economico e politico particolare, dove massicci erano gli inviti alla privatizzazione e al contempo a ridurre i bilanci dell'assistenza sociale. In un tale contesto, come afferma Evers (1997), si dimostrò sempre più rilevante un particolare discorso sulla qualità, basato su un approccio di tipo affaristico, dove prevalsero chiaramente i concetti derivanti dal settore di mercato in linea con tendenze globali di stampo liberalistico.

Questa apertura all'esterno, al mercato, rese necessario l'instaurarsi di meccanismi di regolazione dei sistemi organizzativi a rete, sia essi pubblici sia privati. Negli anni novanta nelle politiche pubbliche sanitarie, sociali, educative e formative si diffuse la valutazione di qualità, allo scopo di regolare il sistema dei singoli fornitori, indirizzare il comportamento della domanda, (attraverso la promozione di servizi di qualità ed evidenziando il rapporto qualità-prezzo), ed, infine, orientare il sistema dell'offerta, (ossia indirizzare il sistema dei prezzi, incentivare il miglioramento continuo e favorire il già citato *benchmarking*). È in questo quadro che è possibile inscrivere la "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", altrimenti detta 328/00, che da una parte istituì forme di assegnazione per gara dei servizi sociali, dall'altra dedicò molta attenzione al tema della qualità, impostando un sistema di accreditamento e introducendo l'uso della Carta dei Servizi Sociali. Tale legge, formalmente emanata per sollecitare la realizzazione di un sistema integrato di protezione sociale, ebbe l'intento di contenere la crescita irrefrenabile della spesa pubblica. Infatti, come affermano Bifulco e Vitale (2005, p. 96), essa "[...] si propose di tenere insieme un regime omogeneo dei diritti con criteri di flessibilità nella loro messa

in opera; la regolazione centralizzata con l'autogoverno locale; la responsabilità pubblica rispetto all'interesse generale con il coinvolgimento di interessi appartenenti alla sfera (privata) della società civile [...]". Attraverso la 328/00 fu disciplinato l'accesso al mercato delle prestazioni sociali sia da parte del pubblico sia del privato e fu decretata la costruzione di un sistema di protezione animato dalla partecipazione di più attori, sia istituzionali sia informali. Di essi furono mostrate le rispettive responsabilità, con l'intento di evitare l'ingenerarsi di scissioni e, al contempo, di reciproche sovrapposizioni. A livello territoriale, nelle intenzioni del legislatore, questa attenzione a che fossero ben chiari e individuati ruoli e funzioni si tradusse nell'elaborazione di politiche sociali attente alle reali esigenze e risorse di una particolare area locale. Ciò fu garantito anche dall'introduzione del principio di sussidiarietà, con cui furono normati sia i rapporti tra istituzioni e società civile sia tra le istituzioni stesse. L'assunzione di un modello territoriale, sancito dalla legge in oggetto, è indicativa della volontà di ricercare la qualità mediante una contestualizzazione dei problemi in relazione al luogo in cui si manifestano e ai soggetti che li percepiscono tali. Come afferma Iavarone, "organizzare un servizio in termini di efficacia ed efficienza significa, in altri termini non fornire più risposte singole a problemi individuali, ma cercare risposte integrate nella logica di un approccio sistemico-relazionale" (Orefice, Sarracino, 2004, p. 154).

L'interesse nei confronti della qualità, sollecitato dalla 328/00 nell'ambito dei servizi sociali, si manifestò, già a partire dagli anni Novanta, in ambito sanitario dove, attraverso vari provvedimenti legislativi,²⁹ fu sancito l'obbligo di controllo della qualità delle prestazioni erogate, come anche furono introdotti strumenti di regolazione della qualità, quali l'autorizzazione al funzionamento, l'accreditamento istituzionale e d'eccellenza e regolati gli accordi fra Servizi Sanitari pubblici e privati. Questi cambiamenti furono occasione di evoluzione e innovazione e apportarono migliorie nel sistema di funzionamento dei servizi, a beneficio del cittadino-utente. Quest'ultimo risultò essere il destinatario finale del prodotto/servizio, sia per quanto concerne i Servizi Sanitari sia per quanto riguarda quelli sociali, a conferma della diffusione della logica di mercato anche in questo ambito.

²⁹ Si vedano, a tal proposito, i decreti legge n.502/92, n.517/93, n. 229/99.

I servizi sociali, pertanto, mutarono la loro consueta connotazione, che li vide per lungo tempo ancorati a una logica assistenziale e categoriale, con interventi fortemente centralizzati e standardizzati, per essere orientati dalla normativa secondo criteri di “personalizzazione degli interventi, decentramento, responsabilizzazione nei procedimenti e nelle prestazioni, integrazione tra aree [...], e tra soggetti [...], efficienza, efficacia ed economicità” (Zenarolla, 2007, p. 50). Anche la qualità assunse, nella rappresentazione sociale diffusa, una connotazione decisamente positiva, divenendo “garanzia di equità, di minor costo, di ordinata razionalità delle risposte, di accettabilità e appropriatezza delle prestazioni, di soddisfazione dell’utente-cliente” (Regalia, Bruno, 2000, p. 49).

La diffusione della qualità nel settore dei servizi alla persona è stata accompagnata dalla contestuale ricerca di metodi e strumenti atti a svilupparla. Tali strumenti furono introdotti appunto dalla legge quadro del 2000 che, su ispirazione di quanto messo a punto in ambito sanitario, introdusse l’accreditamento e le carte dei servizi quali strumenti per lo sviluppo della qualità nei servizi socio-educativi, oltre all’autorizzazione e alla certificazione.

Si cercherà ora di entrare nel merito di tali strumenti per evidenziarne eventuali punti di forza e criticità.

L’autorizzazione al funzionamento, introdotta dal d.P.R. 37/97, identificava il provvedimento mediante cui una pubblica amministrazione, (ad es. la Regione), “legittimava” una struttura pubblica o privata all’apertura e all’esercizio di un’attività. Attraverso di essa il sistema garantiva la qualità dei servizi forniti dalla struttura in oggetto, esercitando una vera e propria attività di controllo, che prevedeva la definizione e la verifica dei requisiti minimi strutturali, tecnologici e organizzativi della stessa. Quando venne introdotta, l’autorizzazione fu pensata come presupposto necessario ed obbligatorio per tutte le strutture pubbliche e private che intendessero ottenere il riconoscimento di soggetto accreditato e per erogare prestazioni per conto dell’Ente autorizzante. Essa ha regolato il mercato dei servizi residenziali fino all’introduzione dell’Accreditamento Istituzionale, detto anche accreditamento autorizzativo (Setti Bassanini, 1996), che rappresenta uno dei possibili percorsi di miglioramento della qualità del lavoro sociale ed è, al contempo, terreno per l’applicazione delle tecniche di valutazione. L’accreditamento rappresenta una forma in evoluzione di verifica della

qualità ed è uno stimolo al miglioramento continuo. Esso, introdotto in Italia dal D.legs. 502 del 1992 nel corso di un processo di trasformazione delle modalità di erogazione delle prestazioni sanitarie, con l'intento di ampliare i possibili fornitori di servizi, fu esteso al settore dei servizi dalla legge 328/00. Si tratta di "un atto con cui l'amministrazione pubblica competente³⁰ riconosce a un organismo la possibilità di proporre e realizzare interventi (sociali, formativi, sanitari, di assistenza, ecc.) finanziandoli con risorse pubbliche" (Ciucci, 2010, p. 25), entrando nel merito della sua capacità tecnica, metodologica e gestionale di offrire processi assistenziali rispondenti a parametri di qualità. Da un punto di vista giuridico, si tratta di un procedimento concessorio, con il quale il Comune, titolare della funzione sociale, attribuisce natura di servizio sociale pubblico ad un determinato soggetto terzo, di natura pubblica o privata (Mattesini, 2008). In questa prospettiva, la qualità è il criterio perseguito sia da chi eroga il servizio per adeguarsi alle norme stabilite, sia dell'Ente pubblico per garantire ai destinatari servizi efficienti.

Allo stato attuale si assiste a un grande dibattito sull'efficacia dell'accreditamento come garanzia di qualità, in quanto gli *standard* vengono individuati dalla legislazione a priori, trattandosi di parametri strutturali e organizzativi, partendo dal presupposto che l'adeguatezza strutturale e logistica di un servizio sia predittiva anche della sua capacità di produrre prestazioni di qualità. "Si tratta di una concezione di qualità statica, legata ad un modello di controllo predeterminato e finalizzato alla sanzione o all'estromissione, secondo il principio dell'esclusione di ciò che non è conforme al modello dato, ritenuto come l'unico possibile (Zenarolla, 2007, p. 61). Questo, se da un lato concorre alla realizzazione di pratiche lavorative maggiormente strutturate, dall'altro può indurre i servizi a orientarsi ad una tecnicizzazione eccessiva che li dispone ad una misurazione del lavoro di carattere quantitativo, piuttosto che qualitativo, rischiando di far esaurire negli interventi legati alle singole prestazioni la possibilità di un'azione e una progettualità più articolata.

A detta di alcuni esperti (Bassanini Setti, 1996; Battistella, 2008; Dalla Mura, 2001), insite nell'accreditamento coesisterebbero due valenze tra loro contrapposte: quella

³⁰ La legge 328/00, pur non offrendo una definizione chiara ed esaustiva di accreditamento, indica, nei diversi articoli, la distribuzione dei compiti tra i vari soggetti istituzionali, attribuendo alle Regioni il compito di fissare i criteri per l'accreditamento (art. 8) e ai Comuni di provvedere alla concessione dello stesso (art. 6).

certificatoria e quella “equiparatoria”. La prima consiste nell’attestazione, rilasciata da parte del soggetto pubblico ad un ente privato, del possesso di determinate caratteristiche strutturali e organizzative ritenute in grado di garantire le prestazioni offerte, legittimando tale ente anche all’accesso a specifici finanziamenti pubblici. In tal senso, l’accreditamento nella sua accezione certificatoria non si discosta molto dal concetto di autorizzazione, anzi, lo sottintende come passaggio precedente e necessario. La valenza equiparatoria dell’accreditamento sancisce, invece, il criterio di uguaglianza tra pubblico e privato, garantendo la possibilità all’utente di poter scegliere liberamente tra diversi soggetti erogatori di servizi. “Viene così a determinarsi un progressivo superamento della logica pubblicistica a favore di un maggior potere d’azione del privato e del privato sociale” (Dalla Mura, 2003a, p. 11). Così facendo, però, si rischia, di assegnare un potere eccessivo al cliente, che non sempre è in grado di compiere valutazioni il più possibile obiettive. L’accreditamento equiparatorio può essere “puro”, cioè quando la regolazione del mercato (domanda e offerta sociale e sanitaria) dipende dall’utente e dalla capacità del mercato di autoregolarsi; o “misto”, quando invece è la pubblica amministrazione a mantenere ed esercitare il potere di regolazione attraverso l’acquisto diretto di quote di servizio. Quest’ultimo tipo di accreditamento si fa promotore di una gestione di molto simile a quella in regime di convenzionamento, in cui l’ente pubblico definisce un livello di qualità a priori e si limita a controllare la permanenza dei requisiti, mentre la gestione è affidata ai soggetti del privato sociale.

Lo sviluppo dei sistemi di accreditamento nei servizi, come affermano esperti di settore, quali Lo Schiavo e De Ambrogio (2003), non pare sufficiente a contenere i rischi dell’affermazione, in tale ambito, di un modello di qualità esclusivamente basato sulle norme internazionali di certificazione. La certificazione ISO, difatti, come si è già avuto modo di affermare, si diffuse nel mondo dei servizi a partire dagli anni Ottanta, conoscendo un incremento in anni più recenti, quando l’edizione del 2000 l’ha resa maggiormente rispondente alle esigenze di questi ultimi e ne ha facilitato la diffusione al loro interno, anche grazie alla formulazione di apposite linee guida³¹.

³¹ Si fa qui riferimento in particolare alla norma UNI 10881 “Servizi di assistenza residenziale per anziani: linee guida per l’applicazione delle UNI EN ISO 9000” e alla norma UNI 10928 “Servizi di assistenza residenziale per minori: linee guida per l’applicazione delle UNI EN ISO 9000”, che posero l’accento sull’analisi delle caratteristiche individuali, sulla costruzione di processi individualizzati di presa in carico, sul monitoraggio dei risultati e delle dinamiche relazionali tra operatori e utenti (Zenarolla, 2007, p. 72).

La qualità, nell'ottica certificatoria, è intesa come "l'insieme di tutte quelle caratteristiche che danno ad un prodotto o a un servizio la capacità di soddisfare le esigenze espresse o meno" (*Vision 2000*). Pertanto il suo perseguimento è finalizzato esclusivamente a garantire che determinati processi lavorativi, di ordine organizzativo-burocratico, siano svolti periodicamente secondo procedure corrette ed adeguatamente documentate.

Lo sforzo di adattamento della norma al contesto dei servizi sembra, però, aver suscitato notevole apprezzamento dal legislatore che ha riconosciuto nella certificazione uno degli strumenti per lo sviluppo della qualità all'interno dei servizi. Anche perché, tra i meriti riconosciuti ad essa, vi è la possibilità di semplificare i controlli, riducendo decisamente i costi per l'ente pubblico, dal momento che le ispezioni sono realizzate dagli organismi di certificazione e i costi assunti dall'ente intenzionato a certificarsi. Questa è una caratteristica molto importante del sistema di certificazione di qualità, pensato già in ambiente manifatturiero proprio per ridurre i costi dei controlli e che ha trovato facile diffusione nei servizi.

Stando così le cose, si assiste, da parte della pubblica amministrazione, ad un crescente affidamento di servizi sociali sulla base del possesso della certificazione, in concomitanza con uno scarso sviluppo dei sistemi di accreditamento che, a loro volta, non paiono sufficienti a contenere i rischi di un modello della qualità nel settore sociale esclusivamente basato sulle norme internazionali di certificazione. Quella che si innesca è una dinamica tale per cui, da un lato ci sono gli organismi pubblici, che beneficiano della diffusione di modelli e strumenti di certificazione di qualità, sì risparmiando, ma allo stesso modo negando la loro incapacità di sviluppare metodi di analisi dell'efficacia dell'intervento sociale; dall'altro si trovano i servizi, che godono dei vantaggi connessi al possesso della certificazione, utile strumento di *marketing* ottenibile con il minimo sforzo e soprattutto con uno scarso coinvolgimento del personale interno, ma che non si accorgono così facendo di perdere la possibilità di rivedere e ripensare, attraverso un utilizzo critico della certificazione, prassi ormai consolidate.

Come affermano i già citati Lo Schiavo e De Ambrogio, il rischio connesso all'assunzione indiscriminata del modello della certificazione della qualità nei servizi

è proprio quello di "dimenticarsi" dell'esistenza di vari livelli [di qualità in gioco]. I modelli di certificazione della qualità possono, infatti, essere utilizzati per valutare una componente, quella

relativa alle strutture e ai processi, ma non agli esiti, della qualità dei servizi; non sono utili rispetto alla valutazione della qualità degli interventi sui casi da una parte e delle politiche sociali dall'altra, dal momento che non sono stati sviluppati per questi livelli di analisi [...] (Lo Schiavo, De Ambrogio, 2003, p. 2).

La certificazione, così gestita, non esprime, difatti, un giudizio (Leone, 2001), in quanto, l'ente certificatore si limita a dichiarare se il servizio è o no conforme agli *standard*. Essa, come afferma Porter (1995) è da considerarsi una tecnologia della normalizzazione che lavora attraverso la definizione, l'applicazione e il rinforzo delle norme, che aumenta il controllo, ma porta i governi ad essere lontani dalle pratiche.

C'è anche chi ritiene però che l'idea che la standardizzazione sia "impossibile [da applicare], nella misura in cui considera aspetti più complessi, relativi al processo clinico, agli esiti delle cure, alle professionalità degli operatori" (Orsenigo, 1999, p. 19), derivi da una circoscritta concezione di *standard*, equiparato a semplice misura. Quest'ultimo può invece assolvere una funzione di apprendimento, nella misura in cui "[tenga] conto di più fattori, di più interazioni nell'ambiente [...] interessato, di più tempi e attori, quando sia in grado di rinviare a altro [...]" (Donolo, Fichera, 1988, p. 204). L'ultima versione delle norme ISO è portatrice di una visione di *standard* più dinamica e flessibile, che fa leva sul suo potenziale migliorativo.

Facendo riferimento agli *standard*, tra i diversi approcci alla qualità nei servizi alla persona occorre menzionare il *Total Quality Management* (TQM), strettamente connesso alle norme ISO, essendo in esse confluito grazie al modello *Vision 2000*, orientato principalmente sui processi (Palumbo, 2002) e il cui obiettivo è il raggiungimento di precisi parametri di qualità o di eccellenza pubblicamente riconosciuti perché certificati da enti esterni (es. ISO 9000, EFQM, etc.).

Da ultimo, un altro modo attraverso cui si esprime la qualità è la Carta dei servizi, introdotta in Italia nell'ambito del processo di ammodernamento della pubblica amministrazione, avviato a partire dagli anni Novanta e inserita nel campo dei servizi sociali dalla legge 328/00. Essa fu istituita al fine di garantire determinati *standard* di qualità nei servizi per i cittadini e per decretare i principi e le regole cui dovevano attenersi tutti gli erogatori. Scopo della Carta fu attuare un importante strumento di controllo da parte dell'utente nei confronti dell'amministrazione, oltre a favorire la sua partecipazione. Difatti, in quel periodo, come più volte ricordato, si iniziò a concepire il

cittadino-cliente come soggetto attivo che interagisce col sistema delle pubbliche amministrazioni sia per monitorare la qualità delle prestazioni erogate, tramite il ricorso a *standard* qualitativi, sia per collaborare con i soggetti erogatori. La Carta dei servizi costituisce dunque un oggetto interessante, poiché è sia uno strumento di assicurazione della qualità che, in una fase di valutazione a posteriori, un utile termine di discriminazione tra la qualità prodotta e quella progettata. Essa, inoltre, è stata pensata anche come importante strumento di comunicazione sia con l'esterno sia all'interno dell'organizzazione. La Carta dei servizi, infatti, traccia il quadro dei servizi esistenti, delle prestazioni e degli interventi, come anche sancisce il diritto all'informazione-partecipazione della cittadinanza, offrendo all'utente la possibilità di intervenire a priori, orientando e influenzando le scelte dell'ente. E, potenzialmente, essa potrebbe anche rappresentare un'importante occasione di miglioramento organizzativo, che si realizza mediante il ripensamento e la condivisione dei principi che guidano il servizio e l'operato dei professionisti; questo se la sua adozione riuscisse a non essere intesa come un semplice adempimento amministrativo di carattere burocratico e formale.

Concludendo, è opinione ormai condivisa da diversi esperti di settore (Tanese, Negro, Gramigna, 2003; Oliva, 2003; Palumbo, 2002; Lo Schiavo, De Ambrogio, 2003), che un'efficace valutazione della qualità nel sociale richieda di privilegiare l'apprendimento per promuovere cambiamento e anche per fare, in seconda battuta, una buona rendicontazione. Ciò che accade nei servizi, invece, è una prevalenza all'utilizzo di sistemi valutativi centrati sui processi, principalmente orientati alla rendicontazione (attraverso la formula dell'ispezione e della ricerca del "bollino"), piuttosto che all'apprendimento. Sia l'accreditamento istituzionale, sia la certificazione, sia la Carta dei servizi rischiano, difatti, di rimanere strumenti statici che irrigidiscono l'organizzazione, anziché farla evolvere. Solo potendoli integrare con valutazioni qualitative, riguardanti sia i processi sia i risultati, che siano simultaneamente orientati all'efficacia interna delle organizzazioni, in altre parole pensate per indurre processi virtuosi di miglioramento, e all'efficacia esterna, ovvero a realizzare buona comunicazione dei processi e dei risultati a soggetti esterni, si può pensare di raggiungere una definizione di qualità complessa e articolata. Poiché, come afferma Carmagnola (1991, p. 212), "[...] una visione della qualità capace di rispondere alla presenza ubiqua della nozione dei nostri linguaggi non può derivare solo dalle

evoluzioni interne al sistema della tecnologia. Può venire da una visione reticolare che sappia affrontare la molteplicità degli omonimi senza ridurla”.

4. L'EPISTEMOLOGIA DELLA QUALITÀ

Questo apriori, è ciò che, in un dato periodo, circoscrive nell'esperienza un campo di sapere possibile, definisce il modo d'essere degli oggetti che vi compaiono, arma lo sguardo quotidiano di poteri teorici, e definisce le condizioni secondo le quali possiamo tenere sulle cose un discorso riconosciuto come vero. (Foucault 1998, p. 176).

4.1 L'epistemologia come sguardo sulle cose

Il termine epistemologia³², che rimanda alla costruzione di due termini greci *episteme* e *logos*, indica sia lo studio sulle modalità attraverso cui definisce e si identifica la conoscenza sia la filosofia della scienza. Tale termine fu coniato dal ricercatore James Ferrier (1854) che lo utilizzò per indicare quella parte della filosofia il cui procedere gnoseologico-scientifico si differenzia nettamente dalla speculazione metafisica e dal procedere conoscitivo dell'ontologia (la scienza dell'essere).

L'epistemologia, pertanto, fu intesa, dallo studioso inglese, come “teoria della conoscenza”, dove il riferimento è ai postulati e ai principi fondativi del sapere scientifico. Nel suo uso filosofico veniva utilizzato per indicare un tipo di conoscenza autentica, quella scientifica, appunto, di dominio dei soli saggi, cui era possibile pervenire attraverso un uso consapevole e rigoroso della ragione. Essa si contrapponeva, così, ad altri termini quali *doxa*, ossia l'opinione, e *tecne*, con cui si indicava la conoscenza pratica e la competenza. In senso lato, è possibile affermare che il termine epistemologia denota ogni tipo di riflessione filosofica sui processi e sulle metodologie

³² "Termine coniato sulle parole greche *episteme* (scienza) e *logos* (discorso); con esso si indica quella branca della teoria generale della conoscenza che si occupa di problemi quali i fondamenti, la natura, i limiti e le condizioni di validità del sapere scientifico, tanto delle scienze cosiddette esatte (logica e matematica), quanto delle scienze cosiddette empiriche (fisica, chimica, biologia, ecc.; psicologia, sociologia, storiografia ecc.). L'epistemologia è quindi lo studio dei criteri generali che permettono di distinguere i giudizi di tipo scientifico da quelli di opinione, tipici delle costruzioni metafisiche e religiose, delle valutazioni etiche, ecc. In questo senso l'epistemologia è considerata parte essenziale della filosofia della scienza" (Enciclopedia di Filosofia, Garzanti, Milano 1981; Dizionario di Filosofia, a cura di Abbagnano, Utet, Torino 1961; Enciclopedia filosofica, a cura del Centro Studi Filosofici di Gallarate, Sansoni, Firenze 1967).

di acquisizione della conoscenza, sui criteri che si ritiene possano contraddistinguere una “effettiva conoscenza” da una “non conoscenza”, sulla possibilità stessa del conoscere, sui limiti della conoscenza, etc.

L’elemento che caratterizza il procedere dell’epistemologia concerne lo sguardo: “[...] lo scienziato”, afferma Mondin, “guarda alla realtà per decifrarla, calcolarla, dominarla” (Mondin, 1999, p. 57) grazie a una ricerca analitica, settoriale. L’epistemologia, pertanto, “rivendica (non solo) una priorità concettuale e metodologica sulla scienza” (Coniglione et alii, 2009, p. 167) ma, ad un tempo, assume una funzione normativa, poiché persegue lo scopo di individuare i principi sui quali le attività gnoseologiche dovrebbero essere calibrate. Il suo oggetto è mutato nel corso del tempo, qualificandosi come estremamente eterogeneo nel corso dei secoli. Carnap, attivo nel Circolo di Vienna, ad esempio, considerava l’epistemologia in stretta consonanza con gli studi scientifici prodotti sulla logica applicata, mentre la branca scientifica per antonomasia era considerata la scienza naturale fisica. Segue l’attenzione dedicata alla semantica e alla pragmatica, a partire dalla seconda metà dell’Ottocento; mentre bisogna attendere la prima metà del Novecento per giungere alle acquisizioni di pensiero dei neopositivisti come Schlick, Reichenbach e Neurath.

Uno dei più importanti intenti riformistici dell’epistemologia è sicuramente ascrivibile all’opera di “liberalizzazione dell’empirismo”³³, intrapresa da Carnap e Nagel, mentre, fu Popper ad offrire un contributo epistemologico decisivo, noto sotto la denominazione di falsificazionismo. Sullo stesso piano di ricerca si profila l’orientamento francese di Bachelard e Cavailles. Sono, infine, i contributi teorici di scienziati come Kuhn, Lakatos e Feyerebend, meglio noti sotto l’unica denominazione di anti-empirismo e antifattualismo, a costituire momenti chiave dell’epistemologia contemporanea. Kuhn, in particolare, descrisse un modello molto differente rispetto al passato, circa il progredire della scienza, la quale dal suo punto di vista, accede ai dati del reale solo per mezzo di enucleazioni teoriche e sistemi di pensiero. Le acquisizioni di quest’ultima sono considerate dal filosofo sempre soggette ad una precisa contestualizzazione storica, per cui le conoscenze cui essa perviene sono da considerarsi imprecise e parziali. La scienza non può essere pensata come attività di ricerca completamente scevra da “contaminazioni umane” di tipo sociale, etico e politico, bensì

³³ Cfr. Sandrini M. G., *La filosofia di Rudolf Carnap. Tra empirismo e trascendentalismo*, FirenzeUniversity Press, Firenze, 2012, p. 27 e ss.

essa risente fortemente delle pratiche che investono l'individuo nella sua esistenza quotidiana. Non è inoltre possibile stabilire aprioristicamente un principio di azione, un metro di ricerca che qualifichi la scienza come autonoma nelle sue pretese di certezza e conoscenza rispetto alle altre discipline. La visione del procedere scientifico, in un quadro di riferimento unitario e sistematico, rifiuta la verifica empirica come presupposto fondativo, considerandola rilevante solo ed esclusivamente nei termini di conferma della validità scientifica di un sapere.

Da ultimo, l'idea attuale di conoscenza prende le distanze da un concetto assolutizzante di progresso, che potrebbe dare luogo a violazioni sul piano etico.

Alla luce di quanto sommariamente esposto, è possibile constatare che i modi di intendere la conoscenza nel corso del tempo hanno subito notevoli modificazioni. Si è passati da un paradigma moderno fondato sulla convinzione di poter pervenire ad una conoscenza scientificamente fondata del reale, capace di produrre una rappresentazione isomorfa della realtà indagata (Mortari, 2007), ad una forma di conoscenza considerata come processo di costruzione. In questo senso è la mente umana a produrre conoscenza, a partire “dalla cornice concettuale e procedurale entro cui è perimetrato il processo d'indagine” (Ivi, p. 37). “La conoscenza non è dunque esito di un processo unilaterale dell'oggetto sul soggetto, ma di un processo complesso, interpretabile secondo una logica circolare-ricorsiva, dove si suppone che il sistema cognitivo si strutturi strutturando il mondo in una continua reciprocazione strutturante” (Ivi, p. 43). Pertanto, se il sapere scientifico classico poteva considerarsi espressione di un metodo e di un modello di enunciazione dei fatti di tipo denotativo, oggi anche alla scienza è richiesto di affiancare ad esso processi di tipo connotativo, dove con tale termine, per usare le parole di Baricco, si intende un “sapere che nel mondo reale diventa movimento e crea esperienza (2006, p. 95).

Come afferma Ceruti

il pensiero scientifico e filosofico contemporaneo ha messo in discussione le strategie fondazionali focalizzando la propria attenzione verso la ricerca delle matrici e delle funzioni degli ordinamenti assunti di volta in volta come naturali. Essi non appaiono come necessari e apodittici, ma come risultato di vere e proprie costruzioni al centro e alla convergenza di complessi processi intersoggettivi. Più in generale viene meno la plausibilità euristica di un luogo di osservazione assoluto e privilegiato, anche solo quale ideale regolativo [...] attraverso il quale orientare strategicamente e interpretare le proprie conoscenze (Ceruti, 1986, p. 93).

Nel corso del tempo, oltre a essere vacillata una concezione lineare e certa del sapere che lascia spazio al carattere prospettico, contestuale, pluralista e relativista delle credenze, si sono fatti largo, fino a legittimarsi a conoscenza, anche tutti quei saperi impliciti (Pagano, 1999; Perla, 2010) che permettono alle asserzioni individuali di non essere considerate copie degli oggetti della conoscenza.

Esse sono piuttosto artefatti carichi di presupposti: carichi di presupposti determinati da culture epistemiche e da fattori pratico-sociali, di bisogni e interessi epistemici e pratici così come di atteggiamenti proposizionali che esprimono intenzioni, credenze, persuasioni, desideri e timori. Non va inoltre trascurata quella forma di non sapere, nel cui cono d'ombra di solito noi diciamo: "io so". Questo non-sapere si sottrae al sapere filosofico e scientifico, secondo quella dinamica descritta da Michel Foucault in *Le parole e le cose*, che ha luogo tra "tematiche inarticolate" e "ostacoli invisibili" che costituiscono il "lato negativo della scienza" e sono il "compito" di una "archeologia (Sandkühler, 2014, p. 5).

Lo sguardo attraverso cui si osserva la realtà non è pertanto innocente e innocuo, in quanto, come rammentano le concezioni costruttivistiche e fenomenologiche, il modo in cui si considera una data realtà le attribuisce già di per se stesso una forma. "In questo senso, *guardare in un certo modo* è già *agire in un certo modo* [...]" (Palmieri, 2011, p. 41).

Assumere una certa prospettiva piuttosto che un'altra quindi fa sì che gli oggetti della conoscenza assumano un senso e un valore differente. Le varie teorie di riferimento, usando una metafora, possono essere paragonate a lenti attraverso cui si osserva e si interpreta un dato oggetto d'indagine. L'episteme allora si configura come lo spazio entro cui si costruiscono i saperi, l'insieme di regole che permettono loro di darsi alla conoscenza (Foucault, 1966).

Pertanto osservare la qualità da diversi punti di vista, assumendo sguardi differenti, permetterà di metterne in luce aspetti a loro volta diversi. Gli oggetti di conoscenza, infatti, non sono cose separabili dai modi secondo cui essi sono conosciuti. Ogni scelta comporta delle conseguenze e scegliere di abbracciare una prospettiva piuttosto che un'altra significa fare i conti e portare allo stesso tempo alla luce tradizioni, dinamiche di socializzazione, condizioni di vita, specialismi che derivano dalla divisione del lavoro, da interessi, opportunità e convinzioni, etc.

Allo stesso modo, riflettere sui diversi sguardi che condizionano l'oggetto d'indagine, può essere utile per ripensarli e per comprendere gli effetti che essi, a loro volta, esercitano sulle pratiche concrete. Come ricorda Foucault, "l'occhio [...] ha il potere di portare alla luce una verità che accoglie solo nella misura in cui le ha dato vita" (Foucault, 1998, p. 7).

La scelta di osservare la qualità nelle sue accezioni odierne, così come descritto nel capitolo precedente e quindi considerando le diverse forme che essa ora assume, ha come scopo quello di evidenziare i diversi aspetti che la caratterizzano, così come provare a tracciare i significati meno manifesti.

La qualità difatti, come afferma Harvey (2004), è un concetto olistico che richiama l'essenza di un oggetto, di una persona, di un'organizzazione, di un evento. Essa costituisce sia l'insieme degli attributi di identità di un oggetto, come anche quelli di valore (La Rosa, 2002), e nel corso della sua storia ha conosciuto fasi alterne che l'hanno vista ora avvicinarsi al modello scientifico, ora ad essere emarginata dallo stesso.

4.2 Lo sguardo del Positivismo

Con il termine Positivismo si fa riferimento ad una tradizione filosofica che influenzò un'intera epoca, e cioè all'incirca per tutto il periodo corrispondente alla seconda metà del secolo XIX sin quasi alla prima guerra mondiale, e che coinvolse un bacino culturale e territoriale estremamente eterogeneo, compreso tra Francia, Germania e Italia. In quel periodo, in Europa, si assistette a una serie di rapide trasformazioni sociali, determinate dall'altrettanto celere sviluppo delle scienze e dal successivo decollo industriale³⁴. In una società che si stava sempre più industrializzando, la scienza perse la sua accezione di verità sul mondo, per diventare motivo ispiratore del sistema produttivo e contribuendo così a modificare la società stessa. La crescente importanza

³⁴ In campo scientifico, la fisica aveva ricevuto nuovi impulsi per interpretare i fenomeni attraverso elaborazioni matematiche, mentre una serie di studi interessati all'osservazione e alla classificazione di specie animali e vegetali e alla descrizione dei loro comportamenti avevano dato origine a nuove discipline, quali l'anatomia comparata e la biologia.

che essa assunse comportò, sul piano filosofico, la necessità di misurarsi con la filosofia e i suoi principi. Questo movimento si tradusse in un'opera di razionalizzazione complessiva del reale, che coinvolse non solo il campo della conoscenza ma anche quello dell'agire sociale, che dal primo sembrava dipendere.

