Ritrovare il senso del lavoro educativo. Prevenire e contrastare la Great Resignation

Antonella Arioli*

Riassunto

Il lavoro educativo – per sua natura complesso – è intessuto da molteplici contraddizioni che, se non tematizzate, rischiano di trasformarsi in insidiose derive dell'educazione stessa. A partire, dunque, dall'affrontare alcune antinomie insite nella relazione educativa, il contributo intende mettere in luce come la demotivazione degli educatori, e la crescente disaffezione nei riguardi della professione educativa, non sia riconducibile a tali contraddizioni in sé quanto, piuttosto, alla fatica di trovare una conciliazione tra aspetti differenti, ma non necessariamente confliggenti. Ciò nella convinzione che la ricerca di continui equilibri, per quanto instabili e sempre da ritrovare, possa costituire una risorsa per alimentare il senso nel proprio lavoro e per riscoprirlo nella sua intrinseca ricchezza. E, nondimeno, per risignificare alcuni principi epistemologici fondanti l'educazione stessa, in ragione dei quali risulta possibile non solo contrastare, ma anche prevenire preoccupanti atteggiamenti di rassegnazione.

Parole-chiave: *Contraddizioni educative; Derive dell'educazione; Demotivazione; Consapevolezza; Significato.*

Rediscovering the meaning of educational work. Preventing and countering the Great Resignation

Abstract

The work of education – by its very nature complex – is interwoven with multiple contradictions which, if not thematized, risk turning into insidious drifts of education itself. Starting from addressing some of the antinomies inherent in the educational relationship, the paper intends to highlight how the demotivation of educators, and the growing disaffection with the educational profession, is not attributable to these contradictions per se but, rather, to the difficulty of finding a reconciliation between different, but not necessarily conflicting, aspects. This is in the belief that the search for continuous balances, however unstable and always to be found,

* Università Cattolica del Sacro Cuore – sede di Piacenza (Italy).

Civitas educationis, a. XIII, n. 2, dicembre 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222317953 • DOI: 10.7413/2281-9568104
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

can be a resource to nourish the meaning in one's work and to rediscover it in its intrinsic richness. And, nevertheless, to re-signify some epistemological principles on which education itself is founded, by virtue of which it is possible not only to counteract, but also to prevent worrying attitudes of resignation.

Keywords: *Educational contradictions; Drifts of education; Demotivation; Awareness; Meaning.*

1. Introduzione

Il fenomeno della *Great Resignation*, che all'indomani della pandemia ha assunto dimensioni consistenti in vari ambiti professionali (Kuzior *et al.*, 2022), sembra lambire anche il lavoro educativo. Non solo nella forma dell'abbandono volontario (le "grandi dimissioni", per l'appunto) ma anche in quella dell'evitamento, data la poca attrattività che pare caratterizzare le professioni educative. Queste ultime infatti – al pari di altri lavori di cura la cui scelta si fonda sui valori altruistici del bene comune e dell'impegno sociale e politico – paiono particolarmente risentire dell'imperante cultura del narcisismo (Lasch, 2020), che mette in primo piano la conquista del successo individuale "privato di qualsiasi significato trascendente" (Ibid.: 81). "Oggi gli uomini – ammoniva l'autore alla fine degli anni '70 – desiderano essere ammirati piuttosto che stimati. […] Non conta ciò che un uomo fa, ma che egli «ce l'abbia fatta»" (*Ibidem*). Un desiderio dell'altrui approvazione che, tuttavia, lungi dall'implicare un'autentica apertura all'alterità, evidenzia piuttosto un ripiegamento autoreferenziale e una chiusura egocentrata sui personali bisogni di approvazione e affermazione. Ciò che si insegue è l'"essere invidiati piuttosto che rispettati" (*Ibidem*): è l'interesse personale, più che il bene collettivo. In altri termini, si dipende dal consenso degli altri per la propria gratificazione, ma non ci si preoccupa *per* gli altri: per coglierne i bisogni, per riconoscerne i desideri, per intuirne le potenzialità. Ma se è vero che l'Io diventa tale solo nel rapporto Io-Tu (Buber, 2004), allora l'essere umano non può prescindere dall'apertura all'altro. E, soprattutto, la relazione educativa – in quanto finalizzata alla formazione dell'uomo – non può che fondarsi su una postura eterocentrata, autenticamente protesa verso l'alterità e lo sviluppo di un senso comunitario. A questo si aggiunga come, all'accresciuta "professionalizzazione" delle figure formative – in risposta alla richiesta sociale di un "aumento degli interventi educativi, sia del loro numero sia del loro grado di formalizzazione" (Triani, 2018: 41) – non corrisponda tuttavia un'effettiva valorizzazione del lavoro educativo e dei suoi protagonisti, troppo spesso relegati nell'invisibilità e confinati nella marginalità. Indubbiamente si sente parlare molto di educazione e in svariati contesti, ma raramente – e paradossalmente – sono chiamati a parlarne proprio i professionisti dell'educazione: basti considerare come la loro presenza sia spesso fagocitata da altri 'esperti' che ne silenziano la voce sia in contesti informali e divul-

gativi (come quelli massmediali), sia in quelli più formali ed elettivamente formativi (ad esempio la scuola). Risulta pertanto ancora attuale quanto, alla fine degli anni '90, notava Santerini: "dotato di scarsi strumenti, con un'identità sociale ancora in costruzione, assediato da professionalità forti come il medico o lo psicologo, l'educatore rischia di essere superfluo" (Santerini, 1998: 75).

Se questi aspetti socio-culturali concorrono, com'è intuibile, alla progressiva svalutazione della professione educativa, dall'altro non possono che interpellare la riflessione pedagogica, nel tentativo di mettere a fuoco quanto alimenti tale svilimento e, in generale, i sentimenti di smarrimento, incertezza e scetticismo (Palmieri *et al*., 2009; Tramma, 2015) che sembrano sempre più accompagnare gli educatori. Sulla scia di tali considerazioni, al di là delle motivazioni riconducili allo scarso riconoscimento economico-sociale, alle ambivalenze della "gratificazione nell'esperienza educativa" (Fabbri, 2009) e al carattere di "liquidità" (Tramma, 2018: 11-17) che da sempre accompagna il profilo identitario dell'educatore professionale (Demetrio, 1990; Falcinelli, 2021), forse il crescente allontanamento dal lavoro educativo lascia trasparire qualcosa di più. Ovvero, il prevalere di alcune insidiose – quanto inquietanti – derive dell'educazione che di fatto ne snaturano le fondamenta epistemologiche e alimentano, spesso sottotraccia, un vissuto di demotivazione negli educatori. Si tratta di derive che scaturiscono dalla difficoltà, da parte degli stessi educatori, a gestire le variegate contraddizioni e ambiguità insite nella complessità del lavoro educativo e che, qualora non venissero tematizzate, rischiano di destituirlo di senso.

2. Le molteplici contraddizioni insite in un lavoro complesso

Il lavoro educativo, come noto, è attraversato da luci e ombre che ne restituiscono, in filigrana, l'intrinseca pluriformità (cfr. Iori & Bruzzone, 2015). D'altro canto, per usare le parole di Dewey, "non v'è alcuna pratica educativa che non sia fortemente complessa" (Dewey, 1951: 10).

Molteplici, dunque, sono le contraddizioni che lo attraversano e che, indubbiamente, ne fanno un mestiere impegnativo quanto delicato. Tuttavia, proprio in tali opposizioni sta la sua ricchezza, nella convinzione possono costituire il terreno fertile per l'emergere di preziose potenzialità sfidanti. Anzi, a ben vedere la sfida principale può consistere esattamente nello scorgere un equilibrio, per quanto faticoso e precario, tra gli aspetti discordanti che innervano l'agire educativo e che, lungi dall'essere frettolosamente liquidati come inconciliabili, possono invece trovare una qualche sintesi fruttuosa, divenendo così, da ostacolo, una risorsa. Un compito, questo, che richiede di andare al di là di semplicistiche polarizzazioni. Per l'educatore si tratta, in altri termini, di allenare la capacità di so-stare in un atteggiamento di ricerca continua, con la consapevolezza che un equi-

librio stabile e definitivo non possa essere alfine raggiunto mai, data la natura stessa del rapporto educativo, quale relazione intrinsecamente connotata dall'irrompere dell'imprevisto: da condizioni inattese, da risposte impensate, da esiti possibili e non del tutto preventivabili. Inevitabilmente influenzata, soprattutto, dalla "novità di ognuno" (De Monticelli, 2012): dall'unicità delle personalità in gioco, nonché dall'aleatorietà dello stesso evento educativo, che non si lascia scomporre in elementi predefinibili e replicabili: "ciò che ha modificato e modifica intenzionalmente un individuo – ricorda Demetrio – è solo in parte ricostruibile con metodi orientati da criteri soltanto scientifici, l'educazione è intessuta alla vita; e la vita non è ricostruibile e spiegabile soltanto con la scienza" (2000: 42). La complessità dell'educazione, infatti, sta anche nella dinamicità del suo *darsi*: nel suo continuo fluire, che non si lascia imbrigliare nel già-dato e resiste a subdole quanto pericolose tendenze cristallizzanti. Sembra allora opportuno, attraverso Bertolini, mettere in luce "la scorrettezza epistemologica – che diventa peraltro scorrettezza esistenziale – dei vari tentativi che si sono fatti in passato, e che ancora oggi vengono fatti, di superare quella complessità" (2005: 8).

