





UNIVERSITÀ  
CATTOLICA  
del Sacro Cuore

Dottorato di ricerca in Pedagogia (*Education*)  
ciclo XXV  
S.S.D.: M-PED/01

Educatori di professione e resilienza  
*Storie di motivazione in prospettiva fenomenologica*

Coordinatore: Chiar.ma Prof.ssa Renata Viganò

Tesi di Dottorato di: Fabio Gianotti  
Matricola: 3810604

Anno Accademico 2012/2013



*A tutta la mia famiglia*

*Eravamo in balcone e stavamo chiacchierando.  
Le chiesi come mai avesse scelto un mestiere come quello  
e lei mi raccontò la sua storia.*

(Anonimo Emiliano)

# INDICE

**INTRODUZIONE** p. 9

**1 FENOMENOLOGIA-ESISTENZIALE: ELEMENTI PEDAGOGICI** p. 14

**1.1 Il mito dell'oggettivizzazione e la *Lebenswelt*** p.15

1.1.1 *La crisi del paradigma ermeneutico: Galileo e i presupposti del metodo sperimentale* p.16

1.1.2 *Progresso senza senso: una problematica storico-culturale* p. 19

1.1.3 *Scienze umane e pedagogia: una relazione critica* p. 21

1.1.4 *Referenti filosofici per una pedagogia processuale: relazione, tempo e responsabilità* p. 24

**1.2 Epistemologia pedagogica: *Erlebnis* e vita emotiva** p. 27

1.2.1 *La realtà del vissuto* p. 29

1.2.2 *L'oggettività dell'Erlebnis: l'intersoggettività* p. 31

1.2.3 *Teoretica delle scienze umane e filosofia dell'educazione* p. 34

1.2.4 *Epistemologia del senso ed emozioni* p. 36

**1.3 Metodo e metodologie: l'epochè fenomenologica** p. 39

1.3.1 *Epochè, le origini* p. 40

1.3.2 *Riduzione fenomenologica* p. 42

1.3.3 *Epochè educativa* p. 47

**1.4 Progetto esistenziale** p. 51

1.4.1 *Esistenzialismi* p. 52

1.4.2 *Analitica esistenziale e possibilità pedagogica* p. 56

1.4.3 *Il progetto educativo dal significato teoretico al metodo* p. 59

**2 MODELLI DI VITA FENOMENOLOGICO-ESISTENZIALI** p. 64

**2.1 La psichiatria di Ludwig Binswanger** p. 65

2.1.1 *Una vita per la psichiatria* p. 67

2.1.2 *Dialoghi esistenziali: Freud, Husserl e Heidegger* p. 71

2.1.3 *Rilievi pedagogico-esistenziali* p. 78

2.1.4 *Il caso nel caso: Ellen West* p. 81

## **2.2 La pedagogia di Piero Bertolini p. 83**

2.2.1 *Piero Bertolini: rilievi biografici* p. 85

2.2.2 *Dalla paideia relazionista alla pedagogia fenomenologica* p. 93

2.2.3 *In potenza e in atto: forme esistenziali* p. 100

2.2.4 *Eros e logos o del mancato dialogo con la morte* p. 105

## **2.3 L'anti-psichiatria di Adelmo Sichel p. 108**

2.3.1 *Una vita tra il Po e la via Emilia* p. 109

2.3.2 *La logica della vita: l'Io e il Sé* p. 115

2.3.3 *La vita autentica e il terapeuta educativo* p. 118

## **3 IDENTITÀ E MOTIVAZIONE DEGLI EDUCATORI DI PROFESSIONE. PREMESSE E SCELTE DI METODO PER UNA RICERCA EMPIRICA p. 121**

**3.1 Un tema sensibile** p. 121

**3.2 Direzioni di metodo** p. 127

**3.3 Il ricercatore e l'oggetto** p. 131

**3.4 L'intervista di senso** p. 135

**3.5 Un itinerario di venti interviste** p. 140

**3.6 Vissuto esperienziale e interpretazione** p. 144

**3.7 Il senso integrale dell'educatore** p. 148

**3.8 La proposta tra potenza e utopia** p. 154

**3.9 Saper morire: il paradigma decostruttivo** p. 160

## **4 LA RESILIENZA EDUCATIVA: STORIE DI MOTIVAZIONE p. 165**

**4.1 La coerenza integrale** p. 166

4.1.1 *Trasformazioni autonome* p. 167

4.1.2 *Storie d'ispirazione cattolica* p. 180

4.1.3 *Ogni forma di integrazione è unica* p. 188

**4.2 La proposta** p. 194

4.2.1 *La mia proposta* p. 195

4.2.2 *Il compromesso* p. 208

4.2.3 *Una proposta "simile a me stessa"* p. 217

**4.3 La presenza fragile** p. 222

4.3.1 *La morte dell'eroe* p. 223

4.3.2 *Precarietà formativa* p. 228

4.3.3 *Aperto all'imprevisto e all'inatteso* p. 233

**5 VOCAZIONE EDUCATIVA E ADOLESCENZA** p. 239

**5.1 Il novecento e l'adolescenza: confini e criticità dei paradigmi psicologici e psicoanalitici** p. 240

**5.2 Adolescenti oggi** p. 248

**5.3 Adolescenza: prospettive pedagogiche** p. 253

**5.4 L'integralità in pratica e il dolore** p. 258

**5.5 La proposta mancata** p. 262

**5.6 Etica della crisi** p. 266

**CONCLUSIONI** p. 271

**BIBLIOGRAFIA** p. 277

**RINGRAZIAMENTI** p. 288



## INTRODUZIONE

La vita degli educatori è costellata di storie: vicende personali che intrecciano altre vite, che continuamente si contagiano per dare corpo ad avventure uniche, drammatiche ed entusiasmanti. Sono esperienze imponderabili che, per la natura delle relazioni a cui partecipano, hanno identità composite e multiformi dalle quali è più semplice trovare ispirazione per un romanzo di formazione piuttosto che per un manuale di pedagogia. Questa ricerca, consapevole di tale complessità, cerca di avvicinare l'argomento attraverso un'esplorazione sui significati, raccogliendo con modestia frammenti e sfumature e abbandonando l'ansia dell'affresco onnicomprensivo.

Negli ultimi vent'anni gli studi che si sono interessati agli operatori che lavorano in ambito educativo, perlopiù per conferire loro riconoscimento e dignità, hanno percorso strade volte a dar rilievo e struttura al loro *curriculum* formativo.

Da un punto di vista istituzionale si sono moltiplicate, spesso in modo contraddittorio e caotico, indicazioni circa "specifici" indirizzi e altrettanti diplomi a carattere regionale. Mentre, il lessico deontologico si è affezionato a parole quali "competenze", "obiettivi", "valutazione", "strumenti" che hanno tentato di rendere tecnico e standardizzato l'*identikit* dell'educatore professionale per distinguerlo in modo nitido e immediato da un educatore improvvisato.

Ma, nonostante questi tentativi, la professionalità educativa resta un problema scottante che in un qualche modo resiste e si sottrae, misterioso e cangiante, a schemi e procedure.

Nella quotidianità di chi lavora presso centri giovani, asili, strutture residenziali per persone con disabilità o di chi ricopre il ruolo di insegnante o di assistente sociale echeggiano spesso richiami alla professionalità. Sono voci ferme, più o meno spazientite, che affermano con urgenza la regola dell'obiettività e il dogma dell'oggettività: dispositivi anti-panico, che nelle difficoltà lavorative servono ad azzerare le opinioni e a mettere a tacere qualsiasi deriva sentimentale. Tuttavia in altri momenti, ma nei medesimi luoghi e contesti, si fa avanti il lato oscuro di tale prospettiva, ovvero, risuonano parole diverse che intendono la professionalità in tutt'altro modo: appelli che chiedono all'educatore di mettersi in gioco e che in continuazione gli fanno notare che, senza un coinvolgimento emotivo, questo tipo di lavoro non è efficace e nemmeno possibile.

In questo senso la professionalità che fa riferimento ad una preparazione pedagogicamente fondata fugge sia dagli schematismi della tecnica, che rischiano di inaridire l'anima del discorso educativo,

sia dall'anarchia metodologica che, salvando le intenzioni, lascia il professionista in balia dell'esperienza.

Da queste premesse è sorta l'ipotesi di mettere a tema la motivazione al lavoro educativo: una grandezza capace di abbracciare la complessità dell'esperienza professionale, prossima agli aspetti di senso e significato. Tuttavia per motivazione non si è voluto intendere il motore primo dell'ispirazione educativa, bensì il processo evolutivo e di maturazione che interessa le ragioni professionali ed esistenziali di ogni singolo educatore. In tal senso la resilienza, l'altra grandezza alla quale si fa riferimento nel titolo, inerisce alla necessità di connotare il tema in senso progressivo, nel tempo, attraverso gli urti, le trasformazioni e i cambiamenti della vita professionale e privata.

Il tema della motivazione, e la parola stessa, motivazione, possono apparire desueti e inconsueti se applicati alla professione educativa. Per ciò che attiene all'opinione comune, si potrebbe dire che l'argomento vive intrappolato in un vero e proprio paradosso. Da un lato si attribuisce alla motivazione una funzione indispensabile, "la motivazione è tutto" e da lei non si può prescindere, ma, al contempo, non è possibile avvicinarla e conoscerla, poiché sembra possedere una natura arcana e ineffabile. La presenza o l'assenza della motivazione ha a che fare con l'ineluttabile. Come quando, parlando dei tanti studenti che nonostante le virtù e i talenti intellettivi non raggiungono risultati soddisfacenti, a molti insegnanti non resta che chiosare: «potrebbero ottenere buoni risultati, ma, ahimè, non sono motivati».

In merito alle professioni educative e di cura, negli ultimi 40 anni, l'argomento ha avuto fortune alterne, eppure, per ragioni diverse, non ha mai trovato una specifica trattazione. Non se n'è occupata né l'educazione politica, e a volte politicizzata, degli anni '60 e '70, ma nemmeno la pedagogia, per così dire, tecnica che si è sviluppata successivamente. Nel primo caso probabilmente il tema è stato in un qualche modo scavalcato: attraverso un approccio certamente attento ai propri fondamenti etici e morali, gli aspetti più umani dell'educatore venivano come dati per assodati e acquisiti nell'urgenza di aderire ad uno specifico riferimento ideologico o religioso.

In tal modo i motivi del fare educazione, seppur in primo piano, perdevano i lineamenti più intimi psicologici e personali: quelle radici individuali che, prima e dopo le idee, definiscono i pesi e le misure delle scelte.

Di contro, negli anni seguenti, le ragioni della tecnica hanno cercato di ripulire le procedure sperimentali da tutto ciò che è soggettivo quindi discutibile, relativo e, per queste ragioni, da considerare come disordinato e fallace. Ancora una volta il discorso sui significati dell'educazione è diventato opaco in questo caso perché considerato marginale quando non pericoloso.

Tuttavia queste ragioni non bastano a spiegare la sostanziale estraneità del dibattito educativo dalle tematiche di significato. Gli approcci pedagogici, psicologici e sociologici, ma più in generale i modelli culturali e gli stili di vita sono stati investiti da quel processo di globalizzazione che dalla seconda metà del ventesimo secolo, unitamente ai progressi della tecnologia industrializzata hanno trasformato, in particolare negli stati più potenti, la sostanza dei giorni.

I rivolgimenti economici e culturali degli ultimi decenni hanno rinforzato i meccanismi del consumo e hanno stravolto i ritmi e i rituali di relazione della società. L'essere umano si è allontanato dal proprio corpo e la virtualità ha introdotto nuove, ma in tanta parte illusorie, possibilità di reversibilità. "Sono cambiati i tempi", i luoghi e la consistenza dei vissuti.

È in questo panorama che la ricerca esistenziale assume il carattere di una resistenza umana alle trasformazioni silenziose e pervasive dei tempi di pace. Dopo le illusioni del benessere, della televisione e delle nuove tecnologie, nel panorama desolante del nichilismo di fine secolo si fa strada un inquieto e originale desiderio di senso: una richiesta disillusa sulle possibilità di trascendenza dell'uomo.

In tale congiuntura, interrogare l'orizzonte esistenziale degli educatori vuole dire cercare nuovi ordini di significato in un luogo propizio; per una categoria di professionisti che nella relazione con l'educando vive costantemente il pungolo della direzione e del senso.

Questo percorso di ricerca muove da un orizzonte teoretico di tipo fenomenologico-esistenziale e si colloca nel dibattito pedagogico relativo alla formazione adulta e alla vita emotiva. Per ciò che attiene all'impianto dello studio, il primo capitolo descrive l'approccio, la cornice entro cui collocare l'esplorazione sulla motivazione, coniugando alcuni concetti cardine dell'ermeneutica di riferimento in chiave pedagogica<sup>1</sup>.

*Lebenswelt*, *Erlebnis*, *Epochè* e progetto esistenziale disegnano una mappa interpretativa che restituisce all'uomo il proprio corpo, le sue relazioni e le sue comprensioni soggettive, ma che, al contempo, apre ad ogni individuo la possibilità di condividere e comprovare con gli altri le verità esperite. Tutto ciò all'interno di una prospettiva esistenziale che non perde mai di vista la condizione umana: dove ogni significato si innesta sui presupposti di una vita con gli altri, che ha un fondamento negativo, in termini di consumo e irreversibilità, ed è sempre situata in un contesto che ne definisce i vincoli processuali, ma che, al contempo, si rivolge al futuro, ovvero, alle possibilità di trascendere il presente.

---

<sup>1</sup> La fitta trama degli autori di riferimento (E. Husserl, M. Heidegger, K. Jaspers, L. Binswanger, M. Scheler, E. Stein, J. P. Sartre, M. Merleau-Ponty e E. Paci) compone un disegno nel quale prende forma un'ermeneutica viva, che non si ferma sulla carta, ma che, incorporando l'essere umano nella relazione col mondo, si fa organica e processuale. A questo filone, fondamentalmente teoretico, (ma anche psichiatrico ed estetico) guardano altri autori italiani che negli ultimi 40 anni hanno sviluppato in chiave pedagogica altrettanti contributi e prospettive. Tra questi trovano posto, *in primis*, P. Bertolini, V. Iori, L. Mortari e D. Demetrio.

Dinnanzi all'uomo si trova una serie finita di soluzioni: sua la responsabilità di una scelta effettiva per un mondo che, certamente non è predeterminato, ma può attendere a sviluppi impersonali e anonimi oppure autentici.

Col secondo capitolo inizia un itinerario di avvicinamento al tema della motivazione: percorso che prende le mosse dall'opera e dalla vita di Ludwig Binswanger, Piero Bertolini e Adelmo Sichel. La scelta cade su questi tre uomini di cura ed educazione, non perché tra le loro pagine si trovino riferimenti al tema in esame, ma perché l'impostazione fenomenologico esistenziale alla quale appartengono crea un *continuum* tra i rilievi teoretici e scientifici e la "vita vissuta", ovvero, la dimensione esistenziale *tout court*. Per queste ragioni i loro contributi di uomini, operatori<sup>2</sup> e scienziati hanno un carattere organico che permette una visione d'insieme. Tale prospettiva consente di individuare i movimenti, i temi cruciali e le direzioni di un processo di maturazione umano (privato, scientifico e professionale).

Il terzo capitolo tematizza l'argomento della motivazione attraverso una breve ricognizione storiografica sulla figura degli educatori professionali e specifica l'impostazione della parte sperimentale della ricerca che consiste nella raccolta e nell'elaborazione di 20 *interviste in profondità* messe insieme attraverso l'incontro con altrettante figure educative residenti in Emilia-Romagna.

Oltre alle linee della metodologia fenomenologica sono descritte le tre prospettive di significato, i tre "medaglioni", ricavati dalle vite di Binswanger, Bertolini e Sichel, che sono servite da coordinate per orientarsi nell'elaborazione dei racconti fatti dagli educatori. Si tratta di tre categorie estremamente duttili e comprensive che rispettivamente mettono a fuoco le connessioni di senso tra l'universo professionale e quello privato (paradigma dell'*integralità*), lo slancio passionale ed erotico insito in ogni gesto educativo (*la proposta*) e gli aspetti di destrutturazione e trasformazione ai quali partecipa l'educatore nella relazione con l'educando e col mondo (*la presenza fragile*): tre paradigmi che, pur rispettando la ricchezza e l'unicità delle esperienze raccolte, hanno aiutato il ricercatore nel difficile compito interpretativo.

Nel quarto capitolo si trovano le voci degli educatori: narrazioni setacciate, giustapposte, delle quali sono state evidenziate tangenze, sovrapposizioni e implicazioni. Le parole degli intervistati danno corpo alle tre categorie suddette e le esemplificano secondo modi e stili della vita contemporanea.

---

<sup>2</sup> L'accezione di "operatori" si riferisce al fatto che, al di là dei contributi teorici dei tre autori, che presentano tra l'altro rilevanze scientifiche ben diverse, sia Binswanger che Bertolini che Sichel hanno imperniato la loro opera sul contatto diretto con l'altro, sulla relazione viva. I due psichiatri hanno continuato ad incontrare pazienti e a svolgere colloqui terapeutici sino alla morte, mentre Bertolini, pur cambiando ruoli e istituzioni, non è mai venuto meno all'idea che, prima di qualsiasi elaborazione pedagogica, fosse necessario "sporcarsi le mani".

Le storie narrate mostrano la complessità del processo esistenziale che soggiace alla dimensione della motivazione professionale. Tutti gli intervistati erano ben consci che per parlare dei propri significati educativi fosse necessario richiamare in modo globale la propria maturazione personale e i propri orizzonti di senso.

In conclusione, nell'ultimo capitolo, le prospettive espresse nelle interviste, i percorsi e le svolte che nelle vite degli educatori conducono ad una motivazione autentica e ad una maturazione personale, vengono confrontate coi modelli e le immagini contemporanee dell'adolescenza. Tale accostamento ha inteso mettere in evidenza un ulteriore ordine di significati collegando il discorso educativo alla fisionomia e alle direzioni della società attuale.

Da quando, con l'avvento del mondo borghese, l'adolescenza ha trovato legittimità e una consistenza propria, come luogo che prepara l'individuo alle responsabilità adulte, in essa si sono manifestati i desideri, le paure, le contraddizioni e i significati esistenziali dell'universo adulto. Per tale ragione la relazione con i giovani rappresenta uno dei luoghi più fecondi per intercettare il senso dell'educazione e del processo culturale nella sua globalità.

In sostanza l'itinerario della ricerca, al di là dei rilievi specifici, tenta di conferire al tema della motivazione educativa la dignità e la forma di una vera e propria esplorazione esistenziale. Scegliere una professione educativa e, negli anni, svolgerla in modo autentico e vitale vuol dire orientare la propria esistenza secondo un ideale di saggezza, nell'ascolto di sé e del dialogo col mondo.