La denotazione positiva, dal latino *positum*, ciò che è stabilito con certezza e dunque, per estensione semantica, fondato scientificamente, è riferita ad un portato gnoseologico che considera il reale misurabile, quantificabile mediante il procedere scientifico e che intende distanziarsi da procedimenti astratti e trascendentali. Il termine “filosofia positiva” coniato da H. de Saint-Simon, e divulgato grazie all'opera di Comte, permise il diffondersi dell'idea di positivismo come posizione epistemologica. Comte stesso promosse un'idea di positivismo inteso come pensiero relativo, dove il termine positivo assunse l'accezione di reale, in opposizione a tutto ciò che è caratterizzato dagli elementi di fantasia, indisponibilità alla quantificazione e mistero; quella di certo, per indicare il livello di misurabilità scientifica; di utile, in riferimento alla funzione che l'oggetto di ricerca scientifica espleta per sortire conseguenze favorevoli per l'essere umano; e, infine di organico, rimandando al concetto di sistema con una determinata complessità al suo interno. A partire da tali assunti, l'unica disciplina capace di contemplare queste quattro caratteristiche era considerata la scienza, “termine con cui si intese essenzialmente la moderna scienza della natura, fondata sull'osservazione empirica e sulla verifica sperimentale, il cui modello è costituito dalla fisica-matematica” (Berti, Volpi, 2000, p. 139). Le altre discipline, rispetto a essa, assunsero un ruolo subordinato e ancillare. Nacque così il programma di classificazione delle scienze, il quale ebbe come finalità l'individuazione dei caratteri distintivi e comuni tra le stesse, al fine di promuoverne un miglior utilizzo. Attraverso questo procedimento si misero in luce nuovi ambiti d'indagine disciplinare, che comportarono anche la nascita di nuove scienze, quali la sociologia e la psicologia.

Questa esigenza di unità e sistematicità, insieme a una critica della tradizione condotta in nome della scienza, può essere ritenuta una riproposizione delle prospettive illuministiche. È, infatti, riscontrabile una consonanza precisa tra le due correnti, in riferimento al ruolo egemone attribuito alla scienza matematica e alla messa in discussione di tutti quegli orientamenti che si fondavano su assunti dogmatici e metafisici, nonché alla massima fiducia nel progresso, sia sul piano gnoseologico sia in

riferimento all'orizzonte etico dell'azione umana. Tuttavia, diverso è il momento storico e culturale: se per gli illuministi si trattò di imporre una nuova cultura, espressione di forze sociali che si apprestavano a decretare il proprio dominio economico e politico, per i positivisti, invece, di opporsi a posizioni considerate anacronistiche, in nome di un atteggiamento culturale già dominante nei settori più avanzati della produzione culturale. Per tale motivo la logica del procedere scientifico fu estesa a settori crescenti del sapere, in nome del progresso, inteso anche in termini di crescente innalzamento della qualità della vita dell'uomo, sia sul piano individuale sia nella sfera di interazione sociale. Il progetto positivista è, dunque, da intendersi in termini olistici e si riferisce alla creazione di una nuova epoca, dove la scienza giunse a permeare tutti i livelli esistenziali dell'uomo, dalla fisica alle scienze umane, dalla politica alla religione. Questo atteggiamento, che sembra porsi come acritico nei confronti della scienza stessa, ebbe però il merito di obbligare la filosofia ad un contatto più approfondito con i problemi epistemologici, sia nei loro aspetti più generali, sia in quelli propri di determinate discipline.

Quelli appena tracciati sono sostanzialmente gli elementi comuni al positivismo europeo. Non si deve, però, dimenticare che essi si innestarono su tradizioni culturali e filosofiche differenti. In Francia, infatti, fu ripresa la tradizione razionalistica che va da Cartesio all'illuminismo sensista, grazie ai già citati Saint-Simon e soprattutto Comte, i quali la svilupperanno con particolare attenzione ai problemi della società. In Inghilterra il positivismo si inserì, invece, nel filone empiristico e utilitaristico e, con Mill e Spencer, l'attenzione fu posta sul sistema generale di evoluzione del reale. Infine, in Italia e in Germania, il pensiero positivista assunse declinazioni maggiormente pratiche. Con il positivismo trovò compimento il lungo cammino, iniziato con Galileo, di emancipazione della scienza dalla teologia e dalla metafisica. La conoscenza scientifica costituì l'ideale epistemologico normativo sia per distinguere ciò che fosse scientifico da ciò che invece non potesse essere pensato tale, sia per interpretare l'evoluzione storica dei saperi, tutti orientati al raggiungimento dello stadio positivo. Lo scopo della scienza fu ridotto all'accertamento descrittivo dei fenomeni e alla constatazione di regolarità tra gli stessi, senza alcun sottinteso causale. Fu così eliminato ogni compito esplicativo e interpretativo. Anche i fenomeni sociali, all'interno di questa prospettiva, assunsero una loro natura certa e definita, indipendentemente dalle procedure

d'osservazione e analisi utilizzate per indagarla. Fu considerato compito della scienza comprendere e studiare tali fenomeni, riducendo la realtà in unità elementari, delle quali studiare in modo più agevole funzioni e caratteristiche. La tecnica ideale, per questo tipo di conoscenza, fu l'esperimento, basato sulla manipolazione e sul controllo delle variabili implicate, così come sul binomio separazione- distacco, osservatore-osservato. Il metodo induttivo-sperimentale, pertanto, fu ritenuto l'unico in grado di garantire una conoscenza certa ed esaustiva della realtà "positiva", della natura quantitativamente e meccanicisticamente intesa. Per tali ragioni, il positivismo è qualificato come realista e oggettivo.

Nel corso dei primi anni del Novecento, il positivismo lasciò il posto al neopositivismo, le cui origini sono da attribuire ad un gruppo di filosofi e scienziati appartenenti al cosiddetto Circolo di Vienna. Tale corrente non mutò nella sostanza e i neopositivisti si fecero nuovamente portatori di una forma di conoscenza costruita su base empirica, utilizzando un linguaggio logico-formale³⁵, comune a tutte le scienze. Prevedendo l'esistenza di unica scienza, per gli studiosi ascrivibili al neopositivismo non si poteva che ricorrere ad un unico metodo, quello espresso dal principio di verifica, per il quale un asserto ha significato se, e solo se, è in linea di principio verificabile. Essi, difatti, sostenevano che "le preposizioni non dovrebbero essere considerate dotate di significato se non possono essere verificate [empiricamente]" (Passmore, 1967, p. 55).

Pertanto, tale visione subì un processo di revisione, nel tentativo di superare alcuni limiti pratici. Lo sfondo entro cui è possibile collocare questo mutamento di prospettiva, fu un nuovo sviluppo delle scienze naturali, in particolare della fisica: la meccanica quantistica, la relativizzazione delle categorie dello spazio e del tempo già operata da Einstein e il principio di indeterminazione di Heisenberg introdussero elementi di probabilità e di incertezza su punti cruciali quali i concetti di legge causale, di oggettività-immutabilità del mondo esterno e sulla concezione stessa di spazio e di tempo. La realtà sociale divenne così conoscibile solo imperfettamente, sia per l'inevitabile imprecisione di ogni conoscenza umana, sia per la natura stessa delle sue

³⁵ Si pensi, ad esempio, alla ricostruzione razionale dei linguaggi della scienza, operata da Carnap. Egli si ripropose di ricostruire l'esperienza, dal suo livello immediato fino alle forme più sofisticate di conoscenza scientifica, di modo da renderle totalmente trasparenti alla ragione. La finalità è di chiarire tutto gli aspetti meno evidenti della realtà.

leggi, che assunsero carattere probabilistico. Il neopositivismo divenne maggiormente complesso, senza tuttavia perdere alcuni presupposti di base, quale il realismo ontologico e la posizione preminente dell'osservazione empirica per la conoscenza della realtà. Dal punto di vista epistemologico, fu superato il dualismo fra studioso e realtà studiata, così come si propose per considerare gli elementi di disturbo introdotti sull'oggetto studiato. La verità non fu più considerata unica, bensì variabile e dipendente dalle convenzioni che si è deciso di assumere.

Il ragionamento deduttivo, pertanto, occupò il posto di quello induttivo, sebbene fosse rimasto immutato l'intento di pervenire a generalizzazioni nella forma di leggi, per quanto probabilistiche e provvisorie. Per tali ragioni questo modello di spiegazione scientifica fu chiamato nomologico-deduttivo.

L'impostazione empirista e antimetafisica permase nel neopositivismo, così come dal punto di vista metodologico vennero scelte procedure formalizzate standardizzate e verificabili. Di fatto, l'esigenza di quantificare fu determinata dalla volontà di ricercare l'oggettività dei fenomeni studiati, così come di produrre osservazioni replicabili e generalizzabili, oltre che a garantire la comunicabilità dei risultati. Nella sua forma odierna, il positivismo si può meglio considerare come un insieme di principi operativi, un ventaglio di strumenti per sviluppare un corpus di conoscenze. Si mantiene la fede nella formulazione di teorie basate sull'induzione dell'osservazione, così come la propensione a realizzare verifiche empiriche e a concepire la conoscenza scientifica come cumulativa e progressiva. Come afferma Harris (1964, p. 90), la conoscenza scientifica è adesso ottenuta "per mezzo di operazioni pubbliche e replicabili" e il suo scopo consiste nel "formulare teorie esplicative verificabili e cumulative entro un corpus di teorie concrete e in espansione". I positivisti si concentrano sullo standard, che utilizzano per distinguere ciò che è valido da ciò che non lo è, e l'attenzione è posta sull'accumulazione di dati attendibili.

Le motivazioni della scelta di considerare il tema della qualità a partire da questa prospettiva sono da ricercarsi in parte nell'attuale riproposizione di tendenze di stampo neopositivistico o positivistic *tout court* nell'ambito della riflessione epistemologica³⁶,

³⁶ L'approccio positivista, ampiamente usato nelle scienze sociali, assume oggi varie forme nel tentativo di fornire leggi causali e mettendo alla prova le dichiarazioni teoriche contro le evidenze osservabili. Anche le scienze sociali oggi sembrano sempre più "assetate di fatti, di dati, di verificabilità e standardizzazione [...]" (Mottana, 2009, p. 69). La presunzione è che la scienza causale sia oggettiva e priva di implicazioni valoriali.

ma soprattutto dalla constatazione che la qualità, così come attualmente concepita, “manifesti [...] la sua fondamentale natura di principio d’ordine totale [...] dove non vi è parte o processo che possa pensarsi fuori dai fini del sistema stesso” (Pinto, 2014, p. 121). Per il senso comune, il termine qualità rimanda da un lato a quell’insieme di elementi che costituiscono la natura di qualcuno o qualcosa, dall’altro al “*gradiente* di capacità, utilità, validità, di qualcuno o di qualcosa” (Perla, 2004, p. 22). Essa pertanto racchiude in sé un insieme di concetti e determinazioni differenti che la scienza nel corso del tempo ha cercato di riordinare, nel tentativo di arrivare a un superamento delle polarizzazioni. La qualità, come illustrato nel capitolo precedente, è stata intesa dapprima in termini di rispondenza alle specifiche, per poi assumere, tra gli anni Ottanta e Novanta, una serie di declinazioni maggiormente complesse. Si iniziò a parlare, in quegli anni, di qualità progettata, erogata, attesa, percepita, fino alla codificazione di un sistema di norme, le già citate ISO, cui ispirarsi per implementare sistemi di qualità organizzativi. La qualità è stata così definita attraverso comparazioni e misurazioni e formalizzata da gradi e livelli, mentre le forme di certificazione e accreditamento divennero gli strumenti concreti per costruirla e implementarla. Essa è ancora oggi sostanzialmente stabilita sulla base di aspetti organizzativo/materiali, che adombrano ciò che concerne la concreta pratica educativa e l’agire formativo. Nel tempo si è verificato uno slittamento verso obiettivi tecnici di funzionalità, in rispondenza alle istanze di mercato, a discapito della promozione di aspetti umani e culturali. La logica predominante è quella dell’utilizzo di metodi politicamente accettabili, ritenuti maggiormente affidabili rispetto a metodologie che focalizzano l’attenzione sui processi interni e sulle motivazioni. Da questa prospettiva si tratta di attuare valutazioni di qualità riepilogative piuttosto che costruttive, in quanto più utili ai politici chiamati a decidere per la continuazione o meno dell’attività e/o del servizio. La logica è quindi appunto scientifico-sperimentale, in quanto il processo è settorializzato, dato per scontato e preponderante è la funzione pragmatica. Seguendo questo approccio, il giudizio di qualità è formulato attraverso un processo che va dalla definizione di *standard*, alla costruzione di un giudizio dato dalla sintesi dei risultati. Il tutto passando attraverso la misurazione delle performance dei diversi programmi, dove questi ultimi sono valutati comparativamente rispetto a parametri comuni.

La qualità corrisponde, in sostanza, all’*“external quality evaluation”* (Harvey, 2007), la quale si basa sul principio della conformità ad obiettivi prestabiliti. Il termine qualità, perdendo la sua originaria definizione di “insieme delle proprietà essenziali che rendono una cosa quella che è, distinguendola dalle altre”, viene a coincidere con il riconoscimento esterno, con il giudizio, un “giudizio talmente autonomizzato e automatizzato da prescindere non solo dalla ‘cosa’ in carne e ossa [...] da giudicare, ma anche dalla facoltà di giudizio” (Pinto, 2014, p. 122). Essa diviene procedura, garanzia, e il suo lessico si compone di parole quali rendicontazione, controllo, conformazione, diventando, come afferma Harvey (2006), lo strumento concettuale attraverso cui questi scopi sono realizzati. È in questo modo cancellata la distanza tra qualità e quantità. Se con qualità, difatti, si intende la conformità a obiettivi e se tali obiettivi, a loro volta, sono determinati da specifici indicatori che circoscrivono il livello di cambiamento da ottenere, si può concludere che non c’è qualità senza quantità. Tutto è ridotto a indicatore e l’attestazione di qualità passa sempre attraverso la quantificazione dei risultati.

Tale approccio, spesso operando a ritroso, a partire da presupposizioni politiche, sotto la guida di una nuova ideologia di *public management*, si basa sull’assunto che la qualità debba essere governata per divenire responsabile³⁷. A causa del costo della massificazione delle politiche, del bisogno di contabilizzare la spesa pubblica e di stabilirne le priorità, così come di garantire il valore sia dei fondi pubblici sia di quelli privati, l’*accountability* è divenuta una necessità. Ad essa si ricorre per produrre informazioni pubbliche sulla qualità di interventi e servizi, che a loro volta potranno

³⁷ Con l’utilizzo di tale termine si fa riferimento alla nozione di *“accountability”*. *“Accountability”* è una parola inglese, priva di un esatto equivalente in italiano. Essa può essere tradotta con rendicontazione o con responsabilità rispetto agli esiti. Nell’accezione più generale, indica l’obbligo di render conto a chi è interessato - i cosiddetti *stakeholder* - dei risultati della propria azione in un certo ambito. Essa consiste, pertanto, nella responsabilità incondizionata, formale o non, in capo a un soggetto o a un gruppo di soggetti (*accountors*), del risultato conseguito da un’organizzazione (privata o pubblica), sulla base delle proprie capacità, abilità ed etica (Dizionario di Economia e Finanza, 2012, Treccani).

Una prima definizione di *accountability* fu proposta nel 1994 da una Commissione costituita dal governo britannico, che decretò la necessità da parte di chi svolge pubblico ufficio di assumersi la responsabilità delle decisioni prese, davanti alla collettività. Tale definizione da un lato sancisce il dovere di rispondere del proprio operato, dall’altra rende quest’ultimo implicitamente controllabile.

È possibile collocare la richiesta mossa a chi opera nel pubblico settore di essere *“accountable”*, all’interno di una generale tendenza sorta intorno alla metà degli anni Ottanta, volta a prediligere un riscontro ex post dei risultati ottenuti, anziché ex ante. L’intento fu di superare una logica burocratica, basata sul controllo, per favorire una gestione di tipo *“post-burocratico”* (Maroy, 2005), dove il termine *“accountability”* divenne sinonimo delle tecniche per misurare e giudicare i risultati effettivamente raggiunti. Secondo l’esito delle procedure di valutazione saranno stabiliti premi o sanzioni.

essere usate dagli enti di finanziamento per decidere come allocare i pagamenti. Si è qui vicini all'altro aspetto con cui si identifica la qualità: il controllo. Esso ha come finalità monitorare l'offerta e garantire una selezione tra i differenti *providers*, così da limitare il funzionamento di coloro che non si adeguano agli *standard* predefiniti. Inoltre, attraverso controlli finanziari o decreti ministeriali, come anche il ricorso a forme di accreditamento e certificazione, i Governi esercitano una funzione regolativa, finalizzata a limitare l'espansione del mercato.

L'aspetto di controllo legato alla qualità è specificamente indirizzato alla comparabilità degli *standard*: essi sono calati dall'alto e sono utilizzati come indicatori dei risultati. Questi a loro volta sono valutati da esaminatori esterni, al fine di garantirne la comparabilità. Le istituzioni e gli enti sono, pertanto, chiamati ad adottarsi a procedure, prassi e politiche considerate auspicabili per il loro corretto funzionamento e a conformarsi a tali parametri che, sulla base delle aspettative di Governo, oltrepassano la responsabilità finanziaria e comprendono il raggiungimento di obiettivi politici. Difatti, tali *standard* sono pensati dai Governi per garantire la realizzazione di risultati previsti dalle attività di finanziamento pubblico, in risposta alle aspettative della comunità. La proceduralizzazione è così posta a garanzia della qualità, la quale a sua volta è pensata in termini di eccellenza, di valore aggiunto. La logica sottostante a questo modo di procedere è di tipo causa-effetto: tagli e risparmio economico in nome dell'efficienza possono contribuire a ridurre i costi della pubblica amministrazione. Il tutto ovviamente controllato attraverso variabili misurabili e osservabili. Questo, se da un lato assicura ai Governi l'ottenimento degli stessi risultati, dall'altro può tradursi, per il servizio, nell'attivazione di processi scadenti che possono penalizzare il raggiungimento della qualità. Non è difatti, la conformità di per se stessa a garantire che si ottenga un prodotto e/o un servizio di qualità.

Ciò che sostanzialmente accade è un'equiparazione tra qualità e garanzia di qualità. In realtà, le due definizioni non sono omogenee e alcune delle componenti della cosiddetta garanzia di qualità, come ad esempio l'idoneità allo scopo, non sono sufficienti per valutare molte delle questioni inerenti la qualità. Si pensi ad esempio all'impatto di un certo intervento e/o servizio. Anch'esso è valutato in termini causali, sebbene, soprattutto nell'ambito dell'educazione non sia facile valutarne gli esiti. Forse

proprio per tale motivo si è scelto di rifarsi a tale approccio, per circoscrivere ciò che è di difficile definizione.

La domanda da porsi però è se la capacità di proceduralizzare, di per sé, sia ciò che determina la qualità, o se tale modo di procedere sia valido nel momento in cui riflette una teoria educativa, una visione contestuale dell'educazione.

I rischi che si ritengono connessi al mito della qualità totale consistono nell'occultare gli aspetti essenziali dell'attività educativa e formativa. Riprendendo Heidegger, ciò che più dovrebbe inquietare riguardo al mondo della tecnica è proprio che “tutto funziona (...) [e che] il funzionamento spinge sempre oltre verso un ulteriore funzionare”, senza che nulla sopraggiunga a interrompere questo meccanismo e soprattutto senza lasciare spazio al diverso (Heidegger, 1987, p. 134).

Sebbene il concetto di qualità si sia relativizzato e dall'attenzione nei confronti del prodotto si sia passati a considerare il processo secondo un approccio guidato dal cliente, la qualità continua ad essere assicurata dalla conformità a criteri procedurali. L'idea tradizionale di qualità dell'educazione, infatti, “ha a che fare più con aspetti cognitivi come livello, profondità, volume, validità scientifica nel trasferimento di conoscenze e abilità, che con il professionalismo dei servizi educativi” (Van den Berghe, 1995, p. 9).

4.3 Lo sguardo ermeneutico

Si è già avuto modo di trattare dell'ermeneutica nel primo capitolo, a proposito del sapere pedagogico, con l'intento di considerare i raccordi tra questi due saperi e mettere in luce il contributo che l'ermeneutica ha fornito alla pedagogia. Quello che in questa sede si intende fare, invece, ripercorrendo brevemente le tappe evolutive e i significati connessi all'ermeneutica, è utilizzare tale sapere per interrogare la nozione di qualità.

L'ermeneutica trova le sue origini storiche nell'ambito degli studi letterari e filologici, con l'obiettivo di indagare il significato di un testo e favorirne la comprensione. A partire dall'interpretazione del testo sacro, l'ermeneutica è venuta via via estendendosi

fino a includere ogni questione concernente l'interpretazione. I concetti di testo e di comprensione sono decisivi per definire l'ermeneutica, caratterizzata da una costitutiva valenza espressiva e comunicativa. Essa è contrassegnata, fin dalle sue origini, dal paradigma dialogico, in cui il soggetto è posto in essere in quanto dialogante con un oggetto, il testo appunto. Con l'affermarsi delle scienze e la comparsa del metodo sperimentale anche la natura fu considerata un gran libro di cui scoprirne le leggi. Si assistette così all'estensione dell'idea di testo a tutto ciò che ha un proprio modo di mostrarsi³⁸ e all'apertura del percorso di riflessione dell'ermeneutica agli aspetti di interpretazione, in riferimento ai nessi tra testo e contesto. Con tale termine si definì tutto ciò che fungesse da sfondo all'atto comunicativo e derivante da esso, ossia l'ambiente fisico, le storie di vita dei partecipanti all'evento comunicativo, le loro conoscenze pregresse, le intenzionalità in cui l'interpretazione prende forma. In questo senso l'ermeneutica è essenzialmente attività di interpretazione di segni: parole, sguardi, gesti, silenzi.

Fin dall'antichità, studiosi e filosofi furono coinvolti nello scopo di chiarire le regole dell'interpretazione e determinarne le applicazioni. Essa “nelle sue origini mitiche, come poi in tutto il seguito della sua storia, [...] in quanto esercizio trasformativo e comunicativo si contrappone alla teoria come contemplazione di essenze eterne, non alterabili da parte dell'osservatore” (Ferraris, 1988, p. 5), venendosi a configurare come azione etico-pratica, riguardante l'agire umano. L'etimologia del termine ermeneutica deriva dal greco “*hermenèia*” che rinvia sia al discorso (dal latino “*sermo*”) sia al dio Hermes, messaggero degli dei, portatore di una notizia divina, nonché inventore del linguaggio e della scrittura, ma anche un personaggio incline all'inganno e alla menzogna. Ciò a indicare come la pratica ermeneutica abbia a che fare con il linguaggio ma anche come quest'ultimo possa svelare ed al contempo celare la verità. Il messaggio, così, ha bisogno di essere interpretato e tale compito spetta appunto al sapere ermeneutico che, come rileva Heidegger, non può limitarsi ad una pura applicazione di tecniche, ma presuppone, attraverso l'ascolto dello stesso, la volontà di indagarne le verità nascoste.

Se già nell'Ottocento con Schleiermacher e Schlegel l'ermeneutica assunse dignità filosofica, fu con il sopracitato Heidegger che essa si configurò come struttura

³⁸ Fu con Dilthey che si realizzò tale passaggio. Egli contribuì alla definizione della moderna ermeneutica, estendendo la sua applicabilità alla comprensione di tutto l'agire espressivo umano.

costitutiva dell'Esser-ci e dell'essere nel mondo dell'uomo, per natura, soggetto intenzionante ed interpretante. La comprensione attraverso il linguaggio rappresenta, per il filosofo, un modo d'essere proprio del soggetto, una sua caratteristica esistenziale che lo spinge a dare senso e significato alle cose e a costruire sistemi simbolici. Essa, però, non è mai l'apprendimento neutrale di qualcosa di dato, bensì si fonda su pre-comprensioni, pre-visioni, pre-cognizioni che a loro volta fondano l'interpretazione. "Con l'espressione "precomprensione" Heidegger allude proprio a quell'orizzonte di anticipazioni latenti operanti prima che l'uomo si accosti al mondo" (Sparti, 2002, p. 153). Ciò significa che l'uomo, quando si relaziona a un oggetto, un altro individuo, una cultura, lo fa a partire da qualcosa che lo precede. Da ciò deriva una circolarità ermeneutica in cui "il circolo della comprensione non è un semplice cerchio in cui si muove qualsiasi forma di conoscere, ma l'espressione della pre-struttura propria dell'Esserci stesso" (Heidegger, 1969, p. 250). Il circolo è manifestazione della relazione tra la parte e il tutto nella pratica interpretativa. L'interpretazione di ciascuna parte dipende da come l'insieme è interpretato e viceversa, in un processo che mai si esaurisce. "Questa condizione finita-costruttiva dell'uomo rimanda anche al carattere «eventuale» e mai pienamente compiuto, dello svelamento del senso, il quale si distende ed arricchisce in quella particolare temporalità significativa che è la storia" (Sparti, 2002, p. 155).

È soprattutto con Gadamer, però, che l'ermeneutica venne a configurarsi attività di ricerca articolata, variegata e disseminativa, e da metodo diventò filosofia. Egli riprese la concezione heideggeriana di circolo ermeneutico con l'intento di esemplificare l'impossibilità di isolare una singola parte del processo interpretativo. Superando un'idea di circolarità viziosa, in cui i presupposti coincidono con gli esiti, il filosofo recuperò l'idea che ogni comprensione non può che derivare da una pre-comprensione, intendendo però con tale termine un insieme precostituito di elementi linguistici e concettuali. Le pre-comprensioni di cui il soggetto dispone non sono altro che gli strumenti che gli permettono di avvicinarsi al vero che viene lui comunicato. La mente eredita dall'ambiente le condizioni formali e contenutistiche del pensiero e, quindi, l'individuo comprende a partire da schemi e contenuti dati dal suo ambiente storico, sociale, dalla famiglia, dallo stato in cui vive. A loro volta, tuttavia, le varie pre-comprensioni, i vari pregiudizi, alla luce dei quali è permesso entrare in contatto con

l'oggetto da conoscere, vengono modificati dalle successive comprensioni mediante un rapporto di reciproca implicanza, denominato appunto circolo ermeneutico. La comprensione, pertanto, è il risultato di un rinvio reciproco da colui che interpreta a colui che è interpretato e dalle parti al tutto, sicché solo nella totalità del processo complessivo essa trova la propria autenticità. Gadamer stesso afferma che “[...] il movimento del comprendere va continuamente dal tutto alla parte e dalla parte al tutto.

Ciò che si tratta di fare è allargare l'unità del senso compreso in cerchi concentrici. Il criterio per stabilire la correttezza delle interpretazioni è l'accordarsi dei particolari nel tutto. Se tale accordo manca, l'interpretazione è fallita” (Gadamer, 1994, p. 341). È grazie all'incontro-scontro con il testo, con l'altro da sé che al soggetto è inoltre permesso di prendere coscienza di se medesimo, nonché della limitatezza della propria concezione, del suo essere radicato ad un tempo e un luogo storicamente determinati. Il processo interpretativo assume così un carattere dialogico, in quanto la comprensione dei pregiudizi e la loro messa in discussione avvengono proprio grazie alle domande, alle esortazioni, alle questioni che il testo solleva a chi tenta di interpretarlo. Il comprendere è per il filosofo “un atto fruttuoso, produttivo, nel quale si realizza una nuova comprensione [...] – nuova rispetto all'autore o all'orizzonte storico di quel testo, ma nuova anche rispetto all'orizzonte dell'interprete, che viene modificato [...]” (Sparti, 2002, p. 160).

Come lo stesso Gadamer afferma

[...] nella comprensione non si tratta affatto di una “comprensione storica”, che ricostruisca la genesi del testo. Si vuole invece comprendere il testo stesso. Ciò significa però che nella riattualizzazione del senso del testo sono già sempre coinvolte anche le opinioni proprie dell'interprete. Così l'orizzonte proprio dell'interprete si rivela determinante, ma anche qui non come un punto di vista rigido che si voglia imporre, ma piuttosto come un'opinione e una possibilità che si mette in gioco e che in tal modo aiuta ad impadronirsi di ciò che veramente nel testo è detto. Abbiamo chiamato questo processo la fusione di orizzonti (Gadamer, 1972, pp. 446-447).

Se prima di Gadamer comprendere significava impossessarsi di un oggetto al fine di renderlo chiaro e trasparente, con il filosofo si fece strada una nuova concezione di conoscenza. Per comprenderla, occorre però fare un passo indietro. Come si avrà modo di vedere anche nel paragrafo seguente, intorno alla metà del Novecento si diffuse la

tendenza a mettere in discussione la scienza moderna e i suoi metodi, nella convinzione che ad essa fosse da attribuire il cambiamento di relazione tra soggetto e mondo realizzatosi nell'età contemporanea. Anche Gadamer sollevò alcune questioni in proposito, interrogandosi sull'essenza della cultura dominata dalla scienza. Senza entrare nel merito della riflessione attuata dal filosofo, si specifica solo che essa non raggiunse mai i livelli di una critica totalizzante della razionalità moderna (Berti, 1987), né confluì in una sua condanna, quanto piuttosto si ripropose di evidenziarne l'eccessiva "metodicità" (Gadamer, 1960). Ciò che il filosofo volle contestare fu la pretesa della scienza moderna di porsi come assoluto e di pensarsi unica via per giungere a una conoscenza si autodefiniva perfetta e senza residui. Gadamer intese così riscoprire l'"esperienza di verità" che si realizza al di fuori di tali contesti metodici e che trasforma la coscienza.

Facendo riferimento dapprima all'esperienza estetica, successivamente a quella storica, entrambe utilizzate per mettere in luce la finitezza e la precarietà delle comprensioni individuali sulle cose e sul mondo, il filosofo evidenziò il carattere esperienziale della verità. Essa è un evento che accade e coinvolge ciascun soggetto, ma su cui non è data alcuna garanzia. Senza cedere alla tentazione di ricorrere a descrizioni certe e verificabili, la conoscenza sceglie di avventurarsi sul terreno scivoloso e impervio dell'esperienza, senza alcuna pretesa di raggiungere una verità assoluta ma sapendo accogliere la portata trasformativa di ciascun evento. Un'esperienza che non ha più necessità di ottenere risposte date e garantite ma che si dà in tutta la sua incontrollabilità, negatività e finitezza.

Il comprendere, il capire, dunque, essendo costitutivo dell'esistenza stessa non è mai atteggiamento meramente teoretico e non si realizza sulla base di una distinzione tra soggetto che comprende e oggetto che è compreso. L'interpretazione consiste allora nel mettere alla prova la legittimità della propria pre-comprensione nel rapporto che di volta in volta s'istituisce con il passato, rendendosi disponibili a lasciarsi dire qualcosa da esso e mettendosi, quindi, in ascolto di esso. In questo consiste il cosiddetto circolo ermeneutico, che include, dunque, come costitutivo e dotato di funzione positiva, il pre-giudizio (Garena, Gerbo, 2010, p. 56).

Ciò che l'approccio ermeneutico vuole esprimere è che non è possibile attestarsi su un'illusoria descrizione neutrale e oggettiva delle cose sulla scorta di fatti ed eventi, norme e criteri, bensì questi sono da intendersi come prodotti storici e culturali, come testi, appunto, da interpretare. La comprensione derivante dall'interpretazione non è

riducibile ad un abile intendimento di certe capacità acquisite, bensì implica una concezione più vasta e profonda. “Comprendere significa [...] ascoltare ed immergersi in quel circolo che va dalla pre-comprensione alla chiarificazione. [...] Si lavora col senso (e non col significato, che è logico-analitico), senso che è storico e culturale, determinato dall’inquadramento linguistico-categoriale in cui l’oggetto è collocato” (Cambi, Cives, Fornaca, 1991, p. 113).

Ragionare ermeneuticamente significa, pertanto, interrogarsi sui modelli in uso e considerarli come testo da capire, interpellare, modificare. Tale processo implica sempre “[...] la mediazione tra interprete e testo, anzi una serie ineliminabile di processi di mediazione [...]” (Fadda, 2002, p. 123). L’obiettivo è ricomporre teoria e prassi, a partire dai significati che l’esperienza assume per i soggetti in essa coinvolti (Cohen, Kahan, Steeves, 2000; Mortari, 2007), così da arrivare a stabilire un rapporto maggiormente realistico e soddisfacente tra le due istanze. Sebbene, è importante ribadirlo, tale rapporto non sia da considerarsi definitivo, in quanto la comprensione è situata e, pertanto, non costante e ripetibile in modo regolare.

Alla luce di quanto finora affermato, è possibile raccogliere alcuni spunti per indagare la qualità. Come si è già avuto modo di comprendere quest’ultima, in ambito educativo così come è successo in altri ambiti, è spesso definita dal raggiungimento di obiettivi, tramite giudizi, criteri che non sono pensati all’interno del contesto in cui essa stessa è prodotta, bensì corrispondono a procedure e metodologie introdotte dall’esterno³⁹. Queste ultime, pur variando nella loro applicazione da settore in settore, come anche da contesto a contesto, rimandando a un’immagine di qualità oggettiva, in quanto determinata da standard e parametri prestabiliti. Indicatori e relativi strumenti, costituiscono, di fatto, il metodo per definire la qualità.

Proprio nella direzione di non fermarsi a considerare tale metodo come assoluto, come l’unica via possibile per indicare la qualità, così come invita a fare il filosofo Gadamer in riferimento al metodo scientifico, la proposta è di considerare la qualità

³⁹ Si fa riferimento, in particolare, alle forme di certificazione attraverso cui è attestata la qualità di un servizio e/o di un’organizzazione che ormai hanno invaso gli ambiti educativi, estendendosi dai servizi fino alla scuola e all’università. Esse hanno come finalità il raggiungimento dell’efficienza e dell’efficacia gestionale e organizzativa, così come produrre un elevato livello di trasparenza nei confronti dell’utenza, le cui esigenze si cercano di soddisfare in maniera competitiva e concorrenziale. Per quanto concerne i servizi, è possibile far rientrare in questa categoria anche il cosiddetto accreditamento istituzionale, il processo mediante cui si reputa un’organizzazione idonea a espletare determinati compiti sulla base del possesso di standard predeterminati in relazione alle tipologie di prestazioni da erogare.

come un concetto relativo, che si origina sulla base di valori e credenze. Essa ha luogo in un processo e questo è importante nel suo compiersi, in quanto diventa l'opportunità di condividere, discutere e comprendere valori, idee, conoscenze ed esperienze dei soggetti che vi sono coinvolti, siano essi professionisti, utenti di un determinato servizio, stakeholder di vario livello. Come sostiene Fadda (2002, p. 130) “la [...] *ratio* non potrà essere quella della *adeguatio* a [...] principi e norme, ma essi dovranno essere immersi in un circuito interpretativo che li filtra, li media, per consentire di essere fatti propri [...]” dai soggetti e dai contesti che interpretandoli li portano ad assumere una nuova forma [...]”.