A fronte di tali considerazioni, ciò che ha da caratterizzare la postura del professionista dell'educazione è l'essere permanentemente alla ricerca di una instabile quanto necessaria conciliazione fra aspetti dissimili che concorrono all'educazione. Come dire: è lo stesso paradigma della complessità – proprio dell'educazione – a esigere che chi educa debba tener conto della pluralità delle dimensioni di uno stesso evento, nell'intento di intravvedervi opportune interconnessioni (Arioli, 2018).

Ma quali sono, dunque, le contraddizioni che attraversano il lavoro educativo? Nel presente contributo si intende evidenziarne alcune, nella consapevolezza che altre, naturalmente, se ne potrebbero individuare.

2.1 Specificità VS unitarietà

Una prima contraddizione può essere ravvisata tra la *specificità* dell'attenzione educativa (riservata alle differenti sfere della personalità del soggetto) e lo sguardo sull'intero (dedicato all'individuo nella sua *unitarietà*). Per quanto concerne il primo aspetto, la molteplicità delle dimensioni bio-psico-sociali e spirituali rimanda, per fare qualche esempio, all'ontologia di Hartmann (1963), all'antropologia di Scheler (2000) e all'ontologia dimensionale di Frankl (2005). Anche in ambito propriamente psicologico, la teoria delle intelligenze multiple di Gardner mette in evidenza le peculiarità connotanti la "pluralità di *formae mentis*" (1989), incoraggiando non solo la personalizzazione dell'apprendimento, quanto la valorizzazione delle varie forme di intelligenza (logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale, corporale-kinestetica, interpersonale-intrapersonale, naturalistica, spirituale ed esistenziale). Tuttavia, porre attenzione – in chiave educativa – a tali dimensioni non significa privilegiarne talune a discapito di altre, restringendo di fatto l'intervento

formativo ad alcune sfere o funzioni del soggetto. Ciò contrasterebbe col rispetto della complessità dell'essere umano e, dunque, con l'aver a cuore la totalità degli aspetti che concorrono allo sviluppo. L'educazione non può essere monocorde, ma integrale: "tutte le sfere della persona umana debbono essere coinvolte sempre" (Larocca, 1983: 172). E non può essere unilaterale, ma integrata: cioè "unitaria e piena, attenta a tutti gli aspetti dell'umanità" (Ibid.: 176). Pertanto, in luogo della forzata suddivisione dei saperi e delle esperienze, occorre coinvolgere simultaneamente i sensi, le emozioni, i pensieri e la volontà, mettendo in gioco differenziati linguaggi. In tale prospettiva, trovare un equilibrio – benché instabile e sempre da rimpostare – tra specificità e unitarietà dell'educazione può significare, allora, offrire sollecitazioni diversificate senza dimenticare, tuttavia, che quelle stimolazioni debbono verificarsi sotto il segno dell'organicità e della coerenza. L'educatore non solo deve conoscere i differenti canali comunicativi e gli specifici mediatori didattici (Ausubel, 1978) per promuovere le competenze senso-motorie e cognitive, le abilità socio-relazionali, le disposizioni emotive ed esistenziali, ma deve altresì preoccuparsi del fatto che le esperienze che propone, le azioni che intraprende e lo stile che adotta convergano verso le medesime finalità. Qui sì senza contraddizioni, che porterebbero alla deriva della frammentazione degli interventi.

Così, alla luce di una concezione olistica della persona e di una visione sistemica del suo sviluppo, l'attenzione specifica alle diversificate dimensioni umane e alle plurime *formae mentis* – nessuna esclusa – può risolversi in un agire coerente nelle finalità ed equilibrato nella tipologia delle stimolazioni educative, costantemente permeato dalla volontà di conferire, nella peculiarità delle singole situazioni, una forma armonica al percorso formativo. Se è vero, infatti, che l'uomo può essere definito "come unità nonostante la molteplicità" (Frankl, 2005: 54) data la "coesistenza tra l'unità antropologica e le differenze ontologiche" (*Ibidem*), a maggior ragione il lavoro educativo deve preservare la propria unitarietà in nome dell'unità dei soggetti. In ragione di ciò, per gli educatori si tratta di promuovere le interazioni tra le facoltà del soggetto, nonché i collegamenti fra gli apprendimenti. Avverte a questo proposito Dewey (riferendosi al leggere, scrivere e far di conto): "quali altre abitudini, comprendenti i gusti e i desideri, si formano collateralmente?" (Dewey, 1951: 45). Pertanto, in un'ottica globale, dove lo sguardo all'intero è il frutto dell'attenzione alle parti specifiche che lo compongono e alle relazioni fra di esse, non si può prescindere dall'interrogarsi costantemente circa le "radiazioni, espansioni e contrazioni concomitanti" (*Ibidem*) nella pratica educativa. E non si può fare a meno di considerare che ogni apprendimento che riguarda le singole competenze ha – lo si voglia o meno – un inevitabile impatto sulla formazione dell'*umano* che c'è nell'uomo, di fatto alimentando o limitando il dispiegarsi delle disposizioni che soggiacciono alla facoltà di scegliere liberamente e di decidere responsabilmente.

2.2 Prodotto VS processi

Una seconda aporia di cui pare intriso il lavoro educativo concerne, da un lato, la preoccupazione per il programma da espletare, per le competenze da far conseguire ai soggetti in educazione (con la relativa apprensione, specie in ambito scolastico, verso gli esiti delle verifiche). Dall'altro lato v'è l'attenzione prioritaria, invece, al processo di sviluppo e di apprendimento: non tanto ai traguardi conseguiti, quanto al percorso intrapreso verso di essi. Un punto di vista, quest'ultimo, che coniuga apporti della tradizione pedagogica (Dewey, 2014) – tesi a mettere in primo piano "i modi di apprendere" (Ibid.: 5) rispetto al contenuto (Guasti, 1998) – con quelli della psicologia di orientamento umanistico (Rogers, 1983), che a sua volta evidenza il primato dei dinamismi del soggetto che apprende, piuttosto che le nozioni apprese. Si tratta, evidentemente, di modalità diverse di intendere e agire la relazione educativa nella sua "materialità" (Palmieri & Prada, 2008) – l'una più concentrata sui prodotti e l'altra sui processi, per l'appunto – che implicano una differente gestione degli spazi e dei tempi (calibrati sulle attività o conformi ai ritmi di ciascuno?), delle metodologie (attestate sul gruppo o personalizzate?), nonché diverse logiche sottese all'andamento delle attività (vengono decise dall'educatore/insegnante o scelte dai soggetti in educazione?). Forse conviene chiedersi se si tratti di istanze inconciliabili. Ovvero: è possibile rimanere centrati sui prodotti, sui risultati e sulle attività, senza disattendere ai processi e avendo cura, dunque, anche del modo in cui gli educandi raggiungono tali risultati?

Probabilmente sì, nella misura in cui prodotto e processo vengano letti il primo come 'effetto', il secondo come 'scopo'. Come si può indurre dall'etimologia del temine prodotto (*productus*: participio passato composto da *pro* – avanti e da *dúcere* – trarre), esso sta a significare qualcosa che può essere "tratto avanti" da qualcos'altro: che, in altri termini, vi consegue. In questo quadro il prodotto educativo (ovvero, la prestazione cognitiva esibita, il comportamento mostrato piuttosto che l'elaborato ultimato) non può fungere da scopo, venendo a configurarsi come effetto *indiretto* dell'attenzione *diretta* dell'educatore al processo. È quest'ultimo, quindi, a rappresentare l'oggetto dell'intenzionalità dell'educatore: vale a dire, il modo in cui il soggetto sviluppa le proprie competenze, abilità e prestazioni; il percorso che riesce a mettere in atto; i dinamismi metacognitivi e riflessivi che lo caratterizzano. A questo proposito, risulta "della massima importanza resistere alla tentazione del *prodotto* del pensiero ancor prima di aver *sviluppato* il processo del pensare" (Bruzzone, 2012: 79). Da ciò si evince una preoccupazione prioritaria ai processi, certo. Ma, si aggiunge, non esclusiva, poiché se è vero che il processo condiziona il prodotto, anche quest'ultimo condiziona il processo. Ovvero, ogni educatore e insegnante si prefigura, nel mentre intenziona e progetta un'attività educativa, quali potrebbero essere gli esiti (cognitivi, comportamentali…) delle sollecitazioni messe in atto. E ciò influenza non solo le stimolazioni che sarà in grado di offrire, quanto i processi che si attiveranno. Non è la stessa

cosa, infatti, proporsi che i ragazzi producano un lavoro di gruppo (competenza relazionale, questa, che richiederà processi negoziali) o una ricerca individuale (competenza, quest'altra, che comporterà processi di problem solving); oppure aspettarsi che individuino in quale scuola proseguire gli studi (capacità che, come ovvio, implicherà processi di scelta). Nella pratica educativa, quindi, più o meno consapevolmente verranno promossi taluni processi e ne verranno scoraggiati altri a seconda dei risultati che il professionista dell'educazione auspica possano avverarsi. Risulta dunque illusorio pensare che processi (il "come") e prodotti (il "cosa") possano sussistere disgiunti Tuttavia, la ricerca continua di un loro equilibrio richiede un saldo ancoraggio: quello dato dalla consapevolezza che solo vedendo il processo come scopo (e avendo pertanto chiari i dinamismi che si intendono promuovere) sia possibile non perdere di vista, nel contempo, il prodotto. E che solo da una intenzionalità educativa *diretta* al processo possano conseguire per via *indiretta* risultati soddisfacenti e sensati, che non sarebbero invece tali nel momento in cui il prodotto e le prestazioni divenissero lo scopo prioritario dell'educazione.