# 1 FENOMENOLOGIA-ESISTENZIALE: ELEMENTI PEDAGOGICI

La pedagogia d'ispirazione fenomenologico-esistenziale prende parte al dibattito educativo contemporaneo accanto a quegli approcci che muovono da un esplicito fondamento teoretico. D'altra parte nella storia del pensiero europeo le filosofie sono da sempre portatrici di espliciti o impliciti orientamenti educativi. “La filosofia del mondo occidentale, connotata spesso come descrizione del «ciò che è» (almeno nei duemila e più anni di metafisica), nel suo raccontare l'essere si è spesso trasformata in una (occasionale oppure perentoria) prescrizione di «ciò che deve essere».”<sup>1</sup>

Per queste ragioni la pedagogia, come la stessa filosofia, ha attraversato una profonda fase di ripensamento quando, nella seconda metà del diciannovesimo secolo, sono caduti i paradigmi dell'ontologia tradizionale.

Dopo che Kierkegaard e Nietzsche hanno minato le basi del costrutto idealistico, che assolutizzava il processo della metafisica occidentale e lo portava alle estreme conseguenze, eliminando qualsiasi residuo di mondo al di fuori del pensiero<sup>2</sup>, l'individuo si è ritrovato in balia di una nuova responsabilità di sé. L'orizzonte esistenziale, che si è spalancato dopo la “morte di Dio”, ha dato vita a diverse reazioni d'ordine culturale, teoretico ed educativo.

Alla caduta della rassicurante impalcatura delle metafisiche classiche, la tecnica, intesa come approccio oggettivo sul mondo, che si basa su di un principio razionale assoluto, ha risposto con una soluzione a-teoretica. Il mondo e l'uomo non sarebbero portatori di alcun significato e, per questa ragione, non attendono alcuna interpretazione bensì un'approfondita analisi. La tecnica non ha consegnato all'uomo nuove verità se non il dogma nichilistico del “tutto è relativo”. Il mondo e gli esseri umani sono da comprendere nel loro funzionamento, ma le ragioni del senso esistenziale, dell'etica e della religione sono bandite<sup>3</sup>. La diffusione di questa *forma mentis* ha osteggiato lo sviluppo di un'educazione autentica mentre ha favorito assolute forme d'istruzione.

---

<sup>1</sup> V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, Guerini, Milano 2000, p. 55.

<sup>2</sup> Cfr. V. Iori, *Op. cit.*, pp. 64, 65.

<sup>3</sup> Cfr. U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999 in particolare la Parte VI e la VII.

Altri approcci all'opposto hanno cercato di ripristinare, talora in maniera celata, altre volte con un atteggiamento esplicitamente ortodosso, la solidità dello schema metafisico attraverso nuove soluzioni epistemologiche. Nel caso, ad esempio, del marxismo si è trattato di una via originale con una reale pregnanza teoretica che pure ha trovato nell'interpretazione ideologica di Stalin, una forma di totalitarismo tra le più controverse. Mentre gli sviluppi europei del pensiero marxiano, quanto la loro implicita filosofia dell'educazione, si sono rivolti a ben diversi orizzonti<sup>4</sup> sicché dalle opere di Lukács, Bloch e Althusser, “derivano influenze per il pensare l'educazione molto più scaltrite, scientificamente aperte alle sperimentazioni del pensare, lontane dalla dottrinarietà di certe pedagogie prodotte dal marxismo di stampo sovietico.”<sup>5</sup>.

Infine la terza via è rappresentata da quegli approcci teoretici e culturali che hanno assunto il crollo della metafisica come una chiamata dell'uomo alla massima responsabilità della vita e del mondo e che hanno accettato la sfida per un'epistemologia che vuol essere complessa, ma senza rinunciare al *rigore*. Tra queste filosofie trovano posto la fenomenologia husserliana, l'esistenzialismo heideggeriano e i loro rispettivi sviluppi. Qui i temi del senso, della condizione umana e della relazione col mondo sono centrali e l'intero discorso teoretico si connota di un'inequivocabile pertinenza educativa.

### **1.1 Il mito dell'oggettivizzazione e la *Lebenswelt***

Uno dei pilastri teorici, se non il principio apodittico, sul quale Husserl poggia l'impianto del metodo fenomenologico è la *Lebenswelt*, il *mondo-della-vita*. Tale concetto individua una cornice ermeneutica che trascende l'orizzonte delle spiegazioni scientifiche e le comprende in un sistema di significazione orientato dalle verità condivise. Dice Husserl a tal proposito: “ per chiarire la scienza obiettiva, e tutte le altre attività umane, dev'essere dapprima considerato il concreto mondo-della-vita, e dev'essere considerato nell'universalità realmente concreta in cui esso, in quanto attualità e in quanto orizzonte, include in sé tutti i complessi di validità raggiunti dagli uomini rispetto al mondo della loro vita in comune, e in cui, in definitiva, li riferisce nel loro complesso a un nucleo del mondo che dev'essere dipanato per via astrattiva: il mondo delle dirette esperienze intersoggettive”<sup>6</sup>. La lunga citazione esprime in estrema sintesi la *visione* fenomenologica e, in via

---

<sup>4</sup> V. Iori, *Op. cit.*, p. 67.

<sup>5</sup> Cfr. *Op. cit.*, p. 68.

<sup>6</sup> E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1954), tr. it. Il Saggiatore, Milano 1961, p.162.

descrittiva, trascende quell'orizzonte positivista che, secondo Husserl, dà corpo alla *Weltanschauung* del suo tempo. La critica intende colpire un modo di pensarsi al mondo che nega la soggettività e pretende di aprirsi ai fenomeni poggiando su uno sguardo assolutamente obiettivo: un approccio che dimentica la vita vissuta nella quale, da sempre, le persone hanno condiviso i significati dell'esistenza concreta. "Noi viviamo sempre in esso –nella *Lebenswelt*- anche se non conosciamo le leggi che la scienza ha scoperto e scoprirà"<sup>7</sup>.

Husserl, che muove da una formazione di impronta matematica, non intende rinnegare la scientificità corrente e i suoi progressi, bensì denunciarne il lato oscuro: quell'alienazione che ha provocato una frattura tra la ricerca, gli orizzonti di senso e la responsabilità dall'umano agire.

Nell'ambito di questa ricerca il discorso relativo alla *Lebenswelt*, individua quello schema ermeneutico sul quale poggia l'istanza pedagogica. Tuttavia l'indagine di questo tema non intende limitarsi ad un'esigenza fondativa, ma vorrebbe sottolineare quelle ragioni che conferiscono ad un'opera come *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, un ventaglio di riflessi, se non educativi, quantomeno etici. Il ragionamento husserliano, senza smarrire la matrice gnoseologica, si rivolge in modo esplicito all'uomo europeo e sviluppa un messaggio che in alcune conclusioni assume una valenza esistenziale.

### 1.1.1 *La crisi del paradigma ermeneutico: Galileo e i presupposti del metodo sperimentale*

Il tema della *Lebenswelt*, già trattato in *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica II*, torna nelle pagine della *Crisi*. Lo spessore semantico e la portata morale della trattazione rinviano agli eventi drammatici che precedono lo scoppio del secondo conflitto mondiale. Nel 1933 i nazisti raggiungono la maggioranza parlamentare e di lì a poco vengono emanate le leggi razziali. Nel 1935 è lo stesso Heidegger, primo e affezionato allievo, che, in qualità di neoletto rettore dell'università di Friburgo, allontana l'anziano maestro dall'ateneo: i due pensatori, già in conflitto per le diverse posizioni teoretiche, interrompono per sempre i contatti. In quanto ebreo Husserl è interdetto dall'ingresso nell'istituto di filosofia, dalla divulgazione delle proprie opere e dalle pubbliche orazioni nei territori del Reich.

Il testo della *Crisi delle scienze europee* nasce come sviluppo di una serie di conferenze che Husserl tiene nel 1935 tra Vienna e Praga: la conferenza di Praga, che coincide con la prima parte dell'opera, ha per titolo *La crisi delle scienze quale espressione della crisi radicale di vita*

---

<sup>7</sup> E. Paci, *Il senso delle parole 1964-1974*, a cura di Pier Aldo Rovatti, Bompiani, Milano 1987, p.22.



dell'umanità europea. Husserl sviluppa un ragionamento che si riferisce inequivocabilmente ad una situazione storica, ma, seppure il travaglio degli ultimi accadimenti rende più accorato lo stile del discorso, dall'opera sprigiona inalterato il rigore speculativo del professore di Friburgo. Le critiche mosse da Husserl non intendono mettere in discussione la scienza tout court e misconoscerne i rilevanti risultati raggiunti nell'età moderna<sup>8</sup>: egli contesta l'idea di scientificità che soggiace al pensiero positivista. Le procedure applicate dal Positivismo al fine di esercitare una ricerca che possa dirsi pura estromettono la soggettività e, in questo modo, occultano le problematiche di significato. La scienza positivista “esclude di principio proprio quei problemi che sono i più scottanti per l'uomo, il quale, nei nostri tempi tormentati, si sente in balia del destino; i problemi del senso e del non-senso dell'esistenza umana nel suo complesso”<sup>9</sup>.

La ricostruzione filosofico-scientifica che spiega la crisi contemporanea inizia dagli uomini del Rinascimento “sempre inclini ad audaci generalizzazioni e a osatissime ipotesi, che del resto trovavano subito un pubblico disposto ad accoglierle”<sup>10</sup>. Nello specifico il discorso di Husserl stringe sul metodo di Galileo, apice della rivoluzione scientifica, e su quell'idea di natura, *matematica e ideale*, che porta con sé il seme delle problematiche inerenti le responsabilità esistenziali del ventesimo secolo. La *geometria pura* ereditata da Galileo parlava già di idealità (punti, rette, triangoli ecc.) che venivano costantemente applicate al mondo delle esperienze. “Il commercio tra la teoria a priori e l'empiria ci è tanto familiare, che noi abitualmente tendiamo a non distinguere lo spazio e le figure spaziali di cui parla la geometria dallo spazio e dalle figure spaziali della realtà sperimentale, quasi si trattasse della stessa cosa”<sup>11</sup>. Agli essenziali dello spazio Galileo coniuga quelli matematici del tempo e, su tale indirizzo, persegue un'idea di fisica che sia in grado di formalizzare e pronosticare tutti gli accadimenti empirici: una natura finalmente dominata dalla *ratio*. Una natura che può essere schematizzata e controllata a patto che le qualità secondarie (colore, odore, suono ecc.), quelle che per Galileo non erano misurabili, quelle che specificano l'unicità della situazione e della percezione e, in generale, ineriscono alla componente soggettiva e al senso dell'evento, siano estromesse dalla rinnovata idea di natura. “Galileo considerando il mondo in base alla geometria, in base a ciò che appare sensibilmente e che è matematizzabile,

---

<sup>8</sup> In questo passaggio sempre da *Il senso delle parole 1964-1974 cit.*, Enzo Paci riprende alcune critiche di irrazionalismo seguite alla prima traduzione in italiano della *Crisi*: “Mondo della vita. Il termine “vita”, presente nella parola, fa sì che qualcuno senza richiamarsi alle fonti, abbia pensato a qualcosa di “irrazionale” [...]. In ogni caso bisognerebbe riferirsi al contesto di cui si parla. Nel caso della *Lebenswelt* non si pensa mai al fatto che la *Lebenswelt* rende possibile una scienza della *Lebenswelt*”.

<sup>9</sup> E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale, cit.*, p.35.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 67.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 54.

*astrae* dai soggetti in quanto persone, in quanto vita personale, da tutto ciò che in un senso qualsiasi è spirituale, da tutte le qualità culturali che le cose hanno assunto nella prassi umana”<sup>12</sup>.

Dalla rivoluzione galileiana, attraverso le opere di Cartesio, Hume e Kant, Husserl disegna una parabola filosofica che descrive la dialettica tra un mondo irrimediabilmente logico-razionale e l’istanza trascendentale che fatica a guadagnare un’impostazione coerente nelle scienze dello spirito. Nell’opera di Galileo, che rappresenta lo snodo cruciale della *Crisi*, Husserl rileva fondamentalmente due passaggi: il primo riguarda la scrittura scientifica, che d’ora in poi coinciderà con quella matematica, il secondo descrive una *forma mentis* che, imperniata sulla *ratio* e sospinta dai mirabolanti riscontri tecnici, dominerà la natura matematizzata (priva di contenuti qualitativi) attraverso stabiliti rapporti tra variabili. Su questa linea, i processi di “raffinazione” del linguaggio e del metodo scientifico (l’aritmetizzazione della geometria e la sistematica applicazione della geometria analitica) elimineranno gli ultimi residui materici che ancora testimoniavano il legame con le problematiche empiriche della ricerca galileiana. Nel merito di un progresso scientifico che ha svuotato di senso i processi di ricerca, le responsabilità di Galileo, di “un genio che scopre e insieme occulta”<sup>13</sup>, riguardano l’assunzione *ingenua* della *geometria tradizionale*: un’acquisizione che non si è curata di indagare i motivi culturali e storici che hanno dato origine ad una tale interpretazione della realtà e che ha incentivato uno stile scientifico dimentico delle proprie umane intenzioni. Husserl chiude significativamente l’analisi storico-filosofica con alcuni rilievi. Nonostante l’abitudine umana a pensare la natura e la vita secondo le idee matematico-geometriche, queste non esistono nella *realtà*: rette, quadrati, minuti sono solamente modi particolari di schematizzare il mondo-della-vita. Tuttavia, è proprio sulla fisica galileiana che in Occidente uomini e donne fondano la nostra esistenza: con un ossimoro, sulla certezza di una previsione che approssima la realtà all’infinito. Per questo motivo la formula cessa ben presto di essere una metafora della realtà e si sostituisce ad essa. La vita è stata mistificata dal pensiero: adesso, ciò che doveva essere un *abito simbolico* rappresenta e include tutto il mondo-della-vita. “L’abito ideale che si chiama «matematica e scienza naturale matematica», oppure, l’*abito simbolico* delle teorie simbolico-matematiche, abbraccia, *riveste* tutto ciò che per gli scienziati e per le persone colte, in quanto «natura obiettivamente reale e vera», *rappresenta* il mondo-della-vita. L’abito ideale fa sì che noi prendiamo per il *vero essere* quello che invece è soltanto un metodo, un metodo che deve servire a migliorare mediante «*previsioni scientifiche*» in un «*progressus in infinitum*», le *previsioni grezze*, le uniche possibili nell’ambito di ciò che realmente esperito ed esperibile nel mondo-della-vita; l’abito ideale poté far sì che il *senso proprio del metodo, delle formule, delle «teorie»*

---

<sup>12</sup> Ivi, p. 88.

<sup>13</sup> Ivi, p. 81.

rimanesse *incomprensibile* e che durante l'elaborazione ingenua del metodo non venisse *mai* compreso.”<sup>14</sup>

### 1.1.2 *Progresso senza senso: una problematica storico-culturale*

L'oggettivazione del mondo, la definizione scientifica che cristallizza il mistero della vita, è l'espressione di una ricerca che confida nell'esattezza, ma che si allontana dal sapere. Quei paradigmi che per Husserl individuano la *crisi delle scienze europee* ancora oggi continuano a godere di una fiducia illimitata e rispecchiano in larga parte il pensiero occidentale, la sua istanza di controllo e il suo ideale di dominio sulla natura. Certamente alla luce dei disastri nucleari e del senso di alienazione prodotto di una società industrializzata e massificata, sarebbe ammissibile imputare al (non)sapere della tecnica la perdita di senso d'umanità, tuttavia, riconosciuta l'importanza culturale della rivoluzione scientifica, è preferibile allargare il discorso e considerare i paradigmi interpretativi nel mutato rapporto tra *istanza scientifica, politica e filosofica*<sup>15</sup>.

Per scandagliare la valenza pedagogica e politica della prospettiva husserliana fin qui indicata la riflessione si volge al primo pedagogista che, in Italia, ha tradotto le istanze filosofiche della *Lebenswelt* di Husserl in altrettante prospettive pedagogiche ed educative.

Con *istanza scientifica* Bertolini intende tutto ciò che concerne la relazione *uomo-natura* a partire dall'*homo sapiens*: la ricerca di conoscenza e compenetrazione tra l'umanità e la naturalità. *L'istanza originaria della scienza* affronta i vincoli che la natura pone all'uomo (*esterni e interni*) per elaborare soluzioni vitali sempre più organiche e complesse “e ciò tanto nella direzione di un uso corretto del mondo naturale quanto di un uso corretto della stessa soggettività umana, da considerare mai staccati od estranei l'uno dall'altra, ma al contrario sempre dialetticamente dipendenti”<sup>16</sup>. In secondo luogo l'istanza politica, o meglio, *l'originaria istanza della politica*, si preoccupa di *progettare* soluzioni e prassi per la vita comunitaria con un respiro che supera i ritmi dell'emergenza e si proietta in un futuro prossimo per disegnare modelli di libertà adeguati al contesto storico. L'intento politico vuole superare la logica delle singole fazioni senza prescindere dalla dialettica delle parti sociali al fine di elaborare modi per *gestire il potere* che emancipano l'uomo da forme di organizzazione oppressive.

In ultimo, completa il quadro interpretativo bertoliniano l'istanza filosofica: il discorso a presidio del senso. Attraverso il mito, le religioni naturali e la metafisica classica, le prime civiltà

---

<sup>14</sup> Ivi, pp. 80-81.

<sup>15</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988, in particolare il primo capitolo, pp. 9-50.

<sup>16</sup> Ivi, p.15.

manifestarono il bisogno di interpretare l'esistenza. Le varie filosofie che nella storia del pensiero si sono avvicinate hanno espresso attraverso schemi orientati la posizione e la necessità di ogni porzione di realtà in funzione di un senso esistenziale comprensivo. La funzione teoretica ha da sempre individuato i valori, ha dato anima alle culture e ha indirizzato l'uomo secondo l'orizzonte ideale, seppure storicizzato, del "bene". Secondo Husserl, l'istanza filosofica, che per secoli ha avuto un ruolo egemone, rappresenta la testa della ricerca umana che il modello matematico di Galileo avrebbe *decapitato*.

L'analisi di Bertolini descrive uno *scollamento* delle tre istanze originarie, quale primo indizio della crisi denunciata da Husserl: frattura che sarebbe precedente all'avvento di Galileo. Le spinte dell'istanza politica e di quella scientifica, oppresse dalle visioni unitarie e totalizzanti della filosofia, hanno spezzato il giogo di un equilibrio oramai compromesso. Scienza e politica che per secoli erano state desunte dalla filosofia prima, hanno iniziato a rivendicare un metodo proprio per occuparsi autenticamente delle due relazioni deputate, rispettivamente uomo-natura e uomo-comunità. Le emergenze degli scenari geo-politici da un lato e un approccio scientifico sempre più orientato all'empirismo dall'altro, hanno rivoluzionato la storia del pensiero a favore di teorie sempre più complesse e slegate da un'intenzione onnicomprensiva e totalizzante.

La nuova autonomia ha permesso alle due istanze di avviare un processo di sviluppo estremamente fruttuoso, ma irrimediabilmente slegato dagli orizzonti di senso propri della filosofia. Il progresso scientifico-tecnologico, potente e inarrestato, si è specificato in infinite declinazioni: la "ricerca per la ricerca" non ha semplicemente creato un'accademia dimentica degli orizzonti di significato, ma ha parcellizzato la realtà abbandonando la più naturale responsabilità di una visione d'insieme. "Oggi esistono ben pochi scienziati che possono senza restrizione chiamarsi matematici, fisici e biologi. Oggi uno può essere topografo, tecnico acustico o collezionista di coleotteri. Conoscerà a fondo il gergo del suo campo e ne conoscerà tutta la letteratura e le sue ramificazioni; ma molto spesso sarà portato a considerare l'argomento più prossimo come qualcosa che riguarda il suo collega tre porte più in là del corridoio ed a ritenere un interessamento da parte sua una deprecabile indiscrezione"<sup>17</sup>.