A partire dal riconoscimento della distanza che separa la generalità della norma e la particolarità del caso concreto, dove la norma rivela una struttura necessariamente incompleta e transitoria, essa non può che essere interpretata nel procedimento ermeneutico di concretizzazione all'interno della realtà pratica. Si tratta quindi di ricontestualizzare il concetto di qualità e risignificare, a loro volta, norme e procedure. Come afferma Becchi (2000) la qualità non è da intendersi in senso assoluto, quanto piuttosto “come insieme di tratti che si modificano lungo il tempo, e che in queste modificazioni fanno anche cambiare atteggiamenti, conoscenze, competenze, che fra loro intervengono a definirli” (Bondioli, Ghedini, 2000, p. 48). L'invito che viene rivolto a ciascun soggetto coinvolto nel processo di costruzione della qualità è di porsi nei riguardi di metodi e procedure assumendo una postura dialogante, nell'intento di misurarsi con esse, di comprenderle, di modificarle, di integrarle. Di passare da una rappresentazione generale a una significazione individuale, per poi tornare nuovamente al generale, nella convinzione che l'atto del comprendere è di per sé già un atto produttivo (Gadamer, 1972).

L'intento, pertanto, non è di screditare procedure, metodi, strumenti e relativi criteri di definizione della qualità, quanto piuttosto sottoporli a loro volta alla pratica dell'interpretazione. Gli standard possono essere fonte di mero adattamento quanto, al contrario, di apprendimento. Dipende dall'uso più o meno “creativo” che si è in grado di farne nel contesto di utilizzo. Essi, infatti, possono essere intesi come potenti dispositivi di legittimazione, spesso reificati, che lasciano così incompiute le indagini sul senso della qualità. Ciò accade qualora “vengano ridotti a misure da applicare o a procedure da seguire, (dove) costituiscono solo dei limiti all'azione” (Zenarolla, 2007, p. 75). La

loro svalutazione è frequente dentro ad assetti burocratici o che tendono ad assumere atteggiamenti de-responsabilizzanti. Al contrario tali standard possono diventare strumenti di apprendimento e cambiamento quando “tengono conto di più fattori, di più tempi e attori, quando sono capaci di rinviare ad altro” (Donolo, Fichera, 1988, p. 204). Quando assumono il carattere di provvisorietà, molteplicità e soggettività, piuttosto che di chiusura, standardizzazione e obiettività, entrando a far parte di un processo ricorsivo che continuamente si alimenta e si ri-definisce.

Non si deve, però, dimenticare di interrogare e di riflettere sulla qualità definibile “meno oggettiva”, a sua volta intrisa dei valori di chi la dichiara e la ricerca. Non solo teorie sociali e comportamentali di cui ciascun soggetto è portatore (Stake, Schwandt, 2006), ma anche rappresentazioni, pre-comprensioni e pre-giudizi, appunto, nati e maturati in altri contesti, a partire da altre esperienze. Un complesso intreccio di fattori personali e culturali in cui sono in gioco i modelli veicolati dalla propria storia personale e familiare, così come dal contesto socio-culturale di appartenenza. In questo senso, l’individuazione dei criteri di qualità non può prescindere dall’idea generale e sociale della stessa, così come dalle attribuzioni di significato personali di ciascun soggetto chiamato a definirla.

Più che la singola definizione di qualità, allora, sembra opportuno parlare di definizioni, dove l’uso del plurale è giustificato dalla presenza dei diversi significati in gioco. Essi, se condivisi tra soggetti attraverso il dialogo, possono generarne di nuovi, a loro volta forieri di cambiamento. In un processo di miglioramento continuo. È, infatti, grazie al confronto intersoggettivo che, come ricorda Gadamer (1999, p. 315), si creano le condizioni per uscire dalle proprie private presupposizioni”, rimanendo così aderenti all’oggetto di indagine. Quando il confronto è realizzato nel tentativo di produrre delle visioni complesse della realtà che si intende valutare e quando è in grado di tenere in considerazione i molteplici punti di vista dei soggetti che sono coinvolti in tale attività intersoggettiva, allora esso sarà in grado di produrre sapere. Il processo di interpretazione della qualità ha, infatti, una dimensione oggettiva cui rifarsi, che consiste nei valori e nei principi che determinano il lavoro educativo, le impostazioni teoriche e metodologiche a cui esso è ispirato e la dimensione politica in cui si colloca. Sono questi i riferimenti basilari che contribuiscono a interpretare il concetto di qualità

e a definirlo nelle singole situazioni. La qualità così intesa assume valore strumentale, ponendosi come criterio pratico dell'agire.

Da ultimo, esercitare uno sguardo ermeneutico è un invito a misurarsi con l'esperienza e a ricercare nella conoscenza pratica la fonte per identificare la qualità. Essa, difatti, è un fenomeno di cui si fa esperienza prima ancora di poterla definire tecnicamente. Il pensare attraverso criteri e standard è chiaramente importante, ma deve essere radicato nell'interpretazione dell'esperienza personale (Schwandt, 1994), così come misurarsi con il contesto.

All'interno di una riflessione fenomenologico-ermeneutica (Van Maanen, 1990), il concetto di conoscenza pratica si riferisce a ciò che un attore sa in relazione alle sue azioni. Questa conoscenza, spesso più tacita che espressa in proposizioni (Molander, 1992), non è nemmeno spesso consapevolmente riflessiva, né pienamente in grado di articolarsi in un modo diretto. Van Maanen (1999) aggiunge che si tratta di una forma di sapere non cognitivo intrinseco ad una persona, il cui carattere dinamico non può essere sottovalutato. Essa è situata

not primarily in the intellect or the head but rather in the existential situation in which (a) person finds himself or herself [...] The practical active knowledge that animates [a given practice like teaching, evaluating, nursing, etc.] is something that belongs phenomenologically more closely to the whole embodied being of the person as well as to the social and physical world in which this person lives (Van Maanen, 1995, p. 12).

Essa è il prodotto del dialogo e della partecipazione con altre persone; è una forma di conoscenza in azione, che si genera attraverso il prodursi dell'esperienza stessa, "quell'esperienza che, se vissuta con un atteggiamento pensoso, consente la costruzione di un sapere del particolare" (Mortari, 2003, p. 11). Un sapere che non ha come assunto la capacità di applicare regole date, ma quella di deliberare bene (Gadamer, 1999, p. 373).

La conoscenza pratica o esperienziale è pertanto la fonte della capacità di ciascun soggetto di individuare la qualità. Non si tratta di una misteriosa intuizione ma di una vera e propria forma di comprensione in termini di consapevolezza personale e di fiducia nell'azione. Quando si parla di conoscere in questi termini, non si sta parlando di spiegazione o di giustificazione, quanto piuttosto di una conoscenza personale che da vita a valutazioni di qualità.

Il compito di chi è chiamato a determinare la qualità non è, pertanto, di ignorare o aggirare questo tipo di conoscenza, quanto piuttosto di utilizzarla come fonte di comprensione, descrivendola e rispettandola in virtù del suo potere discriminante e operativo (Stake, Schwandt, 2006). Le procedure, di fatti, sono necessarie ma non sufficienti. È, invece, l'esperienza pratica a dover essere riconosciuta per quel che è ed apprezzata per ciò che rivela, in termini di modalità di conoscenza e apprendimento. In questo senso, i dati di ogni valutazione della qualità dovrebbero sorgere da una combinazione di parametri oggettivi con quanto emerge dall'esperienza personale.

Il risultato cui si perverrà, adottando una prospettiva che interpreta la qualità come prodotto dell'esperienza, sarà nettamente diverso da quello ottenuto mediante l'uso di strumenti di misurazione (Stake, 2006). Questi, difatti, permettono di gestire la qualità, a patto però di svilupparla e ridimensionarla, mentre una concezione emergenziale (Mortari, 2009) di qualità sarà certamente più ricca e più complessa, oltre che fedele all'accadere concreto.

4.4 Lo sguardo critico-decostruttivo

L'approccio critico è volto a far emergere tutte le caratterizzazioni di un fenomeno, oggetto di studio, che generalmente risultano sommerse. In particolar modo si fa riferimento ai condizionamenti culturali, determinati dall'educazione promossa dal tessuto sociale e familiare di appartenenza dell'individuo, così come dai modelli proposti dai sistemi istituzionali e dalle procedure attraverso le quali questi applicano iter pedagogici efficienti.

Gli orientamenti critici di ricerca si consolidano in Europa a partire dalla seconda metà del Novecento ad opera di un riformismo culturale che inizia ad interessare le scienze filosofiche e sociologiche tradizionali, a partire dall'orientamento di pensiero maturato dalla Scuola di Francoforte fino ad arrivare alle teorie psicanalitiche freudiane, teso a mettere in campo un sapere applicato concepito come prospettiva attraverso cui smascherare le dimensioni ideologiche insite nelle proprie elaborazioni correnti, ma

anche a porre attenzione a quelle questioni che le scienze dimostrative considerano non suscettibili di soluzione certa. Tale approccio di ricerca è caratterizzato da uno sguardo triadico che assume una valenza negativa, dove con negativo si intende la presa in considerazione di tutte le questioni epistemologiche che, di contro, l'approccio positivista tradizionale ritiene non conformi al procedere scientifico. Una valenza radicale, poiché concepisce le proprie metodologie di ricerca costantemente in un'ottica di messa in discussione, meglio definita derogabilità operativa, poiché radicali sono proprio gli oggetti di studio di sua pertinenza. E, infine, una valenza regolativa, nella misura in cui tale sguardo è impegnato a definire finalità, principi di riferimento e metodologie dell'approccio scientifico.

La storia della nozione di critica in filosofia è suddivisibile in due momenti. Il primo coincide con il periodo che va dall'illuminismo a Marx; il secondo, invece, ripercorre l'intero Novecento, snodandosi a partire dal criticismo storico di Dilthey fino alle posizioni critiche di Habermas, passando la Scuola di Francoforte, che si fece promotrice di "un approccio [...] emancipatorio nella ricerca sociale". Dopo che, nel periodo illuminista, la critica fu utilizzata come attributo per definire la filosofia, disciplina subordinata alla ragione, la quale "non (era) ancora attraversata dal dubbio e dall'incertezza verso le proprie capacità interpretative" (Muzi, 2009, p. 15), tale nozione fece la sua comparsa ufficiale con Kant, che la utilizzò per determinare limiti e possibilità della ragione stessa. La nozione di critica, però, raggiunse la sua massima espressione nell'ambito della cultura filosofica contemporanea, assumendo nuovi e più complessi significati, elaborati nell'ambito delle scienze umane e sociali. Con Dilthey, la critica divenne la capacità da parte dell'uomo di comprendere se stesso e la sua storia, mentre Habermas si fa promotore di una teoria critica della conoscenza, "capace di interrogarsi sul rapporto tra teoria e prassi, tra scienza e politica" (Ivi, p. 19).

È soprattutto la definizione di critica proposta dai filosofi e gli scienziati sociali della Scuola di Francoforte⁴⁰ che in questa trattazione si ritiene rilevante. Essi

⁴⁰ La Scuola di Francoforte trasse origine dal nascente *Institut für Sozialforschung* (Istituto per la Ricerca Sociale) che venne finanziato, nel primo ventennio del Novecento, da una donazione di Felix Klein. Il primo promotore attivo dell'Istituto, nonché direttore, fu Karl Grünberg, austriaco, grande seguace del pensiero marxista. Seguì, nella direzione dello stesso, l'economista Friedrich Pollock, in seguito, il filosofo Max Horkheimer. Nell'*Archivio per la storia del socialismo e del movimento operaio* comparvero i contributi filosofici di Karl Korsch, Gyorgy Lukàcs e David Riazanov, seguito dai periodici *Zeitschrift für Sozialforschung*, fondamentale contributo editoriale che era affiancato dalle *Schriften des Instituts für Sozialforschung*, pubblicate anche a Parigi e a Lipsia, per la divulgazione degli elaborati di

(principalmente Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Eric Fromm, Leo Löwenthal, Franz Neumann, Frederick Kirchheimer), elaborarono una teoria della società volta a comprenderne i meccanismi interni, e avente come finalità la sua trasformazione. A caratterizzare tale teoria, oltre all'aspetto descrittivo attraverso il quale si delineano i meccanismi del capitalismo di quel tempo, vi è un chiaro intento critico, strettamente connesso al precedente, che nega all'esistente la legittimità di porsi come verità assoluta e definitiva. Attraverso quella che verrà comunemente denominata "Teoria Critica", i filosofi francofortesi, e in particolare Adorno e Horkheimer, avanzarono la proposta di una teoria riflessiva, in netta antitesi con la teoria tradizionale, che non intese costituirsi come un insieme di proposizioni e formule concepite in sede astratta e separata dalle connessioni materiali, soprattutto economiche, e dalle lotte sociali. Il suo modo di procedere è dialettico, in quanto essa rileva e fa rivivere in sé le contraddizioni, e nella fattispecie quelle tra libertà o autonomia e eteronomia dell'individuo nel suo rapporto con il tutto sociale.

Ciò che i filosofi di matrice critica rifiutarono, ispirandosi a Marx, è la pretesa hegeliana di ricomprendere dialetticamente la totalità attraverso una identificazione di razionale e reale, sostituendo a una filosofia come ricostruzione del mondo una ragione critica e dialettica capace di vedere in negativo le contraddizioni e i diversi livelli di realtà, "una ragione volta a smontare i falsi miti, ciò che appare ovvio, scontato,

ricerca dei membri della Scuola. La *Rivista per la ricerca sociale* perseguì il primario obiettivo di recuperare e ampliare le questioni dell'*Archivio* presentandosi, però, "con un'impostazione certamente socialista e materialista, dove [...] l'accento viene posto sulla *totalità* e la *dialettica*: la ricerca sociale è la teoria della società come un tutto" (Antiseri, 2002, p. IV). Essa, lontana dagli specialismi tipici delle discipline economiche e storiche, tese ad un'analisi critica della società contemporanea considerata nella sua totalità. È evidente come il pensiero della Scuola di Francoforte sia costantemente influenzato e corroborato dal terreno fecondo offerto dai pensieri hegeliano, marxista e freudiano.

È fondamentale analizzare il preciso lasso cronologico in cui prese vita la Scuola e si parla, precisamente, dell'immediato primo dopoguerra, dei regimi totalitari fascisti e nazisti occidentali, cui seguì il secondo conflitto mondiale e, infine, del periodo delle acquisizioni tecnologiche più avanzate.

Gli orientamenti teorici dei membri della Scuola accolsero diffuse elaborazioni e dissertazioni sui problemi emergenti dell'epoca di riferimento: l'impatto sociale dei regimi totalitari, la guerra fredda, l'analisi della società affetta dall'eccessiva ricerca di benessere, in prima *facie* e la relazione tra gli orientamenti di pensiero dominanti in età contemporanea, il ruolo rivestito dalla psicanalisi, i problemi sollevati dall'incremento inarrestabile della tecnologia e le nascenti problematiche sollevate sul piano della soggettività in seconda *facie*. Il regime totalitario non rappresentò per i Francofortesi solo una questione di urgente soluzione su cui dibattere e confrontarsi ma costituì, per un periodo di tempo, anche un ostacolo per la continuità della Scuola stessa. I membri di Francoforte, infatti, dovettero allontanarsi durante il regime di Hitler e stabilirsi a Ginevra, Parigi e a New York.

La direzione di Horkheimer, a partire dal 1931, consentì all'Istituto di affermarsi e grazie alla creazione di un manifesto programmatico che lo definì Scuola.

immutabile, una ragione che si contrappone al modello razionale di matrice positivista” (Muzi, 2009, p. 19).

Un’analisi serrata alle scienze, in cui ne viene messo in discussione il primato, fu elaborata da Adorno e Horkheimer in un saggio redatto in comune, intitolato *Dialettica dell’illuminismo* (1947). Ciò che questi autori riscontrarono, nella loro disamina dell’età dei lumi, fu il dominio di una razionalità strumentale nella civiltà di quel tempo, esito della volontà da parte dell’uomo di affermare il proprio primato sulla natura. Quest’ultimo ha così progressivamente eliminato tutte le forme di sapere contemplativo, sostituendolo con un sapere tecnico-scientifico, in grado di esercitare un potere sul reale. Come essi, difatti, affermarono

L’illuminismo riconosce a priori [...] solo ciò che si lascia ridurre a unità: il suo ideale è il sistema, da cui si deduce tutto e ogni cosa. Tutto quello che non si risolve in numeri [...] diventa per l’illuminismo apparenza. [...] Non solo le qualità vengono dissolte nel pensiero, ma gli uomini sono costretti alla conformità reale.

E ancora

La natura è prima e dopo la teoria dei quanti, ciò che bisogna concepire in termini matematici: anche quello che non torna perfettamente, l’irrisolvibile e l’irrazionale, è stretto da vicino da teoremi matematici (Adorno, Horkheimer, 1997, pp. 13-14-15-20).

Ciò che emerge è come l’illuminismo, che ha avuto come scopo originario quello di togliere gli uomini dalla paura (Adorno, Horkheimer, 1997), di smascherare i miti e di renderlo padrone della natura, ha prodotto esattamente l’effetto inverso, rivelandosi esso stesso mito e totalitarismo. Tutto ciò non è stato frutto di una causa esterna ma esito delle sue stesse premesse: l’illuminismo, infatti, nato con l’intento di smascherare i miti e creare un ordine razionale, ha avuto bisogno di miti per dissimulare il suo essere di fatto irrazionale. Nato come difesa dell’individualità, ha generato una società che scarta tutto ciò che è individuale, finendo per rendere l’uomo schiavo di quella stessa legge, in realtà pensata per garantirne il predominio sulla natura. Ciò che è stato perso è la fiducia nei confronti dell’uomo di poter mettere in discussione una ragione che postula verità universali e immutabili, sostituendo così quest’ultima con una ragione strumentale, tesa unicamente a individuare i mezzi da utilizzare per conseguire fini che non sono più da essa controllabili. Sono fini stabiliti e dati, fissati dall’amministrazione, per usare un

termine proprio della Scuola francofortese. All'individuo, inserito in un tale contesto, non resta altro che scegliere il modo di vivere una vita che è già in qualche misura data. Questa singolare dialettica dell'illuminismo, che da un lato libera e dall'altro imprigiona, non può essere risolta se non criticamente, attraverso un esercizio critico e riflessivo volto a identificare e denunciare tutto ciò che castra l'uomo e ne limita la capacità di sviluppo. Come afferma Peter Moss (2003), riprendendo il pensiero di Adorno e Horkheimer, "senza il pensiero critico e riflessivo [...] l'illuminismo e il suo progetto di emancipazione sono ridotti a un concetto di ragione puramente strumentale e contabile, che porta al dominio e allo sfruttamento della natura e dell'umanità attraverso l'ingegneria sociale e la pianificazione razionalista" (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p. 45).

Riassumendo, per gli esponenti della scuola di Francoforte, il concetto di critica fu adottato con l'intento di muovere un giudizio nei confronti della società capitalista, per poi estendersi fino a diventare una critica della scienza positivista, della cultura di massa e dell'economia politica, toccando anche l'educazione e le sue istituzioni. I concetti su cui fa leva sono quelli di autonomia ed emancipazione che, lungi dal recuperare una tensione progressista positivista della scienza, si fanno promotori dell'eliminazione, in età contemporanea, di subordinazione da parte dell'uomo a sistemi di pensiero assolutizzanti. L'eterodirezione ontologica e dunque anche gnoseologica e scientifica determinata da tali sistemi ideologici e di potere è concepita, dai membri della Scuola, come responsabili della monodimensionalità dell'uomo (Marcuse, 1967), in cui si determina la perfetta coincidenza tra esercizio della razionalità e scopi di massimizzazione del profitto che immobilizzano tutte le sfere intellettuali e sensoriali di cui l'essere umano è portatore. Esso, in quest'ottica, viene concepito come esito di un potere che lo sovrasta e che lo costruisce in quanto soggetto. La capacità critica dell'individuo, in questa dimensione contemporanea, è totalmente sacrificata alle logiche politiche dominanti. Compito della scienza pertanto, è divellere l'ottundimento della ragione dell'uomo, determinato da ostacoli ideologici, storici ed economici per consentirgli di recuperare la sua natura autentica, attraverso l'esercizio di uno sguardo capace di mettere in discussione, contestare, ridefinire tutto ciò che fino a quel momento era considerato intoccabile e indiscutibile, proprio perché frutto della concezione che quanto è dato lo è perché storicamente determinato. Si tratta quindi di analizzare la

microfisica del potere, anche attraverso l'analisi delle pratiche formative ed educative finalizzate alla costituzione del "tipo antropologico" funzionale alla società tardocapitalistica (Riva, 2000).

Mentre per Adorno e Horkheimer la critica per giustificarsi deve riferirsi a valori universali, i valori stessi che sono stati deturpati dalla forza onnipervasiva della ragione strumentale e che per questo sono ricomponibili solo attraverso un dialogo con la totalità distrutta, per Foucault proprio nell'intento di fare ricorso a qualcosa che è possibile definire globale e universale è rintracciabile l'aspetto autoritario. È qui che si esercita un potere, quello disciplinare, che normalizza e che costruisce gli individui (Foucault, 1976). A tal proposito Foucault puntò il dito in particolare sulle scienze sociali, responsabili di "aver fatto della conoscenza oggettivistica il criterio classificatore attraverso cui gli individui sono disciplinati e autoregolati" (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p. 57).

La proposta avanzata dal filosofo, allora, è di ripensare in maniera radicale il portato illuminista e con esso il pensiero critico tradizionale, al fine di individuare "gli eccessi di razionalità in *campi specifici* della nostra cultura e in *luoghi quotidiani* della nostra società segnati da relazioni di potere" (Casula, 2009, p. 146). L'invito è a utilizzare il pensiero per problematizzare, ossia ridiscutere i punti di vista dati per assodati con cui si guardano determinati oggetti di indagine, che proprio per questo sono ritenuti scontati. E ad utilizzare una forma di critica che consente di investigare o di decostruire il modo in cui si osserva la realtà e ci si relaziona ad essa.

Ecco allora che l'altro filone di pensiero che occorre considerare è quello decostruzionista. La decostruzione, che germinò in epoca ottocentesca grazie allo studio genealogico nietzschiano, ripropose i suoi assunti con maggior vigore nel Novecento con la filosofia heideggeriana, mentre giunse a piena maturità con autori come Foucault e Derrida. Se per il primo la decostruzione assunse i connotati di un'analisi e di un disvelamento delle strutture di potere e degli interessi sottesi ai dispositivi entro cui il soggetto è inserito, con Derrida essa si indirizzò al superamento del "logocentrismo della tradizione occidentale" (Cambi, 2000, p. 94, Mariani, 2008, p. 19), per il quale si intende il logos archetipo fondativo di ogni dimensione esistenziale dell'essere umano e senza il quale non è possibile pensare alcun principio di verità, per "*accedere a un pensiero della differenza radicale*" (Mariani, 2008, p. 19).

Parlare di decostruzione significa riferirsi a

[...] una strategia di lettura dei testi della tradizione metafisica, volta a metterne in luce gli scarti, i vuoti, le fratture, le discontinuità, le aporie e le strutture ideologiche anziché l'unità di senso manifesta e intenzionale. Questa strategia è tesa all'annientamento del concetto di sistema come un tutto che unifica, cioè riduce a identità, piuttosto lavora per una rivendicazione dell'altro -e della differenza - come grande impensato della tradizione filosofica occidentale. In questo senso può essere accostata all'ermeneutica, ma a differenza di quest'ultima [...] non prevede una differenza tra livello manifesto del significato e livello latente del senso. La decostruzione non ambisce a trovare nessun senso ultimo, invece frequenta l'impossibilità del senso e le sue ambiguità⁴¹.

Fu grazie a Derrida che l'approccio decostruzionista si impose su un piano di divulgazione e di confronto internazionali, grazie alla "volontà di collocarsi sul confine tra l'attenzione alle strutture e l'esigenza teoretica di scomporle, de-sedimentarle, ripensandole criticamente in una prospettiva ermeneutica" (Mariani, 2000, pp. 28-29). Ecco allora che parlare di testo non significa solamente parlare di libri, di scritti, ma il concetto di testo si estende "*a tutto ciò che è*. Tutto è traccia nell'esperienza, estendendo il concetto di traccia al di là della grafia sulla carta, al di là del concetto classico di scrittura, ma anche al di là del discorso [...]" (Derrida, 1999, p. 125).

È bene sottolineare come la decostruzione non fu pensata come una teoria e, allo stesso modo, non è possibile produrre una teoria su di essa; la decostruzione "accade e si pratica ed è necessario, se mai, ascoltarne il movimento. Anzi si può percepire la decostruzione proprio come strategia di ascolto in grado di comprendere le dissonanze all'interno di un sistema [...]" (Bruzzone, Vignola, 2013, p. 396). Proprio per questo motivo lo sguardo decostruzionista, a differenza di quelli precedentemente menzionati, si mantiene distante dall'applicazione dei propri orientamenti in ambito politico, configurandosi come uno strumento capace di aprire a nuove possibilità di pensiero, di dissotterrare pre-giudizi, di smascherare infrastrutture, di far emergere il non detto. "La decostruzione accade, si presenta, [come afferma Derrida], se ce n'è, come una pratica che rompe i codici tradizionali della lettura e con la logica della significazione" (Ivi, p. 397).

⁴¹ Orsenigo (2013), "Decostruire" in Report PRIN "*Politiche e culture della valutazione: tra le pratiche quotidiane informali e le procedure codificate. Studio di caso di servizi educativi per l'adolescenza*". Non pubblicato.

Lo sguardo derridiano è caratterizzato dall'apertura ad un processo interpretativo del reale che rifiuta catalogazioni o affermazioni di verità dogmatiche; piuttosto il procedere decostruttivo, come rimanda il termine stesso, persegue l'obiettivo di scomporre, de-costruire la forma di sistemi di pensiero apparentemente compiuti, perfetti, sottoponendo il reale ad uno sguardo capace di penetrarlo e destabilizzarlo. Il suo intento è avviare una riflessione che accerti la fallacia derivante dall'accettazione degli archetipi e concepisca la verità come caratterizzata dagli elementi di molteplicità e relatività. Il suo fine pertanto non è di raggiungere un sapere assoluto e univocamente dato, quanto piuttosto giungere alla conoscenza del fenomeno considerato. Difatti, "la decostruzione acquista valore solo dal contesto in cui si decostruisce" (Isidori, 2005, p. 4).

Alla luce di quanto finora presentato, come rileggere il discorso della qualità attraverso la lente critica?

Come si è avuto modo di apprendere, rileggere un fenomeno da una prospettiva critica significa ricercare le determinazioni meno evidenti che ne determinano l'esistenza, superando moralismi e tecnicismi (Massa, 1987), per arrivare a prospettare nuovi orizzonti di senso e significato. Ovvero, assumere una posizione critica significa innanzitutto decostruire il processo di attribuzione di autorità a quella che viene definita "teoria ricevuta", termine con cui si indica la teoria positivista [...] e sviluppare modi di conoscenza capaci di interrompere le relazioni di dominio e di subordinazione (Lather, 1991b, p. XVII).

Proprio a partire da questi assunti, si intende qui avvalorare la proposta interpretativa del concetto di qualità in educazione⁴², avanzata da Peter Moss, Gunilla Dahlberg e Alan Pence (1999; 2008). Riprendendo la Teoria Critica della Scuola di Francoforte e il pensiero di Foucault che, pur nelle differenze reciproche⁴³, sostengono che il corso della storia occidentale sia da interpretarsi come "l'affermarsi di un processo di razionalizzazione in cui dietro l'apparenza dell'emancipazione si sono nascoste istanze di dominio [...]" (Campesi, 2011, p.87), Moss e colleghi concepiscono la qualità come il prodotto della scienza moderna, la quale ha assunto un ruolo centrale nel processo di

⁴² Si precisa che P. Moss e gli altri studiosi trattano della qualità in educazione con specifico riferimento ai servizi per l'infanzia. Per un approfondimento sul tema, per quanto concerne il panorama italiano, si rimanda a Becchi, Bondioli et alii, 2000; 2002; Bondioli, Ghedini, 2000; Fortunati, Tognetti, 2005; Cipollone, 2001.

⁴³ Per un approfondimento in merito cfr. Campesi, (2011).

razionalizzazione e burocratizzazione che caratterizza l'età contemporanea. La Modernità, in particolare, è ritenuta responsabile di aver promosso il predominio della ragione umana sulla natura, incoraggiando l'applicazione di procedure unicamente razionali (quali il metodo oggettivo empirico-scientifico). L'idea promossa dall'Illuminismo è di una società ridotta a macchina, ordinata e controllata secondo i principi di una razionalità tecnico-scientifica (*Ibidem*). La qualità, vista secondo una prospettiva a lungo termine, è ascrivibile a questa particolare forma di razionalità. Si tratta, come afferma Porter (1995), di una tecnologia della distanza, che sostiene di fornire misurazioni comparabili nel tempo e nello spazio, indipendentemente dal contesto; una tecnologia di normalizzazione, che funziona attraverso la definizione, l'applicazione e il rafforzamento delle norme.

Con il passare degli anni i fatti si complicarono ulteriormente. Quando, difatti, dal secondo dopoguerra fino agli anni Ottanta, il mondo economico e sociale iniziò a diventare meno regolato e controllabile sotto molteplici punti di vista (economico, culturale, politico e tecnologico), fu del tutto accantonata una visione che privilegiava l'opinione personale sull'oggettività, visione tipica del mondo preindustriale, per agevolare quella che Porter (1995) definì fiducia nei numeri. “La fiducia dei numeri rappresenta l'applicazione di procedure puramente razionali alla ricerca di certezza, unità e principi [...]” (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p. 135). La logica seguita divenne quella della quantificazione, la quale aveva già avuto modo di dimostrare il suo successo nell'ambito delle scienze sociali, mediche e comportamentali. Essa si diffuse capillarmente nei diversi settori, diventando sempre più centrale nella vita politica ed economica. Dietro a quella che fu sponsorizzata come un'azione democratica finalizzata a subordinare interessi e opinioni personali a standard pubblici, si celò, di fatto, la volontà di ridurre la complessità a categorie standardizzate, confrontabili, imparziali e misurabili. Infatti, oltre a una sempre maggior concorrenza a livello globale, negli anni Ottanta prese avvio un importante movimento di decentralizzazione. Questo comportò la volontà, da parte di imprese e governi, di mantenere il controllo su prodotti e servizi, attraverso l'applicazione e la valutazione di criteri di qualità (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p. 138). Ecco che le nuove tecniche manageriali, che si presentano come antitetiche ai precedenti regimi di controllo, non sono altro che ulteriori dispositivi che

riducono incertezza a complessità, in nome di valori quali efficienza ed efficacia, prestazioni, competenza.

Il discorso della qualità valuta e ricerca la certezza attraverso l'applicazione di un metodo scientifico che è insieme sistematico, razionale e oggettivo. Al centro di questo discorso vi è uno sforzo verso l'universalità e la stabilità, la normalizzazione e la standardizzazione, attraverso ciò che è stato definito come criteriologia, la ricerca di criteri permanenti o stabili di razionalità costruita sul bisogno di oggettivismo e la convinzione che si debba in qualche modo trascendere i limiti della conoscenza [...] (Ivi, p. 142).

La qualità venne così a coincidere con la rispondenza a parametri prestabiliti basati, a loro volta, sull'applicazione di modelli con specifiche impostazioni (ad esempio, scale di valutazione, liste di controllo, procedure di controllo standardizzate). Ma criteri e modelli, di fatto, altro non sono che il prodotto di specifiche discipline: la qualità è così esito di specifici discorsi, espressione di determinati linguaggi. Linguaggi e discorsi patrimonio di esperti, osservatori autonomi e esterni al processo di creazione della qualità, considerati in grado di fornire una dichiarazione decontestualizzata e obiettiva dei fatti (Moss, Dahlberg, 2008). Non fosse altro che questi “certificatori” poi tanto esperti non sono. Come afferma Riva (2014), facendo riferimento ai risultati di una recente ricerca ⁴⁴, questi ultimi non ritengono indispensabile formarsi ed acquisire competenze utili a determinare la qualità in un settore complesso come quello educativo. Essi affermano “serenamente e convintamente che non è necessario, perché quello che conta è verificare che i valutati si siano attenuti alle procedure indicate. I certificatori e i valutatori - spesso ingegneri o comunque con lauree di tipo tecnico - non si rendono conto di stare svolgendo un ruolo formativo importantissimo, attraverso il quale plasmano attività educative, comportamenti e atteggiamenti, modelli di pensiero e mentalità” (Riva, 2014⁴⁵).