2.3 Fattualità VS progettualità

Un'altra contraddizione ravvisabile nel lavoro educativo può riguardare la tendenza, per un verso, a sostare su quanto è presente e già dato (nell'esercizio delle competenze acquisite e delle abilità apprese) e, dall'altro, a volgere lo sguardo al futuro: a quanto si potrebbe raggiungere, a ciò che non-è-ancora attualizzato. Eppure, stante la natura del lavoro educativo, non dovrebbe sussistere una dissonanza tra l'ancoraggio al presente e la tensione al futuro. Come ricorda Iori, l'educazione "è un evento temporale che si colloca […] nel 'qui e ora', ma il futuro è la dimensione temporale a cui è rivolta […] gettandosi 'avanti' (pro-gettandosi)" (Iori, 2018: 23). A questo si aggiunga che l'essere nel presente significa, per l'educatore, affinare lo sguardo sul soggetto "in carne ed ossa", cogliendone le specificità (ciò-che-c'è) e nel contempo le potenzialità (ciò-che-non-è-ancora). Da ciò traspare l'importanza dell'osservazione in educazione – in particolare della "osservazione entropatica" (Bertolini & Caronia, 2015: 107) e la centralità che – accanto alla valenza orientativa e progettuale – assume la "conoscenza dell'individuale" (De Monticelli, 1998: 147). Conoscenza che richiede, per non essere superficiale e distratta né tantomeno categorizzante, un impegno costante all'educatore: quello di sganciarsi dai "paraocchi abituali" (Husserl, 2002: 188). Ciò rimanda all'esercizio per nulla scontato dell'*epoché*: vale a dire, alla messa tra parentesi del già conosciuto, del già visto, del già noto, per stare su quanto appare nel qui-e-ora e poter percepire il soggetto nell'autenticità del suo darsi. Non solo, poiché lo stare nel presente significa anche, per l'educatore, saperlo rappresentare: e qui il riferimento va alla dimensione descrittiva della pedagogia, quale substrato necessario alla sua vocazione progettuale. Non sarebbe possibile, infatti, progettare sensatamente alcunché senza una solida base dalla quale allargare lo sguardo verso

il possibile: senza un ancoraggio descrittivo che consenta all'educatore di rappresentarsi in modo chiaro il reale. Ed è proprio restando nel solco della prospettiva fenomenologica e della centralità conferita alla descrizione – essendo la fenomenologia "in primo luogo descrizione" (Costa, Franzini & Spinnici, 2002: 41) – che risulta pensabile conciliare tale aspetto descrittivo con la tensione progettuale del lavoro educativo. Il piano descrittivo fonda quello progettuale o, detto altrimenti, il dover-essere deriva dall'essere: dalla conoscenza attenta delle condizioni situazionali dell'educando, applicando il "'principio di fedeltà' al fenomeno, che significa essere fedele a ciò che si offre alla presenza ed espone il suo profilo originario al nostro sguardo" (Mortari, 2004: 76). Dal punto di vista fenomenologico, infatti, le persone e le cose "sono fonti di normatività […]: esse presentano un modo di essere proprio che esige di essere rispettato e di realizzarsi compiutamente" (Bruzzone, 2012: 104). Come dire: il dover-essere su cui si impernia la progettualità educativa non è estrinseco al soggetto: non proviene dall'esterno, bensì dal soggetto stesso, in quanto a esso connaturato. Uno sguardo che osserva attentamente e descrive in modo accurato si rivela, allora, imprescindibile affinché l'educatore possa andare oltre il già-dato, in una intenzionalità modificatrice che, nel superamento della fatticità del presente, non può che essere radicata nel qui ed ora.

2.4 Oggettività VS intenzionalità

Anche di fronte al disagio si possono verificare alcune contraddizioni, sia nel modo di leggerlo, sia nelle modalità di intervento educative. Si può riscontrarne, così, una gestione essenzialmente comportamentale, volta a scoraggiare e reprimere agiti ritenuti inadeguati e problematici per la collettività. Un modo di intendere e fronteggiare il disagio, questo, non di tipo preventivo, bensì emergenziale: quando il problema si verifica in tutta la sua urgenza e drammaticità in relazione alla soglia di tollerabilità presente in un determinato contesto e alla percezione di dissonanza "rispetto a un certo modello condiviso di competenza sociale" (Bertolini & Caronia, 2015: 35).

Su un versante diverso si pone, invece, una lettura fenomenologica del disagio: meno concentrata sulla 'oggettivazione' e sui comportamenti (sul loro essere fattori – più o meno marcati – di disturbo) quanto sul vissuto personale del soggetto, scaturente dal suo modo di intenzionare il reale. Meno focalizzata, dunque, sulla manifestazione ritenuta socialmente inadeguata, bensì su ciò che sta 'a monte': ovvero, le modalità più o meno disfunzionali del soggetto di interpretare se stesso e la realtà. Fermarsi alla considerazione dei comportamenti esteriori senza procedere oltre tale superficie, tra l'altro, si rivela particolarmente fuorviante dato che si possono verificare comportamenti analoghi tra soggetti che presentano problematiche interiori differenti. Come spiegano Bertolini e Caronia, "dal gesto di 'sfruttamento del mondo' al tentativo di auto annullamento, dal gregarismo alla più generale irresponsabilità dell'agire, i comportamenti oggettivi, osservabili e descrivibili, sono spesso simili" (Ibid.: 86). Ciò significa, per

l'educatore, andare al di là della repressione o del controllo del comportamento manifesto, per concentrare primariamente l'attenzione al vissuto che lo origina: al disturbo, quindi, della capacità intenzionale. In questo quadro, non si tratta di rimodellare l'agire antisociale del soggetto, quanto di promuoverne un cambiamento per via *indiretta*, a partire dal comprendere le motivazioni e intenzioni che costituiscono i presupposti esistenziali di quel comportamento. Così, conducendo "il ragazzo verso una progressiva autocoscienza e una rivisitazione del suo modo di pensare e di intenzionare la realtà" (*Ibidem*), il suo comportamento potrà variare di conseguenza. In tale prospettiva, anziché ridurre – o ricondurre – la complessità del disagio allo schema semplicistico e superficiale che lo vede come 'nient'altro che' un insieme di agiti difettosi da riparare frettolosamente, occorre adottare uno sguardo interessato a ricostruire non solo un'azione, ma anche e soprattutto il significato che essa riveste per chi vi è coinvolto. Naturalmente, non perché i comportamenti e l'agito del soggetto non siano importanti, ma nella convinzione – in un'ottica fenomenologica – che la modificazione dei comportamenti sia l'effetto della rivisitazione, da parte del soggetto stesso, del proprio modo di interpretare e dare senso alla realtà.

3. Mancati equilibri: le derive dell'educazione

Le contraddizioni appena messe in luce – che contribuiscono a rendere incerto il lavoro educativo e alla conseguente disaffezione verso tale professione – talvolta possono non risolversi in equilibri. Può accadere, infatti, che l'educatore non riesca a trovare una conciliazione tra i poli della specificità e della globalità; tra l'attenzione ai prodotti e ai processi; tra lo stare sull'attuale e il piano progettuale; tra il controllo dei comportamenti problematici e l'intenzionalità della coscienza del soggetto. Ecco, allora, che dalla difficoltà a gestire le molteplici sfaccettature insite nel lavoro educativo potrebbero sortire alcune derive: lo scivolamento, non sempre consapevole né intenzionale, verso dinamiche distorte che snaturano la relazione educativa e che possono costituire l'*humus* nel quale attecchisce un vissuto di malessere negli educatori, oltre che la matrice sotterranea di un loro progressivo distanziamento dal lavoro educativo. Il riferimento va a derive che, anziché essere rimosse o minimizzate perché avvertite come destabilizzanti, vanno invece riconosciute, onde evitare di porle in atto senza avvedersene.