Se le logiche dello sviluppo scientifico hanno creato una cultura della ricerca a-morale e frammentaria, l'iter dell'istanza politica ha assunto sfumature perverse. D'altra parte furono proprio le drammatiche vicende che coinvolsero l'Europa, e in particolare la Germania, che spinsero Husserl ad una lettura critica dei paradigmi di pensiero. La nascita del mondo borghese, che nel titolo della *Crisi* è identificato dall'aggettivo, *europée*, irrompe nella storia a discapito del sistema feudale. Il nuovo ceto sociale è pilota della rivoluzione industriale e il modello capitalista, diretta

---

<sup>17</sup> E. Paci, *Dall'esistenzialismo al relazionismo*, D'Anna, Firenze 1957, p. 12.

espressione degli interessi borghesi, “diventa la più ampia realizzazione della razionalità assoluta, intesa come la miglior distribuzione possibile di mezzi, in vista di fini economici ossia di produzione di utilità: [...] capitalismo come la maggiore approssimazione possibile alla razionalità assoluta, intesa come la maggiore distribuzione possibile di mezzi, scopi e conseguenze in relazione ai bisogni”<sup>18</sup>. La borghesia tradisce l’universalità dell’istanza politica finendo per abbracciare un dogmatismo utile a congelare le proprie conquiste di profitto.

Nel ventesimo secolo, le dittature nazi-fasciste espressioni di un’ideologicità dogmatica sono storicamente sconfitte da altrettante ideologie: quella *tecnico-pragmatistica* e quella *marxista*. Ancora una volta due visioni che, seppure con modalità e percentuali diverse, sorgono con una preconcepita chiusura allo sviluppo storico-sociale. L’interpretazione ideologizzata del marxismo ha creato ulteriori forme di asservimento al dogma. La rivoluzione tecnico-pragmatistica, nella propria componente politica, ha ingabbiato la progettualità all’interno di un sistema di produzione che tende a congelare e a irrobustire il tradizionale assetto sociale. La fragilità del *piccolo uomo*<sup>19</sup> contestato da Nietzsche si è aggrappata secondo opportunismo agli sviluppi tecnologici e/o ideologici che meglio erano in grado di conservarne i particolari interessi. Il senso dell’umano agire è stato mistificato e trascritto ora col linguaggio scientifico, ora con quello politico per mascherare le fobie dell’istanza egoistica, la più autentica. “Dal canto suo la filosofia, sganciata dai suoi antichi legami con la politica e con la scienza, ha finito per smarrire la sua originaria funzione (che consisteva [...] in un costante richiamo alla necessità di tendere ad una concreta e perciò storicizzata conquista del bene di volta in volta possibile per l’umanità), e per realizzarsi in una forma di «razionalismo astratto», ripiegato su se stesso, interessato più che al raggiungimento di sempre nuovi e più alti obiettivi, alla legittimazione e quindi alla conservazione dell’esistente”<sup>20</sup>.

### 1.1.3 Scienze umane e pedagogia: una relazione critica

La tesi proposta da Bertolini avanza per indizi e non intende approfondire e restituirci una rigida e approfondita lettura storicistica. L’intento dichiarato è quello di ampliare e contestualizzare il discorso husserliano, specificamente paradigmatico, al fine di allargarne il respiro storico e

---

<sup>18</sup> C. A. Viano, “La ragione, l’abbondanza e la credenza”, in *Crisi della ragione* a cura di A. Gargani, Einaudi, Torino 1979, p. 314.

<sup>19</sup> Cfr. F. Nietzsche, *La volontà di potenza* (1906), tr.it. Bompiani, Milano 1992, in particolare il primo capitolo del libro IV, pp. 496-531.

<sup>20</sup> P. Bertolini, *Op. cit.*, p. 18.

declinarlo secondo una problematica pedagogica. In questo senso il tema della *Lebenswelt* si volge ora alle scienze dello spirito (in particolare alla psicologia): a quelle discipline che si occupano dichiaratamente del mondo-della-vita. Il retaggio oggettivistico delle scienze naturali ha però fortemente condizionato le procedure e i canoni di verificabilità. Tanta psicologia del secolo appena trascorso ha smesso molto presto di indagare il mondo dei significati per approdare a più rassicuranti teorie di derivazione fisiologica o nervosa. La sociologia, dal canto suo, ha elaborato un modello sperimentale che indaga il mondo dell'intersoggettività sulla scorta di procedimenti perlopiù statistici. Il senso della rapporto uomo-mondo è stato assimilato a un dato statico, chirurgicamente estraibile: la *naturalizzazione delle sfera psichica* ha negato l'orizzonte della *Lebenswelt* per ancorarsi, anche in questo caso, a un'oggettività a-temporale. Se il linguaggio è al contempo specchio e coefficiente di un'identità culturale, alcuni spunti potrebbero individuare la forma di talune logiche di pensiero e comportamento tanto diffuse quanto accettate in modo acritico. Credo si possa condividere quanto l'opinione comune guardi al concetto di obiettività con fiducia e positività. «Essere obiettivi» rappresenta, oggi, la postura ideale per chiunque si accosti a problematiche di ordine spirituale: tanto in un'equipe di professionisti, quanto in una sala da tè. Secondo le condivise logiche sociali, l'uomo che si affaccia sul ventesimo secolo è bene che si attenga a modi razionali, equidistanti, imparziali. Le accezioni semanticamente, scientificamente e moralmente sconvenienti afferiscono invece all'irrazionalità, all'ideologia e al sentimentale. Allo stesso modo espressioni quali, «è una tua interpretazione», «è un punto di vista soggettivo» vengono utilizzate per limitare o contrastare dialetticamente un interlocutore. Tuttavia, se riascoltassimo le medesime proposizioni, lasciando sullo sfondo i pregiudizi dei tempi nostri, ci accorgeremmo del loro senso tautologico. D'altra parte il soggetto, in relazione storica col mondo, non può far altro che interpretare e la nostra imprescindibile soggettività non può anelare all'obiettività, bensì, all'intersoggettività. «Un'abitudine di pensiero, un modo di pensare, è il risultato di convinzioni filosofiche espresse o non espresse che, in certe situazioni o in certi periodi storici, vengono sentite e usate come indiscutibili»<sup>21</sup>. Le parole di Paci richiamano la whiteheadiana *concretezza mal posta*<sup>22</sup>: quel processo culturale che scambia un principio filosofico o scientifico (nato in una determinata situazione storica, sull'emergenza di una problematica concreta) per una verità assoluta che esclude qualsiasi alternativa teoretica e mistifica la processualità dell'esistenza stessa. La pedagogia, anch'essa liberatasi dal predominio dell'istanza filosofica, nel novecento ha abbracciato un'impostazione positivista, mutuata, perlopiù, dai sistemi psicologici. Dalle aporie paradigmatiche è discesa una forma di criticità educative “senza colore” all'interno di un focus,

---

<sup>21</sup> E. Paci, *Op. cit.*, p. 90.

<sup>22</sup> Cfr. A. N. Whitehead, *La scienza e il mondo moderno* (1926), tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 2001, p. 72.

ancora una volta, oggettivo e non relazionale. La problematicità ha finito per coincidere con la patologia, così come devianza e analfabetismo hanno sostituito le persone. Il problema ha perso qualsiasi sfumatura, non possiede alcuna cultura, luogo o storia: è privo di soggettività. Nell'evento educativo dovremmo guardare all'incontro tra due storie di vita (educatore-educando) in un mondo storicizzato, invece, resta in primo piano soltanto il tipo di criticità descritta dal sintomo. I problemi educativi, così intesi, (come quelli psicologici e psichiatrici) hanno supposto corrispondenti soluzioni di massa e incentivato strutture totali e modelli didattici dove le procedure sono standardizzate, i problemi unificati nelle qualità e differenziati per gravità.

In seno alle scienze umane ci sono stati modelli che hanno saputo reagire allo scientismo imperante come ad esempio quello di Rogers o Frankl per la psicologia, Schüz per la sociologia o Binswanger in campo psichiatrico. Secondo il mio parere e in relazione a questo percorso, nel panorama pedagogico italiano i modelli più significativi sono stati il Problematicismo bertiniano, l'approccio fenomenologico sviluppato da Bertolini, la prospettiva fenomenologico-esistenzialista di Iori, il paradigma nietzscheano di Erbetta e le *storie di vita* di Demetrio, pur con le differenze, anche molto rilevanti, negli esiti di questi pedagogisti.

Focalizzare i connotati culturali di tale crisi non ha il significato di esaltarne la portata, come se questo snodo storico fosse più o meno drammatico di altri o facesse presagire scenari apocalittici. L'analisi qui proposta, vorrebbe descrivere quei fattori epistemologici che hanno avuto conseguenze culturali e che, intrecciati ad altre variabili storiche, hanno evidenziato una *crisi di senso*. Una crisi esistenziale generalizzata che ha interessato l'uomo *occidentale* all'alba del mondo globale. "È come se la sua stessa natura fosse «impazzita» tanto da non stupirci più, neppure se, come drammaticamente tutti sappiamo, la sua straordinaria capacità conoscitiva e costruttiva risulta oggi tanto fortemente impegnata a deteriorare il proprio indispensabile habitat, e a costruire ordigni capaci di distruggere per sempre lo stesso genere umano"<sup>23</sup> sulla base di perverse logiche politiche, economiche e sociali. La pedagogia, dal canto suo, al pari delle altre scienze dello spirito, non ha saputo responsabilmente prendere posizione d'innanzi a tali rivolgimenti storici e ha spesso assecondato in modo inconsapevole le pretese logiche naturali.

---

<sup>23</sup> P. Bertolini, *Op. cit.*, p. 46.

#### 1.1.4 Referenti filosofici per una pedagogia processuale: relazione, tempo e responsabilità

La prospettiva epistemologica di questa ricerca intende recuperare la coerenza di un metodo *rigoroso* e libero di aderire alle emergenze pedagogiche. Nel fare questo il discorso insisterà in modo diretto su quella *crisi esistenziale*, di cui sopra, che negli ultimi decenni ha subito ulteriori stravolgimenti a causa dei mutati modelli culturali, politici ed economici. Per questo motivo il punto d'avvio e, al contempo, l'orizzonte di ogni riflessione pedagogica non può che coincidere col concetto di *Lebenswelt*: per l'educazione è necessario comprendere quali siano le logiche e i valori intersoggettivi che reggono la vita per poter intervenire in modo efficace. Le caratteristiche teoretiche che specificano il mondo-della-vita sono sostanzialmente tre: la relazionalità, la processualità e la posizione *focale* attribuita all'uomo. La relazione è la categoria che, dopo secoli di contese tra approcci soggettivisti e oggettivisti, tenta di restituire una visione coerente della realtà. Tanto è necessario per l'uomo pensare e agire in una direzione trascendente a partire dalla concreta realtà storica, quanto non dovrà mai pensarsi fuori da tale realtà. Come sostiene Heidegger in *Essere e tempo*, la costituzione concreta e logica della *gettatezza*, ovvero dell'esistenza dell'uomo, avviene nel-mondo, nella relazione soggetto-mondo e, d'altra parte, "il mondo è già sempre quello che io con-divido con gli altri"<sup>24</sup>. È soltanto nelle relazioni soggetto-oggetto e soggetto-soggetto che si specificano le caratteristiche delle parti implicate. Per Husserl, ma in Heidegger il discorso è più esplicito, il *principio di identità*, sul quale si fonda l'ontologia classica fin da Aristotele, stabilisce che l'uguaglianza tra il soggetto e sé stesso ( $A=A$ ) è il fondamento del *chi*, ovvero dell'unità identitaria dell'ente in questione. La categoria della relazione, per cui  $A$  non è tale perché uguale ad  $A$  o diverso da  $B$ , bensì, perché  $A$  è *con*  $B$  ovvero è con gli altri *enti* ed *Esserci* (per utilizzare il linguaggio di *Essere e tempo*) nel mondo, restituisce al soggetto un orizzonte esistenziale fondato sulla situazione reale e non sulle tautologie della logica. "All'affermazione per cui la realtà è sostanza in sé e per sé, e non ha bisogno di nulla per sussistere, si oppone l'affermazione che l'esistenza reale è sempre in altro e per altro, non può sussistere se non in quanto consuma e in tanto può resistere in quanto il bisogno venga soddisfatto"<sup>25</sup>. Le parole di Paci specificano come nell'orizzonte relazionale trovino posto tanto i condizionamenti fattuali del passato e del presente quanto le direzioni trascendenti. Come a dire che io mi trovo da sempre definito attraverso la relazione col mondo e che le mie possibilità di sussistenza e, più in generale, di progettazione, passano attraverso la relazione col mondo stesso. Ma la sintesi paciana ci suggerisce il secondo aspetto della *Lebenswelt*, la processualità: al mondo-della-vita soggiace,

---

<sup>24</sup> M. Heidegger, *Essere e tempo* (1927), tr. it. Longanesi & C., Milano, 1976, p. 154.

<sup>25</sup> E. Paci, *Op. cit.*, p. 63.



oramai, la dimensione spazio-temporale. Le intuizioni filosofiche del novecento e, per altra strada, le scoperte scientifiche ci hanno riconsegnato un'esistenza in divenire. "L'irreversibilità –concetto che nasce in seno alla termodinamica- sgretola l'edificio del meccanicismo newtoniano, l'universo pensato come una macchina classica idealizzata"<sup>26</sup> e impone al pensiero e alla storia un'esistenza che "in quanto processo spazio-temporale è consumo"<sup>27</sup>. La vita scorre nel tempo secondo la logica dei bisogni e dei progetti che per essere realizzati vogliono energia. L'energia viene consumata dal lavoro che a sua volta genera altra energia. Inoltre la direzione del processo è definita irreversibile, poiché l'energia consumata nel passato non è più recuperabile. Questo significa che il nutrimento che ho tratto mangiando una specifica mela e che il mio corpo ha utilizzato per lavorare non può essere consumato di nuovo. Il passato non può essere recuperato per cui io potrò mangiare altre mele o piantarne un albero, ma la processualità della vita mi impedisce di "consumare" nuovamente quella mela che è a sua volta portatrice di altri percorsi di consumo unici. La processualità spiega un'esistenza che procede di situazione in situazione attraverso la possibilità: eventi irripetibili che attraverso il consumo e il lavoro approdano ad altrettante situazioni spazio-temporali, ovvero, storiche<sup>28</sup>. La vita è concepita come un susseguirsi di equilibri che nel mondo spazio-temporale incontrano uno sbilanciamento e continuamente inseguono l'equilibrio successivo. In tale processo relazionale l'uomo, che, secondo Heidegger<sup>29</sup>, si differenzia da animali e piante poiché partecipa di una coscienza esistenziale, può trascendere attraverso il progetto la processualità anonima della natura e indirizzarsi ad un'esistenza autentica. L'uomo diviene il *punto focale* (l'espressione è deweyana)<sup>30</sup> di una realtà storica che continuamente interpreta intersoggettivamente e può trasformare secondo una direzione valoriale. L'uomo è espressione della possibilità di scegliere: la coscienza e il pensiero escono dagli automatismi della storia naturale e individuano interpretazioni e direzioni trascendentali. L'umanità partecipa di una responsabilità e di una *dignità cosmica e morale* sottoposta al fallimento, alla perdita di senso (come ha illustrato Husserl) o alla realizzazione di una realtà più organica e autenticamente concepita.

Secondo l'orizzonte della *Lebenswelt*, le logiche di pensiero e le interpretazioni scientifiche, che nel nostro tempo si muovono secondo un'intenzione non dichiarata, vengono utilizzate dall'uomo per trasformare il mondo. Tutte le espressioni formali seguono il principio di non contraddizione e mirano a modelli astratti che generalizzano sul maggior numero di relazioni possibili. Come abbiamo visto con la *Crisi*, il rischio per l'umanità è quello di seguire quelle

---

<sup>26</sup> E. Paci, *Tempo e relazione*, Il Saggiatore, Milano 1965, p.12.

<sup>27</sup> E. Paci, *Dall'esistenzialismo al relazionismo*, cit., p. 27.

<sup>28</sup> Sul valore pedagogico della direzione irreversibile del processo esistenziale cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., pp. 185-187.

<sup>29</sup> Cfr M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., pp. 388-400.

<sup>30</sup> Cfr. J. Dewey, *Logica: teoria dell'indagine* (1938), tr. it. Einaudi, Torino 1973, pp. 173 e seguenti.

logiche di ricerca che non si preoccupano di alcuna istanza politica e filosofica né di assolutizzare delle metafore del reale. Il rischio di assolutizzazione appartiene però anche all'orizzonte teoretico e più in generale a quello delle scienze dello spirito quando cessano di pensarsi in modo storico. Una teoria nuova non può scalzare quella precedente: un pensiero nuovo, secondo una processualità che attiene anche allo spirito, dovrà dimostrare la propria coerenza storica ricomprendendo *organicamente*<sup>31</sup> le interpretazioni che lo hanno preceduto. Come a dire che la filosofia, la scienza, la politica e, tantomeno, il mondo-della-vita non possono prescindere dal proprio carattere storico. I principi filosofici sono richiesti, essi stessi, dal processo storico e quando vengono assolutizzati si sta cercando di eludere l'orizzonte processuale e di oggettivare la *Lebenswelt*.

Del resto anche da una prospettiva assai distante dalla fenomenologica, quale è quella di Dewey, si sottolinea la necessità di un'impostazione filosofica relazionale e processuale, lontana dalla visione oggettivante del meccanicismo scienziato e dall'assolutismo di un impianto teoretico a priori. Per il filosofo e pedagogista statunitense l'esperienza è storia, questo significa che ciò di cui io, soggetto, faccio esperienza è un *concreto sviluppo di eventi nel tempo*. Per Dewey, "l'esperienza dev'essere intesa nel suo senso più vasto: essa comprende gli eventi, il campo e il contadino che lo lavora, il raccolto e la stagione del raccolto, la ricerca scientifica e lo spettacolo della natura, la terra come la luna, le stelle, i pianeti, il cielo. E contiene noi stessi che parliamo di lei, noi stessi che intanto siamo, in quanto siamo nell'esperienza e facciamo parte del processo di tutto ciò che avviene e per questo siamo vivi e possiamo dire di esistere"<sup>32</sup>. L'opera e il gesto pedagogico di Dewey hanno saputo calarsi significativamente nel proprio contesto storico perché erano supportati da importanti intuizioni filosofiche. Pur avvalendosi nel proprio lavoro di procedure sperimentali, Dewey non ha ceduto all'oggettivazione perché i presupposti teoretici della sua impostazione hanno ancorato il fare e lo scrivere pedagogico alla matrice storica delle intenzioni: intenzioni consapevoli della propria natura processuale che trovano senso e tensione in una visione valoriale. "Ora il fine della vita per Dewey è il mutamento della nostra personalità e della situazione sociale, la trasformazione della società umana in un organismo sempre migliore, più giusto e più libero, nel quale la massima cooperazione tra i componenti sia nello stesso tempo la garanzia della loro libertà. Questo è il valore della scienza e della filosofia perché questo è il valore della vita. Se così è noi dobbiamo educarci secondo questo valore e la filosofia diventa, in tal modo, educazione dell'uomo"<sup>33</sup>.