A livello comune, la qualità, invece, appare svuotata di significato, se non quello di delineare ciò che si desidera ottenere da un prodotto o un servizio, da una persona o da

⁴⁴ Ci si riferisce qui a interviste e *focus group* effettuati nell'ambito di due Progetti: un Progetto PRIN 2009, con finanziamenti nazionali, dedicato a *Politiche e culture della valutazione: tra le pratiche quotidiane informali e le procedure codificate. Studio di caso di servizi educativi per l'adolescenza* e un Progetto Grundwig, con finanziamenti europei, dal titolo *Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff*, di cui la prof.ssa è stata (PRIN) ed è (GRUNDWIG) la Coordinatrice.

⁴⁵ Riva M. G. (2014), *La pressione totale sulle Università come difesa sociale dall'ansia. Implicazioni pedagogiche e conseguenze formative*, <<http://metis.progedit.com/>>.

un'organizzazione. Anche questo processo di delega che coinvolge ciascun soggetto a un livello più personale può essere concepito come socialmente determinati. Ciascuno si sente, infatti,

Overwhelmed by information and choices, pressed for time and lacking a presumed expertise, unable to rely on traditional sources of authority or to trust the self-interested claims of producers, it is unsurprising if, to help us make sense of the world and to make decisions, we come to rely increasingly on 'expert systems...of technical accomplishment or professional expertise that organise large areas of material and social environments...[and which] remove social relations from the immediacies of context and provide "guarantees" of expectations across distanced time-space' (Giddens, 1991, p. 27).

La quantificazione e le misure della qualità sono utilizzate, pertanto, per ridurre il bisogno di conoscenza e la responsabilità personale, come anche per arginare e gestire i sentimenti di insicurezza e incertezza che connotano la società odierna (Benasayag, Schmit, 2005; Bauman, 2014; Galimberti, 2007).

Come allora riappropriarsi di una nozione più estesa di qualità? Come, per dirlo con Derrida, decontestualizzare e ricontestualizzare la qualità, fornendone una concezione in grado di accogliere la diversità e la soggettività?

La proposta avanzata dagli autori non è agire nella direzione della costruzione di una nuova nozione di qualità, quanto piuttosto proporre un discorso differente: la qualità come costruzione di significato (Dahlberg, Moss, Pence, 1999; Moss, Dahlberg, 2005, 2008). All'interno di una prospettiva costruttivista, la qualità si presenta come esito di un processo dialogico e interattivo tra tutte le diverse figure coinvolte nel processo. Mentre nella sua accezione moderna essa parla un linguaggio universale, il linguaggio delle norme e dei criteri di misurazione, nella prospettiva del cosiddetto *meaning making*, al contrario, la qualità è intesa come “*a democratic process of interpretation, a process that involves making practice visible and thus subject to reflection, dialogue and argumentation, leading to a judgement of value, contextualised and provisional because it is always subject to contestation*” (Dahlberg, Moss, Pence, 2007, p. ix).

La qualità si costruisce così a partire dalla pratica effettiva, riconoscendo che al suo interno vi possono essere significati e interpretazioni che non sempre rientrano dentro criteri prestabiliti e immutabili. Ciò che occorre fare è produrre pensiero su di

essi, un pensiero che sia condiviso e che non si sottragga dal produrre valutazioni. Queste ultime, in particolare, in quanto giudizi di valore, sono un utile ausilio per porsi in maniera critica rispetto ai metodi che si affidano al perfezionamento di forme standardizzate e ai calcoli statistici, introducendo uno sguardo nuovo, capace di rivalutare la soggettività, ciò che è incerto e provvisorio.

La qualità così intesa comporta anche una responsabilità etica: costruire il significato richiede a ciascun individuo una presa di posizione rispetto a valori personali e sociali, così come di compiere scelte politiche e morali, assumendosene la responsabilità.

4.5 Lo sguardo clinico

La clinica come metodologia d'indagine, scoperta e trasmissione di un sapere trova origine nella storia della medicina, per poi attraversare la psicologia e manifestarsi esplicitamente con la psicoanalisi. Secondo la ricostruzione operata da Foucault, uno degli esponenti più autorevoli della corrente post-strutturalistica, la cui ricerca scientifica fu interamente permeata dalle influenze teoriche di Nietzsche e Heidegger, la malattia era considerata in epoca classica secondo criteri propri della cosiddetta medicina delle specie. “In base ad essa, la patologia esisteva solo nello spazio non corporeo, astratto della classificazione nosologica, [...], tanto che la conoscenza del fatto patologico era ritenuta possibile solo «astrando dal corpo del malato» (Campesi, 2011, p. 44). La malattia, la cui “[...] spazializzazione sociale veniva effettuata di preferenza al di fuori dell'istituzione ospedaliera” (*Ibidem*), pur essendo localizzata sul corpo del malato non mutava la sua natura autonoma essenziale. Questo tipo di concezione del sapere medico fu superato grazie all'incremento della potenza politica assunta dallo sguardo medico e della contemporanea caduta del discorso fino allora vigente nella medicina. Il sapere clinico, infatti, tra il XVIII e XIX secolo, subì una notevole riorganizzazione, di pari passo con una ristrutturazione delle pratiche sociali come anche della funzione degli ospedali, pensati come luoghi in cui i malati potessero essere

accolti e controllati. Anche lo statuto del malato subì una variazione, così come il sapere su di esso. Come spiegò Foucault, un simile mutamento di prospettiva fu da imputare a un nuovo tipo di percezione medica, basata sulla correlazione tra visibile e enunciabile (Foucault, 1976). All'interno dello spazio clinico si organizzò ciò che lo studioso definì come dominio dello sguardo medico (*Ibidem*), dove la clinica modificò per la prima volta la struttura di visibilità della malattia, identificata con i sintomi esternamente percepibili. Il rapporto tra ciò che si vede e ciò che può essere detto, la necessità di dire solo ciò che è possibile vedere, così come la convinzione che sia possibile dire tutto ciò che si vede, fece sì che l'osservazione del malato si ponesse a fondamento dell'esperienza clinica. Questa nuova medicina, basata su un modello semiotico, secondo cui i sintomi manifesti dei pazienti sono i segni rivelatori della malattia, portò il medico a doversi misurare con qualcosa da interpretare attraverso l'ascolto, l'osservazione e la comparazione di casi. Questa idea di perfetta adeguazione tra osservazione empirica e linguaggio, derivante dalla convinzione che tutto il visibile fosse non solo tutto enunciabile, ma “tutto quanto visibile” proprio perché “tutto quanto enunciabile”, rappresentò però una fase transitoria nella formazione del moderno oggetto clinico (Foucault, 1998, p. 128). La continuità epistemologica del vedere e del sapere si infranse quando l'osservazione medica scoprì l'incapacità del linguaggio di aderirvi. Quest'ultimo, difatti, lascia sempre fuori qualcosa. Esso si scontra con “masse oscure, con impenetrabili volumi, con la pietra nera dei corpi” (Foucault, 1998, pp. 130-131), che si presentano alla vista e al tatto e che richiamano a un aspetto non verbale del contatto con il corpo del malato. La malattia venne a perdere così il suo statuto di essenza chiara e dicibile, per configurarsi come qualcosa di opaco e non del tutto afferrabile.

Nella ricostruzione archeologica di Foucault, lo sviluppo della scienza clinica svolge quindi il ruolo di una vera e propria fondazione epistemologica da cui trae alimento ogni ulteriore discorso sull'uomo, ogni altra tappa nella formazione della sua immagine moderna.

Lo sguardo clinico del pensiero di Foucault concepisce le epoche storiche come determinate dal procedere dell'episteme, che definisce gli ambiti in cui si determinano le varie discipline scientifiche. Lo sguardo medico con la scienza clinica impera e determina una visione che concepisce la malattia non più come estranea al corpo, ma

dimorante in una dimensione interna al corpo stesso e che si comunica all'esterno con una precisa sintomatologia, ma che non può essere esperita se non con la ricerca eziologica che coinvolge profondità celate del corpo umano, celate dall'approccio epistemologico tradizionale.

La nascita dell'anatomo-clinica rappresentò il prezioso momento di transizione dall'anamnesi medica alla definizione dell'anatomia patologica, attraverso la sintomatologia che coinvolse lo studio degli organi interni. Tale acquisizione teorico-operativa sortì notevoli modificazioni del sapere medico, poiché esso cessò di essere incentrato sullo studio degli oggetti sul piano formale, superficiale per affermare l'esistenza di una sostanza, insondabile, che richiede l'investimento di più saperi per essere esperita.

La gnoseologia, inaugurata dalla nascita della clinica, diede avvio, altresì, alla definizione di uno sguardo che si apre alla realtà con l'intento di trasformarla. L'oggetto di studio della clinica costituito dalla comprensione delle strutture vitali che compongono e agiscono nell'individuo maschile e femminile, approdò all'applicazione di conoscenze in grado di aiutare l'essere umano nella risoluzione delle proprie criticità. Pertanto, lo sguardo clinico può essere considerato sì uno sguardo che si volge (si reclina) sulla persona affetta da una particolare patologia, ma è anche lo sguardo multidisciplinare delle scienze filosofiche, sociali, etiche, etc., che dismettono l'*habitus* di una rigidità operativa che si ferma alla forma e intende comprendere le profondità degli oggetti, in tutti i settori del sapere.

L'altro ambito disciplinare in cui è possibile riconoscere l'affermazione del paradigma clinico è la psicologia. All'interno della psicologia il riferimento alla clinica si diede inizialmente nella forma dell'elaborazione di una serie di strumenti, quali test e specifiche tecniche d'esame, tramite cui si intendeva costruire una nuova forma di conoscenza. Fu con la psicoanalisi che la clinica si differenziò dalla visione medica, individuando nuove modalità d'azione e di intervento, nuovi oggetti e nuovi procedimenti.

Il sistema disciplinare, nato con Sigmund Freud e inizialmente deputato alla ricerca e al trattamento delle patologie nevrotiche, diventò in un secondo momento, un sistema di pensiero con propri elementi distintivi e incluso in numerose discipline filosofiche, sociologiche e artistiche.

La comparsa della psicanalisi freudiana si innesta in una fase di profonda criticità filosofica e scientifica, incrinando lo sguardo di un'epistemologia che per secoli ha concepito come perfettamente coincidenti il reale e la rappresentazione dello stesso. Se già Nietzsche, prima di Freud, aveva aperto un varco gnoseologico in cui iniziare a concepire la realtà come costituita da un'eterogeneità di esistenti e di visioni, lo studioso ebbe il merito di mettere in atto una pratica prima concepita dalla scienza come una vera e propria utopia, ossia procedere all'interpretazione del mondo sommerso che caratterizza ogni realtà, in primis quella umana.

Tale problematica epistemologia emerse già in una pubblicazione freudiana del 1895 *Studi sull'isteria*, nella quale Freud “[...] (esprime) il desiderio di una «rappresentazione algebrica» del meccanismo della rappresentazione”, ma ad un tempo “si (rese) conto dell'impraticabilità di questa via” (Rella, 2004, p. 18). L'oggetto della psicanalisi freudiana cessò di rendersi indisponibile e diventò “soggetto diviso e attraversato dalla «forza pulsionale»” (*Ibidem*).

I tratti che accomunano la clinica medica a quella psicoanalitica sono ascrivibili al tentativo di entrambe di promuovere una conoscenza che si genera nell'incontro con l'esperienza diretta. Nella pratica psicoanalitica, difatti, l'analista non veicola un sapere prodotto dall'altro, quanto tenta di leggere la specificità delle situazioni concrete. Esse però si distinguono per l'importanza che assume il linguaggio.

Lontano dalle rigidità lessicali del linguaggio della filosofia e della scienza, il lessico della psicanalisi diventa metaforico e letterario. Ciò che lo caratterizza è indubbiamente la messa in discussione di tutti gli asserti della scienza tradizionali e non; l'analisi, infatti, costituisce un iter conoscitivo costantemente, in operis contextu, che si avvale di modelli di rappresentazione mai assunti in maniera compiuta e irrevocabile, ma concepiti a sostegno del procedere gnoseologico.

A tal proposito, Rella (2004) afferma che la riforma epistemologica decostruttiva, cui Freud contribuisce in maniera preziosa, è esattamente “il rovescio” della scienza su cui tutto riposa, della scienza dei fondamenti: forme e modelli storicamente determinati a preservare l'irrevocabilità dei valori precostituiti” (*Ivi*, p. 25). Tali valori teoretici e operativi, se non legittimati da un processo falsificativo delle teorie, come direbbe l'epistemologo Popper, diventano assiomi che coercitivamente muovono il procedere delle scienze. Il pensiero freudiano determinò, così, un totale ribaltamento del procedere

scientifico proprio in virtù di un appello di verifica cui sottopone l'intera metodologia di tutte le scienze, non solo della psicanalisi, lì dove divellere la fallace unità della realtà diventa il presupposto imprescindibile per ogni procedere gnoseologico autentico e legittimato scientificamente.

Come osserva Silvia Vegetti Finzi, “[...] la psicoanalisi è l’ultima avventura della razionalità occidentale, la riprova della sua debolezza e della sua forza. Mentre testimonia il fallimento del sapere scientifico nella sua pretesa di conoscere, possedere e dominare la realtà, comprova, con la sua stessa presenza, della costante tensione in tal senso. La sonda psicoanalitica non solo recupera progressivamente brandelli di impensabile al pensiero, ma rende modificabile ciò che prima sembrava dominato dal caos, tramite la scoperta delle sue leggi regolative” (Vegetti Finzi, 1998, p. 92). Essa può essere intesa come metodo per esplorare l’attuazione e la manifestazione dei processi psichici, basato sull’assunto che la vita psichica di ciascun individuo è regolata da processi inconsci, e come una tecnica, che indaga le resistenze e le difese messe in atto dal soggetto a protezione dei propri desideri, pensieri e tendenze inconscie, ideato da Sigmund Freud alla fine dell’Ottocento. Secondo la teoria psicoanalitica, ciò che accade nella psiche è guidato dalle leggi dell’inconscio, il quale non è da considerarsi come forza puramente istintuale, un magma caotico guidato da leggi puramente biologiche, bensì come mondo dotato di senso, una causalità complessa e plurideterminata ma con una sua intrinseca consequenzialità (Freud, 1937). Esso trasmette una serie di informazioni criptate che proprio per questo necessitano di essere interpretate, attraverso un processo di risignificazione molto simile a quello ermeneutico, in quanto basato su un’analisi né immediata né lineare.

È grazie al pensiero interpretante che è possibile tradurre in termini di coscienza le tracce confuse e sepolte nell’inconscio, permettendo al paziente di recuperarle, producendo in lui una salda convinzione della verità (Freud, 1937). Questa espressione rimanda a uno spostamento dall’interesse analitico dalla verità oggettiva a una verità che si costruisce e ha luogo all’interno della relazione, “che mette in primo piano variabili prima lasciate in ombra come l’emotività, l’influenzabilità, i pregiudizi [...]”. Ma questo spostamento si rivela essere una rivoluzione copernicana: il nuovo centro del sistema non è più il paziente o l’inconscio o l’oggetto analitico, [...] ma il campo, il processo, la relazione, il discorso “tra” (Tarantini, 1988, p. 98). La psicoanalisi apre così

la possibilità di esercitare uno sguardo sul reale capace di andare oltre ciò che appare, di muoversi tra gli scarti del pensiero razionale e oggettivante. Quest'ultimo non fa altro che nascondere la risposta all'interno della domanda stessa, bloccando così la possibilità di comprendere e saper ascoltare.

Riappropriarsi degli aspetti meno manifesti e scontati non significa esercitare su di essi un'opera di traduzione per ricondurli nuovamente al linguaggio della ragione, quanto piuttosto proporre significati differenti. Questi, a loro volta, si fanno promotori di una verità nuova, diversa, ma non per questo secondaria.

La psicoanalisi, al di là delle possibili valutazioni sul piano scientifico, ha il merito di aver aperto una nuova frontiera del sapere, conferendo alla mente un aspetto costitutivamente segnato dal conflitto e da una dimensione dinamica permanente. Freud fu tra coloro che iniziarono a mettere in dubbio le certezze della fisica, ricercando una nuova strategia sia di ordine epistemologico che metodologico, in grado di coniugare la necessità di un nuovo modo di approcciarsi al mondo psichico con un'impostazione di tipo razionale, frutto di secoli di indagine e ricerca. Così l'insieme dei processi psicopatologici (isteria, nevrosi ossessive, fobie, etc.) divenne terreno strategico sia sul piano della riflessione teorica che della pratica clinica per far emergere la posizione sostenuta da Freud sull'inconscio, inteso come mondo caratterizzato da un senso, sebbene occultato, per la riflessione cosciente.

Concludendo, Freud offre lo spazio, al di là del setting terapeutico, ad un uso generalizzato del metodo clinico come forma di conoscenza "dal basso" nel campo delle scienze umane e, conseguentemente, delle scienze dell'educazione. La corrente attuale denominata Clinica della formazione (Massa, 1990) si propone, più di altre, di riprendere la forza interpretativa, ermeneutica, del metodo clinico all'interno del discorso pedagogico, spostando l'attenzione verso le esperienze concrete e ai vissuti dei soggetti che in esse si trovano implicati. La prospettiva offerta dalla Clinica della formazione, di massima apertura multidisciplinare, attraverso la raccolta di materiali pre-teorici permette di giungere a un'autonoma teoria della formazione.

Lo sguardo clinico si definisce così come uno sguardo che con pazienza e attenzione si accosta alle situazioni e che si pone in ascolto, dando voce a una serie di aspetti prima taciuti o misconosciuti dell'esperienza. L'invito che esso rivolge a chi lo adotta è di confrontarsi con l'esperienza e di produrre teorie a partire da essa, senza però rinunciare

alla possibilità di riconnettere queste ultime con le cornici contestuali entro cui sono prodotte.

Come in medicina si tratta di superare le grandi essenze nosologiche e nella psicoanalisi di andare oltre ciò che è visibile, così per quanto concerne la qualità del lavoro educativo si tratta di mettere tra parentesi le indicazioni calate dall'altro, che trovano espressione nei diversi tipi di certificazione, per lasciare spazio all'agire educativo, così che possa esso stesso determinare cos'è definibile di qualità. L'invito mosso dall'incedere clinico ad andare oltre ciò che appare, a cogliere quanto si pone sotto il piano manifesto, si traduce nella possibilità di interpretare in maniera differente rispetto a canoni e parametri dati dalle diverse procedure burocratiche e amministrative la qualità dell'esperienza educativa, promuovendo un discorso maggiormente attento alle dimensioni particolari e specifiche. Questo significa riconoscere il portato di dimensioni maggiormente soggettive, che giocano una parte fondamentale nel determinare la qualità del lavoro educativo anche, e forse soprattutto, quando ci si trova di fronte a mandati univoci, che non lasciano spazio alla possibilità di esprimere contenuti e significati individuali e locali. L'invito è pertanto quello di uscire da una logica in cui a prevalere sono le generalizzazioni e l'uniformità, da una logica di qualità funzionale (Lichtner, 1999), per cogliere ciò che di unico ed esclusivo connatura ogni esperienza educativa, determinandone così la qualità pedagogica.

Come afferma Cambi (2005a)

La qualità è sentita come un fondamentale dispositivo di progettazione e di controllo; si dispone secondo i modelli del tecnico e del pedagogico; tra i due modelli c'è asimmetria nella stessa elaborazione: oggi è il primo a essere alla page e più frequentato, mentre il secondo è rimasto in ombra, tende a passare sempre più nell'ombra [...] (Cambi, 2005a, p. 80).

Lo sguardo clinico è proprio un invito a che questa qualità pedagogica possa uscire dall'ombra in cui rimane rilegata (e per certi versi sceglie di essere rilegata), per essere integrata con le forme più tecniche di certificazione. Si chiede così al linguaggio tecnico di piegarsi e di sporcarsi della materialità educativa, riscoprendo come di qualità anche ciò che si manifesta come individuale e specifico. Esso si apre allo sguardo e necessita di essere messo in parola. Certo è che questa necessaria integrazione, utile a non svuotare di senso l'educazione e la professione educativa, apre il problema di trovare una modalità di integrazione tra linguaggi: quelli più formali delle certificazioni con

quali locali e situazionali propri dell'agire educativo. Questo per non correre il rischio opposto, ossia arrivare a produrre definizioni di qualità che faticino ad essere comprese all'esterno, dai non addetti ai lavori. In questo senso, potrebbe essere utile allora integrare le linee di condotta generali con i significati particolari, partendo dal presupposto che "in educazione non può esistere un sapere dalle valenze generali, perché le generalità lasciano perdere pezzi significativi della realtà" (Mortari, 2009, p. 14). E, su questa stessa linea, generare incontri produttivi con i diversi stakeholder, trasferendo gli apprendimenti che si generano in questi particolari contesti in progetti che siano di miglioramento per la collettività. Lo sguardo clinico, per l'invito che rivolge a chi lo adotta ad "andare oltre" ciò che appare, si pone al contempo come sguardo critico, orientato a problematizzare ciò che in apparenza sembra essere ovvio e chiaro, come anche ciò che sembra contraddittorio e ambiguo (Riva, 2000).

Ecco allora che, seguendo l'analisi operata da Riva (2014), è possibile pensare ai sistemi di certificazione e accreditamento come meccanismi di difesa inconsci che lo Stato privilegia rispetto a quelli di gestione delle risorse, in un momento di grave crisi economica e sociale.

Come l'ansia generata dal lavoro entra in sintonia con l'angoscia kleiniana (Klein, 2012; Jacques, 1955), ovvero quell'angoscia primitiva del neonato che è in noi - innescando meccanismi di invidia-gratitudine, aggressività-paura di ritorsione, posizione schizo-paranoide, posizione depressiva -, allo stesso modo l'ansia a livello sociale (Galimberti, 2007; Benasayag, Schmit, 2005), diffusa in tutte le organizzazioni, le istituzioni, le imprese, il sistema economico e finanziario, gli stati e le entità sovrastatali (come la Comunità Europea), le risollecita pesantemente (Riva, 2014⁴⁶).

Una riflessione simile, seppur da una prospettiva differente, è stata avanzata nel paragrafo precedente, quando si è fatto riferimento al ricorso a procedure e sistemi di qualità, oltre che al sapere di esperti (o presunti tali), per placare le ansie che ingenera l'essere inseriti in un tempo in cui imprevedibilità e incontrollabilità sembrano farla da padroni. Anche ad un livello più individuale il ricorso a forme tecniche di qualità può risultare rassicurante. La determinazione di ciò che è di qualità, lasciata nelle mani altrui, può evitare al professionista e all'équipe di sforzarsi ad identificare quegli aspetti che nella pratica educativa quotidiana possano essere ritenuti tali. Tale processo di

⁴⁶ Cfr. <<http://metis.progedit.com/>>.

delega, se da un lato sgrava dalla fatica che la riflessione intorno alla qualità comporta, dall'altro lascia spesso insoddisfatti, in quanto molto si perde tra le maglie larghe della proceduralizzazione.

Pensare alla qualità del lavoro educativo significa quindi porsi tra i due modelli di qualità che sembrano prevalere nel campo dell'educazione - la qualità tecnica e quella pedagogica - e “oscillare, integrare senza risolvere/dissolvere la differenza; guardare da ogni modello anche all'altro [...] (per cogliere così la totalità). Il rapporto è difficile, è anche una sfida continua che reclama una professionalità complessa e inquieta [...]” (Cambi, 2005a, p.82). Questo anche perché entrano in gioco fattori differenti: soggettivi, personali, intangibili, invisibili, latenti, estremamente differenziati ma che non è utile tralasciare. Difatti, può accadere che un'oggettiva qualità possa tradursi in una soggettiva percezione di mancanza di qualità.

5. QUALITÀ E LAVORO EDUCATIVO

Il rischio cui è esposta la prospettiva della qualità è quello di negare la propria valenza di “fenomeno dinamico, complesso e multidimensionale” e d’indulgere alla tentazione rassicurante che porta ad “organizzare tutto secondo modelli lineari, a standardizzare, a espellere ambivalenze e contraddizioni [...]”. (Regalia, Bruno, 2000, p. 50).

5.1 Qualità e lavoro educativo

Come si è avuto modo di affermare più volte, la qualità è una parola ormai pervasiva del nostro tempo. Si parla di qualità della vita, di qualità degli interventi, di qualità dei progetti, dell’ambiente, etc. Tutto ormai sembra essere valutato in base alla qualità che si riesce o meno a produrre e ingenerare. Ciò che però è possibile riscontrare è come questa ricerca incessante e mai paga di qualità si realizzi attraverso l’uso di strumenti e procedure ascrivibili alla sfera del quantitativo. Più volte nel corso della trattazione è stato evidenziato come a determinare la qualità, e soprattutto a renderla trasferibile all’esterno, siano sostanzialmente le varie forme di certificazione e accreditamento, cui i servizi e le organizzazioni ricorrono. Si potrebbe obiettare che il lavoro educativo non coincide con gli assetti organizzativi, che queste pratiche non riguardano ciò che quotidianamente accade nei contesti, tra gli attori che li abitano. Ma una tale operazione parrebbe quantomeno ingenua. Non solo perché ciò che accade a livello istituzionale ha notevoli ripercussioni sul concreto lavoro educativo, in quanto spetta all’istituzione normare e regolare scopi e procedure che l’organizzazione da cui essa deriva si propone di raggiungere, ma anche perché è attraverso questi parametri che l’educazione stessa è pensata e agita nel concreto.

La qualità è qualcosa di ineffabile, di sfuggente, si fatica a darne una definizione univoca, a tracciare i confini entro cui collocarla. Essa può essere descritta ma non è mai indipendentemente da situazioni o interpretazioni e acquista significato, peso e

valore in base al contesto in cui è presente e prodotta, in relazione a specifici scopi e/o a determinati soggetti ed oggetti.

Accade, pertanto, di dover chiarire di che qualità si parla: di quella attinente il funzionamento di un'organizzazione e quindi dell'efficienza, della capacità di raggiungere un determinato obiettivo, dell'efficacia, per l'appunto; si sta parlando della qualità di processo? O ancora ci si sta preoccupando della relazione, della qualità relazionale, pedagogica?

Se, dunque, la qualità non è sempre auto-evidente, non si impone, allora si rende necessario decidere a che cosa attribuire statuto di qualità. A questa esigenza, come si è visto nel capitolo terzo, hanno risposto norme e regolamenti, discorsi di stampo tecnico-ingegneristico, pensati inizialmente per determinare la qualità dei prodotti, dove l'aspetto semantico prevalente è quello della conformità rispetto a *standard* predeterminati. Le tecnologie della qualificazione e del *quality management*, difatti, si sono progressivamente estese fino ad interessare ambiti nuovi del sociale, venendo a interessare anche realtà storicamente esenti dalla logica del calcolo, quali appunto il lavoro educativo e sociale.

Nell'epoca dell'incertezza e dell'insicurezza, elementi ormai costanti della società odierna, le organizzazioni si trovano di fronte ad un bivio: da un lato adattarsi all'ambiente, dall'altro interagire con esso, modificarlo, controllarlo. Quando la tolleranza nei confronti dell'instabilità ambientale è debole, a prevalere è il controllo e la tendenza seguita dalle organizzazioni è di essere normative; mentre, nel caso contrario, esse si dimostrano capaci di problematizzare la razionalità. Ma quando, realmente, nel concreto questo accade? A fronte di numerose agenzie educative che lamentano sovraccarichi e usi controproducenti degli sforzi di razionalizzazione, che attraverso rigide procedure, accompagnate alla mole di documenti, guide, protocolli, rischiano di oscurare l'identità di soggetti e organizzazioni e con esse di svuotare di senso il lavoro educativo, altrettante, se non più consistenti, sono quelle incapaci di sottrarsi al compito, specie quando rispondere ad esso significa avere accesso ai finanziamenti o, ancor più, garantire la sussistenza dell'organizzazione stessa.

Se da un lato, pertanto, la logica della qualità è percepita come tirannia (Strathern, 2000), poiché essa è interpretata come espressione di un'istanza incondizionata di normazione, che a sua volta si traduce in operazioni che si muovono nell'orizzonte della

codificazione e della standardizzazione, dall'altro è condizione necessaria per sentirsi parte di un mercato che si sta già da tempo muovendo nell'ottica della Qualità Totale. Un dispositivo, quest'ultimo, che condiziona il modo in cui è pensato l'agire educativo, "facendosi promotore di un nuovo repertorio di strategie di ottimizzazione e di qualificazione delle pratiche [...]: per migliorare la competitività del nostro Paese; per aumentare la qualità della vita nella comunità; per incrementare la produttività [...]; per motivare il personale [...]; per individuare i punti di forza e le aree suscettibili di miglioramento [...]; per misurare periodicamente i progressi compiuti; per creare un linguaggio e un quadro di riferimento omogeneo rispetto ad altre organizzazioni di natura simile; per aiutare e perfezionare le strategie dell'organizzazione" (Mariani, 2005 p. 1).

Come ricorda Cambi (2005a), questo modello di qualità può vantare un'ampia trattazione letteraria e "guarda – weberinamente – alla funzionalità tra mezzi e fini, ridefinendo i fini come fini- in- vista, come obiettivi di un corso di azioni" (Cambi, 2005a, p. 80). In esso

[...] la qualità è funzionalità alla "soddisfazione dei bisogni", minimizzando i costi e massimizzando il profitto. Su questa base si inserisce poi il dispositivo sistemico che scandisce obiettivi, mezzi, verifiche, il quale realizza il controllo stesso della qualità: la rende controllabile e ingloba il controllo (*Ibidem*).

Il lessico di tale qualità, composto da parole come incremento, sviluppo, eccellenza, efficacia, efficienza, è diventato gradualmente il modo attraverso cui si esprime e, prima ancora, si pensa l'agire e l'accadere educativo. Queste parole, che Cerioli (2004, p. 161) definisce *buzzwords*, ossia parole senza senso o a senso unico, si trasformano in parole "piene", non solo perché rimandano a una logica di continuo miglioramento sia in termini di strutture, di processi, e di risultati, ma soprattutto perché cariche di non detti, di significati dati per scontato.

Sistemi e procedure incidono notevolmente sul lavoro educativo in quanto, oltre a fornire gli strumenti, spesso scandiscono i tempi e circoscrivono i luoghi in cui la qualità del lavoro educativo è pensata, prodotta e verificata. Ciò, se da un lato può costituire una risorsa per "dare forma" a contesti che, a fronte dei continui mutamenti e delle numerose richieste cui sono esposti, paiono essere sempre più complessi e frammentati, dall'altro espone i Servizi al rischio di attuare valutazioni circoscritte e

impoverite, appiattite su parametri standardizzati. La qualità, dunque, finisce col perdere il suo significato situato e locale, per divenire adeguamento al riconoscimento esterno. Non solo. Essa appare ridotta a ciò che la norma identifica come tale, in una sorta di processo istituzionalizzato di auto-regolazione volto a considerare solo gli aspetti che in un certo qual modo risultano tutelanti.

Questo processo, che è possibile definire di “normalizzazione dei significati” che la stessa qualità può assumere, rispondente a una visione meccanicistica dell’organizzazione, conduce però a interrogarsi circa le possibili finalità strumentali e difensive che una simile impostazione cela. È come se, della qualità, si assumessero, a priori, alcune caratteristiche, al fine di semplificare, rimuovere, negare eventuali ambivalenze e contraddizioni.

Ciò può rivelarsi ancora più funzionale se la qualità di cui si sta parlando è quella del lavoro educativo che, per sua natura, fatica a essere espresso e comunicato, delineato, proprio in virtù del suo legame intrinseco con la vita.

Stiamo, dunque, assistendo a un tentativo, di eludere, di difendersi, di evitare di interrogarsi su cosa sia qualità?

Questa logica oggettivante, difatti, perde di vista diversi fattori. Fattori che nascono e si generano in particolari contesti e sono propri di determinati soggetti e che concernono la sfera personale, così come aspetti immateriali, latenti, estremamente differenziati.

Non è facile, certo, riconoscerli, né tantomeno definirli e tradurli in un linguaggio comprensibile e condivisibile anche ai non addetti ai lavori. Se l’abbandono alle norme, il fare riferimento ad esse come strumento necessario per regolare l’azione educativa, può costituire una garanzia in tal senso, celando però, di fatto, il bisogno di essere rassicurati; assumere una posizione attiva, prendersi uno spazio e un tempo dedicato alla riflessione sulla qualità e sulla sua valutazione, certo espone i soggetti alla fatica della decodifica che il passaggio dal soggettivo all’oggettivo richiede⁴⁷, così come obbliga ad assumersi la responsabilità della scelta (Contini, 2009) ma permette ai professionisti di assumere un ruolo attivo nella costruzione di ciò che è qualità. Favorendo altresì la

⁴⁷ Ciò che si è potuto riscontrare durante l’esperienza di lavoro nei diversi contesti educativi è come vi sia, da parte dei professionisti, una tendenza a produrre valutazioni pedagogiche di qualità che tendono a spostare la misurazione dell’efficacia dell’intervento con i singoli utenti su parametri soggettivi di gradimento, di posizionamento, di consapevolezza, relativi all’esperienza realizzata. Tutto questo, evidentemente, pone ancora una volta la grande questione della valutazione oggettiva del processo formativo e dei suoi indicatori.

nascita di nuovi significati. Significati che si generano anche attraverso il confronto con ciò che manca, misurandosi con lo scarto tra ciò che si sarebbe voluto realizzare e ciò che concretamente è stato fatto. Così come confrontandosi con vissuti, emozioni, sentimenti propri e altrui. Infatti, “[...] i protocolli, le tecniche, i miti efficientisti non danno indicazioni a proposito, non esimono dalle domande che emergono nel contatto con le sofferenze e con il disagio, dalle incognite dei percorsi educativi. Lì dove la relazione si gioca nell’intensità del gesto, nel significato di una parola, nel valore di un sorriso si deve far ricorso alla consapevolezza personale, frutto di ascolto e di sapienza intima” (Augelli, 2009, p. 109).