E dunque: quali potrebbero essere tali distorsioni? In corrispondenza alle contraddizioni trattate nel paragrafo precedente, se ne individuano alcune, anche qui senza la pretesa di esaurirne la possibile casistica.

3.1 Iperspecializzazione

Forse l'esito più frequente del mancato equilibrio tra l'attenzione alla specificità delle dimensioni umane e la cura dell'intero coincide col prevalere dell'iperspecializzazione. Posizione, questa, inscindibilmente legata

alla frammentazione del lavoro educativo e alla perdita dell'unità. Avviene, di fatto, una scomposizione della complessità antropologica dei soggetti: la porzione sostituisce l'intero. Ma, come noto dalla Teoria Generale dei Sistemi (von Bertalanffy, 1971), è fuorviante considerare la parte per il tutto, essendo quest'ultimo "formato da diversi elementi o fattori (variabili) tra loro in una correlazione tanto stretta da comportare variazioni nel tutto a partire da variazioni dei singoli elementi" (Bertolini, 1999: 170).

Ciononostante può accadere che un educatore isoli una sfera dell'umano, concentrandosi su di essa a discapito delle altre: che ad esempio si concentri su attività che iper-stimolino la dimensione cognitiva, senza però dedicare attenzioni alla cura di quella emotiva, relazionale ed esistenziale. Oppure, riferendosi alle intelligenze multiple di Gardner, egli può organizzare una sovraesposizione a materiali strutturati e a strumenti didattici mirati alla sollecitazione dell'intelligenza logico-matematica, disattendendo a quella linguistica o musicale. Questo può condurre non solo a interventi educativi disarmonici, ma anche a improprie quanto artificiose settorializzazioni del lavoro educativo stesso, dove ciascun professionista lavora sul proprio 'pezzo', perdendo di vista il soggetto nella sua organicità. È quanto accade, purtroppo non di rado, quando vari specialisti non dialogano fra di loro: quando manca – sia nel singolo operatore che nel lavoro di équipe – uno sguardo di sintesi che sappia tenere insieme, in modo coerente, gli interventi dedicati ai vari aspetti della personalità. Non "di questa o di quella specifica abilità, ma […] dell'uomo integrale" (Larocca, 1983: 191). Quando è assente una visione panoramica che riesca a cogliere – nelle azioni parziali – il progetto educativo nella sua globalità, in un coerente orizzonte di senso. Nella quotidianità dell'esperienza, allora, lavorare nell'ottica di un'educazione "integrale" e "integrata" (Agazzi, 1968: 88-92) costituisce certamente un compito arduo, ma tuttavia necessario per l'educatore il quale, al di là del contesto in cui opera, mai può considerarsi una monade, comportando il suo lavoro che si relazioni con professionisti dai profili multiformi. È una postura interdisciplinare, dunque, quella che consente all'esperto in educazione di dialogare con le altre figure professionali "ad armi pari" (Bertolini, 2005), e di mettersi al riparo dalla deriva dell'iperspecializzazione. Dinamica, quest'ultima, che a ben vedere risulta innaturale in educazione (e che forse, proprio per questo, comporta un allontanamento dal lavoro educativo stesso). Essa, rivelando il retaggio di un "approccio atomistico alla conoscenza, che applica la logica del separare" (Mortari, 2004: 41), impatta contro l'esigenza dell'essere umano di essere visto nella sua organicità. Egli resiste, infatti, a ogni tentativo di parcellizzazione, così come a qualsivoglia metodo che intenda segmentare e scomporre: "questo genere di percezione […] e le pratiche ad essa conformi, essendo fondamentalmente incongruenti con il loro oggetto, tendono a rivelarsi assolutamente inefficaci sul piano operativo" (Bertolini & Caronia, 2015: 126-127).

3.2 Esasperazione della performance

Quest'ulteriore possibile degenerazione educativa, di primo acchito forse più associabile all'ambito scolastico, si insinua qualora l'educatore fatichi a trovare connessioni tra l'attenzione ai prodotti (ciò che si realizza ed è riconoscibile anche dall'esterno) e la cura dei processi (spesso meno visibili e, dunque, meno rintracciabili). Nella realtà dell'esperienza educativa – spesso destinataria di richieste insistenti in ordine all'esibizione dei risultati conseguiti – la propensione verso le prestazioni rischia di mettere in ombra la centralità dei processi. Molteplici pressioni sociali, così come variegate richieste e aspettative del contesto culturale, contribuiscono sensibilmente a tale deriva, data anche la concorrenza fra i vari servizi educativi che preoccupa sempre più gli operatori degli stessi. Ma la "celebrazione dell'attività produttiva" (Larocca, 2000: 61) e il conseguente sbilanciamento verso i prodotti può lasciar trasparire, altresì, la rincorsa di una 'prestanza professionale' che rimanda, a sua volta, a bisogni sotterranei dell'educatore stesso: quale quello, ad esempio, di essere riconosciuto – agli occhi di genitori, dirigenti, coordinatori – come abile ed efficiente professionista, proprio in ragione dei prodotti realizzati. E al bisogno, naturalmente, di apparire tale ai propri occhi. Ciò rinvia altresì ai valori del professionista dell'educazione: agli ideali e ai principi che danno forma, più o meno consapevolmente, al suo agire. Non da ultimo, tali aspetti riconducono alla sua concezione di educazione e, ancor più primariamente, di uomo (Stein, 2000: 38): a questioni epistemologiche e antropologiche che, sebbene spesso latenti, risultano cruciali per chi fa il mestiere di educare e vanno quindi fatte oggetto di riflessione. "Si può 'fare', beninteso, educazione senza tematizzare queste domande, ma al prezzo di rimanere (talvolta inconsapevolmente) in 'ostaggio' di una teoria magari implicita ma non per questo meno vincolante" (Bruzzone, 2012: 15). E col rischio, in aggiunta, di spersonalizzare l'educazione. Nella rincorsa spasmodica delle prestazioni, di fatto, si perde la persona: l'oggetto prende il sopravvento (il 'che cosa': i voti, la quantità di prodotti, il numero di progetti…) mentre il soggetto dell'educazione rimane posizionato sullo sfondo (il 'chi', nella sua individualità fatta di tempi e di ritmi specifici, oltre che di interessi e bisogni non omologabili). Così, in luogo della "centralità del soggetto e dei processi attraverso cui egli percepisce, fa proprie, investe o svuota di senso le sue condizioni di esistenza" (Bertolini & Caronia, 2015: 57), la deriva che si intravvede è quella di "un vero e proprio occultamento di senso" (Husserl, 2008: 77). Quella di chi, nell'ansia per le cose da produrre, e nella convinzione che il bravo professionista si misuri dalla quantità di cose che *fa* e che *fa fare* – più o meno coercitivamente – agli altri, finisce per oggettivare i soggetti. Ma si profila, anche, la deriva dell'esasperata competizione, con il carico di ansia e malessere che tutto ciò comporta sia per gli educatori che per gli educandi. A proposito di questi ultimi, recenti ricerche rilevano che purtroppo "siamo di fronte a un problema di inadeguatezza del carico cognitivo, per quantità e qualità: i nostri ragazzi vengono ingozzati

(questa è la quantità) di prestazioni (questa è la qualità)" (Lucangeli, 2019: 70), con significativi contraccolpi sul piano emotivo. Si registra, infatti, la predominanza di emozioni di continuo *alert*: di un permanente stato di allerta dovuto al giudizio, alle verifiche e scadenze che incombono. Ma anche gli adulti non sembrano stare meglio, come evidenziano alcuni contributi sul *burnout* degli insegnanti (Koenen *et al.,* 2019; Saloviita & Pakarinen, 2021), sul loro vissuto di demoralizzazione (Santoro, 2018) e insignificanza, quali correlati dell'enfasi di un 'ideal of efficacy' che, sostanzialmente, elimina la possibilità del fallimento.