Concludendo intendo richiamare alcuni aspetti peculiari del discorso che considero importanti per il prosieguo. Il mondo-della-vita, per il suo carattere *preliminare* e processuale,

---

<sup>31</sup> Il referente è di nuovo Paci a proposito dell'organicismo whiteheadiano.

<sup>32</sup> J. Dewey, *Esperienza e natura* (1925), tr. it. Paravia, Torino 1948, p. 275.

<sup>33</sup> E. Paci, *Tempo e relazione, cit.*, p.190.

implica all'uomo (fisico o pedagogo che sia) una *ricerca situata*: che sorge da un problema storicamente e culturalmente fondato. Questa posizione è fondamentale da un punto di vista pedagogico, perché innesta la dialettica tra l'istanza teoretica e quella educativo-pragmatica su un problema reale che ne restituisce il senso. In secondo luogo, la *Lebenswelt* induce l'uomo ad una postura speculativa e pratica che, per confrontarsi coerentemente con una realtà relazionale e temporale, sappia abbracciare un'autentica umiltà e un rinnovato senso del limite. Pensare il mondo-della-vita significa restituire all'uomo una processualità storica e di pensiero che non può mai essere completamente trascesa, ma che chiede di essere vissuta interrogando le logiche intersoggettive e le correlate prospettive soggettive. Il ricercatore, che si muove nell'ambito di una pedagogia fondata sulla *Lebenswelt*, dovrebbe indagare le relazioni tra le emergenze educative che sopraggiungono nella realtà storico-culturale e le radici del proprio sguardo sul mondo. Una lettura processuale, coscientemente approssimativa e frammentaria del proprio vissuto permette, tanto al pedagogo quanto all'uomo, di esplorare quelle intenzionalità che esprimono la nostra visione del mondo, le criticità individuate e l'anima del nostro intento trasformativo, ossia, il nostro orizzonte valoriale. La *Lebenswelt* non intende annullare il senso dell'azione sulla base di una concezione irrazionale (soggettiva) della realtà, al contrario, riconsegna all'uomo una responsabilità cosmica che si fonda sulla possibilità di una personale e intersoggettiva idea d'un mondo possibile.

## **1.2 Epistemologia pedagogica: *Erlebnis* e vita emotiva**

Il discorso intorno alla *Lebenswelt* e le motivazioni che animano un testo come la *Crisi* pongono problematiche inerenti al senso dell'esperienza umana in un orizzonte storico e relativo; da qui, la pedagogia fenomenologica trae ispirazione per orientarsi secondo le direttive di un'istanza politica (da intendersi nell'accezione di prassi educativa). Al contempo, se l'attenzione ai significati storici e culturali instilla nelle intenzioni operative un forte ideale paidetico, per fondare una riflessione lucida sul reale, che non abbia a cristallizzarsi in una qualche ideologia o stereotipia interpretativa, è necessario definire la postura teoretica dalla quale muovere. Un discorso che vuole essere solido nei significati e che cerca di comprendere l'andamento multiforme dell'esistenza non può fuggire il problema relativo alla logica dello sguardo e alle metodologie ad esso connesse. In questo senso la chiave di volta dell'impianto riflessivo proposto dalla filosofia dell'educazione di matrice fenomenologica consiste nel discorso intorno all'*Erlebnis*. Per quel che attiene ai filosofi che hanno cominciato a parlare di *Erlebnis*, la cifra teoretica di tale categoria si trova nella

specificazione del nesso tra estetica e significato, tuttavia, fin dagli esordi, l'*Erlebnis* ha espresso le proprie potenzialità paradigmatiche ed è divenuta il cuore di una visione alternativa al soggettivismo e all'oggettivismo.

In Italia i primi traduttori delle opere husserliane sceglievano di mantenere inalterato il sostantivo "Erlebnis" senza cercarne un equivalente. Probabilmente, com'è successo per buona parte del lessico fenomenologico, non se ne voleva tradire il significato originale o tentarne declinazioni semantiche che potessero essere tacciate di scivolamenti interpretativi. Tuttavia quest'operazione ha accentuato la forza enigmatica di un concetto che, a differenza di quello di "Lebenswelt" (tema che diventa centrale nelle ultime opere del professore di Friburgo), ha cavalcato le svolte e le specificazioni dell'intera parabola teoretica husserliana e ha trovato numerose variazioni negli autori successivi di ispirazione fenomenologica. Ad oggi il termine più ricorrente per intendere il concetto di *Erlebnis* è quello di "vissuto" che dopo alcune oscillazioni tra "esperienza" e "esperienza vissuta" si è affermato senza esaurire la problematicità descrittiva del termine tedesco.

Secondo la ricostruzione scientifica che fornisce Gadamer<sup>34</sup>, la nozione di *Erlebnis*, prima di approdare ad una concettualizzazione filosofica tra le pagine di Husserl e Dilthey, avrebbe raggiunto unitarietà semantica in seno alla letteratura tedesca già nella seconda metà dell'800. Il "vissuto" in questo caso faceva riferimento ad una profonda esperienza interiore: la trasfigurazione spirituale di un episodio della vita. Sempre secondo Gadamer<sup>35</sup>, il concetto rispondeva ad una specifica sensibilità culturale e a quell'ideale goethiano che metteva in corrispondenza vita, poesia e verità. Due erano le caratteristiche dell'*Erlebnis*: il lampo che disvela istantaneamente il senso (in riferimento ad un evento vissuto) e la successiva dilatazione che trasformava la sensazione immediata del vivere in una consapevolezza profonda, anteposta ad ogni forma indiretta e intellettuale di conoscenza.

Se da un punto di vista lessicale l'alveo del termine *Erlebnis* è di carattere letterario, la fortuna del concetto esplose in ambito filosofico attraverso autori come Brentano<sup>36</sup>, James<sup>37</sup>, Dilthey<sup>38</sup>, Bergson<sup>39</sup> e ovviamente Husserl. Ma questo successo non ha dato origine ad un vero e proprio dibattito sul tema e tanto meno (nonostante i contatti e talune affinità) ad una corrente unitaria: ognuno di questi autori ha integrato le problematiche connesse al vissuto in un orizzonte teorico

---

<sup>34</sup> H. G. Gadamer, *Verità e metodo* (1960), tr.it. Bompiani, Milano 1983.

<sup>35</sup> Cfr. H.G. Gadamer, Op. cit. p. 88.

<sup>36</sup> Cfr. F. Brentano, *Psychologie vom empirischen Standpunkt, mit Einleitung, Anmerkungen und Register* Herausgegeben von Oskar Kraus, Hamburg, Verlag von Felix Meiner, 1955. Il testo della *Psicologia* di Brentano è reperibile anche in traduzione francese (Parigi, 1944) e in traduzione inglese (Londra, 1973).

<sup>37</sup> Cfr. W. James, *Principi di psicologia* (1890), tr. it. Società editrice libraria, Milano 1901.

<sup>38</sup> Cfr. W. Dilthey, *Introduzione alle scienze dello spirito* (1883), tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1974.

<sup>39</sup> Cfr. H. Bergson, *Saggio sui dati immediati della coscienza* (1889), tr. it. Boringhieri, Torino 1964.

specifico. Come riporta Alfredo Civita nel suo saggio *La filosofia del vissuto*, l'interesse per l'*Erlebnis* (in un'accezione quasi dimentica della propria matrice letteraria) nasce all'inizio del novecento in seno alla psicologia affinché le scienze dello spirito potessero approdare ai mirabolanti successi delle scienze naturali; tuttavia, quello che doveva essere nelle intenzioni dichiarate un modello complementare a quello positivista, che in una regione contigua, ma distinta del reale sostituisse alla conoscenza dei fatti quella dei vissuti, si configurerà da subito come una rottura teoretica, un'alternativa epistemologica<sup>40</sup>. In particolare per Dilthey e Husserl, che nella loro riflessione accordano all'*Erlebnis* un ruolo chiave, l'attenzione rivolta ai vissuti non è sviluppata in direzione psicologica, bensì speculativa. “Il vissuto indica ora ciò con cui e su cui si fa filosofia”<sup>41</sup> in una prospettiva che intende criticare i presupposti teoretici del positivismo proprio perché fallimentari nell'ambito della psicologia e delle scienze umane.

### 1.2.1 *La realtà del vissuto*

Il discorso husserliano, che per tanta parte si muove nel solco dell'opera brentaniana, condivide con gli altri autori, che si sono occupati della “filosofia del vissuto”, il principio che stabilisce l'uguaglianza tra l'esperienza interna e l'apparire: da questo assunto sorgono i problemi relativi all'evidenza, alla certezza e alla definizione dei criteri e delle procedure per indirizzare la ricerca. Ma il tratto peculiare e massimamente condiviso dai pensatori che hanno sviluppato le riflessioni husserliane attiene alle critiche secondo le quali “la fenomenologia è tutt'altra cosa dal sentimento soggettivo dell'evidenza e che la certezza fenomenologica non ha nulla a che fare con la sensazione della certezza”<sup>42</sup>.

L'opera di Husserl, indipendentemente dai risultati specifici raggiunti, ha problematizzato l'incontro mai esaurito e sempre nel tempo tra soggettività e mondo, ha tentato con *rigore metodologico* di analizzare i processi di coscienza: un complesso gioco di rimandi che si esplicita nei modi della rappresentazione e che ha dischiuso nuovi orizzonti d'indagine tanto alla ricerca speculativa quanto alla psicologia della percezione, alle neuroscienze e all'analisi del linguaggio. Per Husserl sostenere che ciò che appare coincide con l'esperienza interna significa che le cose cessano di esistere come sostanze ed è invece possibile descriverle come processi sempre in atto e mai compiuti. In questo senso i primi problemi affrontati da Husserl riguardarono i criteri di

---

<sup>40</sup> Cfr. A. Civita, *La filosofia del vissuto*, UNICOPLI, Milano 1982, *Introduzione*.

<sup>41</sup> A. Civita, *Op. cit.*, p. 14.

<sup>42</sup> Ivi, p. 483.

indagine dei vissuti. Come abbiamo constatato nel paragrafo precedente, la geometria, regina delle scienze esatte, poggia le sue basi sull'idealizzazione: "I concetti geometrici sono concetti ideali, essi esprimono qualcosa che non si può vedere [...]. I concetti esatti hanno i loro correlati in essenze, che hanno il carattere di idee in senso kantiano"<sup>43</sup>. Tra la realtà e i concetti sussiste uno scarto incolmabile: non esistono in natura concetti limite come punti o rette e tantomeno triangoli equilateri, nemmeno quando vengono disegnati appositamente per intendere l'idea. Su tali concetti, che sono evidenti e tutti egualmente esatti per definizione, poggiano i meccanismi deduttivi che attraverso le regole della logica classica sviluppano teoremi e corollari. Husserl per fondare una scienza dei vissuti non può però rifarsi a tale procedimento: quale Erlebnis potrà mai dirsi esatta? Quale idealizzazione è possibile dedurre da un'esperienza o da un flusso di esperienze? Parlando di percezione, quale visione potrà dirsi più precisa di un'altra? In ogni sguardo ci sono limiti, zone d'ombra e angolazioni che determinano il carattere unico e imprescindibile della percezione stessa. "Appare chiaro quindi che alla fenomenologia, in quanto ontologia materiale della regione coscienza o esperienza, è preclusa la via dell'idealizzazione geometrica"<sup>44</sup>. Da tale impedimento discende uno dei pilastri della fenomenologia stessa: l'indagine speculativa dei processi di coscienza non può rivolgersi alle idee, bensì *alle cose stesse*. In questo senso l'essenza del vissuto, l'*eidos*, secondo la terminologia husserliana, non si trova *ante rem* come in geometria, bensì *in re*. A partire dalla percezione e "nella" percezione, che nulla ha di superfluo o di manchevole, si trovano gli universali, le essenze. Così Husserl, in riferimento al dubbio cartesiano, riassume il valore epistemologico dell'Erlebnis e contesta a Brentano la dicotomia tra percezioni esterne e interne: "Per quanto io possa estendere il dubbio critico-conoscitivo, non posso tuttavia dubitare che io sono e dubito, e anche che io rappresento, giudico, sento o comunque si definiscano i fenomeni internamente percepiti, nel momento in cui io ho appunto di essi un'esperienza vissuta; in tal caso il dubbio sarebbe infatti evidentemente irrazionale. Quindi dell'esistenza degli oggetti della percezione interna abbiamo l' "evidenza", quella conoscenza chiara, quella certezza incontestabile che caratterizza il sapere in senso rigoroso"<sup>45</sup>.

Due sono le principali considerazioni che discendono da tale posizione. La prima riguarda il linguaggio e i legami tra le proposizioni. Se in seno alla fenomenologia ogni enunciato specifica una caratteristica degli oggetti concreti (vissuti) a cui di volta in volta ci si riferisce, allora, ogni enunciato avrà il medesimo valore logico. Ciò significa che, a differenza di quel che accade nelle scienze esatte, non sarà possibile stabilire uguaglianze e tautologie tra le parti e che la

---

<sup>43</sup> E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (1950-1952), tr. it. Einaudi, Torino 1976, p. 157.

<sup>44</sup> A. Civita, *Op.cit.*, p. 407.

<sup>45</sup> E. Husserl, *Ricerche logiche* (1900-1901), tr. it. Il Saggiatore, Milano 1968, Il vol., p. 536.

fenomenologia non si avvarrà di assiomi, dimostrazioni e corollari. Se ogni proposizione ha pari legittimità logica allora crollano i presupposti logico-deduttivi che sorreggono i sistemi “scientifici”. Non è il principio di non contraddizione a fondare i costrutti analitici e a stabilire la legittimità di un enunciato; ogni proposizione trova una sua autonoma ragione d’essere nell’atto esperienziale<sup>46</sup>.

La seconda considerazione riguarda specificatamente il metodo fenomenologico e il suo concetto cardine, l’*epochè*. Seppure il prossimo paragrafo sarà dedicato a tale argomento, occorre qui accennare al senso metodologico che attiene all’*epochè* per evitare al pensiero husserliano facili aporie. La proposta fenomenologica si differenzia sostanzialmente dall’approccio psicologico di stampo positivista e, al contempo, dalla posizione di Brentano stesso (che pure polemizzava con la “psicologia esatta”) poiché problematizza in modo radicale i processi percettivi e in generale l’apprensione dell’oggetto. Sostenere che il principio di certezza risiede nell’*Erlebnis*, ossia nella percezione interna, non significa accordare ingenuamente ad ogni vissuto una validità universale. L’incontro tra il soggetto e il mondo diviene il cuore della trattazione fenomenologica: la ricerca di un metodo nuovo, che spesso è stato frainteso poiché innovativo rispetto alla logica deduttiva che col sillogismo aristotelico ha modellato il pensiero occidentale. L’*epochè*<sup>47</sup>, ossia il processo di riduzione trascendentale, presuppone l’*Erlebnis*, ma non in quanto fatto da ispezionare, bensì come processo da ripercorrere a ritroso. “Fare *epochè*” significa muovere dal presupposto che le nostre percezioni sono tali e inequivocabili, ma che non per questo sono “vere”. Si tratta di non darle per scontate e, attraverso il metodo, giungere alla loro essenza.

### 1.2.2 L’oggettività dell’*Erlebnis*: l’intersoggettività

E’ utile ora specificare lo schema teoretico secondo il quale la componente soggettiva e quella oggettiva si intrecciano nella coscienza. Il tema principale, che Husserl rivisita della riflessione brentaniana, è quello dell’intenzionalità. Quest’ultima altro non è che la modalità con la quale il soggetto investe l’oggetto (lo giudica, lo desidera, ne fantastica ecc.). Tuttavia il senso di questa definizione non deve essere assunto ingenuamente, poiché non si sta parlando di un oggetto cosiddetto reale, bensì della componente oggettuale del vissuto. L’*Erlebnis* si compone idealmente di un oggetto intenzionato e di un’intenzione rivolta ad un oggetto. Diciamo “idealmente” perché

---

<sup>46</sup> Sul tema dell’Oggettivismo si veda V. Iori, *Essere per l’educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 25-30.

<sup>47</sup> Sul concetto di *Epochè* si veda, V. Iori, *Op. cit.*, pp. 89-98.

nel vissuto rappresentativo non ci è dato distinguere le due componenti. Quella a cui ci riferiamo è l'essenza del vissuto, ossia, con le parole dello stesso Husserl, il "riferimento intenzionale a un oggetto"<sup>48</sup>. Il metodo fenomenologico poggia su questa definizione del vissuto e cerca di far emergere nell'auto comprensione le intenzionalità originarie e i rapporti tra esse. Ancora con Husserl: "Il compito della fenomenologia è qui di ricercare sistematicamente tutte le modificazioni di Erlebnis comprese sotto il titolo di riflessione, in connessione con tutte le altre modificazioni che sono in rapporto con esse e le presuppongono"<sup>49</sup> in un'idea magmatica di coscienza che rileva come "ogni Erlebnis influisce sull'alone (chiaro od oscuro) degli altri Erlebnisse"<sup>50</sup>.

Tuttavia, se le premesse della "scienza del vissuto" si fermassero a queste definizioni non si troverebbe il modo di assolvere all'ideale di universalità speculativa. Fino ad ora abbiamo parlato di un io, ovviamente in senso generico, ma in un orizzonte solipsistico<sup>51</sup>. D'altra parte il corpo, nella sua specifica individualità, è la condizione imprescindibile di accesso al mondo dinnanzi a me: è il mezzo di ogni percezione. Le percezioni sono localizzate nel corpo e al contempo il corpo diventa centro orientativo di tutti gli *schemi sensibili*, *punto zero* e "misura di tutte le cose". Questo è il primo passaggio che occorre fare per fuggire da una definizione di io come monade: il contatto fisico, rileva Husserl, presenta l'oggetto esplorato e rivela il nostro corpo; la sensazione annuncia la sua appartenenza ad una psiche e al contempo attesta il mio corpo come mio. In questo passaggio, che percorre idealmente a ritroso la struttura umana, l'io-monade scopre di avere un corpo, o meglio, di essere un'unità psico-fisica. Ma, sempre seguendo il discorso che Husserl sviluppa nel secondo volume delle *Idee*, è giunto il momento di far incontrare a questo uomo, che ha coscienza di intendersi come corpo psichico, le alterità che convivono con lui. Cosa accade all'individuo che vive con gli altri? Lo schema husserliano si avvale a questo punto del concetto di *Umwelt*, ossia, di ambiente. Due sono gli ambienti che da un punto di vista soggettivo persistono: quello in relazione all'unità psico-fisica di cui ci siamo occupati fino ad ora, un mondo determinato dalle proprietà percettive, affettive e pratiche elaborate dal singolo uomo e arricchite dai contributi della scienza e della cultura e l'*Umwelt* comunitario. Quest'ultimo sorge dalla constatazione di un legame interpersonale con l'alterità (le alterità) in un medesimo orizzonte che rinvia ad un mondo pensato, percepito e abitato secondo i riscontri e i significati di un noi intersoggettivo. Questi due ambienti sono frutto di una schematizzazione speculativa, ma nella realtà costituiscono un'unità di senso fatta di scoperte, giustapposizioni e cambi di prospettiva che aprono ad un'oggettività

---

<sup>48</sup> E. Husserl, *Ricerche logiche*, Il vol., cit., p. 160.