Ricerca la qualità, pertanto,

[...] comporta assumere la complessità del proprio oggetto di studio avvalendosi di una molteplicità di riferimenti, non cercare facili rifugi nelle soluzioni tecniche, non illudersi e non illudere di trovare garanzie di esattezza e oggettività nel ripetibile e nel quantizzabile, non irrigidire il processo educativo nel meccanismo delle cause-effetti, né d’altra parte cercare altrettanto rapide soluzioni [...] (Santelli Beccegato, 1998, p. 170).

In questa parte dell’elaborato, l’attenzione sarà spostata sulla valenza che la qualità assume nel lavoro educativo, specie in riferimento ai servizi educativi ⁴⁸in termini di processi e pratiche che ne favoriscono la creazione e lo sviluppo, a partire dalla considerazione dei significati locali e contestuali.

Ciò che si vorrebbe mettere in luce è come buone prassi, già ampiamente teorizzate nell’ambito della riflessione pedagogica, possano essere ripensate e utilizzate per perseguire e realizzare la qualità del lavoro educativo.

Se, difatti, l’intento è di valutare ciò che si ritiene possieda una determinata qualità, occorre però considerare che numerosi sono gli elementi che concorrono alla sua definizione. Essi vanno da ciò che ha valore e pregio in un determinato contesto, in relazione a determinati scopi e ciò che ha valore per chi attua la valutazione e/o per chi

⁴⁸ Seppur le considerazioni e le suggestioni avanzate nel capitolo si ritengano valide per tracciare e offrire ipotesi interpretative sulla qualità del lavoro educativo nella sua accezione più ampia, senza che essa sia vincolata ad uno specifico contesto, si precisa che chi scrive ha in mente specifiche realtà, quali alcuni servizi educativi e di cura per adolescenti che hanno collaborato al Progetto PRIN 2009, già citato in apertura di questo studio, dedicato a *Politiche e culture della valutazione: tra le pratiche quotidiane informali e le procedure codificate. Studio di caso di servizi educativi per l’adolescenza*. Il Progetto, coordinato, per quanto concerne l’unità di Milano-Bicocca, dalla prof.ssa Maria Grazia Riva, ha visto coinvolta l’autrice di questo studio come membro dell’équipe di ricerca.

ne è oggetto. È nella trama di queste relazioni che si situa la qualità del lavoro educativo. O meglio ancora le qualità.

5.2 La qualità come costruzione di dispositivi

“Non c’è intervento o evento educativo senza dispositivo [...]” (Orsenigo, 2009, p. 36). Questo è il lascito di Foucault. Con questa affermazione si intende sostenere come ogni situazione, sia essa educativa che formativa, sia caratterizzata dalla presenza di un dispositivo che la rende tale e che permette di indagarla in quanto oggetto di competenza del sapere pedagogico.

Il concetto di dispositivo, ampiamente ricorrente nelle trattazioni pedagogiche fino ad “offusca(rne) la specificità e l’originalità teorica, facendone perdere la potenzialità eversiva in ordine al discorso epistemologico in pedagogia” (Barone 2004, p. 97), è di derivazione foucaultiana⁴⁹. Fu il filosofo francese a fornirne una definizione esaustiva quando, con l’intento di illustrare le modalità attraverso cui l’uomo occidentale sia arrivato a definire se stesso come soggetto e quindi di tracciare un’analisi dei processi di soggettivazione, ne pose in risalto gli aspetti peculiari.

Foucault stesso spiega

Ciò che io cerco di individuare con questo nome è, in primo luogo, un insieme assolutamente eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, strutture architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali e filantropiche, in breve: tanto del detto che del non-detto, ecco gli elementi del dispositivo. Il dispositivo esso stesso è la rete che si stabilisce fra questi elementi⁵⁰.

⁴⁹ Si fa qui riferimento ai già citati testi *Storia della follia nell’età classica*, Rizzoli, Milano, 1963; *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976; *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 1978, sebbene in generale l’intera produzione del filosofo, comprensiva delle pubblicazioni delle sue lezioni al Collège de France possa dirsi utile e rilevante ai fini della trattazione.

⁵⁰ La definizione di dispositivo qui riportata è estrapolata da un’intervista apparsa nel 1977 sotto il titolo di *Le jeu de Michel Foucault* (2001), riportata da Amos Bianchi nel suo articolo *Che cos’è un dispositivo*, *AdVersuS*, X, 25, 2014: 220-230, p. 223. La stessa definizione è riportata anche in Foucault (1994), *Dits et écrits* (1957-1984), Gallimard, Paris; tr. It. Michel Foucault (2005), *Follia e psichiatria. Detti e scritti* (1957-1984), Milano, Cortina, p. 156.

Pertanto, con il termine dispositivo, lo studioso identificò un insieme indifferenziato di elementi discorsivi e non, la cui forma e le cui caratteristiche possono variare fino ad assumere dimensioni molto vaste. Il dispositivo, o meglio i dispositivi, si generano in risposta a urgenze e bisogni differenti e la loro funzione è di modellizzare, plasmare, “indirizzar(e) secondo i modi del potere che li strutturano [...]” (Bianchi, 2014, p. 225). Il concetto di potere, pertanto, è interrelato con quello di dispositivo, un potere dapprima “di tipo giuridico-repressivo, paterno, incarnato in istituzioni visibili e contestabili” che si trasforma in “[...] un potere coercitivo, diffuso, reticolare, [...] impalpabile, silenzioso [...]”. E, pertanto, “un potere docile, [...] che mette in atto dispositivi di tipo disciplinare. Un potere che così come si dà può essere considerato “[...] essenzialmente educativo in quanto il suo scopo è l’assoggettamento nel duplice senso di costruzione del soggetto e di sua normalizzazione” (Mantegazza, 1998, p. 181). Il soggetto, difatti, si trova immerso, vive all’interno di dispositivi senza però crearli. Sono essi a determinarne la personalità, in rispondenza a esigenze di utilità sociale o di controllo.

Si deve a Massa il recupero del concetto di dispositivo all’interno della riflessione pedagogica⁵¹, per mostrare come ogni evento educativo sia caratterizzato da alcune dimensioni invarianti, quali spazio, tempo, linguaggio, dimensione simbolica, corporea, etc. (Massa, 1986, Mantegazza, 1995), la cui disposizione è però di volta in volta organizzata sulla base di una precisa strategia pedagogica.

Riprendendo le parole di Massa, è possibile affermare che

l’educazione è un dispositivo. Essa consiste cioè in un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento. L’educazione richiede pertanto di essere considerata come un dispositivo complesso la cui efficacia risulta presente nell’ambito di ciascuno di tali livelli e delle loro dimensioni fondamentali [...] (Massa, 1987, p. 17).

Tale nozione che, come si è già avuto modo di sottolineare nel corso dello studio, svolge un ruolo fondamentale nella ricollocazione epistemologica del sapere pedagogico, apre la possibilità di pensare l’educazione come prassi, come una realtà a

⁵¹ Diverse sono le opere dello studioso che trattano il concetto di dispositivo, ma centrale è il saggio *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, (1987), Milano Unicopli.

parte e dotata di una propria specificità rispetto a quella storico-materiale entro cui si inserisce.

L'educazione è da Massa (1987) considerata un dispositivo complesso, in quanto costituito da un insieme strutturato di componenti dimensionali. Essa è dotata di una sua effettualità, è un dispositivo esistenziale, di intersoggettività, funzionale, in quanto permette l'incontro di dimensioni spesso considerate a sé stanti. È un dispositivo transazionale, poiché intuisce relazioni fra le diverse componenti in modo assolutamente interdipendente, e inconscio, in quanto l'esperienza dell'educare è sempre intrisa di elementi inconsapevoli, transferali, di fantasie, di desideri, di potere, di conflittualità. Infine, un dispositivo ideologico, che richiama alla dimensione materiale relativa ad interessi socialmente ed economicamente determinati.

L'educazione, inoltre, crea un campo di esperienza che, sebbene sia reale, prevede un certo carattere di finzione e di artificiosità, in cui agiscono una dimensione relazionale, di gruppo, iniziatica e rituale, prescrittiva, espressiva, motivazionale, transizionale. Questi significati aiutano a rilevare l'educazione e la formazione come dati attuali, come esperienze profonde di cui occorre tener conto nel modo di concepirle, analizzarle, predisporle.

Il dispositivo pedagogico allestisce le condizioni di possibilità per l'emergere di una positività pedagogica – come intesa da Foucault – che poggia su una materialità educativa. È il reticolo che dispone ciò che si vede. Sono le procedure, la strutturazione di tempi e spazi, così come la disposizione dei corpi, i simboli, nel loro intrecciarsi così come nella loro strutturazione interna, ad esercitare un potere, a regolare le relazioni, a determinare i linguaggi e le modalità comunicative, a dettare il modo di intendere l'esistenza. Ed è proprio questa sua strutturazione che permette di distinguere il mondo dell'educazione e della formazione da quello della vita e al contempo di stabilire un legame tra di esse.

Si tratta di esperienze che consentono di sperimentare, in modalità protetta, significati ed effetti che se vissuti senza mediazione alcuna nel mondo della vita, potrebbero dar luogo a esiti "reali" particolari, tra i quali potremmo annoverare il fare o il fare del male. L'attivazione di questo particolare campo di esperienza, consente di moltiplicare le possibilità di accesso al codice culturale, acquisendo i distillati dell'esperienza culturale (Palmieri, Prada, 2008, p. 179).

Dire che l'educazione è un dispositivo non significa che l'educatore al suo interno giochi un ruolo passivo ma che egli debba inevitabilmente tenere conto di una dimensione processuale ed esperienziale che varia di volta in volta. Tutto questo implica "un'istanza progettuale, pragmatica e metodologica [...] dell'evento educativo" (Orsenigo, 2007, p. 181). Ciò che egli può fare, ciò che è in suo potere, è progettare, istituire l'evento educativo, ripensarlo e prima ancora governarlo. Questo implica la possibilità di progettare *setting* esperienziali che si configurano come dispositivi di produzione dell'esperienza educativa (Salomone, 2013, p. 82) che chiamano in causa una responsabilità specifica a carico di chi li attua, almeno in una fase istitutiva. Agli educatori spetta il compito di allestire tali dispositivi, la cui organizzazione ha come scopo "la costruzione del dispositivo del sé, ovvero la costruzione intenzionale di un progetto di libertà e di autoregolazione soggettiva all'interno di un sistema". La finalità principale è "di dare origine a una *paraskeue* (equipaggiamento) che costituisce una sorta di preparazione, aperta e insieme finalizzata, dell'individuo agli eventi della vita". Dove "equipaggiarsi significa poter sperimentare soluzioni strategiche che tengano conto della complessità e che creino un equilibrio fra le diverse forze presenti nei contesti" (Rossi, Giannandrea, Magnoler, 2010).

All'interno del dispositivo, l'educando ha la possibilità di emanciparsi dalla cultura dominante del suo tempo, indagandola, assumendola e reinterpretandola, giungendo così all'innovazione. È grazie alla presenza di uno spazio altro, un'eterotopia – come direbbe Foucault – "un posto protetto, isolato, finzionale non artificiale che permette un tipo particolare di esperienza [...]" (Orsenigo, 2009, p. 63) che è possibile produrre una visione diversa, grazie a quel distanziamento che permette il ripensamento di altri spazi di vita. Certo è che questa emancipazione non è una garantita; nemmeno la progettazione più raffinata può assicurarla. Ma è qui che si situa la libertà e l'autonomia del soggetto da educare, il quale può apprendere solo se disposto a cambiare, a modificare la propria identità, se accetta di perdere parti di sé per giungere ad una sua espressione autentica, se è disposto, all'interno del dispositivo, a mettere in gioco i propri saperi e a farli dialogare con quelli che gli sono offerti sia dagli altri soggetti implicati nel processo sia dalla collettività. Il dispositivo si configura così come spazio di mediazione (Canevaro, 1991, 2008; Canevaro, Balzaretti, Rigon, 1996; Rossi,

Giannandrea, Magnoler, 2010; Palmieri, 2011), finalizzato a produrre nuove conoscenze, ad offrire nuove esperienze, ad aprire nuove costruzioni di senso.

Da un certo punto di vista, affermare che l'educazione è un dispositivo attribuisce rilievo all'intenzionalità, "intesa come volontà di realizzare qualcosa" (*Ibidem*). Fu Bertolini (1988), all'interno di una prospettiva fenomenologica, a rilevare come l'esperienza educativa si strutturi sulla base di specifiche direzioni intenzionali, determinanti per la realizzazione del comportamento educativo. La "sistematicità", la "relazione reciproca", la "possibilità", "l'irreversibilità", la "socialità"⁵², costituiscono una sorta di rete concettuale aperta e dinamica, costantemente esposta, però, al rischio della razionalizzazione. Schemi, programmi, griglie, difatti, per quanto possano aiutare a fornire una struttura all'esperienza, finiscono al contempo per limitarla, viziando lo sguardo di chi si trova a doverla progettare. Questi strumenti, finalizzati a monitorare e ad assicurare il cosiddetto "buon esito" dell'azione educativa, ossia la capacità di rispondere ai bisogni degli utenti e dei loro cambiamenti, promettendo così il raggiungimento della qualità dell'intervento nell'immaginario di chi li ha ideati e pensati, espongono, nei fatti, l'utente al rischio dell'assoggettamento. Essi, difatti, pensati come strumenti di omologazione, non contemplanò uno spazio per la differenza.

Ma se l'obiettivo dell'azione educativa è di promuovere possibilità (Contini, 2009), non è verosimile abbracciare una logica che non consenta di cogliere il valore della differenza in rapporto al sistema plurale di dimensioni di senso. Come sostiene Bruni (2011) la differenza "[...] è un'idea implicita nel concetto stesso di educazione, è il naturale presupposto di ogni azione educativa tesa a operare cambiamento nel momento stesso in cui viene pensata, progettata, attuata" (Bruni, 2011, p. 142). Essa non si trova solo fuori dal soggetto, in una realtà che, in quanto complessa e pluridimensionale, ne è l'espressione ma anche al suo interno, come tratto costitutivo della sua psiche. Non è pertanto impossibile ignorarla ma occorre trovare dei modi che, al contrario, ne favoriscano l'espressione. Dei modi per dire la specificità e la singolarità di ciascun individuo, che travalicano i dettami imposti, memori che "la vera identità [...] non è quella segnata dal consolidamento dei risultati, bensì quella che viene guadagnata attraverso il divenire più impegnativo" (Dalle Fratte, 1996, p. 19).

⁵² Cfr. Bertolini (1988).

La qualità dell'esperienza educativa non è così da ricercarsi nel suo esito (questo per giunta richiederebbe di interrogarsi su cosa si intenda per "buon esito"), quanto piuttosto cammin facendo, nell'abilità di predisporre quelle che Prada e Palmieri (2008), riprendendo Massa, definiscono scene educative. "La relazione educativa [...] trova (nella) scena educativa la condizione insieme materiale e simbolica della propria ragion d'essere, ciò che consentirà la distinzione positiva tra mondo della vita e mondo della formazione" (Palmieri, Prada, 2008, p. 188). Una scena è un luogo materiale e simbolico entro cui accade qualcosa, quel qualcosa che è la finalità per cui la scena è stata allestita (Salomone, 2013).

Il richiamo qui ovviamente è al teatro.

Ogni spettacolo teatrale va allestito, preparato dal punto di vista scenico: il livello di preparazione materiale della scena si intreccia a stretto giro con la considerazione della proposta culturale, dei sentimenti da suscitare, delle azioni da mettere in scena. Non solo. Ogni spettacolo teatrale si compone di più scene, ognuna delle quali si pone come esperienza a sé [...]. Ogni scena fa vedere, sentire, scoprire qualcosa che interroga e sollecita gli spettatori, il loro modo di vedere e vedere il mondo, il loro mondo; le sollecitazioni, i pensieri, i significati, i sentimenti che ogni scena provoca devono però essere connessi [...] con quello che le altre scene potrebbero apportare [...] (Palmieri, 2011, p. 111).

Pensare il processo educativo come spettacolo teatrale, predisporlo così da renderlo tale, pur sapendo che esso è costantemente esposto a innumerevoli variabili, agite concretamente dagli attori coinvolti, può considerarsi tratto distintivo della qualità del lavoro educativo. Ciò che si deve tenere a mente è che il dispositivo "dispone attraverso i propri allestimenti" (Salomone, 2013, p. 142) e, pertanto, nulla va lasciato al caso. Si tratta, quindi, di istituire un dispositivo per l'azione, ove l'impegno è a mantenere uno sguardo vigile sui processi, così da realizzare un lavoro educativo "sufficientemente buono", tale da determinare la qualità complessiva dell'esperienza (Massa, 1987, p. 23). Occorre istituire "un campo culturale, simbolico e materiale" (Antonacci, Cappa, 2001, p.81), che sia in grado di appassionare chi lo attraversa, anche semplicemente mediante l'introduzione di piccole variazioni rispetto alla normale *routine*: modificare gli spazi, la disposizione degli oggetti ma anche le modalità comunicative, così come utilizzare in maniera strategica la presenza fisica per invitare gli utenti a fare esperienza. Si tratta di possedere una competenza pedagogica complessa, capace di tenere insieme il singolo

spezzone e l'intera trama del processo, mantenendo uno sguardo vigile sulle dimensioni affettive, sulle aggregazioni di significati e su tutto ciò che concerne l'esperienza pregressa. Occorre dotarsi dei giusti strumenti, dedicarsi ad un lavoro di progettazione degli interventi, che consiste sostanzialmente nella pianificazione delle condizioni che favoriscono la crescita dell'utente. E, allo stesso modo, pensare e dotarsi di artefatti cognitivi e tecnologie che sappiano fungere da ponte tra mondi differenti. Questo ruolo è affidato all'organizzazione e prima ancora all'istituzione. Quest'ultima si trova a dover fare i conti e mediare tra sistemi differenti: sistemi di personalità, culturali, sociali, economici, etc. "Attraverso una declinazione tecnologica, strategica, prescrittiva" (Palmieri, Prada, 2008, p. 194), l'istituzione organizza l'azione educativa, determinando specifici contesti di apprendimento. All'organizzazione spetta il compito di "trasformare quelle condizioni e quegli stessi contesti in effetti di apprendimento, di formazione e di educazione" (*Ibidem*).

Infine, al professionista è affidato il ruolo di costruzione di un *setting* e di un dispositivo adeguato, in cui consentire a chi vi è implicato di sperimentare "l'esperienza della creatività pedagogica attraverso la reinterpretazione psicocorporale e intellettuale di prodotti culturalmente situati" (Riva, 2011, p. 12). Solo pensando *setting* e organizzazione come elementi tra loro interdipendenti ma allo stesso tempo irriducibilmente autonomi " [...] permette di farla finita con tutte le ideologie variamente mascherate secondo le quali la buona educazione passerebbe attraverso la buona volontà, mostrando invece che il pedagogico [...] si regge in modo autoreferenziale sulla capacità intrinseca di slegare i propri spazi di possibilità" (Salomone, 1997, p. 245).

5.3 La qualità tra progettazione, valutazione, documentazione

Un modo per gestire la complessità dell'esperienza è stato utilizzare una determinata tecnologia, quella progettuale, il cui impiego è stato pensato per prevedere gli esiti di processi di lavoro. L'introduzione di strumenti di miglioramento correlati alla gestione e alla programmazione sono diventati elementi indispensabili per garantire al Servizio la sopravvivenza, in un periodo in cui le variabili economiche si trovano ad assumere sempre maggior importanza. Si scrivono progetti per ottenere finanziamenti, per vincere gare d'appalto, per accrescere la propria visibilità e attrarre così un crescente numero di utenti. In quest'ottica, sistemi di controllo della qualità e relative applicazioni di modelli teorici hanno finito quasi per essere idealizzati nel loro potere risolutivo e molta importanza è stata attribuita agli aspetti quantitativi, formali e alla standardizzazione. Se però "l'introduzione della tecnica ha certamente facilitato il lavoro", poiché ha fornito indicazioni su come procedere, allo stesso modo ha "[...] anche indotto paure e timori di perderne il controllo, apportando talvolta effetti turbativi più che alleggerimenti e facilitazioni" (Cavedagna, Negri, 2009, p. 172). Come scrive Manoukian (2002), certificazioni, standard e procedure hanno difatti condotto i Servizi " [...] a non riconoscere gli aspetti più specifici e caratterizzanti della (loro) cultura, le dimensioni valoriali e ideali, le passioni e le visioni politiche inscritte nelle ragioni della loro stessa esistenza" (Manoukian 2002, p. 4).

L'assunto alla base di tale logica è che attraverso il monitoraggio della qualità del processo si possa arrivare a migliorare la qualità del risultato; così l'analisi della situazione di partenza, l'attenzione alla raccolta dei dati, alla loro organizzazione sistematica e finalizzata al miglioramento sembrano essere tutti elementi che garantiscono la qualità del lavoro svolto.

Frequentemente accade nell'esperienza educativa che la progettazione venga intesa come utile strumento per pianificare le azioni e soprattutto per prevedere i costi, nota dolente come già detto di molte organizzazioni in un periodo di continui tagli alla spesa pubblica, in particolare nel settore dei servizi alla persona. Attraverso la progettazione è difatti possibile rendere ragione delle scelte che s'intendono attuare, della loro economicità e della loro efficienza. Sebbene questo modo di intendere tale pratica sembri essere considerato limitativo da chi si occupa di educazione, il progetto resta nei

fatti in *primis* pensato come documento amministrativo, proprio per la funzione da esso ricoperta, ossia rendicontare quanto è stato compiuto. Esso è concepito dal professionista come strumento in qualche modo già dato, definito da altri, siano essi l'istituzione di appartenenza o un ente esterno, e rispetto cui si è chiamati ad attenersi. Da qui l'idea di progetto come documento sterile, incapace di esprimere e contenere il concreto accadere educativo e la mancanza di volontà da parte dei professionisti di interrogarsi sulla logica che vi soggiace, sull'articolazione che propone, sul linguaggio che invita (e talvolta obbliga) ad utilizzare.

Se però il fine della progettazione è di produrre esiti qualitativamente significativi, e con qualità si vuole intendere qualcosa di unico, differente e soggettivo, non è possibile concepire la progettazione come una semplice sequenza di operazioni ma occorre recuperarne la dimensione di scambio, di confronto, di elaborazione di azioni, risorse, significati. Palmieri (2011), a tal proposito, ne sottolinea la pregnanza e, rifacendosi ad Heidegger, utilizza la metafora del ponte per esemplificarne le funzioni. Il progetto, proprio come un ponte, “[...] connette qualcosa che in natura esiste già, nel tentativo di rispettarne le caratteristiche, a volte con l’obiettivo nemmeno troppo celato di riuscire a esaltarle, mostrandone i lati nascosti, le potenzialità sopite” (Palmieri, 2011, p. 120). Esso diventa così “[...] quell’azione ideativa e pratica che ha a che fare con il fatto di partire da condizioni esistenti per creare situazioni altre, evidenziando potenzialità già presenti in *nuce*” (*Ibidem*).

Non sempre però i progetti conducono agli esiti prefigurati. Essi possono dar luogo a inutili avvicendamenti, connessi ad un altrettanto inutile dispendio di energie, producendo spesso frustrazione non solo in chi li attua ma soprattutto in chi si trova a subirli. Continua Palmieri. “Esistono [...] anche ponti che deturpano l’ambiente, ponti non finiti, che non solo non connettono nulla, ma mostrano il fallimento di questa intenzione; esistono ponti diroccati o inagibili e pertanto infidi” (*Ibidem*). Questo avviene quando si piega la soggettività altrui al modello, anziché metterlo in discussione. In questo modo, come insegna Canguilhem, ciò che si presume essere “[...] normale in quanto normativo in condizioni date, può diventare patologico in un’altra situazione, se si mantiene identico a se stesso. Di tale trasformazione è giudice l’individuo, in quanto è lui a patirne, nel momento stesso in cui si sente inferiore ai compiti che la nuova situazione gli pone” (Canguilhem, 1998, p. 147). La risposta del

soggetto, di fronte alla normalizzazione, è allora la messa in atto di pratiche di resistenza, “la resistenza della vita ai dispositivi che tenderebbero a controllarla, sfruttarla, organizzarla, governarla, riprodurla, in base a coordinate statali, economiche o culturali” (Vignola, 2013 p. 72).

Si persegue il rispetto dell’utente quando si permette lui di intervenire sul proprio progetto, e così facendo gli si offre la possibilità di prendere in mano la sua vita. Questo perché la progettazione è prima di tutto progettazione esistenziale (Bertin, Contini, 2004). È di questo “orientamento assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valore e obiettivi di azione sul piano del “quotidiano” vissuto in rapporto al futuro” (Bertin, 2004, p. 32) che si dovrebbe tener conto quando si pianifica un’azione progettuale. Occorre quindi connettere quello che nel linguaggio dei servizi è definito “progetto educativo individualizzato” - nella sua logica scopi, obiettivi, contenuti, attività, modi di organizzazione e procedure valutative - con il progetto di vita, al fine di garantire una continuità educativa tra mondo della vita e mondo dell’educazione e della formazione. Nel progetto, pertanto, dovrebbero convivere simultaneamente sia l’aspetto tecnico, concreto, sia ciò che concerne il suo senso. Come affermano Cappa e Antonacci “la progettazione pedagogica è un gesto creativo, di attuazione di una partitura” (2001, p.79), una partitura che educatore e educando insieme reinterpretano, sulla base delle loro motivazioni, della loro personalità e delle reazioni reciproche.

Connesse all’attività di progettazione ed espressione, ciascuna a suo modo, della qualità dl lavoro educativo è possibile individuare due pratiche: da un lato la documentazione dei processi educativi, dall’altro la loro valutazione. La documentazione non è sintomo di qualità solamente perché attraverso “i documenti [...] si rende efficace e trasparente la pianificazione di tutte le attività di un’organizzazione [...]” (Sardelli, 2008, p. 107), aspetto che rimanda nuovamente a un processo di razionalizzazione, ma anche perché questa pratica permette al lavoro educativo di essere espresso e insieme ridiscusso. È attraverso la pratica documentale, difatti, che è possibile dare forma al lavoro educativo per poi ripensarlo e dividerlo. Documentare “sembra corrispondere allora in primo luogo a un’attitudine: a fermarsi, a ritagliare particolari, a immortalare attimi. Non per collezionarli, ma per renderli espressivi, [...] in modo che aiutino a cercare, in maniera condivisa, il senso di un’esperienza ”

(Palmieri, 2011, p. 133). La documentazione pertanto offre occasioni di riflessione e al contempo svolge una funzione di memoria, in quanto è grazie ad essa che il Servizio può lasciare una sua traccia, può pensarsi e ri-progettarsi, darsi forma e raccontare il proprio profilo. Questo, come rileva Biffi (2014, p. 80), implica però un'attenzione a che il materiale documentale non sia soltanto accuratamente selezionato ma anche, con la stessa cura, archiviato. Proprio in quanto esito di una selezione, la documentazione non ha alcuna pretesa di oggettività. Non si tratta di produrre una rappresentazione diretta di ciò che nel concreto compie l'utente, quanto piuttosto di dare visibilità e insieme significare le sue azioni. "Quando si documenta un'esperienza, si costruisce una relazione fra se stessi, come educatori e [...] (l'utente), il cui pensiero, parole e azioni stiamo documentando" (Dahlberg, Moss, Pence, 1999, p. 216). La documentazione si costituisce così come scelta e come tale implica la responsabilità di chi la redige.

Le descrizioni che produciamo (in quanto professionisti), le categorie che applichiamo, come pure le interpretazioni che attribuiamo al fine di dare un senso a quanto sta accadendo, sono impregnate di convenzioni, classificazioni e categorizzazioni tacite. In breve, noi co-costruiamo e co-produrremo la documentazione, come soggetti attivi e partecipi. Non c'è mai una vera storia (*Ibidem*).

La documentazione, inoltre, se riletta criticamente, rivela al professionista qualcosa del suo modo di stare nella relazione, sull'immagine che possiede dell'utente, così come su di sé, sulla propria professionalità. Essa è anche espressione dei modelli culturali di cui è il Servizio è portatore, delle idee di educazione che al suo interno circolano, della concezione di bambino, adolescente e adulto che soggiace al suo mandato. In questo senso, lavorare sulla documentazione e a partire da essa, intendendola come pratica quotidiana, come parte integrante del lavoro di ogni giorno, può essere utile per scandagliare a fondo queste questioni e arrivare a produrre nuova conoscenza. Essa, in questo modo, "diviene spazio-metariflessivo che mostra non solo quanto si è fatto e realizzato ma anche i processi decisionali che lo hanno sostenuto [...]" (Biffi, 2014, p. 88).

Ma la documentazione è anche ciò che collega l'organizzazione con il mondo esterno. Essa crea legami, permette al Servizio di aprirsi al mondo, di istituire e mediare relazioni. Si pone, di fatto, come *boundary object* – riprendendo un'espressione di Star e Griesemer (1989) – e insieme strumento per produrre cultura. Questo purché si

riescano ad utilizzare i giusti linguaggi, avendo così il coraggio di avanzare proposte, di infrangere gli schemi, di farsi promotori di modalità di documentazione differenti, poiché anche attraverso questa via si produce qualità. Innescare “contro-discorsi” (Dahlberg, Moss, Pence, 1999, p. 223) che propongano una nuova e differente visione della qualità del lavoro educativo, nobilitando anche quelle dimensioni che in una società “bulimica” in cui si vuole tutto subito, in cui c’è la tendenza a bruciare le tappe e dove forte è l’invito a “fare”, sembrano non trovare spazio, quali ad esempio il sostare o il “fare limitato”.

Da ultimo, la valutazione. Tale pratica, connessa con le altre due appena menzionate, è spesso confusa con la misurazione. La misurazione è un’attività di controllo, di verifica, di accertamento della presenza o, al contrario, dell’assenza di una certa prestazione, abilità, comportamento, informazione, etc., che rimanda a una visione oggettiva del reale e che necessariamente implica, a sua volta, l’utilizzo di strumenti quanto più possibile oggettivi. Pur nella consapevolezza che non si possa raggiungere l’obiettività cui si tende, questa idea di valutazione tende a prevalere, in quanto

schiere di valutatori, aggiornatori, dotati di armamentari complicatissimi continuano a riversarsi nelle [...] istituzioni formative, pubbliche e private, preoccupati di non riuscire a misurare con il giusto grado di obiettività il “prodotto” dell’attività educativa (Mottana, 2000, p. 57).

Si alimenta in questo modo la convinzione che la valutazione possa essere qualcosa di esterno al processo educativo “perché avviene alla fine, perché si dà con strumenti e criteri stabiliti a priori e quindi astratti rispetto all’esperienza vissuta, perché è auspicabile che venga svolta da chi in quel processo non è stato coinvolto, o [...] attraverso filtri che neutralizzino il coinvolgimento personale” (Palmieri, 2011, p. 135). Se però con il termine valutazione non s’intende solo quel processo di accertamento della presenza o meno di certe condizioni, quanto piuttosto attribuire ad esse un valore, esprimere su di esse un giudizio, non è pensabile allora eliminare l’aspetto soggettivo. Come evidenziato da Lipari (1995) già diverso tempo fa, non è più possibile concepire la valutazione all’interno di una cultura burocratica, dove la logica vigente è quella della misurazione quantitativa dello scarto tra risultati e obiettivi. Le organizzazioni stesse si sono rese conto che una tale tecnologia è di portata notevolmente limitata. La valutazione, prosegue Lipari, è da intendersi come “processo di ricerca sociale tendente

a ricostruire induttivamente – a partire dagli effetti (o risultati) dell'intervento – il sistema di relazioni che gli attori implicati hanno generato: in quest'ottica [...] è possibile comprendere i risultati [...] ben al di là del confronto asfittico con obiettivi rigidi ed astrattamente determinati” (Ivi, 1995, p. 45).

Il richiamo è qui a una valutazione come esito di un'esperienza che coinvolge tutti, sia essi utenti sia educatori, e che nasce all'interno degli stessi processi educativi. Una valutazione che non si limita a registrare i risultati ma che si pone come obiettivo conoscere in maniera dinamica il processo, interpretandolo e al contempo governandolo. Valutare i processi consente di comprenderne l'efficacia ma soprattutto il funzionamento. Ed è proprio questo suo ancorarsi al processo che cerca di tutelare la valutazione dall'assumere derive pericolose, non solo quelle già nominate in riferimento alla tecnica, ma anche quelle, se si vuole più soggettive, giocate all'interno della relazione. Perché, se come ricorda Mottana (2000) la valutazione è uno strumento potente, non solo di per sé ma anche per il senso di potenza che ingenera in chi la attua, essa può diventare un ottimo strumento di controllo e punizione.

La soluzione non è quella di misconoscere l'utilità della valutazione, quanto piuttosto di non pensarla in termini di pratica “neutra”. A tal fine, occorre creare contesti adeguati affinché si possa mantenere l'attenzione sul concreto accadere educativo e sulla sua effettualità, luoghi in cui si possano pensare e costruire indicatori qualitativi, ripensare criticamente gli strumenti in uso, oltre che produrre diagnosi educative (Palmieri, Prada, 2005). Questi luoghi possono essere le équipes, da pensarsi come rinnovati Circoli di qualità, come gruppi di consulenza interni all'organizzazione che presentino caratteristiche di dinamicità e capacità di problematizzare.

La valutazione, concepita in quest'ottica, offre una conoscenza

[...] di natura empirica, attenta anche a segnali deboli che provengono dal campo osservato e aperta ad accogliere anche ciò che emerge dal soggettivo vissuto, inevitabilmente segnato dai significati e da valori personali e quindi diversi.