3.3 Appiattimento sullo status-quo

Quando l'educatore si accontenta dell'esistente (di ciò che c'è), adagiandosi sulle acquisizioni pregresse degli educandi, significa che il suo operare ha deviato dalla missione originaria dell'educazione: quella di stimolare le potenzialità di sviluppo, a partire dalla fiducia nell'educabilità del soggetto (Nosari, 2002; Musaio, 2010). Un dato antropologico, questo dell'educabilità dell'uomo, riguardante il suo poter-essere sempre altrimenti, sul quale si fonda lo sguardo profetico dell'educatore: quello di chi vede al di là delle condizioni attuali del soggetto, intuendone le potenzialità ancora latenti. Senza tale credenza nell'educabilità e senza tale sguardo anticipante, chi educa non può intraprendere alcuna sfida educativa, stagnando nello *status quo* e limitandosi, tutt'al più, all'appagamento dei bisogni: accontentandosi, quindi, di colmare mancanze e di soddisfare carenze, nella salvaguardia di un sostanziale equilibrio omeostatico. Un principio economico, questo dell'omeostasi, che mentre pone al riparo da possibili tensioni preclude, nel contempo, l'apertura verso nuove opportunità di crescita. Tale atteggiamento, oltre a rappresentare una forma di ingiustizia verso chi ha il diritto di essere educato (e non solo sostenuto), si rivela oltretutto demotivante per l'educatore, poiché ne depotenzia il compito a una funzione meramente conservativa, alterando la natura promozionale dell'educazione stessa. Non solo, poiché una tale postura rinunciataria falsifica, a ben vedere, anche l'essenza autotrascendente dell'essere umano: la sua esigenza di andare al di la di sé e dei propri bisogni, in vista di desideri e scopi da realizzare. Come avverte Viktor Frankl – fondatore della Logoterapia e Analisi Esistenziale che pone al centro proprio l'orientamento dell'uomo verso qualcosa che non è se stesso – "non deve essere temuto un aumento delle sfide poste all'uomo, bensì una loro diminuzione. […] Anzi ritengo necessaria per l'uomo una certa misura, sana e dosata, di tensione" (2005: 26). Tutto ciò disinveste di senso l'educazione e, parimenti, il lavoro educativo, ridotto a un fare che si attesta meramente sull'esistente, all'erogazione di gesti ripetuti e obiettivi poco impegnativi. Tale ombra 'minimalista' può facilmente tramutarsi, nel tempo, in un distacco dalla professione: in un vissuto di insignificanza, che rende il lavoro noioso, insapore. Nell'appiattimento sullo *status quo* si perde allora il gusto per ciò che si fa, incistandosi nell'atteggiamento fatalista di chi non ha preservato

la speranza nel cambiamento nell'altro: di chi scoraggia il fiorire delle sue potenzialità, perché incapace di intravederne le risorse.

3.4 Emergenza disagio

Anche nella modalità di fronteggiare le situazioni di disagio – di cui inevitabilmente è intessuto il lavoro educativo – può annidarsi una deriva dell'educazione stessa. Come accennato sopra, non è sempre agevole trovare un equilibrio, nel vivo dell'esperienza educativa, tra una gestione comportamentale del disagio e un approccio centrato sull'intenzionalità del soggetto (sul suo modo di interpretare se stesso, gli altri e il mondo). Certo, nell'immediatezza di un'esplosione comportamentale aggressiva (sia autodiretta che eterodiretta), l'urgenza di 'bloccare' e di 'mettere in sicurezza' prende il sopravvento su tutto il resto. Non v'è tempo, infatti, per riflettere sulle intenzioni che soggiacciono a quelle irruenze. Tuttavia, accade di frequente che tale tempo non venga mai, risolvendo di fatto la gestione del disagio a un susseguirsi di interventi più o meno improvvisati e sincopati, per lo più affrettati e slegati fra loro. Una sequela, insomma, disordinata di azioni di contrasto che si esauriscono nel qui-ed-ora, senza che l'evento problematico costituisca il dato da cui partire per una riflessività, appunto, su ciò che vi sta a monte e per la messa in atto di una progettualità educativa di ampio respiro. In tutto questo, appare evidente come la dinamica temporale assuma un ruolo di rilievo: "manca il tempo per riflettere, per capire cosa fare… Si corre, si tampona, si interviene sul disagio acuto con il proposito di riprendere la situazione con più calma…" (Musi, 2010: 83). Tuttavia, se è vero che la presa in carico del disagio richiede interventi urgenti, non sempre le situazioni problematiche rivestono il carattere dell'emergenza. Risulta quindi opportuno riformulare – e talvolta ridimensionare – le percezioni degli educatori, "sottraendole a rappresentazioni catastrofiche" (Ibid.: 84). Avvertire l'impellenza di risposte educative di fronte al disagio è altra cosa dal viverlo con toni allarmanti. Significa piuttosto lasciarsi interpellare da esso. E ciò attiene alla specificità del compito educativo: al non procrastinare risposte, cure e azioni. Alla messa in atto di attenzioni che non possono essere eluse, pena l'esasperarsi del disagio stesso. Alla ricerca di strategie che chiamano in causa la responsabilità formativa dell'educatore, che non può essere delegata ad "esperti di troppo" (Illich, 2008). Il disagio, infatti, è un fenomeno evolutivo connaturato allo sviluppo (fatto di inciampi, criticità, ostacoli): alla fisiologica problematicità della crescita. Così come è connaturato al rapporto educativo: alla complessità della relazione umana tra educando e educatore. Altra cosa, si diceva, è l'emergenza. Se si considera il significato etimologico del termine stesso [dal lat. *e* (fuori) *mergere* (affondare, tuffare)], esso denota qualcosa che irrompe improvvisamente, che 'salta fuori' e si staglia sull'ordinario. Se tutto diventa emergenza – e se il modo consueto di fronteggiare il disagio assume toni emergenziali – allora non si tratta più di qualcosa di straordinario ed episodico, bensì della postura abituale con cui si interpreta la

relazione con l'altro, che rischia quindi di diventare un ordinario 'campo di battaglia'.

Oltretutto, in una presa in carico meramente emergenziale del disagio, non solo non accade nulla 'dopo' gli accadimenti problematici, ma nemmeno 'prima' tali eventi, in una concezione reattiva – e non preventiva – dell'educazione che non fa altro che alimentare la cultura stessa dell'emergenza.

Pertanto, così come tale modo di affrontare il disagio ne tradisce una percezione miope, capace di coglierne solo i momenti 'apicali' (quelli che, a livello comportamentale, disturbano e preoccupano) nella sostanziale disattenzione ai segnali premonitori di malessere (magari più invisibili, ma non meno importanti), nello stesso tempo lascia trasparire uno stile incurante dell'educatore, che di fatto interviene solo allorquando la situazione sia ormai degenerata in condotte aggressive. Il tutto disattendendo di lavorare sui presupposti del comportamento aggressivo, affinché i soggetti siano fortificati nella capacità di comprendere i personali vissuti emotivi ed esistenziali, nonché nella gestione delle inevitabili frustrazioni che costellano la crescita. Così, in luogo di un agire scomposto e superficiale, spesso dettato dall'illusione di trovare risoluzioni immediate quanto sbrigative, si rivela quanto mai opportuno un fare riflessivo che coincide con l'"essere pensosamente presenti" (Mortari, 2003: 17): con la messa in atto di strategie frutto della riflessività continua su quanto c'è 'dentro' e 'dietro' le espressioni di disagio.

4. Riscoprire le fondamenta epistemologiche del lavoro educativo, in chiave fenomenologico-esistenziale

Le derive appena profilate – che in modo riduzionista semplificano la complessità dell'uomo e dell'educazione – non possono che snaturare il lavoro educativo stesso, sottraendogli significatività. A ben vedere, esse possono essere ricondotte al più generale paradigma misurativo-quantitativo (*evidence-based*) che, purtroppo, sembra oggi adombrare l'educazione e la ricerca pedagogica (Biesta, 2009, 2010), rilevabile nell'ossessione per l'efficienza e la performance, per le tecniche standardizzate e tutto ciò che possa essere 'dimostrabile'. Si rischia allora di penalizzare le dimensioni meno visibili dell'educazione: quelle che attengono alla soggettività (e, dunque, ai processi evolutivi del singolo, alle sue potenzialità e modi di intenzionare la realtà), nell'illusione che si possa ridurre il personale all'impersonale (Bruzzone, 2023b: 2), la responsabilità educativa al tecnicismo del 'fare', la qualità alla quantità. Così, "l'imperativo dell'*accountability* induce le istituzioni (anche quelle educative) a moltiplicare la quantità di procedure e documenti […]. Ma nei processi educativi e formativi non tutto può essere dimostrato o spiegato" (Bruzzone, 2023a: 53).

In altri termini: in educazione la qualità non coincide – e non può coincidere – con la mera quantità. È il costrutto stesso di 'qualità' ad eccedere

qualsiasi pretesa misurativa, trattandosi di un "concetto dinamico, ecologico e transattivo" (Bobbio & Musi, 2014: 167), che travalica la considerazione dei soli risultati. Il riferimento, allora, va alla qualità dell'esperienza vissuta, che è 'di qualità' quando il soggetto vi scorge un senso. Non solo, poiché la qualità dell'esperienza, seguendo Dewey, si realizza se "suscita curiosità, rafforza l'iniziativa e fa nascere desideri e propositi" (2014: 24). Di talché, il prevalere del paradigma quantitativo-misurativo compromette fortemente il senso del lavoro educativo nelle sue fondamenta epistemologiche, tant'è vero che forse la deriva maggiore – che tutte quelle sopra comprende – è da ravvisarsi proprio nell'oscuramento della consapevolezza, da parte dei professionisti dell'educazione, di ciò che sostanzia il mestiere di educare. Chiarezza epistemologica necessaria per conciliare, nella pratica di ogni giorno, le tante sfaccettature di cui è composta la relazione educativa, e che sola consente agli educatori di sostenere la fatica di muoversi come eterni 'equilibristi' tra specificità e unitarietà, prodotti e processi, fattualità e progettualità, oggettività e intenzionalità.