<sup>49</sup> E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una e per una filosofia fenomenologica*, II, cit. p. 168.

<sup>50</sup> Ivi, p. 186.

<sup>51</sup> Husserl dedica al tema della costruzione della realtà, questione irrinunciabile per ogni filosofo, la seconda parte delle *Idee*.



intersoggettivamente costituita fatta di significati condivisi. La natura oggettiva è “determinata da ciò che vi è di intersoggettivo in tutte le esistenze soggettive.”<sup>52</sup> Ogni oggetto che l’io intenziona e astrae dal flusso di Erlebnisse, ha così un carattere psico-fisico e culturale: vive nella tensione di essere vissuto in prima persona (nell’incontro col corpo e con gli schemi psichici), ma al contempo di essere già immediatamente interpretato in un orizzonte di senso intersoggettivo.

Allo stesso modo, con alcune differenze significative, possiamo intendere l’io (considerato in modo trascendentale) che, attraverso l’esperienza costitutiva dell’alterità, è diventato oggetto riflesso. Le proprietà delle cose dipendono dal corpo (orientamento, singolarità), persistono nello schema psichico e detengono un senso intersoggettivo; nel caso dell’io però l’*in sé* risiede propriamente nell’essere in flusso, le proprietà scorrono e non è possibile ritrovare quella stabilità schematica propria delle cose. L’unità dell’io, o per non confondersi con l’io psichico, dell’anima si costituisce intrecciando in modo interdipendente tre determinazioni specifiche. La prima attiene all’incontro psico-fisico col mondo e alle proprietà che si sprigionano da questa esperienza originaria: il corpo si rivela come organo che percepisce e che immediatamente pensa e intenziona il mondo (un corpo percepito come percipiente e pensante). La seconda determinazione, che Husserl chiama *idiospsychica*, riguarda le modificazioni che avvengono nell’anima stessa: alterazione di oggetti intellettuali, volitivi o affettivi che non trovano ragione se non in un movimento proprio dell’anima. La terza dipendenza è quella intersoggettiva “per la quale soltanto si costituisce il livello vero e proprio dell’io persona”<sup>53</sup>.

La citazione di Bertolini non è casuale poiché insiste su una delle componenti fondamentali del discorso husserliano in chiave pedagogica. Partire dal vissuto, come è stato specificato, significa lavorare instancabilmente sulla soggettività per ripercorrere riflessivamente le operazioni percettive, affettive, volitive e intellettuali che costituiscono la base di una ricerca rigorosa, tuttavia, il vissuto non è altro che l’esperienza dell’incontro (col mondo, con l’altro e, al limite, con noi stessi). Il soggetto si trova dalla comparsa in linea ontogenetica e filogenetica dell’alterità a presupporre un mondo-della-vita intersoggettivo, composto di significati validi per le comunità alle quali, a vario titolo, sente di appartenere. Ciò accade nell’incontro *ambientale* con l’altro quando le percezioni, prima ancora dei punti di vista, devono trovare una convergenza, ma in definitiva accade in ogni riflessione relativa ai vissuti. Il mondo è già un mondo di significati<sup>54</sup>; è per tutti i soggetti un

---

<sup>52</sup> E. Husserl, *Idee II, Op. cit.*, p. 171.

<sup>53</sup> P. Bertolini, *L’esistere pedagogico, cit.*, p. 86.

<sup>54</sup> Dice Vanna Iori a tal proposito: “Si possono infatti rinvenire nella *Lebenswelt* due significati compresenti. Da un lato quello di mondo pre-scientifico, pre-culturale, e quindi espressione dell’ineffabile, del caotico, del mitico, del biologico. Dall’altro quello di fondamento alla concretezza e perciò radicamento dell’esistenza umana nella storia e nella prassi. La *Lebenswelt* accoglie in sé entrambe queste valenze, non essendo un mondo irrazionalistico-selvaggio

mondo comune che non può non essere vissuto se non attraverso il presupposto e la tensione oggettiva (intersoggettività). In questo senso anche l'anima, l'io, dipende da un orizzonte di senso che rinvia ad un contesto comunitario.

### 1.2.3 Teoretica delle scienze umane e filosofia dell'educazione

Come era nelle intenzioni di Husserl la riflessione fenomenologica consegna alla psicologia e, in generale, alle scienze umane un perno epistemologico che individua un rinnovato concetto di scientificità nel quale all'ideale di esattezza si sostituisce quello di *metodo rigoroso*. La lettura degli *Erlebnisse*, il percorso che intende risalire la stratificazione e concatenazione dei vissuti in un orizzonte intersoggettivo diventa così il banco di prova del ricercatore. Si tratta di sviluppare un discorso che riesca a combinare l'istanza soggettiva (legata alle forme d'apprensione dell'unità psiche-soma) e quella oggettiva ("vissuti intersoggettivi").

A tal proposito Stefano Zecchi<sup>55</sup> in un passaggio del saggio, *La fenomenologia*, ripropone la dialettica tra l'opera di Weber e quella di Schütz (il primo tra i pensatori di matrice fenomenologica a declinare in modo esplicito il pensiero husserliano nell'ambito delle scienze sociali). Il metodo sociologico elaborato dal primo, teso ad individuare una modello coerente per le scienze dello spirito, cerca di raggiungere un termine *ad quem* dell'indagine alternativo all'esattezza naturalistica. In estrema sintesi, il precipitato che le analisi weberiane agognano è una *tipizzazione* del reale: un tentativo di avvicinare i significati che costituiscono l'etica dichiarata o inconsapevole della società per generalizzazioni prospettiche elaborate dal sociologo. L'opera di Weber muove da un'urgenza comprensiva e propone degli ideali scientifici alternativi a quelli positivisti. Per questi motivi può essere accostata con una certa coerenza ai presupposti husserliani, tuttavia, il confronto con l'impianto filosofico relazionale di Schütz ne rileva certe debolezze teoriche attinenti alla costituzione dei significati. Questi, per essere scientificamente fondati, non possono fuggire dallo schema che li riconduce autenticamente all'orizzonte intersoggettivo: l'incontro tra la dimensione particolare e quella universale che metodologicamente può darsi nell'indagine di due percorsi sinergici: l'autocomprensione di sé e l'analisi delle strutture semantiche del mondo sociale presupposto. Da un lato si tratta di "approfondire le connessioni strutturali di quest'autentica comprensione dell'altro, per mostrare come ogni comprensione autentica dei vissuti dell'*alter ego* si

---

che si contrappone alla razionalità scientifica ma essendo invece la condizione stessa di ogni scienza" *Op. cit.*, pp. 109, 110.

<sup>55</sup> Cfr S. Zecchi, *La fenomenologia*, Loescher, Torino 1983.

fondi sull'auto-interpretazione dei vissuti propri *relativi* all'*alter ego*'<sup>56</sup> e, per la stessa ragione, di ricostruire la storia dei processi di interpretazione messi in atto dal sé per specificare i significati contingenti. Al contempo poiché l'uomo "non è a conoscenza soltanto di un *mondo-ambiente* (che lo circonda da vicino) ma anche dal *mondo a lui contemporaneo* (più lontano)"<sup>57</sup> si tratta di interrogare il mondo-della-vita per comprendere storicamente quali significati (mutuati dall'ovvietà del senso comune) l'io presuppone nella propria esperienza relazionale.

Il *quid* di tali lineamenti epistemologici, che individuano un'*ontologia regionale*<sup>58</sup> dei fenomeni sociali basata sulla processualità e sulla stratificazione dei significati, apre ad una comprensione della realtà dal carattere frammentario, provvisorio e problematico. Allo stesso modo la dicotomia tra soggetto e oggetto che attiene alle radici filosofiche dell'Occidente viene risolta in un orizzonte relazionale che tenta di scardinare la supremazia del soggetto (sia quando è dichiarata ed esplicita sia quando, mascherata, si esprime nel mito dell'oggettivazione) per indicare il valore costitutivo dell'alterità. Come constata Vanna Iori, in merito ad un focus specificatamente pedagogico "se si compie lo sforzo di cogliere la tonalità di fondo di molte filosofie educative contemporanee, si può percepire che il dualismo soggetto-oggetto appare progressivamente colmato nel momento in cui si rende al cosiddetto corno oggettivo la dignità di soggetto"<sup>59</sup>. La vocazione anti-riduzionista e antipositivista, propria del metodo fenomenologico, concepisce una struttura teoretica che, contro le rassicuranti istanze definitorie di tanta ontologia, cerca di salvaguardare il carattere sfumato dei molteplici intrecci semantici. In questo senso la filosofia dell'educazione presidia il luogo nel quale significati e interpretazioni vengono ponderati: un nucleo di riflessioni che nasce in seno ai successi e alle sconfitte della scienza e alle emergenze storico-culturali che contribuiscono alle idee di mondo.

Nel secolo appena trascorso, molte pedagogie che, come quella fenomenologica, hanno reagito ad un approccio naturalistico psicologizzante, hanno problematizzato e sviluppato i propri indirizzi epistemologici attraverso una dialettica specifica con alcuni apporti scientifici. In particolare alcune scoperte avvenute nell'ambito della biologia, di certa psicologia e delle neuroscienze hanno contribuito in modo decisivo ad orientare la pedagogia e la cultura tutta alla riconsiderazione della vita emotiva. Allo stesso modo, tale cambiamento prospettico ha permesso importanti riletture della storia del pensiero che hanno ricostruito in modo più consapevole la dialettica mai esaurita tra la polarità emotiva e quella razionale.

---

<sup>56</sup> S. Zecchi, *Op. cit.*, p. 253.

<sup>57</sup> Ivi, pp. 253, 254.

<sup>58</sup> Cfr. P. Bertolini, *Op. cit.*, pp. 147-149.

<sup>59</sup> V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, Guerini, Milano 2002, p. 99.

#### 1.2.4 Epistemologia del senso ed emozioni

Perché in sede epistemologica è utile parlare di vita emotiva? I motivi sono attinenti al fatto che questa componente specifica dell'esistenza, spesso adombrata da una esplicita o inconsapevole posizione razionalista, se considerata alla luce delle più recenti letture pedagogiche (personalistiche e fenomenologiche), si innesta in modo coerente sull'impianto relazionistico e processuale fondato sul vissuto e l'intersoggettività<sup>60</sup>.

A partire da certo illuminismo, che ha scelto di affidarsi al lume della ragione per indagare la sfera della vita emotiva, anziché negarla, e ancor più con la nascita dell'estetica e di un suo specifico statuto disciplinare, emozioni e sentimenti hanno modificato l'idea di uomo e, necessariamente, l'approccio pedagogico. Imprescindibile è stato successivamente il contributo della scienza contemporanea: due i passaggi che hanno inciso sul modo di concepire la natura umana, ma che non sono ancora divenuti una consapevolezza culturale diffusa. Il primo riguarda il carattere formativo e "razionale" delle emozioni. In altri termini le emozioni sono costitutive dell'intelligenza umana e delle direzioni esistenziali<sup>61</sup>: non è possibile sviluppare saggezza e processi di senso in assenza della componente emotiva. Il secondo attiene ad un modo di considerare le emozioni e i sentimenti che inverte la loro radice biologica ed evita che le componenti emotive vengano confinate negli schemi cognitivi. Gli elementi che costituiscono la struttura fondamentale delle emozioni "si attivano in quelle situazioni che prospettano o una crescita del benessere globale dell'individuo o una minaccia per esso."<sup>62</sup> I più recenti approfondimenti hanno messo in evidenza un quadro di connessioni e reciprocità che nega contrapposizioni e gerarchie tra conoscenza ed emozione. Non senza fatica, si sta facendo strada un'idea di uomo integrale che fugge le parcellizzazioni e i riduzionismi teorici, che supera le dicotomie storiche *psiche* e *soma*, *nous* e *pathos* (assurte allo status di pregiudizi tradizionali) e rivendica una complessità sistemica, processuale e materica.

La storia del pensiero, con alcune importanti eccezioni (tra le quali la saggezza mitologica, il romanticismo, la psicoanalisi), ha esaltato la componente razionale a discapito di quella corporea.

---

<sup>60</sup> Il testo capostipite, per ciò che attiene alla riflessione pedagogica sulle problematiche relative alla vita emotiva, è V. Iori (a cura di) *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Guerini, Milano 2006. Il testo propone il recupero delle emozioni e dei sentimenti nel lavoro educativo e di cura attraverso il dispositivo dell'epistemologia fenomenologico-esistenziale.

<sup>61</sup> A tal proposito citiamo l'opera di A. R. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995.

<sup>62</sup> M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1992, *Introduzione*. Il saggio citato ripercorre molte delle più famose ricerche neuro-, psico- e socio- biologiche del secondo dopoguerra e propone, sulla base delle recenti teorie cognitive, una declinazione pedagogica tesa ad includere la vita emotiva.

La pedagogia, che sino al termine dell'età moderna è stata un'emanazione della filosofia, ha così sviluppato metodologie tese perlopiù al controllo espulsivo della sfera emotiva. Da Socrate a Cartesio a Kant le emozioni sono state considerate delle *perturbationes animi* e la cultura dominante ha perseguito un ideale di ordine razionale. In questo senso è paradigmatica di una prospettiva "occidentale" ancora vigente la metafora platonica del *Fedro*<sup>63</sup> che descrive l'anima degli uomini come un cocchio alato guidato da un auriga. Le briglie governano due cavalli, uno nobile, ossia, buono e bello come quelli che compongono le anime divine, l'altro riottoso, brutto plasmato da elementi opposti. Il dissidio tra ragione ed emozione impedisce all'uomo di involarsi verso il mondo delle idee originarie e costringe l'anima al sepolcro del corpo. Anche qui emotività e corporeità sono associati quali impedimenti e zavorre che sottraggono il soggetto ad un'ascesa intellettuale, valoriale ed estetica. In questo passaggio del dialogo platonico prende forma quel dualismo impossibile tra *pathos* e *logos* che "solo a partire dalla modernità si è rilevato un'irreale astrazione, facilmente confutabile"<sup>64</sup>: un dualismo "vero solo in ipotesi e percorso e percorribile solo dai filosofi e quando pensano e parlano *more philosophico*, nei loro testi e nella loro ostensione pubblica del loro pensiero..."<sup>65</sup>. Ma l'indirizzo, secondo il quale l'emotività e la corporeità rappresentano delle alterazioni che impediscono all'uomo di vedere chiaramente la realtà e di sviare da quella innata propensione al Bene, è frutto di un passaggio storico fondamentale (che si verifica nella Grecia antica intorno al V secolo) quello dal mito alla filosofia. È Platone stesso ad indicare "un passato di "sapienza" nell'età di Eraclito, di Parmenide, di Empedocle, di fronte ai quali egli presenta se stesso solo come un "filosofo", cioè come un "amante" (*philos*) della sapienza (*sophia*), uno che però non la possiede."<sup>66</sup>

In un approccio pedagogico-relazionista, la rivalutazione della vita emotiva e di un ideale di saggezza mitologica (che non vuole certamente estromettere il polo riflessivo e razionale) insiste in modo specifico sull'istanza eidetica. L'esperienza e il vissuto sono i cardini di una punto di vista educativo che guarda il mondo come intreccio di vite storicamente situate. In un'indagine che necessariamente cessa di cercare l'oggettività e si concentra sui nodi relazionali, il vissuto e nello specifico le emozioni sono da considerarsi le espressioni sensibili dei significati e dei molteplici sensi che nascono nell'intersoggettività. Gli *eide* fenomenologici, per una pedagogia che vuole essere scienza autonoma (che attinge ad uno statuto specifico, mai più derivato di un impianto teoretico o di un'epistemologia naturalista) non sono nient'altro che i nessi di senso che

<sup>63</sup> Cfr. Platone, *Fedro*, Rusconi, Milano 1993.

<sup>64</sup> L. Perla, *Educazione e sentimenti*, La Scuola, Brescia 2002, p. 19.

<sup>65</sup> F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996, p. 13.

<sup>66</sup> V. Iori, "Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura", in V. Iori, *Il sapere dei sentimenti*, (a cura di), FrancoAngeli, Milano 2009, p. 17.

costituiscono l'esperienza. Le emozioni sono il riverbero di un senso che si esplicita nel vissuto attraverso un movimento spontaneo e immediato, che, a differenza delle dichiarazioni razionali, esplose in modo non codificato poiché sgorga autenticamente da componenti cosce e inconscie. In un orizzonte di relazioni intersoggettive, gli *eide* devono essere ripensati, rispetto alla staticità delle idee platoniche, come i significati del processo che la pedagogia "è interessata a cogliere (e a operare su)"<sup>67</sup>.

La pedagogia a cui facciamo riferimento ha come oggetti eventi e problemi educativi storicamente e culturalmente situati. In questo senso la prima istanza che muove la ricerca è appunto quella *comprensiva*<sup>68</sup>: la possibilità di interpretare i significati delle emergenze processuali fonda una riflessione pedagogica che partendo dall'esperienza e dai vissuti tenta di assolvere coerentemente ad un'altra istanza fondamentale, quella pratico-operativa.

La relazione mai definitiva e processuale fonda l'epistemologia pedagogico-fenomenologica. Tale fondamento muove dal discorso circa gli *Erlebnisse* husserliani come termine medio tra soggetto e mondo. Il vissuto è però un luogo problematico nel quale le componenti arcaiche, materiche, riflessive, emotive, culturali e storiche dell'uomo si fondono nell'incontro istantaneo e intenzionale con l'alterità. Un evento relazionale che sottende una trama infinita di significati chiede, oggi, di essere interpretato alla luce di una rinnovata concezione della vita emotiva: emozioni e sentimenti come radici di una razionalità autentica, dotata di senso che riportano l'uomo all'interno di una corporeità troppo spesso oggettivata. La pedagogia fenomenologica prende le mosse da tale fondamento esperienzial-relazionale secondo un'istanza comprensiva per elaborare un disegno educativo quanto più consapevole. D'altra parte l'istanza comprensiva, tesa ad individuare le logiche del mondo-della-vita, non trova terreno fertile se non nell'esperienza verace e nei vissuti spontanei. In questo senso intendiamo con spontanei quei vissuti che riguardano la vita che scorre senza sezionamenti laboratoriali o prospettici. Se la riflessione pedagogica vuole individuare dei significati (o quantomeno frammenti di essi), per fondare un'azione educativa volta ad un cambiamento pertinente, massima attenzione dovrà conferire alle metodologie attraverso le quali dare forma ai vissuti: vissuti razionali e irrazionali che attendono un lavoro di riflessione in grado di ripercorrerne stratificazioni, contaminazioni, implicito ed esplicito.

---

<sup>67</sup> P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Milano 2001, p. 190.