É una valutazione particolarmente interessata alla qualità dell'esperienza e allo svolgersi del processo, oltre che agli esiti e ai prodotti; tesa a seguire e interpretare nel tempo l'evoluzione e la dinamica dei fenomeni, più che a fissarli e a codificarli. Presuppone l'incontro e il confronto con l'altro, l'accesso esplicito al campo dei valori, l'osservazione e la descrizione di ciò che il processo continuamente produce più che l'apprestamento di prove strutturate, l'atteggiamento di ricerca aperta più che la formalizzazione dei dati.

È un modello descrittivo, narrativo, interpretativo; critico nel senso che pone domande e cerca risposte; clinico nel senso che rimanda dai fenomeni osservati a dimensioni meno direttamente visibili di significati e motivi⁵³.

Investire sulla valutazione, pertanto, consente una crescita della qualità, nella misura in cui valutare permette la messa a fuoco degli obiettivi prefissati, così come la loro esplicitazione, insieme ai criteri utilizzati. La presenza di un adeguato sistema di valutazione consente all'organizzazione di innescare un processo di apprendimento in grado di tutelarla dal rischio di burocratizzazione cui i differenti strumenti per la qualità spesso conducono. Praticarla permette di rendere intersoggettivi i riferimenti valoriali cui i vari attori coinvolti fanno riferimento. “Valutare vuol dire, da questo punto di vista, cimentarsi con un lavoro di traduzione intersoggettiva dei significati dichiarati e attesi, nella consapevolezza dei limiti [...] ma anche dell'imprescindibilità di tale approssimazione” (Scaratti, 1998, p. 24).

Le diverse valutazioni che i Servizi educativi sono costantemente chiamati a produrre e che assumono connotazioni e forme differenti in base agli altrettanto diversi livelli che le compongono, se integrate fra loro possono concorrere all'identificazione cosa si possa intendere con lavoro educativo di qualità. Se, infatti, da una parte ci sono i criteri, le categorie, gli strumenti di cui si dota un servizio, dall'altra vi sono le valutazioni che quotidianamente compiono gli operatori. Interrogarsi sul tipo di relazione che intercorre fra gli stessi, sulla concordanza tra i criteri, le categorie, gli strumenti che gli operatori utilizzano per valutare la loro esperienza e quanto deciso ad un livello più formale, così come sul tipo di relazione che intercorre tra le normative che regolano la valutazione del servizio e quanto accade nella vita quotidiana dello stesso ha sicuramente una valenza formativa per l'intero sistema organizzativo a partire da coloro che lo abitano.

La pratica valutativa contribuisce a determinare la qualità sviluppando una molteplicità di percorsi di analisi a seconda del punto di partenza (i bisogni, le risorse, le competenze, le finalità), permettendo di rileggere in chiave intenzionale e finalizzata attività che spesso sono condotte in termini di *routine*, ovvero sulla base di obiettivi e sulla presenza di bisogni semplificati e stereotipati. La valutazione, inoltre, si trova ad assumere una funzione regolativa: istituire prassi educative centrate su diversi possibili oggetti, più strutturate e strutturanti, può rivelarsi utile per individuare e monitorare la

⁵³ Rezzara, “La qualità della relazione formativa” (2007). Non pubblicato.

qualità del lavoro educativo. Concordare modalità per analizzare i percorsi, definire momenti di controllo e verifica costante, sensibilizzare l'attenzione, relativizzare, se necessario, le percezioni, esplicitare il sistema di valori di riferimento, adottare una visione complessa, organizzare variabili che integrate contribuiscano a creare "l'oggetto di lavoro", permette di pensare la valutazione come ciò che restituisce, prima di tutto a chi ne è coinvolto, la qualità del lavoro educativo. Così come innescare processi riflessivi su questi diversi aspetti e sulle dimensioni ad essi collegate permette di monitorarne la qualità. A tal proposito potrebbe rivelarsi particolarmente utile pensare alla valutazione in termini di attività riflessiva e occasione di apprendimento. Attraverso la pratica valutativa, infatti, è possibile comprenderne il carattere profondo, quello che ha origine dall'interno dei processi in atto e dal vissuto dei protagonisti. L'azione valutativa può così svolgere un compito di natura formativa, in quanto il *focus* si sposta sull'autovalutazione come processo sistematico di riflessione intorno alle pratiche messe in atto da una comunità professionale, configurandosi come un momento di analisi e riflessione individuale e collettiva sui significati delle azioni e su possibili scarti tra il piano del dichiarato e quello dell'agito. Nei servizi, esercitare sistematicamente l'autovalutazione può rivelarsi utile al fine di generare apprendimento condiviso, per definire, attraverso la negoziazione di significati, nuove strutture di conoscenza, costruire identità e rappresentazioni personali e professionali, in modo da configurare traiettorie di partecipazione innovative all'interno di pratiche condivise dalla comunità. Pensare la valutazione in un'ottica riflessiva significa attivare un dispositivo di crescita e di sviluppo individuale e organizzativo capace di rendere la pratica professionale un luogo di apprendimento e produzione del sapere, in cui essa stessa assume una nuova connotazione, non solo rispondente all'esigenza di rendicontazione e monitoraggio dei processi (*accountability*), ma anche quella di fungere da stimolo per accrescere la conoscenza degli stessi, per produrre su di essi un pensiero critico, nella direzione della crescita dei singoli e dell'organizzazione nel suo complesso (*learning*).

La valutazione può assumere così una funzione decostruttiva della qualità del lavoro educativo, poiché ripensare, attraverso l'attivazione di processi riflessivi, il proprio (o i propri) mandati istituzionali, considerare il proprio ruolo professionale, so-stare nei processi, riappropriarsi del quotidiano, reinterrogarlo costituiscono occasioni per

mettere in luce le varie sfaccettature che la qualità assume in un dato contesto. Dove con qualità è possibile intendere, a sua volta, una forma specifica di valutazione.

Da ultimo, alimentare e sostenere adeguati processi di valutazione dei risultati raggiunti nel corso del proprio lavoro è una posta in gioco decisiva per restituire visibilità e rendere trasparente la qualità dell'intervento e del valore aggiunto che è in grado di generare.

5.4 Qualità e vita emotiva

“Chi si impegna a cambiare gli altri non può non impegnarsi a cambiare se stesso”. È con questa affermazione che Bruno Rossi (2014, p. 25) apre la sua riflessione sul nesso tra coltivazione della vita emotiva e qualità dell’agire professionale. E continua “Chi ha una responsabilità professionale personale per gli altri non può non assumere la responsabilità verso se stesso. Chi si prende cura degli altri non può non prendersi cura di sé” (*Ibidem*).

Questa serie di dichiarazioni, che rimandano alla cura di sé come prerequisito per potersi prendere cura degli altri, evidenziano l’importanza che emozioni, sentimenti, vissuti personali rivestono nell’agire educativo, andando a incidere indirettamente anche sui comportamenti dei soggetti in formazione, così come sul benessere dell’istituzione. Come afferma Ulivieri Stiozzi (2013) “la cura è primariamente un posizionamento, un modo di essere in presenza di sé e degli altri” e pertanto è pensabile da “una prospettiva almeno doppia: soggettiva e organizzativa” (*Ivi*, p. 123).

Seguendo questa indicazione, dal punto di vista soggettivo, la cura, come si è già avuto modo di anticipare, è una pratica che si agisce non solo per altri ma anche per se stessi. Avere cura di sé significa muoversi nella direzione di conoscere se stessi, ossia “pensare la propria esperienza, esaminare i propri modi d’essere nelle differenti situazioni, capire quali credenze orientano le deliberazioni nelle situazioni pratiche, comprendere quali tonalità emotive tendono a fare da sfondo ai [...] vissuti in certe situazioni, e come queste tonalità emotive esercitino una sensibile forza performativa sull’agire” (Mortari, 2006, p. 151). Occuparsi di sé, quindi, significa riconoscere l’incidenza del proprio agire sulla realtà, il che attribuisce a questa attività una valenza pratica oltre che, come ricorda Foucault (1981-1982), etica. “Aver cura di sé è, (infatti), il primo atto di responsabilità verso gli altri, così da poter essere per loro una ricchezza e uno stimolo e non un peso o una faticosa compagnia” (Musi, 2007, p. 143).

Conoscere la propria identità affettiva è premessa per incontrare l’altro, per farsi prossimità e sostare presso di lui in maniera autentica ed efficace. Comprendersi è presupposto per avvicinarsi, incontrare e comprendere. Saper scandagliare i propri vissuti è condizione necessaria per capire i vissuti altrui (Rossi, 2014, p. 31).

La capacità di ascoltarsi, di nominare determinati stati d'animo, di legittimarsi a provarli e ancora più ad agirli nell'educazione e nella formazione, permette, infatti, di progettare pratiche che siano orientate da ascolto e comprensione autentici dei bisogni e dei desideri altrui. Questo perché solo attraverso lo stabilire una correlazione tra quello che si è e quello che si fa è possibile agire nell'interesse di persone e luoghi, e rendere così l'esperienza educativa un'esperienza di qualità. Si tratta di sviluppare quella che Riva (2004) denomina "responsabilità emotiva", una responsabilità innanzitutto nei confronti di se stessi. L'invito è ad imparare a conoscersi, a prendere consapevolezza del ruolo svolto da significati ed emozioni anche nel processo cognitivo. Essere consapevoli che il proprio agire educativo, in quanto professionisti, è fortemente condizionato da quanto sperimentato nella propria esperienza da educando, in quanto forte è la correlazione tra educazione ricevuta e educazione data. A partire da questa consapevolezza può assumere una connotazione diversa la volontà di aiutare i soggetti in formazione ad avvicinarsi alle loro emozioni, a riconoscerle, a significarle ed, infine, a rielaborarle. Un adulto consapevole dei propri vissuti, dei propri sentimenti, delle proprie emozioni sarà maggiormente in grado accompagnare i partner formativi nel difficile percorso di conoscenza di sé e di sostenerli nel faticoso confronto con l'incerto, l'ignoto. Non solo perché è stato capace per primo egli stesso di sviluppare tale abilità, quanto perché la capacità di decodifica risulta fondamentale per evitare che all'interno della relazione educativa si riversino emozioni sentimenti, stati d'animo di cui non si riesce a darsi una spiegazione e che non si è in grado di controllare pienamente.

Egocentrismo, narcisismo, bassa stima di sé, calo di motivazione, sovraccarico emotivo, ansia, incapacità di rielaborazione di vissuti soggettivi, intolleranza alle critiche e alle frustrazioni, ingestibilità delle incomprensioni e della conflittualità (se lasciate al caso, non fanno altro che deteriorare la relazione educativa). [...] Gli atteggiamenti impositivi, costrittivi, ostili, colpevolizzanti, svalutanti, inferiorizzanti, squalificanti, ironizzanti, sarcastici, inquisitivi, intrusivi, possono essere richiamati quali tipiche modalità rapportuali attraverso cui si concretizza e si esprime il linguaggio del rifiuto e quali notevoli quanto comuni impedimenti al realizzarsi e al permanere di una comunicazione educativamente efficace e pertanto in grado di far sentire importante e adeguato l'altro [...] (Rossi, 2014, p. 28).

È pertanto necessario, al fine di scongiurare pericolose derive che portino i sentimenti a configurarsi più come un ostacolo che una possibilità di realizzare un

lavoro educativo di qualità, stimolare il professionista a prendersi cura del proprio sentire, ricercando dentro di sé emozioni e sentimenti che connotano il lavoro di cura ma anche sapendoli comunicare e condividere. Questo perché emozioni e sentimenti rielaborati nella solitudine non fanno altro che riecheggiare dentro, in un'*escalation* spesso corrosiva, specie se si tratta di emozioni che esprimono disagio.

Nonostante sia da più parti riconosciuto come l'esercizio del sentire rappresenti "il cuore stesso della formazione e della cultura" (De Monticelli, 2003, p. 72), in quanto permette di creare percorsi formativi che tengano conto del legame inscindibile tra pensare e sentire; emozioni, sentimenti e affetti sembrano non trovare spazio all'interno dei processi educativi e formativi, in nome di chissà quale professionalità che si presuppone debba coincidere con un atteggiamento impersonale, distaccato, freddo. Sebbene l'affettivo sia stato riabilitato, il pensiero che fa di calcolo e misura il suo fondamento ha assunto un'importanza predominante nei processi formativi, rendendo la formazione incapace di offrire uno spazio rilevante a emozioni e sentimenti. "[...] La formazione (difatti) oggi non sembra più capace di un pensiero appassionato, di parlare del buono, del vero, del bello, del sacro, ma soltanto di un pensiero s-passionato, a-patico, che ha perduto, la passione come componente intrinseca della mente" (Iori, 2010a, p. 42).

La tecnica, con la sua abilità di manipolare la realtà, insieme alle varie procedure di standardizzazione, di certificazione tendono a occultare, a disgiungere la vita emotiva dal concreto agire educativo, rendendo il lavoro educativo un po' "frigido" (Palmieri, Prada, 2008, p. 204), privandolo così di qualità.

Quanto più il Servizio è burocratizzato, tanto più il mondo-della-vita viene tenuto lontano, estraneo alle regole che reggono l'organizzazione di istituzioni imperniate su logiche spersonalizzanti, restie al cambiamento, spesso minate da forme perverse di disfunzionamento che assorbono e bruciano energie psicofisiche (Iori, 2006, p. 224).

Come osserva Iori (2010a), citando Max Scheler (2008), intere epoche storiche hanno accantonato e misconosciuto il valore dei sentimenti, soverchiandoli e reprimendoli sotto il peso della ragione e rilegandole nell'irrazionale. "La centralità e il primato del *logos* hanno finito per ridurre all'invisibilità, al privato, all'indicibile il sapere riguardante la dimensione emotiva, spesso consegnata a un implicito che scompare dalle parole della pedagogia, benché l'esperienza formativa e le relazioni che la sottendono

ne siano profondamente intessute” (Iori, 2010a, p. 38). Alla base di ogni pensiero in apparenza razionale si trova, difatti, un substrato di emozioni esse stesse dotate di una propria intelligenza. Non sempre, però, tale intelligenza è stata riconosciuta, così come ad essa non è stata attribuita la giusta importanza. La studiosa, nella sua disamina sul valore dei sentimenti e sull’influenza degli stessi nella formazione, rileva come, nel corso della storia sia stata attribuita loro una diversa importanza. Se nell’antica Grecia il legame tra pensiero e sentimento non fu pressoché messo in dubbio⁵⁴, fu con lo sviluppo della filosofia e della scienza che si arrivò a stabilire un netto primato della ragione sugli affetti. “Il metodo cartesiano, prima, e l’Illuminismo poi, (resero) assoluto il predominio assegnato alla ragione che tutto spiega: sembra non esservi più posto per i sentimenti” (Ivi, p. 40). Furono i filosofi romantici Schopenhauer e Kierkegaard a recuperare il valore dei sentimenti, seppur in un contesto dominato da un’idea di ragione forte, di cui si fece portatore il Positivismo.

Un decisivo riconoscimento di emozioni e affetti si ebbe però grazie alla fenomenologia e all’esistenzialismo, che ricollocarono questi ultimi al centro della trattazione filosofica. Anche le ricerche neurobiologiche e psicologiche si muovono lungo questo versante. Difatti, già da tempo, le neuroscienze hanno evidenziato la funzione regolativa svolta dalle emozioni; basti pensare agli studi di Damasio (1994) il quale, superando l’antica dicotomia tra intelletto e ragione, ha evidenziato il valore cognitivo delle emozioni e della percezione corporea nella formazione delle immagini mentali. Così come a Goleman (1996), sostenitore della presenza dell’intelligenza anche nelle emozioni, si deve il concetto, appunto, di “intelligenza emotiva”, concetto che riprende l’idea, di derivazione psicoanalitica, di una coesistenzialità tra ragione e affetti (Marone, 2006), cui tanto si fa cenno in questi anni.

La consapevolezza dei propri sentimenti, la percezione dei comportamenti non-verbali – in particolare, le sensazioni corporee evocate dall’attivazione emozionale, ma anche le espressioni facciali, il tono della voce e la gestualità esibita dagli altri – determinano la capacità di intelligenza emotiva che Daniel Goleman ipotizza siano acquisibili in ogni fase della vita (Ivi, p. 89).

⁵⁴ Come illustra Iori (2010a), l’unità di pensiero e sentimento si mantenne inalterata nel periodo greco arcaico, quello dei miti e delle tragedie. Con l’avvento della filosofia e del pensiero platonico si iniziò invece a pensare che la ragione fosse superiore ai sentimenti, idea che permase nelle epoche successive che conobbero un ingente sviluppo della scienza.

Proprio la psicoanalisi, fin dalla sua comparsa con Freud, ha dato luogo ad una frattura epistemologica senza precedenti nella storia e nella tradizione scientifica, fornendo un'immagine di uomo e di realtà completamente differente da quella fino a quel momento posseduta. Le ripercussioni in ambito educativo sono state molteplici, partendo dalla considerazione che la visione di uomo fornita dalla teoria psicoanalitica è quella di un soggetto guidato e indirizzato nel suo comportamento da componenti emotive e affettive che costellano il suo mondo interno. "Educazione e pedagogia, a partire da Freud, diventano qualcosa che non può più essere considerata come la superficie trasparente delle pratiche e dei discorsi sull'educazione, ma che deve essere invece decostruita come complesso di sintomi e di meccanismi di difesa con cui la coscienza individuale e quella sociale mascherano a se stesse le proprie determinazioni materiali" (Massa, 1990, p. 236), determinazioni che risiedono primariamente nell'inconscio e le cui caratteristiche di funzionamento si traducono in simboli, rappresentazioni e affetti. Il "maestro del sospetto", come lo definisce Ricoeur, mette in crisi una pratica educativa eccessivamente controllata e repressiva, partendo dalla constatazione che la dimensione istintuale, se soffocata, finisce col generare gravi disturbi e pertanto non può più essere misconosciuta. Il sapere psicoanalitico riporta alla mente il compito a cui ogni formatore non dovrebbe sottrarsi, che consiste nell'aumentare la conoscenza profonda della propria persona, riflettere su di sé, ascoltarsi e riattraversare i propri pre-concetti, i propri modi di vedere. Questo senza dimenticare, come suggerisce Freud, che "ogni singolo [...] è partecipe di molte anime collettive" (Freud, 1921, p. 316).

Questo è un invito a non trascurare che ciò che si agisce e si pensa è espressione di quanto è stato concepito in un tempo e un luogo altri rispetto all'attuale (Napolitani, 2006) e che quindi ciascun individuo è la propria storia. Essa, come ricorda la teoria gruppoanalitica, è esito anche delle interiorizzazioni delle caratteristiche delle relazioni che il soggetto ha sperimentato durante la sua esistenza con "gli altri significativi" (Riva, 2004, p. 91) da cui non è possibile prescindere e da cui non è facile svincolarsi, sebbene sia vero anche che ciascuno dispone "fino ad un minimo di autonomia e originalità" (*Ibidem*), che gli consente di ricercare e ottenere spazi di creatività e libertà. Tali spazi sono dischiusi dalla possibilità di poter rileggere e osservare la propria storia dall'esterno, così da poterla ripensare mettendo in atto una capacità riflessiva capace di

superare ogni totale identificazione. Il soggetto emerge quando non è più stabilito una volta per tutte, ma diviene prassi, si costruisce mentre va facendo, riattraversando le proprie matrici culturali e attribuendo ad esse un senso originale e soggettivo, in modo da poter stabilire un nuovo rapporto con il mondo: vedere il mondo con i suoi occhi, agire sul mondo in base alle sue interpretazioni. Allora ecco che il soggetto è chiamato a guardare brani della propria storia, a riconoscerli come copioni indispensabili per la trasmissione della cultura, inevitabili perché legati agli affetti istituenti dei genitori, e a riattraversarli per costruire un senso proprio e tras-formare il mondo. A tal proposito, risulta fondamentale avere il coraggio di passare attraverso i propri miti interni che sembrano governare l'azione formativa e le dinamiche relazionali: riconoscerli per interrogarsi sugli effetti che essi hanno su sé e sugli altri. Riscoperta delle proprie emozioni, dunque, come ascolto di sé e degli altri, capacità di rimanere in una posizione di attesa, senza la pretesa di ottenere immediata chiarezza, esercitando quella che viene denominata "capacità negativa", ossia l'abilità di restare in contatto con ciò che è incomprensibile e contraddittorio, misterioso, senza tentare di uscire da questa condizione aggrappandosi a spiegazioni o costruendo ipotesi. Ciò non significa – ricorda Bion (1970) – assumere un assetto mentale passivo, né rinchiudersi in se stessi e distanziarsi, quanto piuttosto evitare di dare prematuramente forma a ciò che sta evolvendo. La capacità negativa costituisce un invito a "sostare nei processi e nelle emozioni" (*Ivi*, p. 235), consapevoli dell'importanza di affetti e sentimenti nelle relazioni che ciascun soggetto ha avuto e che instaura con gli altri, e conseguente sviluppo delle proprie capacità relazionali.

Il professionista, attraverso un lavoro su se stesso e una pratica di ascolto attento delle emozioni e dei modelli cognitivi e culturali ad esse connessi, che entrano in circolo nella relazione educativa, legato anche alla capacità di lettura e riconoscimento dei meccanismi di *transfert* e *controtransfert* pedagogici, deve concorrere alla produzione di apprendimento, assumendo "un atteggiamento conoscitivo e professionale molto umile, improntato alla ricerca della verità in uno sforzo continuo di comprensione e aggiustamento di quello che si è capito e di concomitante riflessione su quello che si sente" (Blandino, Granieri, 1995, p. 28). Perché, parafrasando Wittgenstein, su ciò di cui non si può parlare è possibile narrare. La narrazione è qui pensata come pratica di investigazione delle strutture latenti che soggiacciono nel

processo educativo, delle storie e dei luoghi dell'educare, dei discorsi, che orientano cognizioni e comportamenti, destini e scelte di vita. Si tratta di dar voce a “dimensioni nascoste, segrete, rimosse, ignorate, ma pressanti, presenti, vincolanti nel processo educativo; [...] di rileggere *in toto* [...] tale processo e di farsi carico di un'ottica nuova su di esso: non lineare, ma dialettica, carica di aspetti oscuri; spostata oltre i dualismi e le operazioni educative “normali [...]” (Massa, Cerioli, 1999 p. 234).

Il processo di formazione diviene allora, riprendendo le parole di Mottana (1993), un fenomeno transizionale, dove per transizionale si intende il luogo winnicottiano “dove si sovrappongono lo spazio interno e quello esterno, dove possono essere scambiati elementi di sogno con quelli della realtà [...]” (Winnicott, 1992, p. 99), un luogo per struttura e regole interne diverso da quello del mondo della vita e paragonabile a quello proprio, protetto e separato ove il bambino cerca rifugio. Un luogo in cui può avvenire un'importante trasformazione promossa e protetta da chi sa mantenere attiva la “funzione adulta della mente”, distinguendosi per il “senso di autonomia, di “intenzionalità”, di orientamento [...], di apertura e di realismo” (Mottana, 1993, p. 80), grazie a cui i soggetti in formazione possono imparare a conoscersi.

L'educazione va dunque ripensata in modi che rendano possibile dare voce plurima alla [...] vita emozionale, provando a cogliere la struttura specifica dell'evento affettivo proprio della vicenda formativa e a descriverlo anche nella sua struttura latente e nelle sue componenti inconsce e non razionali (Marone, 2006, p. 51).

Questa voce plurima è quella che si staglia dall'équipe. È importante, come sostiene Ulivieri Stiozzi (2013), intervenire e lavorare sui gruppi non solo perché luoghi di produzione di significati intorno all'educazione, ma anche per la funzione di cura e protezione che essi svolgono rispetto ai vissuti, spesso di solitudine e di fatica, che gli operatori provano proprio in virtù del lavoro che svolgono. È importante lavorare con i gruppi e a partire da essi sui processi e sulle dinamiche emotive, in quanto “un gruppo che lavora bene è una cornice che consente a un professionista di acquisire una fisionomia più chiara circa il proprio stile di intervento, di individuarsi e di crescere come persona e come professionista. Il gruppo è la cornice entro cui l'individualità di ciascuno cresce e si individua” (Ulivieri Stiozzi, 2013, p. 101).

Gestire le emozioni produce qualità. Le competenze di un buon leader sono l'ascolto, l'osservazione, la riflessione “i fattori emotivi, lungi dall'essere estranei alla vita

dell'organizzazione sono [...] il substrato di una serie di processi di cui, a livello manifesto, spesso osserviamo solo gli esiti [...]" (Magnone, Tartaglia, 2013, p. 47)

Se

le concezioni tradizionali dell'organizzazione hanno sempre rimandato un'immagine dell'azienda come luogo "libero dalle emozioni" e governata dalla razionalità, affidando a strutture e culture d'impresa di tipo burocratico il compito specifico di eliminare dalla vita organizzativa amore, odio, ansia ed ogni altro aspetto emotivo, soggettivo ed irrazionale (Perini, 2013, p. 66);

l'esperienza insegna che la razionalità non è condizione sufficiente per permettere alle organizzazioni di funzionare correttamente. Difatti, "[...] spesso eccellenti progetti affondano o si arenano per cause misteriose e imprevedibili quasi sempre legate al comportamento non razionale delle persone" (*Ibidem*).

Ecco allora che è importante dare spazio ai sentimenti anche nei percorsi di professionalizzazione degli educatori (Ulivieri Stiozzi, 2013), dove la formazione solitamente è concepita come efficace solo se fornisce strumenti, se propone metodi, se offre ricette. "Un educatore esperto è, nell'immaginario corrente di quanti si occupano di educazione, capace di stare nella relazione grazie a una ragione vigile e controllante, di cui gli strumenti del lavoro educativo sono un'utile cassetta degli attrezzi" (*Ivi*, p. 112). Occorre ritagliarsi un tempo per dedicarsi alla cura della vita emotiva anche nel corso della normale *routine*, tra le pieghe dell'agire quotidiano, tra le tante incombenze. Senza aspettare che emozioni e sentimenti diventino troppo ingombranti e vistosi, che strabordino, assumendo le caratteristiche del disturbo, del disagio, i tratti del *burn-out*.

La forte connotazione emotiva di certe temperature gruppali va di pari passo con la carente opera di cura che di questi processi viene fatta. [...] tanto più i vissuti di un gruppo di lavoro vengono trascurati e confinati nell'ambito di ciò che distoglie dalle finalità operative, tanto più queste dimensioni lavorano nell'ombra, contribuendo al formarsi nel tempo di blocchi relazionali e di modelli rigidi di comunicazione che ostacolano l'evoluzione creativa del compito (*Ivi*, p. 109).

Occorre, pertanto, ripensare le équipe come luoghi istituenti prima ancora che istituiti (Palmieri, 2011), come contenitori e catalizzatori al contempo di emozioni, sentimenti, affetti. Occorre formare i membri a essere équipe prima ancora che a fare équipe, così da diventare luoghi di ascolto e rielaborazione dove il vissuto professionale possa trasformarsi in un'esperienza professionale condivisibile.

5.5 La qualità come pratica riflessiva

Già da tempo all'interno della riflessione pedagogica e non solo ampia è l'attenzione nei confronti dello studio della conoscenza professionale e dei processi di costruzione delle conoscenze. Ciò a cui l'orientamento situazionale e costruttivista della conoscenza rimanda è un'idea di una conoscenza che si costruisce nel corso dell'azione, in un dialogo profondo e concreto con ciò che accade. Partendo da questo presupposto, la pratica si configura come luogo di produzione di significati, generati direttamente dal contesto, dall'interazione tra coloro che lo abitano, dalla commistione di saperi differenti. Essa assume una connotazione particolare, che la rende "un fare situato in contesti storici e sociali che danno struttura e significato a ciò che (si fa)" (Wenger, 2006, p. 47), ed implica sia elementi espliciti (linguaggi, strumenti, documenti, immagini, simboli, ruoli stabiliti, criteri specificati, procedure codificate, regole e contratti) sia elementi impliciti (relazioni implicite, convenzioni tacite, indizi sottesi, regole non dette, intuizioni, percezioni, sensazioni, comprensioni, assunzioni sottese, visioni del mondo condivise).

Il lavoro educativo è spesso schiacciato sull'operatività, legata alla necessità di gestire emergenze e processi in continua evoluzione; in realtà esso avrebbe bisogno di spazi di pensiero, individuale e collettivo, al fine di collocare ogni azione all'interno di una progettualità coerente, carica di significato. L'operatore, nel concreto fare quotidiano, si trova di fronte a diversi modelli di riferimento che lo obbligano continuamente a posizionarsi. E "l'assunzione di un punto di vista significa avere un atteggiamento epistemologico dal momento che non esiste una teoria "oggettiva" (Marone, 2006, p. 219). L'invito è, quindi, ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte, trasformando in questo modo l'azione educativa in azione intenzionale, mirata, rispondente a un preciso modello di riferimento. L'etica della responsabilità chiama in causa la capacità di conoscere la propria coscienza e i propri pensieri e, pertanto, richiede l'esercizio della riflessività.

La riflessività, come pensarsi, produce un autorischiamento, che "ci fa stare intensivamente presenti al tempo", raccolti nel profondo, grazie alle pratiche dell'interrogarsi e dell'esaminare se stesso, in modo culturalmente situato – cioè in relazione al mondo che si abita, alle relazioni che si vivono e alle situazioni che si sperimentano -, conquistando così lo statuto di soggetto.

Quest'ultimo si concretizza proprio nel rapporto di sé con sé. Responsabilità educativa è, allora, quella di facilitare il processo di acquisizione dello statuto di soggetto, grazie a un'azione di mediazione nel rapporto che il soggetto costruisce con la sua costituzione di soggetto (Riva, 2011, p. 10).

Se si fa riferimento al concetto generale di pratica riflessiva, il pensiero va a Dewey. Fu quest'ultimo a [...] teorizzare il valore euristico, conoscitivo e trasformativo del pensiero riflessivo [...] (Bove, 2009, p. 25). La riflessione venne pensata dallo studioso come il mezzo attraverso cui far emergere la qualità che connota intrinsecamente l'esperienza. Egli sostenne che “[t]he world in which we immediately live, that in which we strive, succeed, and are defeated is preeminently a qualitative world” (Dewey, 1930/1984, p. 243). Da ciò è possibile dedurre che “the immediate existence of quality, and of dominant and pervasive quality, is the background, the point of departure, and the regulative principle of all thinking” (*Ivi*, p. 261).

Su questa qualità, intesa come valore estrinseco, come caratteristica propria di una realtà è possibile avviare un discorso logico che permetta di metterne in luce le caratteristiche. L'idea è di operare sulla situazione affinché essa possa dirsi tradotta in termini coerenti. Ciò che Dewey rimanda è un'idea di qualità che non coincide con quanto percepito, con la soddisfazione di aspettative, bensì qualcosa che ha valore di per sé. Per poter afferrare tale qualità, una qualità dinamica e affatto statica, occorre esercitare un pensiero riflessivo, tanto più importante quando più l'intento sia quello di migliorare la qualità. Secondo la prospettiva di Dewey, “il pensiero [...] si origina da quello stato di dubbio e di perplessità che il soggetto percepisce. L'esperienza riflessiva si svilupperebbe dunque a partire dalla percezione di una situazione di incertezza, attraverso la sua analisi critica e lo sviluppo di ipotesi. Il pensiero, in questo caso, diventa riflessivo e dunque – riprendendo Dewey – elaborazione concettuale “intelligente” sulla pratica (Dewey, 1961, p. 79) svincolandola la pratica dall'automatismo dell'abitudine o della routine (Bove, 2009, p. 25).

Riflettere significa (quindi) prendere in esame la propria esperienza e le convinzioni che sono alla base delle scelte decisionali, per poi risalire alle assunzioni in base alle quali si giustificano certe opzioni teoriche (Mortari, 2003, p. 23). L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso (*Ivi*, p. 15).

Questa conoscenza, che consiste nel risalire all'origine delle proprie idee – alle ragioni che determinano il proprio pensare – permette al professionista di liberarsi dal peso che comporta sottostare a teorie precostituite, per lasciargli la libertà di scegliere tra alternative differenti.

Si deve a Schön la trasposizione del pensiero di Dewey nell'ambito della formazione dei pratici. Lo studioso, in risposta alla problematicità e alla complessità che configurano le prassi reali, mette in discussione il modello di "razionalità tecnica", il quale costituiva il modello dominante fino agli anni Sessanta e alla cui base si trova il positivismo. Come precisa Schön, "dal punto di vista della Razionalità Tecnica, la pratica professionale è un processo di *soluzione* dei problemi" (Schön, 1993, p. 67). Quello che lo studioso contesta è l'impossibilità di procedere in tali termini, sottolineando come ai professionisti i problemi non si presentino come dati, bensì come "situazioni problematiche caratterizzate da incertezza, disordine, indeterminazione" (Ivi, p. 10). Tali situazioni sono da comprendere e interpretare attraverso procedure di conoscenza ben radicate nella pratica e finalizzate all'azione.

Il professionista riflessivo è colui che si dimostra capace di svelare le precomprensioni che gli impediscono di modificare il proprio operato, sviluppando un pensiero critico e al contempo abilità metacognitive (Flavell, 1979; Albanese, Doudin, Martin, 1995). L'azione riflessiva non può darsi all'interno di processi *routinari*, così come non può essere associata a conoscenze generalizzabili e standard. È grazie all'elaborazione dell'esperienza e alla sua condivisione che i professionisti possono ripensarla e così riprogettarla. La riflessività viene a configurarsi così come una pratica. Una pratica difficile da esercitare ma possibile (Cambi, 2010). Essa è capacità di riflettere sopra agli eventi, contestualizzandoli, ma anche svolgendo un lavoro tecnico, in quanto attraverso la pratica riflessiva si fissano modelli e si cerca di dar loro un'interpretazione. È insieme un lavoro ermeneutico, da assumere come *forma mentis* dentro le esperienze educative, i loro luoghi, le loro forme e direttive. È bene precisare però che non si tratta di una *techne* irriflessiva ed irresponsabile, quanto piuttosto di una forma di tecnologia responsabile (Hickman, 2000).