Sulla scia di tali considerazioni, per sottrarre all'insignificanza il lavoro educativo e riscattarne il valore, può forse essere utile ribadire sinteticamente alcuni principi epistemologici che, in una cornice fenomenologico-esistenziale, possono contribuire a ritrovarne il senso e, dunque, a contrastare la crescente disaffezione che – come accennato – attualmente trova particolare espressione nel fenomeno della *Great Resignation*. Principi che, peraltro, sono già emersi – in controluce – nell'affrontare le contraddizioni e le possibili derive del lavoro educativo. E che sono il frutto del superamento di (o, meglio, del tentativo di non cadere in) polarizzazioni che non farebbero altro che depauperare l'educazione stessa. La tentazione più insidiosa, infatti, può essere quella di propendere per uno degli aspetti considerati (ad esempio, l'intero a discapito delle dimensioni specifiche, o viceversa). La sfida più complessa a cui è chiamato l'educatore, piuttosto, è esattamente il contrario: quella di trovare – s'è detto – delle conciliazioni, degli "instabili equilibri", nel richiamo al principio della *coincidentia oppositorum*. Su questa linea, allo stesso modo di Mortari quando – a proposito del superamento del paradigma positivista nella ricerca pedagogica – asserisce che occorra considerare "non solo la qualità, ma anche la quantità" (Mortari, 2004: 38), nella pratica educativa si tratta di tenere insieme l'attenzione alla specificità delle parti e la considerazione sistemica del tutto; di non demonizzare i prodotti e le prestazioni, quanto di valorizzarli alla luce processi; di non ipotecare il piano dell'essere in virtù del poter-essere; di non sminuire, alfine, l'incidenza dei comportamenti – di ciò che appare – in una concentrazione univoca sui dinamismi interiori. Considerata l'articolata multiformità dell'educazione, risulterebbe fuorviante vedere tali aspetti in una logica escludente e disgiuntiva.

Pertanto – nell'economia della presente riflessione in chiave fenomenologico-esistenziale – si intende di seguito mettere in luce alcuni principi pedagogici che possono fungere da 'fondamenta epistemologiche' del lavoro educativo (senza la pretesa, lo si sottolinea nuovamente, di esaurire il discorso).

4.1 La persona (e il dispiegamento integrale della personalità)

Un primo principio è quello che colloca la *persona* al centro del processo formativo: vale a dire, "la struttura ontologica dell'essere umano" (Iori, 2012: 8), che ne costituisce l'essenza e, al tempo stesso, la trascende. In ciò si individua, quindi, lo statuto ontologico e insieme teleologico dell'educazione, coincidendo il suo fine con la formazione della personalità nella complessità delle sue dimensioni: anche di quella *esistenziale*. In questo si può ravvisare, a ben vedere, la composizione delle parti nel tutto poiché la sfera esistenziale, mentre comprende quelle bio-psichiche, nel contempo le supera e si pone oltre di esse (Arioli, 2013). Di talché, aver cura dell'intero nel rispetto delle specificità dimensionali della persona vuol dire, per l'educatore, non trascurarne le esigenze di senso e la "volontà di significato" (Frankl, 2005: 102), giacché è proprio promuovendo il processo della ricerca di senso che, di riflesso e indirettamente, si stimolano le disposizioni cognitive, emotive e relazionali che concorrono all'intuizione di un significato e all'individuazione di uno scopo. Una sfida, questa dell'educazione esistenziale, che dovrebbe essere al centro della riflessione pedagogica – avvisa Biesta – in luogo della preoccupazione imperante "per un'educazione efficace o per l'apprendimento in quanto tale, cioè senza alcuna specificazione dell'apprendimento 'di che cosa' e 'per che cosa'" (2022: 17). Su questa linea, tener conto del divenire della persona come progressivo dispiegamento della sua esistenzialità, oltre a porsi a garanzia dell'unitarietà dell'educazione, consente all'educatore stesso di non perdere di vista la ricchezza connaturata al proprio ruolo, coincidente con la promozione della "più vasta formazione esistenziale del soggetto" (Iori, 2012: 9). È su tale principio, a ben vedere, che si impernia la 'collateralità' della formazione posta in luce già da Dewey, a partire dal diffuso errore di

> credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento. L'apprendimento collaterale, la formazione di attitudini durature o di repulsioni, può essere e spesso è molto più importante (2014: 36).

Effetti collaterali dovuti alla polivalenza degli interventi educativi, della quale l'educatore deve essere consapevole per farne una risorsa: per comprenderne la ricaduta sui processi esistenziali del soggetto e sulla sua capacità di scorgere un significato nelle situazioni dell'esistenza, nonché sulla maturazione integrale della sua personalità. Pertanto, che l'educatore "lo voglia o no, ogni sua azione, ogni gesto, ogni parola non consuma i suoi effetti su una sola dimensione del ragazzo (affettiva, cognitiva, motoria…)" (Bertolini & Caronia, 2015: 127) incidendo di fatto – pur se indirettamente – sul percorso che gli consente di divenire pienamente se stesso: "persona che si fa personalità" (Viotto, 1981: 36).

4.2 L'umanità dell'uomo (e il dinamismo autoformativo)

Un secondo principio che fonda il lavoro educativo concerne la convinzione che ogni soggetto, al di là delle prestazioni che manifesta e delle condizioni in cui versa, conservi una irriducibile umanità. "C'è dunque qualcosa di connaturato e universale che attende di essere sviluppato in ogni uomo, in tutti gli uomini […] che non può dipendere dalle circostanze" (Bruzzone, 2023a: 38). In ciò consiste quella che Frankl chiama la "forza di resistenza dello spirito" (2005: 123): una concezione antropologica che si basa sulla fiducia che ciascun individuo presenti possibilità e risorse di sviluppo residue anche nelle situazioni più sfavorevoli dell'esistenza. In tale prospettiva, il fine dell'educazione consiste nella promozione dell'umanità di ciascuno: nella formazione dell'umano che c'è in ogni uomo. Un compito indubbiamente arduo e da coltivare incessantemente, che richiede all'educatore di scorgere le intrinseche direzioni di senso del divenire di ogni soggetto.

Di talché, non disattendere a tale principio – nel suo statuto ontologico e teleologico – significa cercare strategie e modalità per intercettare le potenzialità formative del soggetto, a partire dal credere che queste vi siano, sebbene non ancora visibili e nonostante gli ostacoli che si frappongono alla loro attualizzazione. Significa anche incoraggiare il suo dinamismo autoformativo, a partire dall'assunto fenomenologico che il dover-essere dell'uomo non sia ravvisabile in qualcosa di estrinseco né di arbitrario, bensì in un principio ordinatore interiore. In altri termini, l'umanità dell'uomo ha la possibilità di manifestarsi autenticamente qualora aderisca a un dover-essere intrinseco, poiché "le cose stesse sono fonte di normatività […]: esse presentano un modo di essere proprio che esige di essere rispettato e di realizzarsi compiutamente" (Bruzzone, 2012: 104).

La considerazione attenta di tale principio epistemologico, mentre consente all'educatore di riconoscere il soggetto come responsabile del suo farsi, nel contempo chiama in causa il valore del rispetto: del riguardo per l'umanità di ogni uomo, quale configurazione originale che scaturisce dal suo peculiare divenire autoformativo, che non può aderire a un modello prestabilito. L'umanità dell'uomo consiste, piuttosto, nella forma singolare che ognuno dà a se stesso poiché, in fondo, è "da lui che dipende ciò che egli è" (Stein, 2000: 124). Ad ogni modo, può essere utile rilevare come il riguardo per i processi autoformativi del soggetto non comporti necessariamente la demonizzazione dei prodotti, cioè dei modi attraverso i quali tali processi 'si danno a vedere'. Ogni individuo, infatti, non è solo la sua interiorità, ma anche ciò che rende visibile e conoscibile di sé. Considerando, quindi, quanto suggeriscono i due principi fenomenologici di *evidenza* e di *trascendenza*, per l'educatore si tratta sia di essere fedele al modo di mostrarsi dei fenomeni, sia di seguirne il profilo nascosto per approssimarsi quanto più possibile alla loro essenza (Mortari, 2004: 77). Torna, allora l'importanza della virtù del rispetto – nell'attenzione interessata e non giudicante di ciò che appare – alla quale si accosta la virtù dell'umiltà:

quella che consente al professionista dell'educazione di mettere in atto uno sguardo anticipante che sia, nel contempo, consapevole delle possibilità di incompletezza che ogni previsione sull'altro porta con sé.