<sup>68</sup> Cfr P. Bertolini *Op. cit.*, pp. 189 e seguenti.

### 1.3 Metodo e metodologie: l'epochè fenomenologica

Il cuore teoretico e pratico dell'approccio fenomenologico è l'*epochè* o riduzione fenomenologica. L'*epochè* individua il metodo che permette al soggetto, flusso di coscienza organizzato, di strutturare una ricerca autentica sulla relazione io-mondo e le attribuzioni di significato. Se il concetto di *Lebenswelt* pone il problema dei possibili e mutabili orizzonti di senso intersoggettivi e l'*Erlebnis* specifica il quadro epistemologico descrivendo la struttura relazionale e temporale del mondo, la riduzione trascendentale impronta un'indagine che consente al soggetto di sospendere la *mondanità* e scorgere l'io nella tensione che gli è propria, quella tra immanenza e trascendenza. Come specifica Enzo Paci, "l'epochè trascendentale ci *riduce* al nostro io, proprio a quell'io che è ognuno di noi e che si scopre in prima persona, responsabile della guerra. E' disoccultante"<sup>69</sup>, ossia, riporta alla luce il senso e le attribuzioni semantiche dell'umano agire.

Da un punto di vista pedagogico, Bertolini<sup>70</sup> evidenzia le peculiarità etiche e spirituali di un metodo che, mosso da un'istanza gnoseologica, (è Husserl stesso a riconoscerlo<sup>71</sup>) finisce per assumere la forma di un *itinerario ascetico*: nell'educazione la ricerca prenderà la forma di un percorso con prospettive infinite. Il singolo che rifletterà "su sé stesso con sincerità e spregiudicatezza, chiunque passi al vaglio della ragione la propria vita di tutti i giorni, [...] scoprirà in sé la tendenza, sempre e dovunque ricorrente, ad oggettivare il contenuto della sua coscienza ed a comportarsi, di conseguenza, in modo da rinunciare non solo alla libertà degli altri, ma anche alla propria personale libertà."<sup>72</sup> È in questo senso che l'*epochè* dispiega la propria vocazione educativa e politica, come metodo che, aprendo alla comprensione autentica del mondo-della-vita, restituisce alla persona e alle comunità la responsabilità sensata della propria prassi. "Attraverso quest'epochè, che è capace di raggiungere le massime profondità filosofiche, è possibile un mutamento radicale di tutta l'umanità."<sup>73</sup>

Da questi primi accenni è evidente che il procedimento di riduzione fenomenologica abita, pur mantenendo un'unitarietà concettuale, diversi luoghi della riflessione pedagogica: in primis partecipa dello schema teoretico di una pedagogia che vuole farsi ricerca di senso, diventa esercizio riflessivo ed emotivo tanto del ricercatore quanto dell'educatore ed infine autocritica di una comunità che "proprio per il suo carattere intersoggettivo, deve avere il medesimo coraggio di

---

<sup>69</sup> E. Paci, *Il senso delle parole 1963-1974, cit.*, p.30.

<sup>70</sup> Cit. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico, cit.*, pp. 118-122.

<sup>71</sup> "Forse risulterà addirittura che l'atteggiamento fenomenologico totale e l'epochè che gli inerisce sono destinati a produrre innanzitutto una completa trasformazione personale che sulle prime potrebbe essere paragonata a una conversione religiosa, ma che, al di là di ciò, è la più grande evoluzione esistenziale che sia concessa all'umanità come tale" E.Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale, cit.*, p. 166.

<sup>72</sup> P. Bertolini, *Op.cit.*, p. 119.

<sup>73</sup> E. Husserl, *Op. cit.*, p.176.

mettersi in discussione”<sup>74</sup>. L’*epochè* si specifica e da metodo teoretico può e deve prendere corpo nell’ambito delle metodologie educative. “Togliere il velo dei pregiudizi – sostiene Vanna Iori – non implica [...] soltanto una rinnovata modalità del «dire» sull’educazione, bensì soprattutto un rinnovamento del «guardare» ad essa in modo non distratto, ma profondo, attento, ed anche meravigliato.”<sup>75</sup> Questo atteggiamento spirituale, che in tanti movimenti di ispirazione fenomenologica non ha oltrepassato la soglia del presupposto filosofico, in ambito pedagogico dovrà cercare, di problema in problema, efficaci forme d’applicazione.

### 1.3.1 *Epochè, le origini*

Per comprendere il significato che Husserl attribuisce all’*epochè* senza cadere in facili fraintendimenti è utile qui un accenno all’etimologia e alla storia di un concetto che, nato in seno alla filosofia, ha continuato per secoli ad essere letto in chiave teoretica.

□ *πέχω* è il termine greco che designa la sospensione dell’assenso, è composto delle parole greche *epi-* (“su”) e *échein* (“tenere”), ovvero, “tenere sopra”, “trattenere”. Il primo a servirsi dell’*epochè* fu Arcesilao di Pitane (IV – III sec. a. C.) in polemica con lo stoicismo, seppure, in genere, l’*epochè* è collegata agli scettici che ne fecero il cardine della loro filosofia<sup>76</sup> per designare una condizione di dubbio o di incertezza in contrapposizione all’atteggiamento assertorio dei dogmatici. Per gli scettici antichi, l’*epochè* è il risultato immobile di due forze contrarie: con una similitudine mutuata dalla fisica, due vettori adiacenti ed equivalenti, ma di segno opposto, che sommandosi si annullano. In termini retorici, la sospensione del giudizio è frutto del confronto tra due tesi rivali e dal medesimo peso che nella discussione finiscono per invalidarsi reciprocamente. Il fine di tale procedimento, di una *epochè* che coincide col gesto conclusivo dell’indagine (e non preliminare, come si vedrà nelle filosofie successive), è l’*atarassia*. Prima tra le virtù etiche, l’*atarassia* coincide col sorriso apollineo scolpito sui volti delle divinità che abitano i frontoni dei templi ellenici: ritraggono quella superiorità ideale che non conosce alcun turbamento emotivo. Se non sussistono ragioni assolute alle quali valga la pena dare il proprio assenso e alle quali *appassionarsi*, allora l’unica ricerca esistenziale plausibile è quella che allontana dall’animo ogni sopraffazione

---

<sup>74</sup> P. Bertolini, *Op. cit.*, p.119.

<sup>75</sup> V. Iori, *Op. cit.*, p. 94.

<sup>76</sup> Husserl stesso nella *Crisi* ripercorre la storia filosofica dell’*epochè*. La parabola, che termina con Cartesio, inizia proprio dallo Scetticismo sofistico di Gorgia e Protagora.



sentimentale e indirizza l'uomo ad una pace interiore; condizione che lo scetticismo antico ha radicalizzato nella negazione delle passioni.

Nell'età moderna le tematiche dello scetticismo sono andate incontro ad una profonda trasformazione: in particolare Cartesio, autore così amato da Husserl, rivisita l'apporto agnostico conoscitivo dello scetticismo e giunge a formulare il *cogito ergo sum*, primo gradino per accedere alla certezza. La sfida degli scettici, da Cartesio in poi, diventa paradossalmente il banco di prova per tutte quelle epistemologie filosofiche alla ricerca di un criterio gnoseologico incontrovertibile; quel criterio che proprio gli scettici antichi avevano dichiarato inutile. L'*epochè*, che Cartesio sviluppa nel *Discorso sul metodo*, non si ferma però al dubbio iperbolico. Per molti critici l'ipotesi del *genio maligno* che mette in discussione qualsiasi proposizione e che apre alla dimostrazione della prima certezza apodittica, sarebbe un'intuizione meramente strumentale. Tuttavia, se anche si decidesse di propendere per una tale interpretazione del dubbio iperbolico, sarebbe ingiusto non riconoscere il respiro ben più ampio del dubbio cartesiano: una componente che non si limita a fondare razionalmente il pensiero del filosofo francese, ma che pervade ogni passaggio d'evidenza diventando *metodica*. Cartesio stesso, parlando in prima persona, si propose di “non accogliere per vera alcuna cosa che non conoscessi essere tale con evidenza: cioè di evitare diligentemente la precipitazione e la preconcezione e di non abbracciare nei miei giudizi nulla più di quello che si presentasse alla mia intelligenza così chiaramente e distintamente, da non aver occasione alcuna di porlo in dubbio.”<sup>77</sup>. L'*epochè* cartesiana diviene come per gli scettici un atteggiamento, ma all'opposto, invece di mettere in scacco il procedimento d'indagine e sancirne la totale sospensione, apre e permea la ricerca filosofica. Husserl, che nella *Crisi* ricostruisce il percorso dell'*epochè* come premessa alla riduzione trascendentale, insiste sul connotato radicale del metodo cartesiano e sul suo carattere sistematico, imprescindibile e innovativo: un modo, quello del filosofo francese, che “pone in questione l'universo in tutte le sue precedenti convinzioni, che evita di usarle in un modo qualsiasi nei giudizi, che sospende qualsiasi presa di posizione rispetto alla loro validità o non-validità. Ogni filosofo, almeno una volta nella vita, deve procedere così, e se non l'ha fatto, anche se già dispone di una «propria filosofia», bisogna che lo faccia. Questa sua filosofia anteriore all'*epochè* deve dunque essere considerata alla stregua di un pregiudizio qualsiasi”<sup>78</sup>.

Facendo un ulteriore passaggio, Husserl evidenzia come la radicalità estrema del dubbio cartesiano arrivi a mettere in discussione non soltanto le scienze, ma la validità stessa del mondo-della-vita. Nella rilettura husserliana che spinge l'impianto delle *Meditazioni sulla prima filosofia* alle estreme conseguenze, l'intenzione che, poggiando sul *cogito*, vorrebbe ricostruire la conoscenza tutta con

---

<sup>77</sup> R. Cartesio, *Discorso sul metodo*, Laterza, Bari, 1927, parte II, pp. 42,43.

<sup>78</sup> E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, cit., p.104.

rigore razionale, conduce ad un superamento del razionalismo stesso. “Si può dire che per la prima volta il grado inferiore di qualsiasi conoscenza obiettiva [...] viene posto in discussione dal punto di vista della «critica della conoscenza»: viene messa cioè in discussione l’esperienza nel senso usuale [...] ciò costituisce l’inizio storico di una «critica della conoscenza» nella forma di una critica radicale della conoscenza obiettiva.”<sup>79</sup>. A questo proposito Massimiliano Tarozzi<sup>80</sup>, in uno studio che, prima di volgersi all’orizzonte pedagogico, segue da vicino i movimenti del pensiero husserliano, individua il ribaltamento che nella *Crisi* occorre al pensiero cartesiano. L’*ego cogito*, una volta postulato, si innalza al di sopra dell’epochè, seppure, nel momento fondativo il dubbio iperbolico fosse servito a definirne la necessità logica. L’io sovrasta le cose, il mondo e la realtà sottoposta al dubbio. “Il mondo è incommensurabile con esso, ma qui sta la novità, non ne è completamente staccato. I fenomeni del mondo sono per il cogito, *cogitationes* particolari, idee, fenomeni in tutte le determinazioni che l’ego cogito attribuisce loro. Che è come dire che l’epochè fonda apoditticamente l’ego e crea le condizioni per la costruzione del senso del mondo”<sup>81</sup>. Le *cogitationes* evocano già gli *Erlebnisse* e l’ego si trova ad essere il punto nevralgico, quando non assoluto, della costruzione del mondo e dei suoi significati. “Questo passaggio segna la fine dell’epochè cartesiana e l’inizio di quella husserliana.”<sup>82</sup>

### 1.3.2 Riduzione fenomenologica

Nella sua opera Husserl parla a più riprese di epochè, di riduzione fenomenologica e di riduzione trascendentale senza alcuna urgenza di restituire a sé stesso e ai propri lettori un disegno sistematico e definitivo del procedimento di sospensione del giudizio. La maggior parte degli autori, nel tentativo di fare sintesi tra i contributi editi e inediti del professore di Friburgo sull’epochè individuano due movimenti di riduzione<sup>83</sup>: uno relativo all’assenso concesso alle scienze esatte e all’intendimento ingenuo del mondo, il secondo inerente ai procedimenti di significato dell’io trascendentale. Ma il discorso di Husserl che con furia stenografica procede per appendici e ritorni induce altri studiosi a non indugiare in tale distinzione e altri ancora a individuare un’ulteriore riduzione. L’intento di questa ricerca non è certamente quello di avventurarsi nella sistemazione del

---

<sup>79</sup> Ivi, pp. 104,105.

<sup>80</sup> Cfr. M. Tarozzi, “Epochè”, in P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006.

<sup>81</sup> Ivi, p. 110.

<sup>82</sup> Ibidem.

<sup>83</sup> Schema sintetizzato da Husserl nella *Crisi*.

complesso flusso husserliano, ma, per restituirne le pertinenze e le tensioni pedagogiche, sarà necessario avvicinarne alcuni specifici passaggi.

Nelle *Idee* del 1913 e, in generale, in tutta la produzione che segna il periodo di passaggio dall'impegno accademico di Gottinga a quello di Friburgo, l'*epochè* diventa la chiave di volta dell'impalcatura fenomenologica. Il tono husserliano è programmatico e introduttivo, la sospensione del giudizio è sinonimo di rottura, ossia, di critica che si rivolge specificatamente alle procedure della scienza positivista e il pensiero conserva lo stile logico delle prime riflessioni matematiche. Husserl afferma: “[...] io non nego questo mondo, quasi fossi un sofista, non revoco in dubbio il suo esserci, quasi fossi uno scettico; ma esercito in senso proprio l'ἐποχή fenomenologica, cioè: io non assumo il mondo che mi è costantemente già dato in quanto essente, come faccio, direttamente, nella vita pratico-naturale ma anche nelle scienze positive, come un mondo preliminarmente essente e, in definitiva, come un mondo che non è un terreno universale d'essere per una conoscenza che procede attraverso l'esperienza e il pensiero. Io non attuo più alcuna esperienza del reale in senso ingenuo e diretto.”<sup>84</sup> E ancora, “ Non si deve confondere l'ἐποχή ora in questione con quella richiesta dal positivismo [...] per noi non si tratta della neutralizzazione di tutti i pregiudizi che turbano la pura effettualità dell'indagine, né della costituzione di una scienza «libera da teorie», «libera dalla metafisica»...”<sup>85</sup> L'interesse primo di Husserl, che in questa fase si muove nel rigore di una ricerca più che mai razionalista, è quello di comunicare i fondamenti dell'epistemologia fenomenologica e in tale prospettiva l'*epochè* deve evidenziare l'intuizione sviluppata sul pensiero brentano segnando il passo con l'approccio obbiettivista.

Come è già stato sottolineato nel primo paragrafo, l'istanza che anima gli scritti dell'ultimo periodo, e in particolare quelli della *Crisi*, risente dei rivolgimenti mondiali e degli accadimenti drammatici occorsi ad Husserl con l'ascesa del partito nazista. La visione proposta da Husserl in queste pagine ha in sé la forza del quadro teleologico. La fenomenologia, che pure continua a muoversi con estremo *rigore*, raggiunge la potenza unitaria delle filosofie antiche e salda senza urgenza e senza dare ad intendere alcuna preconcezione d'ordine politico, l'orizzonte epistemologico con quello etico. Il vigore della proposta husserliana, pur nelle differenze stilistiche, anticipa quella di *Essere e tempo* e richiama la puntualità storica del *Capitale*. A tal proposito Paci, sempre attento al rapporto tra fenomenologia e condizione dell'uomo, specifica: “Ma l'epochizzazione non è soltanto un processo conoscitivo. È l'inserirsi in una realtà vissuta, nel processo temporale.”<sup>86</sup> L'*epochè* della

---

<sup>84</sup> E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, I, cit. p. 66.

<sup>85</sup> Ivi, p. 67.

<sup>86</sup> E. Paci, *Diario fenomenologico*, Bompiani, Milano 1961, pp. 45,46.

*Crisi* non abbandona certamente l'istanza epistemologica, tuttavia diviene esplicito il riferimento al contesto storico e culturale; per questo motivo, arricchita da uno stile più personale, la scrittura si carica di sfumature spirituali ed esistenziali.

Il tratto peculiare che, al di là delle evoluzioni interne all'opera di Husserl, spiega la portata teoretica dell'epochè e specifica la continuità intrinseca con l'opera heideggeriana è la connessione tra la metodologia e la dimensione temporale. Il metodo fenomenologico guarda agli Erlebnisse, o meglio, al flusso di vissuti che costituisce l'io stesso con un'attenzione specifica alla stratificazione e ai meccanismi circolari e ricorsivi tra le dimensioni estetiche, emotive e intellettive. Con Husserl l'uomo si spoglia degli ultimi residui d'assoluto dell'io kantiano e comprende che solo nel tempo avviene la propria vita, esteriore ed interiore. La ricerca si rivolge a un processo di eventi relazionali e cerca quel metodo che gli permette di far emergere la struttura dell'esperienza: esperienza sempre nel tempo, che non può darsi in uno schema immobile e che intreccia il passato e il futuro in un istante in tensione che raccoglie e riscrive, ogni volta, l'incontro tra la storia del singolo e del mondo.

Come evidenzia Nicola Zippel<sup>87</sup> in un importante saggio dal titolo *Tempo e metodo*, l'abbandono di tutte le precedenti convinzioni scientifiche e mondane risveglia l'uomo dall'ingenuità positivista e al contempo lo priva di un passato, "tuttavia, una lettura attenta della progressiva messa in opera del metodo fenomenologico, rivelerà come la peculiare sospensione della vita passata, delle sue credenze e affermazioni, sia il presupposto – metodologico – di un □ritorno al passato□ quanto mai inedito e radicale"<sup>88</sup>. L'autore constata come da un punto di vista stilistico l'opera di Husserl vada arricchendosi sempre più di espressioni che fanno riferimento al volgersi indietro, come se, la posizione guadagnata con la sospensione del giudizio volesse aprire ad un recupero consapevole dei procedimenti vissuti ingenuamente. L'epochè non intende annichilire il passato, bensì rileggerlo da una posizione decentrata. "La riduzione, dunque, assume le forme di un volgersi indietro verso se stessi che è, al contempo, un volgersi e n t r o se stessi, un preciso movimento socratico (e agostiniano) del pensiero volto alla propria interiorità autentica, la quale, nel recente passato della vita naturale, è andata perduta. [...] una sorta di archeologia che indaghi le fonti originarie dell'essere."<sup>89</sup> Si potrebbe obiettare che anche gli Erlebnisse che costituiscono l'io e che troviamo non appena usciamo dalla prospettiva mundana possono essere sottoposti ad un ulteriore rilievo critico. Come a dire che la sospensione della sospensione è un procedimento mai concluso che

---

<sup>87</sup> Cfr N. Zippel, *Tempo e metodo, il problema del soggetto nella fenomenologia di Edmund Husserl*, NEU, Roma 2007. Il saggio nasce da un rapporto diretto con l'opera husserliana, in particolare con gli inediti più maturi che l'autore legge e traduce dal tedesco.

<sup>88</sup> N. Zippel, *Op.cit.*, p.19.