Il pensare riflessivo, come evidenzia Bruzzone (2010) permette di ribaltare la consueta logica che vedeva il ricorso a un sapere esperto, proveniente dall'esterno, per privilegiare, invece, un sapere che si produce dal basso. Si tratta di un sapere fedele alle

situazioni, le quali per loro natura si presentano come uniche e non riconducibili a generalizzazioni standard. Si deve creare quella che, riprendendo Heidegger, può essere definita come corrispondenza alla situazione, una conoscenza capace di riconoscerne la qualità, attraverso la realizzazione di paragoni con le esperienze passate senza sovrapporle. L'intento è quello di capirci qualcosa (Heidegger, 1969), non tanto di cercare spiegazioni. Di fatti, “la vita [...] eccede sempre le concettualizzazioni che possiamo farne, e se il sapere “tecnico” della scienza (*episteme*) [...] consente in certa misura di spiegare, di prevedere e di controllare il profilo *tipico* della realtà, è non meno indispensabile sviluppare un sapere “prassico” più simile alla saggezza (*phrónesis*) [...]” (Bruzzone, 2010, p. 36).

Il lavoro educativo per il suo carattere incerto e di difficile definizione richiede al professionista di attuare un'analisi del contesto per poterne definire le caratteristiche e per stabilire gli obiettivi da perseguire. Per far questo però egli deve sapere porre in dialogo pensiero e azione, inserendo i due comportamenti in un circolo virtuoso che porta il pensiero stesso a tradursi in forma di intervento, dove le “situazioni sono sollecitate, sottoposte a esperimenti, ristrutturare e in conclusione trasformate [...]” (Frega, 2002, p. 30).

I pregi della riflessione nel corso dell'azione sono riconducibili alla possibilità offerta all'educatore di ripensare e ristrutturare il lavoro educativo secondo criteri che egli sembra non possedere aprioristicamente. “Non vi è applicazione automatica di regole acquisite ma la loro costruzione e rielaborazione in virtù di una conversazione riflessiva con la situazione” (Montalbetti, 2005, p. 52). Ciò che spinge l'educatore ad attivare processi riflessivi è l'imbattersi in situazioni inusuali, diverse dalla normale *routine* e pertanto non incanalabili in risposte e azioni predefinite. “In particolare, l'imprevisto, l'errore, il malessere personale, rappresentano possibilità di riflessione, di fronte alle quali fermarsi, sospendere il giudizio e ragionare insieme [...]” (Bruzzone, 2010, p. 40). Questo incontro con il nuovo è un richiamo a compiere azioni esplorative nei confronti della situazione e, a partire da esse, reimpostare l'agire. Difatti, non è l'utilizzo di una teoria preconfezionata o di una conoscenza già acquisita a garantire la validità e l'efficacia delle azioni realizzate, quanto il ricorso a soluzioni riconosciute valide a partire dal contesto. Come afferma Rossi (2010),

vivendo in un mondo complesso, che non è calcolabile *a priori*, l'azione razionale non può essere ottimizzata a tavolino, ma deve avvicinarsi sperimentalmente al mondo. La razionalità diventa *intelligenza*, ossia capacità di perseguire un disegno intenzionale apprendendo rapidamente dall'esperienza pratica, in modo da adattare mezzi e fini in corso d'opera. L'intelligenza mette in campo una forma di *working knowledge*, di conoscenza in azione. Un'azione intelligente, infatti, è prima di tutto un'azione generativa, capace di costruire sperimentalmente un rapporto appropriato al contesto (Rossi, 2010, p. 6).

Un contesto che “ [...] viene costruito e gestito ricorrendo in modo continuativo all'apprendimento” (Rullani, 2004, pp. 386-387).

Si ha qui in mente un professionista che, stanco di limitarsi alla mera applicazione di protocolli e di seguire schemi d'azione predeterminati, si sperimenta e attraverso la socializzazione di modi localmente situati di agire e pensare, concorre a modificare e a ridisegnare in maniera spesso creativa quanto lui imposto dall'esterno, aprendo così spiragli di dialogo tra artefatti ed attori, tra significati e azioni, tra saperi espliciti e impliciti, in un'ottica trasformativa (Mezirow, 2003). “Conoscenza e azione sono, pertanto, inscindibilmente legate ed i professionisti si propongono come “indagatori” che incontrano una situazione problematica la cui realtà essi devono costruire” (Striano, 2001, p. 78) Disvelare le trappole dell'abitudine, della *routine*, delle gerarchie di ruoli introiettati nel modo di agire, offre al professionista la possibilità di percorrere strade inedite e nuove.

Per concludere, il lavoro educativo è sì una pratica intersoggettiva ma al contempo esige un continuo esercizio di autoriflessività: di addestramento al dubbio, di pensiero su di sé e sulle proprie pratiche, sui propri valori e sui significati attribuiti agli eventi, nonché sulle motivazioni delle proprie scelte professionali. Tale *modus operandi* non dovrebbe riguardare solo i professionisti che si occupano di educazione ma l'intero sistema organizzativo. È importante all'interno delle organizzazioni attivare spazi di riflessività dove possano decantare i vissuti; “il raccoglimento indica una sospensione delle reazioni immediate sollecitate dal mondo, in previsione di una maggiore attenzione rivolta a se stessi, alle proprie possibilità, alla situazione” (Lèvinas, 1980, p. 157).

La riflessione è un tempo utile per armonizzare le ambivalenze, stabilire concordanze e nessi. Elaborare un'esperienza educativa, soprattutto quando essa si connota come difficile, faticosa, ha sicuramente una valenza formativa maggiore che allestire

un'esperienza bonificata da vissuti ed emozioni. Difatti, esercitare l'autoriflessione significa "costruire la possibilità di tenere aperte le contraddizioni facendole convivere e utilizzando la molteplicità dei significati in gioco come risorsa" (Salomone, 1997, p. 121). In questo senso la riflessione può dirsi azione di qualità. Essa è un richiamo per il professionista a vedere al di là delle precomprensioni e delle procedure tecniche, ad accettare il limite e la precarietà del proprio lavoro, a ripensarlo in maniera creativa, a riscoprirne il senso e a promuoverne il cambiamento. Questo nella direzione del miglioramento continuo, un miglioramento che non passa solamente attraverso la gestione della struttura organizzativa, così come previsto dal modello della Qualità Totale, quanto piuttosto a partire da una cosciente riflessione sulle pratiche lavorative (Rossi, 2010).

CONCLUSIONI

Tracciare la qualità del lavoro educativo ha rappresentato una sfida e insieme un compito non semplice. Lo è stato *in primis* per chi si è avventurato nella scrittura di questo elaborato. Dapprima perché interrogarsi sulla qualità ha significato misurarsi con linguaggi altri e, al contempo, scontrarsi con valori e attribuzioni di senso che sembrano, e per certi versi inevitabilmente sono, lontani dai propri, da quelli che connotano il proprio ambito di appartenenza. Linguaggi e pratiche che provengo dal mondo dell'economia, della politica, della sociologia e che chiedono lo sforzo di essere scoperti, ascoltati, compresi non solo al fine di capirne le logiche ma anche per ripensarli, per prevederne gli effetti, per decostruirli, per ricercare spiragli e, infine, per non subirli. Così come per provare a intrecciare legami, per trovare delle modalità per entrare in contatto con essi, per “sporcarli” un po’ di pedagogico.

Questo perché si ritiene che

[...] dal nostro spazio non si possa vedere tutto e dall'altro nemmeno, ma sia importante e sapiente attraversare e analizzare i tratti di congiunzione. (Ciò) [...] significa non coltivare sindromi di onnipotenza e porsi con rispetto in una dimensione di ascolto autentico di un altro paradigma, anche e soprattutto quando esso risulta opaco, inizialmente impermeabile al nostro sguardo e incomprensibile per le nostre categorie interpretative (Contini, 2009, p. 88).

Avviare una riflessione sulla qualità del lavoro educativo ha implicato, inoltre, misurarsi con la complessità di accostare due termini – qualità e educazione – difficili da delineare, da racchiudere in definizioni univoche, date una volta per tutte. La prima per il suo carattere multidimensionale e polisemico, la seconda per il suo costituirsi come dispositivo complesso (Massa, 1987) e per il suo forte intreccio con la vita.

Compiere questo percorso di ricerca, pertanto, è stato un po' come vivere e sperimentare le contraddizioni e le fatiche di chi, all'interno dei servizi educativi, è chiamato a misurarsi con l'arduo compito di educare e di definire il proprio lavoro, cercando di stabilire cosa ne esprima, ed insieme ne determini, la qualità.

Anche per tali motivi, però, impegnarsi in questa ricerca è stata una sfida appassionante, per certi versi intrigante. Non solo perché si è rivelata un'occasione per riscoprire e reinterrogare il sapere disciplinare di appartenenza, per ripensarne la validità, per mostrarne, appunto, la qualità, ma anche perché, attraverso la tematizzazione delle sue dimensioni pratiche, si sono potuti scoprire aspetti concernenti il valore e al senso della qualità del lavoro educativo.

L'analisi del concetto di qualità, l'attraversamento della sua storia e della sua evoluzione ha permesso di rileggere il valore che essa assume oggi con più consapevolezza, attraverso la riscoperta dei significati che tale termine ha posseduto nel corso del tempo e che oggi sembrano essere andati perduti. Ciò che si è perso, nel tempo, è il valore locale, situato, più soggettivo, se così si può dire, della qualità, il quale, in epoche passate, non ha precluso la possibilità di scambio di merci e prodotti. Tale valore è stato sostituito con un'idea di qualità ascrivibile alle categorie dell'universale e del misurabile, dove la parola d'ordine è semplificazione. I motivi sono diversi; ciò che li accomuna è la volontà di perseguire crescita, sviluppo, eccellenza, efficacia, efficienza. E con essi garantire il controllo. La norma, difatti, produce gli elementi su cui agisce, le realtà che attraverso di essa è dato conoscere. Curioso, però, come quest'opera di semplificazione abbia finito in realtà per rendere tutto più complesso, in quanto molteplici sono gli elementi che sfuggono alla concezione oggi imperante di qualità e che non sanno trovare una loro collocazione. O semplicemente rimangono in ombra, sennonché riemergere sotto forma di piccole tracce, apparentemente banali rimozioni o disattenzioni (Rezzara, Cerioli, 2004).

Da qui l'idea che la concezione di qualità oggi dominante possa essere considerata [...] un tecnicismo semantico, che cerca di ancorarsi ad un paradigma quando i tempi e la società [...] (di oggi) sono caratterizzati dalla molteplicità e coesistenza equivalente di decine di paradigmi. (*Ivi*, p. 165).

La sempre più ricorrente evocazione di questo termine a diversi livelli – istituzionale, organizzativo individuale –, così come nei più svariati settori, ha fatto sì che la qualità

divenisse una sorta di luogo comune con cui inevitabilmente ci si dovesse misurare, senza però necessariamente attivare un pensiero critico su di essa.

Interrogarsi sull'epistemologia della qualità ha significato, pertanto, osservare tale nozione da diverse angolature, così da coglierne aspetti differenti. Se difatti "un'episteme non è solo un insieme di regole, (bensì) un campo di visibilità, un sistema di lenti, o di prismi, per guardare il mondo. Essa esclude e nasconde altrettanto quanto fa vedere" (Carmagnola, 1991, p. 18). Così parlare di qualità da una prospettiva positivista ha permesso di metterne in risalto alcuni aspetti più legati alla misura e alla quantificazione, mentre esercitare uno sguardo clinico e critico su di essa ha permesso di esplicitarne la problematicità, invitando il linguaggio tecnico a chinarsi sulla materialità educativa, al fine di riscoprire la qualità propria di ciò che si manifesta come individuale e caratteristico.

Le riflessioni teoriche fin qui attuate hanno permesso di ritornare all'educativo con uno sguardo maggiormente consapevole e meno ingenuo nei confronti della qualità, così da poterne cogliere nuove sfaccettature.

Se difatti nei servizi educativi a prevalere sul carattere locale delle definizioni di qualità sono sistemi e procedure di certificazione, che parlano un linguaggio universalmente riconosciuto e riconoscibile; il lavoro educativo che quotidianamente ha luogo nei servizi non è certamente riducibile al solo assolvimento di mandati istituzionali e compiti burocratici. Esso è composto da una serie di funzioni meno dichiarate che da un lato sono ascrivibili al tipo di lavoro svolto, dall'altro hanno a che fare con la soggettività dell'operatore.

La qualità in tali luoghi è restituita dagli operatori attraverso esempi, descrizioni, racconti di casi emblematici. Questa modalità di espressione la rende fortemente connessa ai contesti in cui viene prodotta e la vincola a situazioni specifiche, così come ad altrettanto specifici scopi, soggetti, oggetti. Il prezzo da pagare per poter aderire a modelli dati è un'eccessiva semplificazione, che da luogo a crescente insoddisfazione, in quanto, nell'inevitabile lavoro di livellamento e uniformazione, molto di quanto è stato fatto viene perduto. Molti dei principi, dei valori, dei significati talvolta finiscono per smarrirsi, sono dimenticati, o semplicemente rimangono sotterrati dal quotidiano incedere, si perdono nell'abitudine e rimangono imprigionati nella *routine*, quest'ultima

intesa come fattore statico, incapace di mantenere viva la sua dimensione progettuale, le sue componenti dinamiche.

Ecco, allora, che la qualità del lavoro educativo si dà nella capacità di “[...] abitare consapevolmente un dispositivo educativo” (Rezzara, 2004, p. 21), così come di reinventare, conferire una nuova forma ai dispositivi abitualmente messi in atto e, insieme, costruirne di nuovi. Si tratta di addestrarsi, in quanto professionisti, a possedere una competenza pedagogica complessa, che permetta di concentrarsi sul singolo episodio senza però perdere di vista l’intera trama del processo, tutto ciò mantenendo uno sguardo vigile sulle dimensioni affettive, sulle aggregazioni di significati e su tutto ciò che concerne l’esperienza pregressa. Occorre dotarsi dei giusti strumenti, dedicare il tempo necessario alla progettazione, pensandola come momento utile per integrare qualità tecnica da un lato e una qualità pedagogica dall’altro (Cambi, 2005a), sebbene il rapporto tra le due non sia semplice ma, anzi, costituisca una sfida continua. Occorre chiarire i propri presupposti teorici, far riferimento a un sistema di principi educativi e formativi chiaro, esplicito e coerente. È pertanto utile comprendere quale sia la filosofia a monte cui ci si ispira, quali i principi e i valori, sia etici, sia culturali, sia formativi cui si fa riferimento.

Occorre, allo stesso modo, ritagliarsi uno spazio per documentare il percorso svolto, così come allestire momenti che ne permettano la valutazione. Quest’ultima svolge un ruolo fondamentale in relazione alla qualità, in quanto ad essa strettamente connessa. Se c’è chi vede nell’attuazione di procedure e standard l’intento di produrre valutazioni più democratiche, nei servizi si respira costantemente il bisogno di riscoprire il valore di una pratica che non si limiti a registrare i risultati ma che sappia analizzare il processo, che ne agevoli l’interpretazione e al contempo permetta di presidiarlo. Una valutazione capace di svolgere una funzione regolativa e al contempo decostruttiva e di [...] riflette su se stessa per esplicitare criteri e idee di qualità in vista di un rilancio della progettualità organizzativa e formativa delle istituzioni educative” (Bondioli, Ferrari, 2000, p. 20).

Proprio la capacità riflessiva è da considerarsi un’azione determinante affinché si produca qualità nel lavoro educativo. Per realizzare un processo educativo di qualità non è sufficiente attenersi acriticamente a condizioni e criteri dati e stabiliti, quanto piuttosto approcciarsi ad essi in maniera critica, interrogandosi su ciò che accade, porsi

domande in relazione alle pratiche e sulle ragioni che le determinano e le giustificano. Per agevolare tale passaggio occorre sì riconoscere il valore della presenza di criteri di qualità stabiliti, attribuendo loro la giusta validità ma, al contempo, osservare il lavoro educativo con occhio attento e critico, capace di produrre pensiero sul senso e sul significato delle scelte attuate. Un ruolo decisivo in questo processo è svolto dalle équipe, pensate come “spazio per pensare i propri pensieri” (Ulivieri Stiozzi, 2013, p. 126) e come luogo capace di prendersi cura dei sentimenti propri e altrui, consentendo loro di emergere.

Sul valore della dimensione emozionale e sul suo essere spesso occultata in nome del raggiungimento di una maggior efficacia ed efficienza, si cita un articolo letto di recente, in cui Eugenio Borgna⁵⁵, uno dei maggiori psichiatri italiani, avanzava una critica nei confronti del Dsm-5. Lo studioso rileva come, nella società moderna, dove si ha “fame di ricette semplici”, “il successo (stesso) del manuale (sia dato) dalla sua capacità di uniformarsi alla tendenza oggi dominante: quella di escludere l’interiorità dalle scelte che (si fanno), di proporre modelli che consentano la realizzazione automatica delle cose, di trovare soluzioni prefabbricate, senza che la ricerca dei significati [...] faccia perdere tempo”. Egli evidenzia come sia “ovvio che è più faticoso fare una diagnosi che prescindere dai criteri semplici e lapalissiani proposti dal “Dsm”. Ma il tempo che si perde per capire un paziente ha un significato. È testimone di quella solidarietà umana che dovrebbe essere alla base del rapporto con l’altro”.

È questa fatica “a tendere l’orecchio del cuore” (Iori, 2010b, p. 24) che è necessario esser disposti a fare, senza avere il timore di perdersi se privi dell’ancoraggio alla razionalità. Sono, difatti, i servizi incapaci di coltivare la dimensione emozionale quelli che, al contrario, si lasciano scappare anche i sentimenti positivi, quali amore, ascolto, comprensione, empatia, fiducia, ospitalità, pazienza, rispetto, speranza e tenerezza⁵⁶. Sentimenti fondamentali per determinare la qualità del lavoro educativo.

Da ultimo, interrogarsi su cosa sia qualità è un dovere verso se stessi, un modo per riconoscere il valore del proprio operato, ma soprattutto una responsabilità nei confronti di chi quotidianamente affida nelle nostre mani di educatori il proprio progetto esistenziale.

⁵⁵ Per la lettura dell’articolo si rimanda alla pagina <<http://espresso.repubblica.it/visioni/scienze/2014/03/21/news/giu-le-mani-dalla-psiche-il-dsm-5-tutto-sbagliato-1.158037>>.

⁵⁶ Cfr. Rossi, (2014).

Concludendo, si ritiene utile precisare che quelli che sono stati proposti vogliono essere spunti, suggerimenti che, senza alcuna pretesa di esaustività, sono stati offerti allo scopo di proporre una visione differente di qualità del lavoro educativo, che non coincida semplicemente con le tecnologie della qualificazione e del *quality management*. Tutto ciò nella convinzione che la ricerca debba essere prima di tutto utile. Utile per i professionisti che abitano i diversi contesti educativi e utile per la pratica.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N., Fornero G. (1998), *Fare filosofia. Autori, testi, laboratorio. Vol. I*, Torino, Paravia.
- Abbott L. (1955), *Quality and Competition: An Essay in Economic Theory*, New York, Columbia University Press.
- Adorno T., Horkheimer M. (1997), *Dialectic of Enlightenment* [1944], trad. Cumming J., London, Verso.
- Agazzi E., Minazzi E., Geymonat L. (1989), *Filosofia, scienza e verità*, Milano, Rusconi.
- Akkerman S. F., Bakker A., "Boundary Crossing and Boundary Objects, Review of Educational Research", Vol. 81, No. 2, (2011), [pp. 132–169].
- Albanese O., Doudin P. A., Martin D. (2003), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti. Nuova edizione riveduta e ampliata*. Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Allegri E., (2003), "La valutazione della qualità dal punto di vista del professionista", *Rassegna Italiana di Valutazione*, n° 26, Edizioni FrancoAngeli, Milano, [pp. 85-99].
- Altieri L. (2009), *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Ambrogio U., Lo Schiavo L. (2004), *Piccoli equivoci senza importanza, "Prospettive Sociali e Sanitarie"*, n. 14, [pp. 1-5].
- American Psychological Association (1974), *Standards for educational and psychological tests and manuals*, APA, Washington D.C. 1974.
- Antiseri D. (2002), *Epistemologia, ermeneutica e scienze sociali*, Roma, Luiss Edizioni.

- Antonacci F., Cappa, F. (a cura di) (2001), *Riccardo Massa. La peste, il teatro, l'educazione*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Augelli A. (2009), "Abitare la situazione: essere presenza", in Iori V. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Avalle U., Maranzana M. (1998), *Cultura pedagogica. I problemi*, Torino, Paravia.
- Baldacci M. (2010), "Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista", *Education Sciences & Society*, [pp. 65-75].
- Baldacci M. (2011), *Il problematicismo*, Lecce, Milella.
- Barberis D. (a cura di) (2009), *Il prodotto del lavoro sociale. Un percorso per definirlo, valorizzarlo e valutarlo*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Barone P. (1997), *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Barone P. (2004), "Risorse umane: un attraversamento clinico del dispositivo pedagogico tra effetti materiali e didattici", in Rezzara A., Olivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Milano, Edizioni FrancoAngeli [pp. 97-110].
- Bartlett W., Le Grand J. (1993), *Quasi-markets and Social Policy*, Palgrave Macmillan.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco, Chandler Press; trad. it. 1976, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Battistella A. (2008), "La valutazione della qualità dei progetti per le gare d'appalto e l'accreditamento", in De Ambrogio U. (a cura di), *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, Bologna, Carocci editore.
- Bauman Z., (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino.
- Bauman Z., Lyon D. (2014), *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida*. Roma-Bari, Laterza.
- Bazzanella C., Kobau P. (a cura di) (2002), *Passioni, Emozioni, Affetti*, Milano, McGraw-Hill.
- Becchi E. et alii (2000) *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*, Bergamo, Junior.
- Benasayag M., Schmit G. (2005), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.

- Benton T., Craib I. (2001), *Philosophy of Social Science: The Philosophical Foundations of Social Thought*. Hampshire, Palgrave.
- Bertalanffy von L. (1983), *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore.
- Berti E. (1987), *Le vie della ragione*, Bologna, Il Mulino.
- Berti E., Volpi F. (2000), *Storia della filosofia - vol. III*, Roma - Bari, Laterza.
- Bertin G. (2007), *Governance e valutazione della qualità nei servizi socio-sanitari*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Bertin G. M., Contini M. (1983), *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando editore.
- Bertin G. M., Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando editore.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Bertolini P., Dallari M. (a cura di) (1988), *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Bezoari M., Palombi F. (a cura di) (2003), *Epistemologia e psicoanalisi: attualità di un confronto*, Centro Milanese di psicoanalisi Cesare Musatti.
- Bezzi C. (2003), *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Bezzi C. (2006), *Valutazione in azione. Lezioni apprese da casi concreti*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Bezzi C. (2007), *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Bezzi C. (2010), *Il nuovo disegno della ricerca valutativa. Terza ed. interamente rivista*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Bianchi A. (2014), *Che cos'è un dispositivo*, AdVersuS, X, 25, [pp. 220-230].
- Biffi E. (a cura di) (2010), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita ed autobiografia*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Biffi E. (2014), *Le scritture professionali del lavoro educativo*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.

- Bifulco L., Vitale T., (2005), “La contrattualizzazione delle politiche sociali e il welfare locale: vecchi problemi alla ricerca di nuove soluzioni” in Bifulco L. (a cura di), *Le politiche sociali. Temi e prospettive emergenti*, Roma, Carocci editore.
- Biggs J. (2001) *The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning*, Higher Education 41 [pp. 221–238].
- Bion W.R. (1970), *Attenzione e interpretazione*, Roma, Armando editore.
- Blandino G., Granieri B. (1995), *La disponibilità ad apprendere*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di) (1985), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.
- Boffo V. (2010), “La cura di sé e la formazione degli educatori”, in Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, Firenze, 15-17 Maggio 2008, vol. *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*. Atti del Convegno 15-17 maggio 2008, [pp. 356-367].
- Bollas C. (1989), *The shadow of the object: Psychoanalysis of the unthought known*. New York. Columbia University Press.
- Bollas C. (1995), *Cracking Up*, London, Free Association Books.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2000), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Bondioli A., Ghedini P. O. (a cura di) (2000), *La qualità negoziata*, Bergamo, Junior.
- Borrelli M. (a cura di) (1994a), *La pedagogia italiana contemporanea. Volume I*, Cosenza Pellegrini Editore.
- Borrelli M. (a cura di) (1994b), *La pedagogia italiana contemporanea. Volume III*, Cosenza, Pellegrini Editore.
- Borrelli M. (2005), “Il Discorso etico-pedagogico dal Novecento a oggi. Nota introduttiva”, in Caputo F., *Etica e pedagogia. Linee di teorizzazione etica e pedagogica dal Novecento ad oggi*, Pellegrini, Cosenza.
- Borzaga C., Fazzi L. (2005), *Manuale di politica sociale*, Edizioni FrancoAngeli, Milano.
- Bova F. (2006) *Dizionario del nuovo welfare. Vocaboli, prestazioni, servizi per studenti, operatori, amministratori del sociale*, Maggioli.

- Bove C. (a cura di) (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano Edizioni FrancoAngeli.
- Bruni M. E. (2011), “Differenza e pluralismo nel discorso pedagogico”, in Mariani A. (a cura di), *Venticinque saggi di pedagogia*, Milano Edizioni FrancoAngeli.
- Bruzzone D. (2010), “L’operatore sociale come professionista riflessivo”, in Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E., *Ripartire dall’esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Edizioni FrancoAngeli, Milano.
- Bruzzone, P. Vignola (a cura di) (2013), *Margini della filosofia contemporanea*, Salerno, Orthotes.
- Byng-Hall, J. (1998), “Evolving ideas about narrative: Re-editing the reediting of family mythology”, *Journal of Family Therapy*, 20, [pp. 133–143].
- Cambi F. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb.
- Cambi F. (1987), *La sfida della differenza*, Clueb, Bologna.
- Cambi F. (1995), *Storia della pedagogia*, Bari, Editori Laterza.
- Cambi F. (a cura di) (1998), *Nel conflitto delle emozioni*, Roma, Armando editore.
- Cambi F. (2000), *Manuale di filosofia dell’educazione*, Bari, Editori Laterza.
- Cambi F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Editori Laterza.
- Cambi F. (2005a), “La qualità dei sistemi educativi: istanze sociali e tensioni pedagogiche”, in Greco F. (a cura di), *Introduzione all’analisi dei sistemi educativi*, Roma, Armando editore.
- Cambi F. (2005b), *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza.
- Cambi F. (2005c), *Monitorare la qualità del sistema scuola. Osservazioni*, in ‘Scuola’, Periodico dell’IRRE Toscana, n. 2, maggio-agosto.
- Cambi F. (2008), “L’epistemologia pedagogica oggi”, in “Studi sulla formazione”, Firenze, University Press, 1, [pp. 157-163].
- Cambi F. (2010), “Promemoria per un genitore riflessivo: dieci principi”. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2, Firenze University Press, [pp. 5-11].
- Cambi F., Cives G., Fornaca R. (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

- Cambi F., Orefice P., Ragazzini D. (a cura di) (1995), *I saperi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Cambi F., Beccegato Santelli L. (2004), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Torino, Utet Libreria.
- Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D. (2009), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci editore.
- Campanini A. (2006), *La valutazione nel servizio sociale. Proposte e strumenti per la qualità dell'intervento professionale*, Roma, Carocci editore.
- Campesi G. (2008), "Norma, normatività, normalizzazione. Un itinerario teorico tra Canguilhem e Foucault", *Sociologia del Diritto*, XXXV, 2, [pp. 5-30].
- Campesi G. (2011), *Soggetto, disciplina, governo. Michel Foucault e le tecnologie politiche moderne*, Milano, Mimesis.
- Canevaro A. (a cura di) (1991), *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del dominio»*, Trento, Erikson.
- Canevaro A., Balzaretto C., Rigon G. (1996), *Pedagogia Speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canguilhem G. (1998), *Il normale e il patologico*, Torino, Einaudi.
- Cappa F. (2005), *Tempi di formazione. Temporalità, formazione e costituzione del soggetto*, Milano, Unicopli.
- Cappa F. (a cura di) (2007), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Cappa F. (a cura di) (2009) *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Caputo F. (2005), *Etica e pedagogia. Linee di teorizzazione etica e pedagogica dal Novecento ad oggi*, Cosenza, Pellegrini Editore.
- Carmagnola F. (1991) *Luoghi della qualità. Estetica e tecnologia nel postindustriale*, Domus Academy edizioni.
- Caronia L. (1997), *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, Firenze, La Nuova Italia.

- Caronia L. (2012), “Chi ha paura del relativismo? Peirce, Wittgenstein, Vygotsky e le radici linguistiche della conoscenza (non della realtà)”, *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal Of Theories And Research In Education*, 7(2), 111-146.
- Casula A. (2009), *Legami sociali e soggettività in Michel Foucault*, Trento, Uni Service.
- Catarsi E. (1994), *L' asilo e la scuola dell'infanzia : storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, Scandicci: La nuova Italia.
- Cattaneo C. (a cura di) (2007), “Le politiche per la qualità dei servizi pubblici, Analisi e strumenti per l'innovazione”, Dipartimento della Funzione pubblica, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli.
- Cavedagna M., Negri B. (2009), “La dimensione della razionalità strumentale: risorse economiche e utilizzo dei dati”, in Barberis D. (a cura di), *Il prodotto del lavoro sociale. Un percorso per definirlo, valorizzarlo e valutarlo*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Ceruti M. (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Milano, Feltrinelli
- Cicatelli M S. (2003), “Ermeneutica e pedagogia: un percorso comune”, in «Orientamenti Pedagogici», 4, [pp. 632- 633].
- Cipollone L. (a cura di) (2001), *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza: indicatori e strumenti*, Azzano San Paolo Bergamo, Junior.
- Cives G. (1978), *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ciucci F. (2010), “Valutazione e pubblica amministrazione: il contributo della partecipazione alla decisione”, in *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, n. 1, Milano, Edizioni FrancoAngeli, [pp. 11-37].
- Cohen M. Z., Kahn D. L. and Steeves R. H. (2000) *Hermeneutic Phenomenological Research: A practical guide for nurse researchers*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Colombo M. (2005), *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Milano, Vita e Pensiero.
- Coniglione F. et alii (a cura di) (2009), *Manuale di base di storia della filosofia*, Firenze University Press.
- Conti T., De Risi P. (2001), *Manuale della qualità*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- Contini M. (2002), *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

- Contini M. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb.
- Corposanto Cleto (2007), *Sulla valutazione della qualità nei servizi sociali e sanitari*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Cosenza D., D'Alessandro P., Allegretto M. (2012), *L'inconscio dopo Lacan: il problema del soggetto contemporaneo tra psicoanalisi e filosofia*, Milano, LED.
- Cramer B. (1992), *The importance of being baby*, Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Cramer B. (2000), *Cosa diventeranno i nostri bambini?* Milano, Raffaello Cortina.
- Cramer B., Stern D. (1988) "Evaluation of changes in mother-infant brief psychotherapy: a single case study", *Infant Mental Health Journal*, 9, 20-43.
- Crosby P. B. (1979), *Quality Is Free: The Art of Making Quality Certain*, New York, McGraw-Hill.
- D'Angella F. (1999), "Per un approccio dialogico alla valutazione. Un processo finalizzato a riconoscere i significati nelle azioni", in *La progettazione sociale/4 – Quattro passaggi critici nella progettazione*, inserto di "Animazione Sociale", n. 11, Gruppo Abele, Torino, 1999, [pp. 57-70] e in op. cit. D'Angella F., Orsenigo A. (a cura di), *La progettazione sociale*, collana "Quaderni di Animazione e Formazione", a cura di "Animazione Sociale", Gruppo Abele, Torino, 1999, [pp. 165-181].
- D'Arcais G. F. (1997), "Il "proprio" della pedagogia e la dinamica delle appropriazioni-espropriazioni nel rapporto pedagogia-scienze dell'uomo", in "Rassegna di Pedagogia", n. 3-4, luglio-dicembre.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (1999), *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*, London, Falmer Press.
- Dahlberg G., P. Moss, A. Pence, *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia*, Reggio Children, Reggio Emilia, 2003.
- Dalla Mura F. (2001), "Autorizzazione e accreditamento", in "Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone", 2, marzo/aprile.
- Dalla Mura F. (2003a), *Pubblica amministrazione e non profit*, Roma, Carocci editore.
- Dalla Mura F. (2003b), "Servizi sociali, non profit e nuovo stato sociale", in *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, n. 2-3/2003, [p. 5].
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1996), *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia*, Roma, Armando Editore.