4.3 Il poter-essere (e la libertà per l'educazione)

In continuità con i principi appena messi in luce, riguardanti il dispiegamento esistenziale della personalità e l'autoformazione dell'umanità dell'uomo, un altro fondamento epistemologico può riguardare la costitutiva apertura del soggetto al cambiamento. La possibilità – peraltro già emersa nell'affrontare la deriva dell'appiattimento sullo *status quo* – di essere diversamente, a partire dalla propria fattualità. Nella prospettiva fenomenologico-esistenziale, infatti, la tensione tra l'essere e l'esistenzialità è radicata nell'essenza dell'uomo: egli – ci ricorda Guardini – "non consiste in se stesso, ma è 'aperto e proteso', sul filo del rischio, verso ciò che è altro da sé" (Guardini, 1987: 42). In questa cornice antropologica, la scommessa per l'educatore è quella di non perdere di vista – nella quotidianità del fare – che ogni individuo non si riduce al suo 'essere così': egli è insieme soggetto e progetto, è in-situazione e contemporaneamente può "essere per l'educazione" (Iori, 1988). Da notare che la valenza teleologica, sopra indicata, induce l'educatore ad andare al di là del puro piano ontologico dell'educabilità. Nell'essere-per-l'educazione, difatti, "è implicita non solo una qualità semplicemente connaturata al l'uomo, quanto anche un atto di responsabilità e di scelta: lo scegliersi per la propria possibilità di essere-per-l'educazione" (Ibid.: 168-169). L'essere-per-l'educazione costituisce una possibilità umana: un elemento facoltativo che chiama in causa l'educatore e la valenza eminentemente progettuale dell'educazione, volta prima di tutto a promuovere in ogni soggetto un'apertura autentica al possibile; a sostenere la sua facoltà di scegliere liberamente e di decidere responsabilmente di essere 'altro' rispetto a ciò che è. D'altro canto, l'educazione non può essere ridotta al puro svolgimento delle sole funzioni bio-psichiche: "con queste l'uomo rimane quello che è. […] L'educazione dell'essere dell'uomo va coscientemente integrata dalla tensione al dover-essere, ai valori, a fini e ideali trascendenti" (Larocca, 1983: 177). La scelta libera e responsabile del soggetto per l'educazione, allora, chiama in causa il dinamismo dell'autotrascendenza: l'attrazione verso valori e significati da egli avvertiti come 'compiti' da realizzare. È dalla protensione a essi che evolve. È dal perseguimento di uno scopo che scaturisce il suo dinamismo formativo e, dunque, la sua decisione di essere-per-l'educazione.

Per l'educatore questo vuol dire mettere in atto una "educazione esistenziale indiretta" (Arioli, 2013: 129-135) che – lungi dal coincidere con la mera trasmissione di contenuti valoriali – si imperni sul *sapere del sentire*: su quello che Scheler (1996) indica come l'"apriorismo dell'emozionale", essendo i valori qualcosa di primariamente sentito a livello pre-riflessivo e squisitamente emotivo, e solo successivamente di pensa-

to. Attiene così alla responsabilità dell'educatore, nell'esercizio della sua intenzionalità, scegliere le sollecitazioni più adatte affinché gli educandi possano sperimentare direttamente i valori, avendo cura di dilatare il loro campo esperienziale (cfr. Bertolini & Caronia, 2015). Ovvero, offrendo un'ampia gamma di opportunità formative che possano costituire occasioni di incontro e confronto diretto con i valori, grazie alle quali arricchire il personale bagaglio axiologico e, soprattutto, amplificare l'esperienza di sé nel mondo.

4.4 La soggettività (e l'affinamento della coscienza)

Un ulteriore principio epistemologico che contribuisce a sostanziare di senso il lavoro educativo e che, se non disatteso dall'educatore, costituisce un valido antidoto alla demotivazione, è quello che mette in primo piano la soggettività. Vale a dire: il modo della persona di interpretare la realtà, di porsi in relazione con gli altri e di stare nel mondo. Si tratta di una concezione antropologica che, alla luce dell'orientamento fenomenologico-esistenziale, ritiene costituiva del soggetto la "capacità di intenzionare la realtà, ovvero di darle senso" (Bertolini, 2005: 23). Le attenzioni e preoccupazioni educative, allora, vanno indirizzate all'attività intenzionale della coscienza, protagonista della relazione dell'individuo con il mondo e dei processi attraverso i quali conferisce o svuota di senso le sue condizioni di esistenza. Passando dunque dal piano ontologico a quello teleologico, l'indirizzo ermeneutico della fenomenologia suggerisce all'educatore di dedicarsi alla comprensione del significato soggettivo che l'esperienza assume per gli educandi. Tale finalità concerne anche le situazioni di disagio. Come già esplicitato, affrontarle educativamente non può collimare con la gestione emergenziale dei comportamenti, bensì col cogliere il particolare significato racchiuso nelle azioni, atteggiamenti e stili di vita attraverso i quali il singolo esprime il proprio malessere. In questa cornice, l'educazione non viene svilita alla mera funzione di 'controllo' degli agiti, così come il ruolo educativo non viene percepito come 'nient'altro che' quello, ad esempio, del 'sorvegliante'.

Pertanto, stante le considerazioni fin qui avanzate, l'educatore è chiamato a interrogarsi sui dinamismi di significazione che il soggetto – o, meglio, la sua coscienza, definita da Frankl "organo di significato" (2005: 80) – mette in atto nel suo rapporto col proprio *mondo-della-vita*. Non solo, poiché se la coscienza "la si può definire come la capacità intuitiva di scoprire il significato unico e singolare nascosto in ogni situazione" (*Ibidem*), allora il compito dell'educatore sarà proprio quello di "affinare la coscienza" dei soggetti: ovvero, di stimolare la loro capacità di intuire nuove possibilità di senso nelle concrete condizioni dell'esistere, e di rispondervi creativamente, impegnandosi per uno scopo da realizzare. Una sfida, questa, in grado di (ri)dare valore al lavoro educativo.

5. Conclusioni: coltivare il senso del proprio lavoro

Dopo aver delineato alcune contraddizioni riconducibili alla complessità della relazione educativa, nonché le derive nelle quali può scivolare più o meno consapevolmente l'educatore quando non trova un equilibrio – ancorché precario – tra gli aspetti antinomici del proprio lavoro, si fa strada l'opportunità di (ri)mettere al centro della riflessione pedagogica alcuni principi epistemologici che possono contribuire a ridare linfa all'educazione e a riscattare il mestiere di educare. Principi che, alla luce della prospettiva fenomenologico-esistenziale adottata, vengono qui individuati nel dispiegamento integrale della personalità, nel dinamismo autoformativo dell'uomo, nel suo poter-essere per l'educazione e, infine, nell'intenzionalità della coscienza. Il tutto nella convinzione che, per chi educa, non sia facile sostenere la capacità di 'stare in ricerca' di inedite forme di conciliazione nella quotidianità dell'esperienza. La tentazione, infatti, di cadere in insidiose polarizzazioni (che enfatizzano alcuni aspetti, mentre ne oscurano altri) può prendere il sopravvento, con l'esito di depauperare il lavoro educativo e, conseguentemente, di instillare crescenti vissuti di demotivazione, che lo destituiscono di senso e ne tradiscono il valore. Così, a partire dalla consapevolezza circa l'ineludibile problematicità dell'educazione, e ipotizzando che l'attuale disaffezione nei confronti del lavoro educativo (rintracciabile nella *Great Resignation*) non sia di per sé imputabile alle contraddizioni che lo innervano (bensì connessa ai vissuti di insignificanza poc'anzi espressi), una via per coltivare la motivazione dei professionisti dell'educazione potrebbe allora prevedere di rimettere al centro della formazione quei nuclei epistemologici fondanti nei quali, di fatto, si sostanzia la conciliazione delle antinomie che caratterizzano l'educazione. In altri termini, riscoprire tali principi potrebbe consentire di riflettere, in modo critico, non solo sulla pluriformità del lavoro educativo, quando di elaborare strategie autentiche e modalità originali per armonizzare aspetti diversi, ma non per questo incompatibili. Per far risaltare le potenzialità insite, paradossalmente, proprio nella complessità dell'educazione, trattandosi di principi che sono essi stessi l'espressione della possibilità di 'tenere dentro', nella pratica educativa, l'attenzione alla specificità e all'intero; la cura dei prodotti senza disattendere ai processi; la messa in circolo di fattualità e progettualità; lo sguardo sugli elementi oggettivi e, insieme, intenzionali. Principi che, se non smarriti, possono pertanto costituire il *substrato* concettuale che consente all'educatore di rintracciare creativamente nuove sintesi: che possono fungere da coordinate epistemologiche che gli permettono di sostare nell'incertezza della ricerca, di intraprendere nuove sfide senza perdersi né, tantomeno, assumere posizioni riduzionistiche. Principi da intendersi, simultaneamente, come salda matrice teorica su cui si fonda la soggettiva ricerca di specifici equilibri e come orizzonte verso il quale tendere per tollerare la fatica – e alimentare il desiderio – di stare in ricerca.