<sup>89</sup> *Ibidem*. Le spaziature sono del testo originale.

coerentemente si può e si deve replicare all'infinito poiché è l'io stesso ad essere un flusso nel tempo. In questo senso è importante la distinzione che introduce Husserl tra un io oggetto-nel-mondo e un io soggetto-del-mondo: distinzione metodologica che non attesta una reale duplicità di sostanza, ma che individua la possibilità di un io consapevole. “Questa duplicità della dimensione egologica viene colta solo nel momento in cui, mediante l'atto riflessivo, sposto l'attenzione da me c o m e o g g e t t o dell'esperienza a m e c h e c o m p i o l'esperienza, in modo da “svelare” (*enthüllen*) il fondamento soggettivo della vita nel mondo.”<sup>90</sup> Ovvero, è possibile assumere una posizione consapevole della temporalità e questo non segnerà certo il termine della ricerca, bensì ne determinerà l'inizio. Husserl ci invita ad un procedimento di indagine effettivamente infinito, ma che non si avviluppa su se stesso mettendo in scacco la possibilità stessa della conoscenza poiché può ricostruire i passaggi già effettuati e *rammemorare* i momenti e i luoghi di significazione.

Specificando in due momenti distinti il procedimento di sospensione, come avviene in alcuni passaggi husserliani, l'*epochè* coincide con l'approdo intuitivo alla trascendentalità da parte del soggetto, ossia, con l'individuazione dell'esistere come flusso temporale di vissuti, mentre la riduzione trascendentale consiste nel sottoporre l'*epochè* alla fenomenologia stessa quindi alla lettura degli atti coscienziali. Specifica ancora Zippel: “la struttura temporale-fluente dell'esperienza naturale permane, anche una volta esercitata l'*epochè*, ma tematizzata in chiave intenzionale.”<sup>91</sup> Si ottiene un flusso intenzionale che l'io riconosce come esperienza della natura e non come semplice natura. Il tutto si dà in una immediatezza sempre presente, ma in quello stesso presente emerge la forma della temporalità autentica: una temporalità fatta al contempo di memoria e desiderio, ovvero passato e futuro che formalizzano l'intenzionalità. Il soggetto coglie sé stesso nel tempo e può riflettere su sé stesso soltanto con una modalità processuale. Seppure con alcuni istanti di ritardo, l'io cerca di afferrare quel presente che adesso conosce come flusso coscienziale e nel quale può individuare il mosaico della propria vita. Il soggetto può leggere i significati che ha attribuito al mondo attraverso la propria struttura temporale.

Zippel propone consapevolmente il problema dell'*epochè* all'interno di una dimensione solipsistica, pur sapendo che in altri luoghi, come ad esempio la *Crisi*<sup>92</sup>, il tema della riduzione è strettamente legato a quello dell'intersoggettività. In questa direzione Husserl afferma che “la soggettività è ciò che è [...] soltanto nell'intersoggettività”<sup>93</sup>. Il discorso intersoggettivo conduce direttamente al problema della validità dei significati: ad un soggetto che concepisce la verità mentre presuppone l'alterità.

---

<sup>90</sup> Ivi, p. 25.

<sup>91</sup> Ivi, p. 32.

<sup>92</sup> Cfr. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, cit. pp. 176 e seguenti.

<sup>93</sup> E. Husserl, *Op.cit.*, p. 175.

Da un punto di vista pedagogico, la riflessione non vuole intrattenersi sulla specificazione teoretica di una riduzione rivolta alle validità soggettive o intersoggettive, tuttavia, l'istanza educativa si muove in un orizzonte relazionale e sistemico e per questo motivo, la dimensione intersoggettiva dovrà necessariamente rappresentare il termine *ad quem* di tutto il dispositivo di ricerca. L'*epochè* del ricercatore e i significati emersi non possono prescindere dal confronto. Il soliloquio teoretico o ascetico deve necessariamente aprirsi all'intersoggettività in un movimento a spirale che muove lungo la linea del tempo dal piano riflessivo e quello politico inteso come intreccio di voci, visioni in dialettica.

È utile a tal proposito richiamare la natura relazionale dell'esistenza: un'esistenza che non è relazionale e intersoggettiva per scelta, ma che si costituisce necessariamente nel confronto con l'altro. A tal proposito Elena Madrussan, ripercorrendo la categoria husserliana della relazione attraverso l'interpretazione paciana, giunge a specificare un orizzonte pedagogico che restituisce alla vita della coscienza il presupposto dell'alterità. "Rispetto ad essa, - il tema è quello della percezione dell'altro come fondamento della propria identità - come è noto, l'inesorabilità dell'altro è colta dal soggetto nel momento in cui egli percepisce, nel contempo, la differenza e la somiglianza con l'altro-da-sé, e cioè nel momento in cui, cogliendo la forza della reciprocità percettiva, si scopre come «oggetto» per l'altro. Se, quindi, ciò che struttura indelebilmente la relazione stessa è la separatezza tra i due soggetti, essa, tuttavia, è possibile e si modula soltanto nella tensione ineludibile dell'uno verso l'altro."<sup>94</sup> Quello che si vuole sottolineare è la necessità di mantenere ancorato il metodo, che si tratti di ricerca o, in generale, di educazione, alla propria dimensione relazionale e culturale. Il rischio, per una prospettiva scientifica così legata alle letture oggettivanti di molta psicologia contemporanea, è quella di prendere a prestito il dispositivo dell'*epochè* e di riferirlo nuovamente al soggetto o all'oggetto e non alla relazione. Da un lato, sviluppare la riduzione fenomenologica a partire dal soggetto finisce per connotare la dimensione metodologica in direzione fortemente contemplativa e ascetica. Se l'*epochè* invece è incentrata sull'oggetto, significa che l'occhio dell'osservatore inquadra i processi interpretativi della relazione io-mondo. In entrambi i casi si perde l'orizzonte relazionale della *Lebenswelt* e il soggetto è di nuovo isolato in una creazione solipsistica dei significati.

La sensazione è che in alcune proposte di ricerca interiore sia scomparsa la *tensione* fondante della relazione con l'altro col rischio di trascurarne l'orizzonte pratico. L'intenzione di questo contributo è quello di legare in prospettiva pedagogica l'*epochè* alle componenti intersoggettive e relazionali: un'alterità che si vuole essere sempre presente non solo nei termini di presupposto teoretico, ma di esistenza effettiva.

---

<sup>94</sup> E. Madrussan, "Relazione", in P. Bertolini (a cura di), *Op. cit.*, p.218.

### 1.3.3 *Epochè educativa*

Si tratta di capire in che misura e con quale pertinenza l'*epochè* husserliana rientra in un orizzonte educativo, ovvero, stabilire se accanto ad un indiscutibile valore gnoseologico sussistono altre dimensioni di tipo etico e sociale. A tal proposito Bertolini, che descrive l'*epochè* come il movimento della coscienza verso le proprie origini, sostiene che tale procedimento se “sorretto da una decisione della volontà personale continuamente messa alla prova e mantenuta, si costituisce sempre in sforzo di purificazione intellettuale e morale in cui si trova impegnato tutto l'uomo, non una parte di esso.”<sup>95</sup>. L'*epochè* si configurerebbe come un richiamo esplicito all'essere umano in quanto tale: un appello che non interroga solo i filosofi, ma tutto il genere umano. Un educatore, o un ricercatore che scelga la via della riduzione fenomenologica avvia un percorso personale di rinnovamento globale. Per avviare un processo di ricerca fondato e un fare educativo autentico il singolo dovrà coraggiosamente accantonare tutte le proprie convinzioni e prospettive e cercare di afferrare la propria essenza. Per fare questo dovrà necessariamente sospendere la propria storia di vita e guardarla in controluce al fine di comprendere quali valori e modelli si manifestano nell'imperfezione degli eventi mondani. Tale mosaico di significati *in fieri* porterà a galla una condizione magmatica che attraverso i momenti di esplicitazione si troverà immediatamente ad essere ridefinita e trascesa.

Il rilievo di Bertolini ha un carattere politico, non si riduce specificatamente al piano educativo o, per altro verso, si potrebbe dire che il carattere intrinsecamente educativo dell'*epochè* finisce per abbracciare tutto il mondo sociale. “Ma l'identico carattere di categoricità e di imperatività – il tema è appunto quello dell'*epochè* come percorso verso una autentici orizzonti di significato – ci pare si imponga tanto all'educatore ed in genere all'uomo comune; quanto alla comunità sociale intesa come realtà intersoggettiva e quindi culturale che voglia impostare la propria azione in modo consapevole e responsabile.”<sup>96</sup> Per questo motivo l'*epochè* non conduce ad un'ascesi che abbandona la realtà, bensì, rappresenta il gesto attraverso il quale l'uomo può occuparsi responsabilmente del mondo secondo quei valori che giacciono sul fondo della propria coscienza. Un'obiezione possibile, che lo stesso Bertolini anticipa<sup>97</sup>, concerne l'indirizzo *ri-educativo* e, per questo motivo, limitato del metodo basato sull'*epochè*. La critica è stata sollevata da chi ha visto nella riduzione fenomenologica, specifica scelta di un soggetto formato, un procedimento pensato per l'auto-educazione: non un metodo educativo generico e generalizzabile, ma relativo ad un

---

<sup>95</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., pp. 118,119.

<sup>96</sup> Ivi, p. 120.

<sup>97</sup> Ivi, p. 121.

ambito circoscritto, quello della formazione dell'adulto. Bertolini si difende spiegando che l'*epochè* porta con sé un indiscutibile valore metodologico e per questo rappresenta un passaggio imprescindibile anche per chi si accosta per esempio all'educazione dei bambini: il problema in questo caso come in altri riguarda tutte quelle significazioni implicite che tanto il singolo, quanto la comunità educante attribuiscono al tema in esame, nello specifico, l'idea di bambino vigente nella cultura e nel soggetto, l'idea contemporanea di educazione per l'infanzia, i capisaldi appena tramontati di questo specifico, l'infanzia vissuta dal singolo ecc. In buona sostanza si fa riferimento a tutte quelle strutture e sovrastrutture che definiscono il ricercatore e al contempo gli impediscono l'incontro verace con la realtà e la possibilità di evolvere.

Seppure la premura bertoliniana sia quella di rigettare la critica in esame, è innegabile che proprio per il suo carattere metodologico l'*epochè* inerisce al pensiero e all'azione dell'adulto, ma non nei termini di un'educazione rivolta agli adulti, bensì di un'educazione *degli* adulti: un'educazione che, prima di tutto, è discorso tra adulti. L'*epochè* rappresenta un metodo per raggiungere quella consapevolezza che restituisce all'uomo la responsabilità del proprio tempo.

Piero Bertolini è stato l'iniziatore della corrente italiana di pedagogia fenomenologica. Il progetto accolto da tale movimento è stato certamente quello di declinare la base teoretica del discorso husserliano in direzione educativa, ma soprattutto, di vivificare ed esemplificare un'idea che aveva sete d'esperienza. Dice Vanna Iori: "Ci sono sguardi che incontrano le esistenze altrui nell'indifferenza che non vede e ce ne sono altri che si lasciano interrogare da ciò che hanno incontrato."<sup>98</sup> L'*epochè* fenomenologica cerca di liberare lo sguardo dell'educatore perché le sue possibilità trasformative divengano più che mai efficaci e autentiche: un metodo che apre al cambiamento poiché in prima istanza modifica la visione del mondo. "Lo sguardo fenomenologico non si sofferma sulle certezze delle cose che «sono» o «non sono», ma le lascia essere nel loro mutarsi e divenire, persino nel loro declinare."<sup>99</sup>

Per cercare di rompere gli argini di un approccio filosofico-razionale, che relegava l'*epochè* in un paradiso aristocratico e inarrivabile, l'intuizione che hanno messo in campo alcuni pedagogisti e psichiatri<sup>100</sup> di orientamento fenomenologico è stato quello di accostare alla riduzione fenomenologica la dimensione patica. L'incontro col mondo, da intendersi qui come crollo di visioni preesistenti e ricerca di nuove inevitabili prospettive, passa attraverso un vero e proprio sconvolgimento emotivo. L'uomo si trova costretto a ridefinire le proprie coordinate e, talvolta, a

---

<sup>98</sup> V. Iori (a cura di) *Il sapere dei sentimenti*, FrancoAngeli, Milano 2009, "Introduzione".

<sup>99</sup> V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere*, Erickson, Trento 2006, p. 30.

<sup>100</sup> Ci si vuole riferire al gruppo di psicopatologia fenomenologica che, sotto la guida di Bruno Callieri, ha sviluppato un approccio clinico capace di modificare l'impostazione antropologica della medicina classica. Altri importanti studiosi, che contemporaneamente a Callieri hanno introdotto in Italia le idee della psicopatologia fenomenologica, sono stati Borgna, Cargnello e Basaglia.



rivoluzionare il proprio centro di gravità attraverso una serie di passaggi decisamente poco rassicuranti. “La luce della conoscenza, come si sa, ha anche dei bagliori sinistri, che derivano, in parte, dal non noto che si sta chiarendo, in parte dal noto che si sta perdendo, in parte dal nuovo che si comincia a fare proprio con quel senso inquietante ed eccitante di estraneità.”<sup>101</sup> Con queste parole Gilberto Di Petta specifica la drammaticità dell’*epochè*. L’intreccio inseparabile tra la *pars destruens* e la *pars costruens* ha la forma di un vissuto grottesco che attraversa l’uomo portando i contrasti emotivi della paura e della gioia creativa, della tranquillità e dell’apprensione. Il tratto originale di un’*epochè* finalmente calata nella vita risiede nella spontaneità. Si individua un processo che per complessità emotiva può essere razionalizzato soltanto a posteriori: una trasformazione che nel momento in cui si compie fugge qualsiasi procedura di controllo.

Prima di trattare delle possibilità metodologiche di un’*epochè* consapevole, è utile abbozzarne la fisionomia e i colori emotivi: per comprenderne il carattere vivente è possibile riferirsi a quegli eventi che, con lessico psichiatrico, fanno riferimento alla *depersonalizzazione*<sup>102</sup>, ma che, in generale, potremmo definire come critici. Le situazioni a cui si allude sono quelle che costringono il soggetto a ridefinire sé stesso a causa di un mutamento occorso nel suo rapporto col mondo. Si pensi alla perdita del cellulare, che sottrae i nostri contatti, i numeri in rubrica, i vecchi sms e tutte le situazioni che hanno arricchito i suoi contenuti, oppure, con ben altra intensità emotiva, alla fine di una relazione amorosa che inevitabilmente ha intrecciato luoghi, amici e oggetti, oppure un trasloco, un fallimento lavorativo, un lutto o la diagnosi di una patologia. Con questi eventi viene a crearsi una frattura nello scorrere ingenuo del senso comune. Apparentemente l’uomo al quale occorre uno di questi eventi è il medesimo, prima e dopo, tuttavia, il suo sguardo, quello che lo stesso uomo sempre gettava sul mondo, ha perso le regole rassicuranti e le gerarchie affidabili della prospettiva. Dice Binswanger: “Se nel bel mezzo di un appassionato stato d’animo di abbandono o di attesa, repentinamente [*urplötzlich*], ciò che ci attendevamo ci tradisce, d’un colpo il mondo cambia tanto, che noi, come sradicati, perdiamo qualsiasi sostegno. Più tardi, pensando a quell’istante, dall’alto di una riconquistata stabilità, noi diciamo che in quel momento, come colpiti dalla folgore, siamo caduti dalle nuvole.”<sup>103</sup> La coscienza protesa in senso erotico verso un orizzonte di senso e protagonista di un progetto, più o meno esplicito, si ritrova deprivata della visione e, prima ancora, degli oggetti e delle persone che sostenevano l’intenzionalità mondana: letteralmente l’io perde parti di sé ed esce come demolito da questo tipo di eventi esistenziali. Sopravanza così l’esperienza del vuoto che in questi modelli di *epochè sui generis* è caratterizzata da una tonalità emotiva depressiva.

---

<sup>101</sup> G. Di Petta, «Il vissuto del vuoto: tempo, affetti e cambiamento», in *Comprendere XXI*, p.134.

<sup>102</sup> Cfr. Di Petta, *Op. cit.*, p. 135n.

<sup>103</sup> L. Binswanger, *Sogno ed esistenza*, in *Per un’antropologia fenomenologica* (1955), tr. it. Feltrinelli, Milano 1989.

Se queste situazioni aiutano a descrivere il vissuto dell'*epochè*, soprattutto nei termini di un'esperienza patica, non fanno tuttavia riferimento alcuno alla parte positiva, quella di ricostruzione del senso. La preoccupazione di ritrovare un orizzonte progettuale, pur essendo un bisogno che certamente occorre anche alla vita *tout court*, è una specifica urgenza educativa: l'istanza trasformativa non potrebbe agire consapevolmente senza un orizzonte esistenziale e un progetto strutturato attraverso i vincoli e le aperture del reale. Le possibilità del vuoto, che i piccoli grandi esempi di naufragi esistenziali hanno individuato, non possono lasciare il passo all'annichilimento. La relazione educativa abbisogna di una tensione teleologica e nella cura che ricostruisce un nuovo orizzonte esistenziale si incarna un imprescindibile passaggio metodologico.

Nei contesti educativi, spesso ritmati da un'operatività quotidiana, l'*epochè* trova un terreno fecondo nell'incontro tra una criticità progettuale e la sensibilità *debole* di un soggetto educante predisposto alle interrogazioni del processo: da un lato una frattura nella relazione intenzionale tra l'educatore e il mondo e dall'altro un'inclinazione dello stesso soggetto educante ad accogliere tale squilibrio come una proposta trasformativa della propria visione. I sentimenti<sup>104</sup> che specificano la relazione tra educatore ed educando e i comportamenti ad essi associati sono il luogo privilegiato per cogliere le interruzioni di senso, tuttavia, non tutte le personalità educanti sono disponibili ad una ritrattazione dell'utile, ad una rinegoziazione degli obiettivi e ad una revisione dei propri atteggiamenti esistenziali. Tale assunto indica che solo una specifica sensibilità sarà metodologicamente e consapevolmente orientata a cogliere occasioni di sospensione e significazione. Daniele Bruzzone specifica come, per raggiungere una tale percettibilità, sia necessario “imparare a stare in una relativa povertà di concettualizzazioni e di strumenti, rinunciando alla pretesa di risposte facili e alla ricerca di soluzioni immediatamente spendibili, e prediligendo invece le strategie incentrate sull'*autoesplorazione guidata*, sulle *metodologie animative* e di gruppo, sulle forme di didattiche della *riflessività*, della *narrazione* e della *metacognizione*”<sup>105</sup>.

Se, come si evince da quello che è stato detto finora, l'*epochè* non può essere autoimposta, d'altra parte, per poterla vivere in modo profondo e coglierne le potenzialità, è necessario un costante apprendistato: un allenamento che senza urgenza di successo renda la pelle dell'educatore sempre più impressionabile, ma, al contempo, responsabile delle proprie fragilità e dei propri limiti. Come sostiene Luigina Mortari: “Le questioni fenomenologiche sono questioni di significato, di conseguenza il processo di ricerca deve mirare a comprendere ciò che un certo fenomeno significa

---

<sup>104</sup> Sul tema vita emotiva e relazione educativa cfr. V. Iori, *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, (a cura di) cit..