- Damasio A. R. (1994), *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello*, Milano, Adelphi.
- Damiano E. (2011), "Il "senso" della valutazione. Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche", *Education Sciences & Society*, Vol.2, (2011), [pp. 10-39].
- De Angelis V. (1996), *La logica della complessità. Introduzione alle teorie dei sistemi*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore.
- De Giacinto S., Scurati C. (a cura di) (1983), *Teoria e prassi in pedagogia, Atti del XXI Convegno di Scholè*, Brescia, Editrice La Scuola.
- De Mennato P. (1999), *Fonti di una pedagogia della complessità*, Napoli, Liguori Editore.
- De Monticelli R. (2003), *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti.
- Del Signore A., Canfora M. (2010), *La Gestione della Qualità*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1990), *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Demetrio D. (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Derrida J. (2002), "Dialogo con Jacques Derrida", in *Annuario 1999-2000*, Bonazzi M., Terzi R. (a cura di), Milano, CUEM.
- Dewey J. (1910), *How we Think*, Boston, trad. it. *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- Dewey J. (1930), "Qualitative Thought", in Boydston, J.A. (Eds.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, vol. 5, [pp. 243-262]. Carbondale: Southern, Illinois University Press.
- Dewey J. (1938), *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.
- Dewey J. (1951), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Donolo C., Fichera F. (1988), *Le vie dell'innovazione*, Milano, Feltrinelli.
- Doria L. (2009), "Il potere e il problema della qualità: considerazioni della prospettiva della sociologia economica", *Studi Organizzativi*, (2009) n.1, [143-170].

- Eraut M. (2000), "Non-formal learning and tacit knowledge in professional work", *British Journal of Educational Psychology*, 70, [pp.113–136].
- Evers A., Haverinen R., Leichsenring K., Wisow G. (1997), *Developing quality in personal social services: concepts, case and comments*, Aldershot, Ashgate.
- Fabbri M. (1996), *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*, Bologna, CLUEB.
- Fabbri M. (2012), *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Fadda R. (2002), *Sentieri della formazione*, Roma, Armando editore.
- Fadda R. (2006), "Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica", in Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Bologna, Unicopli.
- Fazzari A.L. (2012), *Sistemi di gestione per la qualità*, vol. 4, p. 1-169, Torino, Giappichelli.
- Fedi A. (a cura di) (2005), *Partecipare il lavoro sociale. Esperienze, metodi, percorsi*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Feigenbaum A.V. (1951), *Quality control, principles, practice, and administration*, New York, McGraw-Hill.
- Ferrari F. (2000), *Quality show*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2000), "Differenti approcci al problema della qualità nella scuola", in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di) (2000), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, Milano, Edizioni FrancoAngeli, [pp. 66-77].
- Ferrario P. (2001), *Politica dei servizi sociali: strutture, trasformazioni, legislazione*, Roma, Carocci editore.
- Ferrario P. (2002), "Le politiche sociali per lo sviluppo della qualità", in Ferrario P., Bianchi M., Quaia I., *La qualità nei servizi socio-sanitari. Processi di costruzione della Carta dei Servizi. Una RSA*, Roma, Carocci editore.
- Ferraris M. (1988), *L'ermeneutica*, Bari, Editori Laterza.
- Fiocco P. M., Martinati M. (a cura di) (2002), *Qualità sociale dei servizi sociali. Con un'applicazione alla vita quotidiana del disabile*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Flavell J. H. (1979), "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry", *American Psychologist*, 34, [pp. 906-911].

- Fook J. (2004), "Critical reflection and transformative possibilities in Social Work, in a Corporate Era: Practices of Power Resistance", edited by L. Davies and P. Leonard. Ashgate, Aldershot, [pp. 16-30].
- Formenti L. (2000), *Pedagogia della famiglia*, Milano, Guerini.
- Fornaca R. (1991), *Storia della pedagogia*, Firenze La Nuova Italia Editrice.
- Fortunati A., Tognetti G. (a cura di) (2005), *Bambini e famiglie chiedono servizi di qualità*, Junior, Azzano San Paolo.
- Foucault M. (1963), *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, Paris, PUF; trad. it., *Nascita della clinica*, Torino, Einaudi, 1969.
- Foucault M. (1966), *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard; trad. it. 1967-1998, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Biblioteca Universale Rizzoli.
- Foucault M. (1976), *Storia della Follia nell'età classica*, trad. it., Milano, Rizzoli.
- Foucault M. (1977a), *La volontà di Sapere*, trad. it., Milano, Feltrinelli.
- Foucault M. (1977b), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it., Torino, Einaudi.
- Foucault M. (1994), *Dits et écrits (1957-1984)*, Gallimard, Paris; trad. It. Michel Foucault (2005), *Follia e psichiatria. Detti e scritti (1957-1984)*, Milano, Cortina.
- Foucault M. (1998), *Aesthetics, Method, and Epistemology*. New York, New Press.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori Editore.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Bari, Edizioni Laterza.
- Franchini R. (2001), *Costruire la comunità – che – cura. Pedagogia e didattica nei servizi di aiuto alla persona*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Franco S. (2011) *La valutazione della qualità nei servizi. Concetti e metodi*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Frega R. (2002), "Competenza e agire riflessivo: l'emergere di un paradigma", in *Professionalità*, 67, [pp.25-36].
- Freinet C. (1962), *I detti di Matteo. (Una moderna pedagogia del buon senso)*, Firenze, La Nuova Italia.

- Freud S. (1921), “Psicologia delle masse e analisi dell’Io”, in *Opere*, vol. IX, Boringhieri, Torino, 1977.
- Freud S. (1937), “Analisi terminabile e interminabile”, in *OSF*, vol. XI.
- Gabassi P. G., Garzitto M. L., Perin G. (2005), *Psicologia e Qualità. La qualità come pratica e come valore*, Torino, Raffaello Cortina Editore.
- Gadamer H. G. (1960) *Verità e metodo*, trad. it. Di Gianni Vattimo, Studi Bompiani, Milano, 1983-1994.
- Gadamer H. G. (1972), *Verità e metodo*, Fabbri, Milano.
- Gadamer H. G. (1999), *Hermeneutics, religion, and ethics*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Galimberti U. (2007), *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano, Feltrinelli.
- Galli Callari M., Cambi F., Ceruti M. (2003), *Formare alla complessità. Prospettive dell’educazione nelle società globali*, Roma, Carocci editore.
- Gallino L. (1992), *L’incerta alleanza. Modelli di relazione tra scienze umane e scienze naturali*, Torino, Einaudi.
- Gardella O. (2007), *L’educatore professionale*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Garena G., Gerbo A. M. (2010), *Qualità e accreditamento dei servizi sociali. Elementi per la costruzione di un manuale di autovalutazione*, Rimini, Maggioli Editore.
- Garvin D. (1988), *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*, Free Press.
- Garzitto M. L., Gabassi P. G. (2009), *Qualità e sanità*, in Gregori D., Di Lenarda A., Silvestri L. Gabassi P. G. (a cura di), *Capire ed organizzare la qualità in ospedale: un’indagine in tre strutture del Friuli Venezia Giulia*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Gatti R., Gherardi V. (a cura di) (1995), *Le scienze dell’educazione. Percorsi di lettura*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Ghilardi M. (2011), *Derrida e la questione dello sguardo*, Palermo, Centro Internazionale Studi di Estetica.
- Giddens A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity Press.
- Gilmore H. L. (1974), *Product conformance cost*, Quality Progress, June.
- Goleman D. (1996), *Emotional Intelligence*, London, Bloomsbury.

- Granheim M., Kogan M., Lundgren U.P. (1990), *Evaluation as policy making. Introducing evaluation into a national decentralised educational system*, London, Jessica Kingsley Publishing Company.
- Granese A. (1975), *La ricerca teorica in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Granese A. (1990), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Greco F. (a cura di) (2005), *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi*, Roma, Armando editore.
- Grinberg L. (1989), *La supervisione psicoanalitica. Teoria e pratica*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Grinberg L., Grinberg R. (1990), *Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Grönroos C. (1983), *Strategic Management and Marketing in the Service Sector*, Londra, Chartwell-Bratt Ltd.
- Grover S. (2004), *Masterpieces of Traditional Indian*, Roli, New Delhi.
- Guba E. G., Lincoln Y. S. (1989), *Fourth generation evaluation*, Newbury Park, CA, Sage.
- Harris M. (1964), *Patterns of Rice in America*, New York, Walker.
- Harvey L., (2004–6), *Analytic Quality Glossary*, Quality Research International.
- Harvey L. (2006), “Understanding quality”, in Purser, L. (Ed.) (2006), *EUA Bologna Handbook, Making Bologna work*.
- Harvey L. (2007) “The Epistemology of Quality”, paper presented at the 8th Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Toronto, Canada, 2–5 April.
- Harvey L., Newton J., (2005), “Transforming Quality Evaluation: Moving on”, paper presented to the seminar “Dynamics and effects of quality assurance in higher education – various perspectives of quality and performance at various levels”, Douro, Portugal, October 2005.
- Harvey L., Stensaker B. (2008), “Quality culture: understandings, boundaries and linkages”, *European Journal of Education*, The search for quality in the European higher education area, volume 43, (2008) issue 4, [pp. 427–442].
- Heidegger M. (1969), *Essere e tempo*, Torino, Utet.

- Heidegger M. (1975), *La dottrina di Platone sulla verità e Lettera sull'umanesimo*, SEI, Torino.
- Heidegger M. (1976), *Nur noch ein Gott kann uns helfen*, Klostermann, Frankfurt a. M. trad. it. di Marini A., Ormai solo un Dio ci può salvare, Intervista con lo "Spiegel", Parma, Guanda, 1987.
- Heidegger M. (1976), *Essere e tempo*, Milano, Longanesi.
- Heidegger M. (1993), *Phänomenologie der Anschauung und des Ausdrucks*, in Gesamtausgabe, Bd. 59, hrsg. C. Strube, Klostermann, Frankfurt a. M., trad. it. Di A. Canzonieri, a cura di V. Costa, *Fenomenologia dell'intuizione e dell'espressione. Teoria della formazione del concetto filosofico*, Quodlibet, Macerata 2012.
- Heidegger M. (2002), Lettera sull' "umanesimo", Milano, Adelphi.
- Hickman L. A. (2000), *La tecnologia pragmatica di John Dewey. Presentazione di Giuseppe Spadafora*, Roma, Armando editore.
- Hinshelwood R. D. (2014), *Ricerca nel setting. Studi sul singolo caso: soggettività e conoscenza psicoanalitica*, trad. it. Di Martinelli S., Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Horkheimer M., Adorno Th. W.(1974), *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi.
- Iavarone M. L. (2004), "La professionalità educativa in ambito socio-sanitario tra formazione e qualità dell'intervento", in Orefice P., Sarracino V., (a cura di) (2004), *Questioni di pedagogia sociale*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Iori V. (2000), *Filosofia dell'educazione. Una ricerca di senso nell'agire educativo*, Milano, Guerini Studio e Associati.
- Iori V. (2006), "Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione", in Tarozzi M. (a cura di), *Direzioni di senso*, Bologna, Clueb, [pp. 215-232].
- Iori V. (a cura di) (2009), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Iori V. (2010a), "Vita emotiva e formazione", In *Education Sciences & Society*, 2010; (2), [pp. 37-49].
- Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E. (2010b), *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Isidori E. (2005), *Ermeneutica e pedagogia della persona. Dal dialogo alla cura*, Roma, Aracne.
- Jaques E. (1955) "Social Systems as a Defence against Persecutory and Depressive Anxiety", in Klein M. et al., eds. *New Directions in Psycho-Analysis: The*

- Significance of Infant Conflicts in the Patterns of Adult Behaviour*. Tavistock; reprinted Karnac, Maresfield Reprints, 1977, [pp. 478-98].
- Juran J. (1974), *Quality Control Handbook, 3rd Edition*. New York: McGraw-Hill.
- Juran J. (1988), *Juran on Planning for Quality*, New York: The Free Press
- Juran J. (a cura di) (1995), *La qualità nella storia. Dalle civiltà antiche al Total Quality Management*, Sperling & Kupfer Editori.
- Kaës R. et alii (1993) *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*, Roma, Borla.
- Kets de Vries, M. F. R., Miller, D. (1984), *The Neurotic Organization*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- La Rosa S. (2002) “Cultura della qualità e new economy: Radici, itinerari e prospettive di un lungo cammino di civiltà”, in AA.VV. *Contributi del Corso di Perfezionamento in Controllo della Qualità* (a cura di Luigi Papa), Università degli studi di Bari, Facoltà di Economia.
- Lather P. (1991a), *Troubling History of Education Research*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lather P. (1991b), *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*, New York, Routledge.
- Leone L. (2001), “La valutazione dei servizi sociali alla persona: stralci di un dibattito in corso”, in Stame N. (a cura di), *Valutazione 2001*, Angeli, Milano.
- Lévinas E. (1980), *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, trad. it. Di A. Dell'Asta, Milano, Jaca Book.
- Levitt T. (1972), “Production-line approach to service”, in *Harvard Business Review*, (Sep-Oct), [pp. 41–52].
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formative*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Lichtner M. (1999), *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tre esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Lo Schiavo L., De Ambrogio U. (2003), “Piccoli equivoci senza importanza”, in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 14, 2003, [pp. 1-5].
- Macherey P. (2009), *De Canguilhem à Foucault, la force des orms*, Paris, La fabrique editions, trad. it., *Da Canguilhem a Foucault. La forza delle norme*, Pisa, Edizioni ETS, 2011.

- Magnoler P. (2009), "I dispositivi didattici e l'on line", in Rossi P.G., *Tecnologie e costruzione di mondi*, Roma, Armando.
- Magnone R., Tartaglia F. (2013), *Cambiamento: una faticosa opportunità*, Torino, G. Giappichelli Editore.
- Malavasi P. (1992), *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Malavasi P. (2006), "La prospettiva ermeneutica", in Vico G., *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*. Milano, Vita e Pensiero.
- Mantegazza R. (1995), *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e teoria critica della resistenza*, Milano, Unicopli.
- Mantegazza R. (1998), *Filosofia dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori editore.
- Mäntysaari M. (1997), "Quality management in Finland- problem and possibilities", in Evers A., Haverinen R., Leichsenring K., Wisow G. *Developing quality in personal social services: concepts, case and comments*, Aldershot, Ashgate.
- Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I modelli qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori editore.
- Marcuse H. (1967), *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, trad. it. Torino, Einaudi.
- Mariani A. (1997a), *Educazione informale tra adulti. Pedagogia e conversazione*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Mariani A. (1997b), *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Mariani A. (2005), *Annotazioni pedagogiche sulla nozione di "cliente" a scuola*, Firenze.
- Mariani A. (2008), *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando editore.
- Marone F. (2006), *Emozioni e affetti nel processo formativo*, Pisa, ETS.
- Maroy C. (2005), "Vers une régulation post-burocratique des systèmes d'enseignement en Europe", *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, N. 49, GIRSEF, Louvain.
- Marquardt D., Jacques C. et alii (1991), "Vision 2000: The Strategy for the ISO-9000 Series Standards in the 90s." *Quality Progress* 24, no. 5 (1991), [pp. 25-31].

- Marsicano S. (a cura di) (1998), *Elementi di psicopedagogia*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Martelli A. (2002), *Politiche sociali: cultura organizzativa e contesto locale*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Marx K. (1975), *Il Capitale. Critica dell'economia politica*, trad. it, Torino, Einaudi.
- Massa R. (1977), *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Massa R. (1979), *Teoria pedagogica e prassi educativa*, Bologna, Nuova casa editrice L. Cappelli spa.
- Massa R. (1986), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano Edizioni Unicopli.
- Massa R. (a cura di) (1989), *Problemi e teorie dell'educazione. Il punto di vista pedagogico*, Teramo, EIT, Editrice Italiana.
- Massa R. (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bari, Editori Laterza.
- Massa R. (a cura di) (1991), *Saperi, scuola, formazione*, Milano, Edizioni Unicopli.
- Massa R. (a cura di) (1992), *La clinica della formazione. Una esperienza di ricerca*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Massa R. (1993), "Da una epistemologia pedagogica alla clinica della formazione", in D'Alessandro (a cura di), Louis Althusser. *Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, Marcos y Marcos, Milano, poi in Borrelli M. (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, Cosenza, Pellegrini Editore.
- Massa R. (1997), "Formazione del soggetto e proceduralità pedagogiche", in Mariani A., *Attraversare Foucault*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (1999), "Una nuova creatività pedagogica", in *Pedagogika*, 12, anno III [pp. 8-12].
- Massa R., Bertolini G. (a cura di) (1996a), "Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione", in Geymonat, *Storia del pensiero filosofico, Il Novecento, vol. IX, 4*, a cura di Bellone E., Mangione C., Milano, Garzanti.
- Massa R., Bertolini G. (a cura di) (1996b), *Clinica della formazione medica*, Angeli , Milano.

- Massa R., Cerioli L. (1999), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Mastropasqua I., Scaratti G. (a cura di) (1998), *Le avventure di Dike. Il lavoro socio-educativo nei servizi della giustizia minorile*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Mattana G. (2000), “Qualità affidabilità certificazione. Strategie, tecniche e opportunità per il miglioramento dei prodotti, dei servizi, delle organizzazioni. Aggiornato alle ISO 9000”, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Mattesini M. (2008), “Tetto di spesa, la mannaia sulla qualità”, in Guida agli enti locali de Il Sole24Ore, 26 aprile 2008, vol 12, fasc. 17, [pp. 20-22].
- Mayo E. (1945), *Social problems of an industrial civilization*, Boston, Harvard University, Division of research, Graduate School of business administration.
- Mezirow J. (2003), “Transformative Learning as Discourse”, *Journal of Transformative Education*, vol.1 no. 1, (2003), [pp. 58-63].
- Micoli E. (s.d.), “La metodologia ermeneutica: critica al metodo scientifico in psicoanalisi”, *Rivista di Psicologia Analitica*, [pp. 59-72].
- Milani L. e la scuola di Barbiana (1967), *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Miller A. (1996), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Molander B. (1992), “Tacit knowledge and silenced knowledge: Fundamental problems and controversies”, in Göranson B., Florin M. (Eds.), *Skill and education: Reflection and experience* [pp. 9-31], London, Springer-Verlag.
- Mondin B. (1999), *Epistemologia e Cosmologia*, Bologna, Studio Domenicano.
- Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita e Pensiero.
- Morin E. (1993), *Le idee: habitat, vita, organizzazione, uso e costumi*, Milano, Feltrinelli.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza, Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci editore.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci editore.

- Mortari L. (2009), *Aver cura di sé*, Milano, Mondadori.
- Mortari L. (a cura di) (2010), *Dire la pratica*, Milano, Bruno Mondadori.
- Moss P. (1994), "Defining Quality: Values, Stakeholders and Processes", in P. Moss & A. Pence (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services* [pp. 1-9]. London, Paul Chapman Publishing.
- Moss P. et alii (2000), "Getting beyond the problem with quality, European Early Childhood", in *Education Research Journal*, volume 8, issue 2.
- Moss P., Dahberg G. (2008), "Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation", *New Zealand Journal of Teachers' Work*, Volume 5, 2008 Issue 1, [pp. 3-12].
- Mottana P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando editore.
- Mottana P. (2000), *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Mottana P. (2009), "Ricerzare oltre", *Studi Sulla Formazione*, 12(1/2), [pp. 69-78].
- Musi E. (2007), *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, Edizioni FrancoAngeli, Milano.
- Muzi E. (2009), *Pedagogia critica in Italia*, Roma, Carocci editore.
- Napolitani D. (2006), *Individualità e gruppaltà*, Milano, IPOC.
- Nicoli M. (2010), *Regimi di verità nell'impresa postfordista*, *Esercizi Filosofici* 5, 2010, [pp. 65-77].
- Nigris E., Negri S., C., Zuccoli F. (2007), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Roma, Carocci editore.
- Obholzer A., Roberts V. Z. (1998), *L'inconscio al lavoro*, trad. it. Milano, Etas libri.
- Oggoni F. (2013), *La supervisione pedagogica*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Ohno T. (2004), *Lo spirito Toyota, Il modello giapponese della qualità totale. E il suo prezzo*, Torino, Einaudi.
- Oliva D. (2003), "La qualità della formazione tra accreditamento e valutazione, in *Rassegna italiana di valutazione*", VII, 26, [pp. 71-83].

- Oliverio S. (2013), “Professionalità riflessiva e pensiero qualitativo. Per una lettura non-costruttivista della riflessività”, in *Educational Reflective Practices*, 2, 2013, [pp.11-31].
- Olivetti Manoukian F. (1998), *Produrre Servizi. Lavorare con oggetti immateriali*, collana "Studi e Ricerche", Bologna, il Mulino.
- Olivetti Manoukian F. (2002), “Introduzione, Spunti” – Rivista semestrale a cura dello Studio APS – Affetti e Tecnologie, n. 5, [pp. 3-7].
- Orefice P., Sarracino V., (a cura di) (2004), *Questioni di pedagogia sociale*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Orsenigo A. (1999), “Per una critica della qualità nel lavoro sociale”, in "Animazione Sociale", n. 10, Gruppo Abele, Torino.
- Orsenigo J. (2007), “Intenzionalità, progetto e dispositivi pedagogici. Disporre dei dispositivi o essere disposti da essi?”, in F. Cappa (a cura di) (2007), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Orsenigo J. (2009), “Il gesto educativo come architettura”, in F. Cappa (ed.), *Foucault come educatore*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Orsenigo J. (a cura di) (2010), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Orsenigo J. (2013), “Decostruire” in Report PRIN “*Politiche e culture della valutazione: tra le pratiche quotidiane informali e le procedure codificate. Studio di caso di servizi educativi per l'adolescenza*”. Non pubblicato.
- Pagano R. (1999), *L'implicito pedagogico in Gadamer*, Brescia, La Scuola.
- Palmieri C. (2000), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Palmieri C., Prada G. (a cura di) (2005), *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Palmieri C., Prada G. (2008), *Non di sola relazione*, Milano, Mimesis Edizioni.
- Palmieri C., Pozzoli B., Tognetti S., Alemani C., Finzi G. et alii (2009), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.

- Palumbo M. (2002), "Qualità ed efficacia nei servizi: convergenza o coincidenza?", *Politiche Sociali e Servizi*.
- Papi F. (1978), *Sull'educazione*, Milano, ISEDI.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., Berry, L. L. (1985), "A conceptual model of service quality and its implications for future research", *Journal of Marketing*, vol. 49, [pp. 41- 50].
- Passmore J. (1967), "Logical Positivism", in *The Encyclopedia of Philosophy*. New York, Macmillan, vol.5, [pp. 52- 57].
- Perini M. (2013), *Lavorare con l'ansia. Costi emotivi nelle moderne organizzazioni*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Perla L. (2004), *Valutazione e qualità in università*, Roma, Carocci editore.
- Perla L. (2010), *Didattica dell'implicito*, Brescia, La Scuola.
- Piaget J. (1997), *Le scienze dell'uomo*, Bari, Biblioteca Universale Laterza.
- Pinto V. (2012), *Valutare e punire*, Napoli, Cronopio.
- Polanyi M. (1958), *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago, University of Chicago Press.
- Popkewitz T. (1990), "Some problems and problematics in the production of evaluation", in Granheim, M., Kogan. M. and Lundgren, U.P. (eds) *Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System*.
- Porter T. (1995) *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Premoli S. (a cura di) (2008), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socio educativi*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Reamer Frederic G. (2005) *Documentation in Social Work : Evolving Ethical and risk-management standards*, *Soc Work*, 50(4), [pp. 325-34].
- Reeves C. A., Bednar D. A. (1994), "Defining quality: Alternatives and implications", *The Academy of Management Review*, vol. 19, no. 3, [pp. 419-445].
- Regalia B. Bruno A., (2000), "La valutazione nelle organizzazioni: il caso di un servizio per adolescenti. Riflessioni su una ricerca-intervento", in Regalia B. Bruno A., (a cura di) *Valutazione e Qualità nei servizi*, Milano, Unicopli.

- Reggio P. (2008), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, in Premoli S. (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Regoliosi L., Scaratti G. (a cura di) (2002), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Roma, Carocci editore.
- Rella F. (2004), *Pensare per figure. Freud, Platone, Kafka, il postumano*, Roma, Fazi.
- Revelli M. (1995), "Economia e modello sociale nel passaggio fra fordismo e toyotismo", in Ingrao P., Rossanda R. (a cura di), *Appunti di fine secolo*, Roma, Edizioni manifestolibri.
- Rezzara A. (2000), *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*, Milano, Mursia.
- Rezzara A. (a cura di) (2004), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Rezzara A., L. Cerioli (a cura di) (2004), *La consulenza clinica a scuola*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Rezzara A. (2007), "La qualità della relazione formativa". Non pubblicato.
- Richey Cheryl A., Blythe Betty J., & Berlin Sharon B. (1987), "Do social workers evaluate their practice?" in *Social Work Research and Abstracts*, 23 (2), 14–20.
- Riva M. G. (2000), *Studio "clinico" sulla formazione*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Riva M. G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini e Associati.
- Riva M. G. (2011a), "Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica", in *Rassegna di Pedagogia*, 18(1-2), [pp.161-178].
- Riva M. G. (2011b), "Responsabilità", in *Pedagogia Oggi* (1/2), [pp.157-175].
- Riva M. G. (2014), "La pressione totale sulle Università come difesa sociale dall'ansia. Implicazioni pedagogiche e conseguenze formative", *METIS*, 1.
- Robin R. J. (1988), *La traque de la qualité. De Platon à Ishikawa*, Paris, Les Edition d'Organisation.
- Rossetti S. (2009), "Lavoro educativo e sapere pedagogico" in Palmieri C., Pozzoli B., Tognetti S., Alemani C., Finzi G. et alii, *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.

- Rossi B. (2010), *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Rossi B. (2014), *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Milano, Vita e Pensiero.
- Rossi P. G., Giannandrea L., Magnoler P. (2010), “Mediazione. dispositivi ed eterotopia. Dal situated learning al post costruttivismo” in *Education Sciences & Society*, [pp. 101- 116].
- Rossi B. (2012), “La riflessione al lavoro, Educational reflective practices”,1, Milano, FrancoAngeli, [pp. 5-20].
- Rousseau J. J. (1958), *Emile, ou l'éducation*, (Preface by Henri Wallon), Paris, Editions Sociales.
- Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma, Carocci editore.
- Salomone I. (1997), *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Roma, Carocci editore.
- Salomone I. (2005), *Lezioni di pedagogia interazionale. Verso una teoria pedagogica dell'interazione educativa*, Pesaro, Magma Edizioni.
- Salomone I. (2013), *La scena educativa. Un approccio interazionale alla consulenza pedagogica*, Padova, libreriauniversitaria.it edizioni.
- Sandkühler H. J. (2014), “Le culture epistemiche. A proposito di status e funzione di un concetto epistemologico”, *Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia*, Vol. 5 (2014), n. 1, [pp. 1-12].
- Santelli Beccegato L. (1998), *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*, Brescia, La Scuola.
- Santelli Beccegato L. (a cura di) (2003), *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche e educative*, Bari, Levante.
- Santerini M. et alii (a cura di) (2003), *Formazione e progettualità nei servizi educativi*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Santoianni F. (2007), *La Fenice pedagogica. Linee di ricerca epistemologica*, Napoli, Liguori Editore.
- Sardelli A. (2008), Qualità e documentazione di sistema, in Gori E. (a cura di), *La documentazione e la scuola di qualità*, Firenze, Le Lettere, [pp. 100-101].
- Scaratti G. (1998), “La qualità come processo di valutazione”, in *Impresa sociale*, (n. 41), [pp. 22-26].

- Scheler M. (2008), *Ordo Amoris*, trad. it. Simonetti E., Brescia, Morcelliana.
- Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York; trad. it., Il professionista riflessivo, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.
- Schon D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Schwandt T. A. (1994), “Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry”, in N.K. Denzin and Y.S. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Scurati C. (1991), *Profili nell’educazione: ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero.
- Setti Bassanini M. C. (1996), “L’accreditamento in sanità”, in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 1, [pp. 2-5].
- Shaw I. (2006), “Practitioner Evaluation at Work”, in *American Journal of Evaluation*, 27(1), [pp. 44–63].
- Shaw I., Lishman J. (2002), *La valutazione nel lavoro sociale*, Trento, Erickson.
- Shaw I., Shaw A. (1998), *Keeping Social Work Honest: Evaluating as Profession and Practice*, [pp. 847–869].
- Shewhart Economic W. A., *Control of Quality of Manufactured Product*, New York, D. Van Nostrand Company.
- Sini C. (1996), *Gli abiti, le pratiche, i saperi*, Milano, Jaca Book.
- Sini C. (1999), *Scrivere il fenomeno. Fenomenologia e pratica del sapere*, Napoli, Morano.
- Smith A., (1969), *La ricchezza delle nazioni (abbozzo)*, trad. it. Di Parlato V., Roma, Editori Riuniti.
- Sparti D. (1995), *Epistemologia delle scienze sociali*, Firenze, La Nuova Italia.
- Sprow E. (1992), *Chrysler's Concurrent Engineering Challenge*, Manufacturing Engineering.
- Stake R., Schwandt, T. (2006), “On discerning quality in evaluation”, in Shaw I. F., I. F. Greene I. F., Mark M. M. (Eds.), *Handbook of Evaluation*, London, Sage.
- Stame N. (a cura di) (2007), *Classici della valutazione*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.

- Star S., Griesemer J. R. (1989), "Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals" in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39". *Social Studies of Science* 19 (3), 393.
- Strathern M. (2000), "The tyranny of transparency", *British Educational Research Journal* 26 (3), [pp. 309–321].
- Striano M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli, Liguori.
- Sumini A. (2008), "La supervisione educativa nei servizi", in *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 7, 2008, [pp. 17-20].
- Taguchi G. (1986), *Introduction to quality engineering: designing quality into products and processes*, Vermont South, ARRB Group Limited.
- Tanese G., Negro G., Gramigna A. (a cura di) (2003), *La customer satisfaction ... Valutare la qualità percepita dai cittadini*, Rubettino, Soveria Mannelli.
- Tarantini L. (1988), "L'atteggiamento interpretante: un pensiero che guarda ascoltando...", in *Rivista di psicologia analitica*, 38(1988), [pp. 95-105].
- Tashakkori A., Teddlie C. (2003), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, CA, Thousand Oaks.
- Tassi R. (1991), *Itinerari pedagogici del Novecento 3°. Correnti, autori, opere*, Bologna, Zanichelli Editore S.p.A..
- Thorndike E. L. (1904), *An introduction to the theory of mental and social measurements*, New York: Teachers College, Columbia University.
- Tomisich M., Brandani W. (2005), *La progettazione educativa*, Roma, Carocci Faber.
- Tourmen C. (2009), "Evaluators' Decision Making: The Relationship Between Theory, Practice and Experience", in *American Journal of Evaluation*, 30(1), [pp. 7–30].
- Tramma S. (2003), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci editore.
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci editore.
- Ulivieri Stiozzi S. (2013), *Il counseling formativo. Individui gruppi e servizi tra pedagogia e psicoanalisi*, Milano, Edizione Franco Angeli
- Van den Berghe W. (1995), *Achieving Quality in Training. European Guide for collaborative training projects*, Tilkon, Wetteren.
- Van Kemenade, Everard Pupius M., Hardjono T. W. (2008) "More Value to Defining Quality", *Quality in Higher Education*, 14, 2, [pp. 175-185].

- Van Manen M. (1990), *Researching Lived Experience: Human Science for an Action-Sensitive Pedagogy*, London, Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen M. (1995), "On the Epistemology of Reflective Practice", *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1, no. 1, [pp. 33–50].
- Van Manen M. (1999), "The practice of practice", in M. Lange, J. Olson, H. Hansen, & W. B ynder (eds.), *Changing schools/changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Luvain, Belgium, Garant, Retrieved August 11, 2004.
- Vegetti Finzi S. (1998), *Volere un figlio*, Milano, Mondadori.
- Vestman O. K., Conner R. F. (2006), "The relationship between evaluation and politics", in Shaw I.F. et al., *The Sage handbook of evaluation: policies, programs and practices*, London, Sage Publications.
- Vico G., Vigan  R. (2006), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione: seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale: atti del convegno, Milano, 4 novembre 2005*, Milano, Vita e Pensiero.
- Vigan  R. (1995), *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero.
- Vigan  R. (2003), *Professionalit  pedagogica e ricerca*, Milano, Vita e Pensiero.
- Vignola P. (2013), *L'attenzione altrove. Sintomatologie di quel che ci accade*, Napoli-Salerno, Orthotes Editrice.
- Vigorelli M. (a cura di) (2005), *Il lavoro della cura nelle istituzioni. Progetti, gruppi e contesti nell'intervento psicologico*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Villa L. (2008), *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Vinci V. (2011), *Le routine nell'insegnamento scientifico. Un percorso di ricerca-formazione*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.
- Weiler H. N. (1990), "Decentralization in Educational Governance: An Exercise in Contradiction?" In Granheim M., Kogan M., Lundgren P. (eds.), *Evaluation as Policymaking* [pp. 42-72].
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, UK-Camridg; trad. it., *Comunit  di Pratica. Apprendimento, significato e identit *, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Williams P. (1994) *Making sense of quality: a review of approaches to quality in early childhood services*, London, National Children's Bureau.

Winnicott D. W. (1992), *Gioco e realtà*, trad. it, Roma, Armando editore.

Zannini L. (2001), *Salute, malattia e cura. Teoria e percorsi di Clinica della formazione per gli operatori sociosanitari*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.

Zenarolla A. (2007) *Costruire qualità sociale. Indicazioni teoriche e operative per lo sviluppo della qualità nei servizi*, Milano, Edizioni FrancoAngeli.

Sitografia

<<http://metis.progedit.com/>>

MeTis, Rivista internazionale di Pedagogia, Didattica e Scienze della Formazione.

<<http://www.iso.org/iso/home.html>>

Sito ufficiale dell'ISO - International Organization for Standardization.

<<http://www.accredia.it/>>

Sito ufficiale *Accredia* - Ente italiano di accreditamento.

<<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>>

Glossario analitico internazionale dei temi connessi alla qualità dell'istruzione superiore.