In questo quadro, se riscoprire le fondamenta epistemologiche sopra delineate può aiutare a rivalutare il lavoro educativo, consente nel contempo di risignificarne l'insita complessità. Da non decodificare, dunque, unicamente come problematicità, quanto come ricchezza: come opportunità per scorgere personali modalità di stare in educazione, a partire dalle molteplici connessioni che si possono individuare nella singolarità e specificità delle situazioni.

Quando ciò non accade, s'è detto, affiorano vissuti di disaffezione, di incuranza per il proprio lavoro: si perde di vista la ragione profonda di ciò che si fa. Un sentimento, questo dell'insignificanza, a fronte del quale qualcuno potrebbe decidere di rassegnare formali dimissioni, attuando così un cambiamento nella propria biografia professionale. Ma vi può essere anche chi, nonostante la demotivazione, non metta in atto alcuna variazione, permanendo di fatto in una condizione lavorativa stagnante. In relazione a ciò, il citato fenomeno della *Great Resignation* può allora designare uno strisciante quanto rischioso atteggiamento di rinuncia. Da non intendersi nell'accezione specifica di rinuncia al lavoro, bensì come rinuncia a cercare un senso nel proprio lavoro. Una postura di resa, dunque, che rimanda ad un persistente stato di insoddisfazione legato non tanto (o non principalmente) a motivi economici e sociali, quanto *esistenziali*. A un sentimento di frustrazione alimentato dalla mancanza di senso che attanaglia l'agire educativo nella sua quotidianità, in ragione di una opacità epistemologica che ne oscura le potenzialità di significato. In linea con tali considerazioni, allora, risignificare il lavoro educativo non può prescindere dal sostenere gli educatori, insegnanti e operatori nella cura della dimensione esistenziale del proprio mestiere, attraverso percorsi formativi specificatamente dedicati alla promozione del processo della ricerca di senso. Vale a dire finalizzati, in un'ottica fenomenologico-esistenziale, ad alimentare la consapevolezza circa il senso soggettivo dell'educare – "per me" – alla luce dei valori che riposano nella personale coscienza. Ciò, nondimeno, nell'esercizio di una riflessività intersoggettiva, oggi più che mai necessaria, sui fondamenti epistemologici dell'educazione stessa. Per dissotterrare le radici che danno senso al lavoro educativo e riscoprirne, alfine, il valore "in sé" (Palmieri, 2015).

Bibliografia

Agazzi, A. (1968), *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Milano: Vita e Pensiero.

Arioli, A. (2013*), Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, Milano: FrancoAngeli.

Arioli, A. (2018), "Interconnessioni: il lavoro educativo e la cura dell'intero", in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento: Erickson, pp. 55-71.

Ausubel, D. (1978), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti,* Milano: FrancoAngeli.

Bertolini, P. (1999), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Milano: la Nuova Italia.

Bertolini, P. (2005), *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Torino: Utet.

Bertolini, P. & Caronia, L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano: FrancoAngeli.

Biesta, G.J.J. (2022), "La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare", trad. it., in *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, vol. 27 n. 1S, pp. 9-20, https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834, consultato il 31 maggio 2024.

Biesta, G.J.J. (2009), "Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education", in *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, pp. 33–46, https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9, consultato il 31 maggio 2024.

Biesta, G.J.J. (2010), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, London: Routledge.

Bobbio, A. & Musi, E. (2014), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia. Costruire la qualità*, Brescia: La Scuola.

Bruzzone, D. (2012), *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Milano: FrancoAngeli.

Bruzzone, D. (2023a), "L'intenzionalità educativa", in M. Amadini, D. Bruzzone, M. Musaio, P. Triani & P. Zini, *Pedagogia generale. Temi fondamentali dell'educazione*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 31-63.

Bruzzone, D. (2023b), Rediscovering the meaning of education: The aims of teaching in an era of "learnification", in *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, vol. 27 n. 1S, pp. 1-4, https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16680, consultato il 31 maggio 2024.

Buber, M. (2004), *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo: San Paolo.

Costa V., Franzini, E. & Spinicci, P. (2002), *La fenomenologia*, Torino: Einaudi.

De Monticelli, R. (1998), *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Milano: Guerini.

De Monticelli, R. (2012), *La novità di ognuno. Persona e libertà*, Milano: Garzanti.

Demetrio, D. (1990), *Educatori di professione. Pedagogie e didattiche del cambiamento nei servizi extrascolastici,* Firenze: La Nuova Italia.

Demetrio, D. (2000), *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari: Laterza.

Dewey, J. (1951), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: la Nuova Italia.

Dewey, J. (2014), *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaello Cortina.

Fabbri, M. (2009), "La gratificazione nell'esperienza educativa: complessità e ambivalenze", in Aa.Vv., *Il piacere di educare nell'epoca delle passioni tristi*, Bergamo: Junior, pp. 63-73.

Falcinelli, F. (2021), *L'educatore professionale oggi. Formazione, competenze, esperienze*, Roma: Carocci.

Frankl, V.E. (2005), *Logoterapia e analisi esistenziale*, Brescia: Morcelliana.

Gardner, H. (1989), *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.

Guardini, R. (1987), *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia: La Scuola.
Guasti, L. (1998), *Curricolo e riforma della scuola*, Brescia: la Scuola.
Hartmann, N. (1963), *La fondazione dell'ontologia*, Milano: Fabbri.
Husserl, E. (2002), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, vol. II, Torino: Einaudi
Husserl, E. (2008), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano: Il Saggiatore.
Illich, J. (2008), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento: Erickson.
Iori, V. (1988), *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, Firenze: La Nuova Italia.
Iori, V. (2012), "Presentazione", in D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Milano: FrancoAngeli, pp. 7-9.
Iori, V. & Bruzzone, D. (2015) (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Milano: FrancoAngeli.
Iori, V. (2018), "Le professioni educative e la formazione pedagogica", in Ead. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale,* Trento: Erickson, pp. 15-38.
Koenen, A.K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K. & Spilt, J.L. (2019), "Teacher sensitivity in interaction with individual students: The role of teachers' daily negative emotions", in *European Journal of Special Needs Education*, vol. 34, pp. 514-529, https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876, consultato il 31 maggio 2024.
Kuzior, A., Kettler, K. & Rąb, Ł. (2022), "Great Resignation—Ethical, Cultural, Relational, and Personal Dimensions of Generation Y and Z Employees' Engagement", in *Sustainability*, vol. 14, n. 11, 6764, pp. 1-9, https://doi.org/10.3390/su14116764, consultato il 31 maggio 2024.
Larocca, F. (1983), *Oltre la creatività: l'educazione*, Brescia: La Scuola.
Larocca, F. (2000), *Pedagogia generale con elementi di didattica generale*, Verona: Libreria Editrice Universitaria.
Lasch, C. (2020), *La cultura del narcisismo: l'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, Vicenza: Neri Pozza.
Lucangeli, D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento: Erickson.
Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci.
Mortari, L. (2004), *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*, Verona: Libreria Editrice Universitaria.
Musaio, M. (2010), *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*, Milano: Vita e Pensiero.
Musi, E. (2010), "Rimanere progettuali tra criticità ed emergenze", in V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone & E. Musi, *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Milano: FrancoAngeli, pp. 83-94.
Nosari, S. (2002), *L'educabilità*, Brescia: La Scuola.

Palmieri, C. & Prada, G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Milano: Mimesis.
Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S.A. & Tognetti, S. (2009), *Pensare e fare tirocinio. Manuale per l'educatore professionale*, Milano: FrancoAngeli.
Palmieri, C. (2015), "Oltre i valori. Riscoprire il fine dell'educazione in sé", in V. Iori & D. Bruzzone (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Milano: FrancoAngeli, pp. 140-158.
Rogers, C. (1983), *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata-sulla-persona*, Firenze: Martinelli.
Saloviita, T. & Pakarinen, E. (2021), "Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organization level variables", in *Teaching and Teacher Education*, vol. 97, 103221, https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221, consultato il 31 maggio 2024.
Santerini, M. (1998), *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale,* Brescia: La Scuola.
Santoro, D.A. (2018), *Demoralized: Why Teachers Leave the Profession They Love and How They Can Stay*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.
Scheler, M. (2000), *La posizione dell'uomo nel cosmo e altri saggi*, Milano: Fabbri.
Scheler, M. (1996), *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, Cinisello Balsami: San Paolo.
Stein, E. (2000), *La struttura della persona umana*, Roma: Città Nuova.
Tramma, S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma: Carocci.
Tramma, S. (2018), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma: Carocci.
Triani, P. (2018), *La collaborazione educativa*, Brescia: Morcelliana-Scholé
Viotto, P. (1981), *Per una filosofia dell'educazione*, Milano: Vita e Pensiero.
von Bertalanffy, L. (1971), *Teoria generale dei sistemi*, Milano: ILI.