<sup>105</sup> D. Bruzzone, “Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di) *Op.cit.*, p 162.

per il soggetto che lo esperisce.”<sup>106</sup> Per fare questo è necessario che il ricercatore quanto prima intraprenda un percorso che faccia emergere la sagoma e le dimensioni delle proprie risonanze emotive e un acquerello dei propri significati.

Se da un lato le interruzioni e le sclerosi di significato emergono dal vissuto relazionale attraverso l'*epochè*, la visione che matura attraverso la crisi e la sospensione del giudizio deve necessariamente tornare in un orizzonte intersoggettivo per essere verificata. L'*epochè* è provocata dalla relazione, ma la nuova significazione che ne scaturisce non può che tornare nel mondo e attraverso la prassi comprovare le proprie potenzialità trasformative in un orizzonte intersoggettivo. Questo rilievo ancora definitivamente l'*epochè* all'esperienza educativa. Tale atteggiamento metodologico, pur ridefinito dalla dimensione emotiva, conserva una struttura sapienziale che, tuttavia, non ha il tempo per raggiungere le vette dell'ascesi. Il movimento pedagogico che si muove sinuoso attraverso i momenti pratici e quelli riflessivi costringe la nuova visione a verificare le proprie aderenze e i propri vuoti. Dopo l'*epochè* tutto torna a fluire nell'attesa di un nuovo inciampo, di una nuova occasione di crescita.

#### 1.4 Progetto esistenziale

Se *Lebenswelt*, *Erlebnis* ed *epochè* sono concetti che, per come sono stati assunti in prospettiva pedagogica, fanno riferimento alla radice husserliana, quello di progetto è invece un paradigma ripreso dall'opera heideggeriana e, in generale, dal pensiero esistenzialista. Come nel rapporto tra Brentano e Husserl anche in quello tra lo stesso Husserl e Heidegger non è semplice stabilire i rapporti di debito e merito tra l'allievo e il maestro<sup>107</sup>: al di là dei detrattori dell'uno e degli estimatori dell'altro l'interesse epistemologico di questa trattazione intende approfondire quegli sviluppi scientifici che hanno fatto leva sugli elementi di coerenza e consequenzialità dei due pensieri e hanno contribuito allo sviluppo del discorso educativo.

In generale, sostenere che lo sguardo fenomenologico si arricchisce delle lenti esistenzialiste significa, *in primis*, fare propria l'istanza filosofica che individua sempre e inevitabilmente il

---

<sup>106</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica*, Carocci, Roma, 2007, p. 79.

<sup>107</sup> "... si può ritenere l'esistenzialismo heideggeriano uno sviluppo (seppure in una direzione non sempre condivisa dal maestro) di premesse contenute nella fenomenologia husserliana. Heidegger si richiama apertamente alla fondamentale intuizione metodologica husserliana; tuttavia, già dalle prime pagine della sua opera, egli accampa un'esigenza nuova: quella di indagare non tanto gli atti intenzionali quanto *chi* li intenziona, *chi* li compie." In V. Iori, *Essere per l'educazione*, Op. cit., p. 52. Dopo che Piero Bertolini ha gettato le basi per una pedagogia fenomenologicamente orientata, quest'opera ha il merito di integrare coerentemente il contributo esistenzialista con l'impianto teoretico husserliano e declinarlo in chiave pedagogica.

soggetto pensante come un soggetto esistente e, in virtù di questa assunto, collocare nel tempo e nel mondo anche le considerazioni che riguardano la soggettività. Kierkegaard, il filosofo che di contro la sistematicità hegeliana ha inaugurato un modo di intendere l'esistenza che non prevede conclusioni necessarie sull'essenza dell'uomo sostiene che "il compito del pensiero soggettivo è di comprendere sé stesso nell'esistenza"<sup>108</sup>.

Il discorso esistenzialista, pur essendo in linea di continuità con quello fenomenologico, se ne differenzia sviluppando direzioni autonome. Husserl accusa Heidegger di aver tradito la postura speculativa a favore di una ricerca antropologica. Per essere compresa nelle proprie intime ragioni questa critica dovrebbe essere contestualizzata al di là del piano teorico e sarebbe da interpretare alla luce della travagliate vicende relative al rapporto tra i due filosofi, tuttavia, le parole di Husserl indicano una divergenza effettiva tra un interesse, quello fenomenologico, che si indirizza verso lo sguardo dell'uomo, una ricerca che muove quindi da un'istanza gnoseologica e un'indagine, quella esistenzialista, che si rivolge all'essenza dell'uomo stesso, l'uomo che vive tra gli altri uomini. Questa diversità assume i tratti della discrepanza nelle aspettative di un maestro che probabilmente avrebbe voluto vedere la continuazione dei propri sforzi, ma, da un punto di vista educativo, per una disciplina che abbisogna tanto di un fondamento scientifico quanto di una disegno teoretico che si rivolga all'uomo, i due movimenti si intrecciano in modo complementare. L'esistenzialismo heideggeriano si sviluppa sulle premesse metodologiche definite da Husserl, in nuce, l'epistemologia relazionale fondata sull'*Erlebnis* e la sospensione dei significati immediati. Da qui la riflessione esistenzialista prende le mosse per descrivere i modi della processualità e le implicazioni relative all'esistenza umana.

Infine, sarà con l'opera di Ludwig Binswanger che il discorso fenomenologico-esistenziale troverà una declinazione esperienziale: da questa prima impostazione di taglio psichiatrico muoveranno altre scienze umane per sviluppare riflessioni autonome<sup>109</sup>.

#### 1.4.1 *Esistenzialismi*

Da un punto di vista storico, l'esistenzialismo è un movimento filosofico e culturale che sorge in Europa occidentale a cavallo tra le due guerre mondiali; la sensibilità teoretica che lo anima

---

<sup>108</sup> S. Kierkegaard, *Postilla conclusiva non scientifica* (1846), tr. it. Sansoni, Firenze 1972, p. 452.

<sup>109</sup> Cfr V. Iori, *Op. cit.*, p. 54.

pone in primo piano il modo di essere effettivo e problematico dell'uomo nella sua specifica singolarità.

Se le coordinate suddette si riferiscono ai tratti specifici di un pensiero che sboccia in Germania e che ha come primi referenti le opere di Heidegger e Jaspers, tuttavia, la riscoperta dell'esistenza, a discapito della tradizionale centralità filosofica dell'essenza<sup>110</sup>, trova le proprie radici già nel primo ottocento<sup>111</sup>. Schopenhauer, Feuerbach e Kierkegaard, considerato il precursore dell'esistenzialismo, si opposero alla coincidenza hegeliana tra ragione e realtà che, a favore di un'illimitata possibilità d'astrazione, finiva per annichilire la concretezza dei bisogni irriducibili dell'uomo. I tre pensatori, che pure approdarono a esiti teoretici diversi, furono i primi, contestualmente ad un'atmosfera romantica, a riappropriarsi di tematiche quali la scelta e la possibilità attraverso la drammatica constatazione dell'angoscia e della disperazione umana. In questo senso anche il pensiero leopardiano può entrare a vario titolo in un proto esistenzialismo che segna il cambiamento prospettico tra un'esistenza già teoreticamente ed eticamente collocata in un sistema pre-compreso e un'esistenza che non ha che sé stessa per iniziare una ricerca di senso.

Le correnti e le suddivisioni che l'esistenzialismo ha conosciuto prendono corpo secondo diverse motivazioni: ci sono autori vicini per temi, ma lontani per prospettive e viceversa pensatori che condividono il medesimo approccio, ma sviluppano la riflessione in direzioni diverse. Tuttavia, una visione ordinata e schematica dell'esistenzialismo non può che considerare la geografia delle diverse scuole. Gettando lo sguardo sull'Europa del novecento si possono individuare quattro aree che con ritmi e modalità diverse hanno espresso una linea di pensiero nazionale: quella tedesca che, influenzata dalla riflessione husserliana e nietzschiana, si è specificata sulle problematiche ontologiche e valoriali, quella francese che si è qualificata per un'attenzione particolare ai temi della libertà e della responsabilità, oltre che per l'impegno politico e il dibattito su ateismo e cristianesimo, quella russa che ha ripreso i motivi originari della propria tradizione spirituale ed infine quella italiana che, influenzata dall'esistenzialismo tedesco ha reagito all'idealismo attualistico.

Ma per comprendere il senso di un pensiero che ha inteso svegliare l'uomo dal sonno della banalità quotidiana affinché si decidesse a fare della propria vita, con tutti i suoi limiti, la propria passione<sup>112</sup>, è utile guardare l'esistenzialismo al di là delle date cruciali, degli autori e delle correnti nazionali. "Ci sono due punti di vista dai quali può essere considerato l'esistenzialismo. Per uno di

---

<sup>110</sup> "Essi -parla degli esistenzialisti- hanno in comune soltanto questo: credono che l'esistenza preceda l'essenza, o se volete, che bisogna partire dalla soggettività" in J. P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo* (1946), tr.it. Mursia, Milano 1974 p. 30.

<sup>111</sup> Per un approfondimento circa la fisionomia globale del movimento esistenzialista cfr. P. Prini, *Storia dell'esistenzialismo*, Ed. Studium, Roma 1989.

<sup>112</sup> Cfr. E. Paci, *Il nulla e il problema dell'uomo*, Bompiani, Milano, 1988, p. 6.

essi la filosofia dell'esistenza nasce con Kierkegaard e Nietzsche, si diffonde per tutta l'Europa, rinnovandosi e perfezionandosi [...]. Per l'altro l'esistenzialismo è sempre esistito, da quando l'uomo fa della filosofia e da quando l'uomo ha sentito che il filosofare non è qualcosa di estraneo al suo vivere ma è lo stesso inevitabile decidersi per la vita.”<sup>113</sup> L'esistenzialismo riporta l'uomo all'intima esigenza del filosofare: l'urgenza del sapiente è quella di vivere concretamente nella ricerca di autenticità e non di creare concetti, sillogismi e schemi. Le filosofie e, come indica Husserl, le scienze sono i mezzi e non i fini di un'esistenza che pone l'uomo d'innanzi alla scelta. Per Heidegger l'essere non è una creazione del pensiero, bensì è il pensiero essenziale ad essere un accadimento dell'essere ed è in questo senso che “l'Esserci esiste effettivamente”<sup>114</sup>: esiste prima della possibilità di divenire un pensiero consapevole.

Ciò che ricolloca l'uomo in una postura esistenziale effettiva, ossia che pone l'esistenza come principio, è la nullificazione della vita mondana nell'esperienza dell'angoscia. L'uomo scopre nell'esperienza patico-cognitiva dell'angoscia la propria libertà. Come dice Sartre, che insiste sulla responsabilità esistenziale, “...l'uomo è libertà. Siamo soli senza scuse. L'uomo è condannato ad essere libero”<sup>115</sup>. L'uomo diviene tragicamente e definitivamente consapevole della propria miseria e, al contempo, protagonista di una vita effettiva. Attraverso il contatto con la fredda superficie del mondo finito, l'uomo accede alla possibilità autentica.

Heidegger sostiene che “esistenza significa poter essere, e quindi anche poter-essere autentico”<sup>116</sup>: condizione propria dell'essere umano. L'esperienza del nulla dischiude all'uomo un orizzonte di scelta realmente trascendente. “Ma- di nuovo con Paci- questo nulla è il nientificarsi dell'esistenza esteriore e banale: prepara perciò un tutto.”<sup>117</sup> L'uomo nell'angoscia, l'unico tra i sentimenti a non avere oggetto, disperando la perdita della mondanità e, al contempo, approda alla responsabilità del possibile. In questa vertigine di libertà e miseria l'uomo comprende che la direzione trascendente coincide con la possibilità autentica dell'esistere. Nello scacco della ragione, l'essere umano vive il limite dell'esistenza: attraversa l'esperienza che gli disvela come “l'autentico se stesso non può avere in se il proprio fondamento ultimo”<sup>118</sup>.

Mentre per Heidegger l'essere che trascende sé stesso conquista l'esistenza, seppure in maniera mai definitiva, per Jaspers l'esistenza si comprende quanto più fallisce nel trascendersi.<sup>119</sup> La concezione paradossale di Jaspers individua un percorso di autocomprensione, si potrebbe anche

---

<sup>113</sup> E. Paci, *Op. cit.*, p. 7.

<sup>114</sup> M. Heidegger, *Essere e tempo, cit.*, p. 283.

<sup>115</sup> J. P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo, cit.*, p.36.

<sup>116</sup> M. Heidegger, *Op. cit.*, p. 353.

<sup>117</sup> E. Paci, *Op. cit.*, p. 9.

<sup>118</sup> K. Jaspers, *La mia filosofia (1948)*, tr. it. Einaudi, Torino 1978, p. 167.

<sup>119</sup> Cfr. E. Paci, *Op.cit.*, p. 32.

dire di trascendenza, che diviene autentico nell'impossibilità dei tentativi trascendenti. In questo senso Jaspers concepisce un uomo storico che nel percorrere le possibilità concrete che si aprono d'innanzi a lui, risponde alla tensione irrisolta tra esistenza e trascendenza: un uomo che trasforma la decisione in azione consistente. "Solo quando l'uomo dalla decisione passa ad una risoluzione che riempie il suo essere, egli è autenticamente uomo."<sup>120</sup>

Con una certa approssimazione si potrebbe sostenere che possibilità, trascendenza e progettualità rappresentano i nuclei tematici che accomunano e che qualificano tutte le correnti esistenzialiste, al contrario, una questione che nella storia del novecento ha creato un acceso dibattito e, seppure con derive ideologico-demagogiche, un reale distinguo è quella religiosa<sup>121</sup>. C'è un'idea di trascendenza, quella dell'esistenzialismo, cosiddetto, positivo che si risolve in Dio, ossia, nella possibilità da parte del singolo di partecipare all'eterno e un'altra forma di trascendenza che si rivolge alla struttura temporale e storica del processo vitale e che colloca la possibilità di scelta in un orizzonte finito.

Altre istanze potrebbero ulteriormente differenziare, anche trasversalmente, queste due posizioni, come ad esempio, la propensione di alcune correnti per gli aspetti etico-umanistici o di altre per quelli soggettivo-introspettivi. Tuttavia, e queste diverse determinazioni finiscono per confermarlo, si specifica anche in queste divergenze l'intima ragione dell'esistenzialismo, ossia che, nell'accadere del mondo, il singolo è libero e, per questo motivo, responsabile della propria esistenza. D'altra parte, da un punto di vista teorico pedagogico, l'urgenza non è certamente quella di specificare una determinata direzione di senso, piuttosto quella di valorizzare quelle istanze che si aprono alla considerazione e alla comprensione di tutte le forme d'esistenza.

L'uomo che viene da un passato già scritto ha la possibilità di scegliere e incidere nella storia secondo i limiti e le opportunità della contingenza, secondo una prospettiva che, conscia dell'irreversibilità del tempo, cerca un senso autentico e consapevole attraverso il proprio agire.

In questa prospettiva l'istanza pedagogica si innesta in modo fecondo sulle categorie di un pensiero incentrato sul soggetto e sulla processualità auto-formativa del medesimo: un'educazione che mira alla consapevolezza dei gesti decisionali e all'assunzione di compiti responsabili. Quella esistenziale è una pedagogia che, in un'epoca fragile, che oscilla tra il terrore e l'indolenza, propone all'uomo di spogliarsi dalle rassicurazioni e dalle strutture che determinano i significati acquisiti del vivere mondano per avviare una ricerca precaria, ma autentica sulle possibilità della vita. Da un punto di vista educativo si tratta di accettare il respiro profondo di una proposta che non presenta un

---

<sup>120</sup> K. Jaspers, *Psicopatologia generale* (1946), tr. it. Il pensiero scientifico, Roma 1965, p. 811.

<sup>121</sup> Per una trattazione approfondita del tema si consiglia L. Stefanini, *Esistenzialismo ateo ed esistenzialismo teistico*, Cedam, Padova 1952.

modello, ma che, come suggerisce Bertin<sup>122</sup>, inerisce ad un piano etico-religioso -spirituale- e risulta essere più allusiva che orientativa: rivolta all'interiorità come un appello.

#### 1.4.2 Analitica esistenziale e possibilità pedagogica

L'analisi sull'esistenza (*Dasein*, alla lettera, esser-ci) che Heidegger sviluppa in *Essere e tempo* trascina l'obiettività fenomenologica nel tempo e nei modi dell'essere. La ricerca comincia dalla constatazione semplice<sup>123</sup> che l'essere dell'uomo è già fin dalla nascita nel mondo: l'essere che è nel mondo non può che costituirsi attraverso le relazioni, delle quali, nel tempo, partecipa. L'essere dell'uomo è da intendersi come un processo, ma non casuale, bensì come una corrente di possibilità finite. Lo sguardo fenomenologico si posa sull'esistenza e, senza premesse o conseguenze metafisiche, prende atto di un essere dell'uomo che non si riduce a semplice presenza, bensì, che coincide col proprio "poter essere". In questo senso l'uomo "si rapporta al suo essere come alla sua possibilità più propria"<sup>124</sup>. Il poter essere è il senso stesso del concetto di esistenza e, così intesa, l'esistenza coincide con l'essenza dell'uomo. L'esistenza, etimologicamente *ex-sistere*, individua una condizione che esce da sé: che attraverso le proprie possibilità si oltrepassa di continuo.

La prima delle categorie esistenziali che specificano l'essere dell'uomo è appunto "l'essere-nel-mondo": questo significa che l'uomo si definisce attraverso le proprie relazioni e che le possibilità dell'esserci non sono astratte, ma sono concrete e storicamente situate. L'esserci non è nel-mondo in quanto presenza: la globalità delle persone, degli animali e delle cose che sono nel mondo partecipano alle possibilità del singolo come secondo estremo relazionale e sussistono da sempre in relazione all'esserci come significati. La conoscenza di tali significati non è da intendersi come l'elaborazione delle fantasie che l'esserci, soggetto individuale, può avere sul mondo, ma come l'avvicinamento dell'originario rapporto *col mondo* che costituisce l'esserci stesso. L'esserci partecipa da sempre ai significati del mondo e attraverso un movimento ermeneutico può arrivare all'intuizione della propria *pre-struttura*<sup>125</sup>.

---

<sup>122</sup> Cfr. G.M. Bertin, "Esistenzialismo, marxismo e problematicismo", in L. Volpicelli (a cura di), *La Pedagogia*, Vallardi, Milano 1970-72, vol. VI, pp. 502-506.

<sup>123</sup> L'aggettivo "semplice" vuole riferirsi a quel concetto di *medietà* che Heidegger descrive in *Essere e tempo* per spiegare qual'è la postura d'ingresso che ha scelto per il proprio sentiero esplorativo.

<sup>124</sup> M. Heidegger, *Op. cit.*, p. 107.

<sup>125</sup> Dice appunto Heidegger a proposito del *circolo ermeneutico*: "L'importante non sta nell'uscir fuori dal circolo, ma nello starvi dentro nella maniera giusta. Il circolo della comprensione non è un semplice cerchio nel quale si muova



Ma la svolta Heideggeriana avviene con la categoria della *Befindlichkeit*: la *tonalità affettiva* nella quale *ci* capita di essere. Non è solo il modo della significatività che configura l'essere-nel-mondo, anche la situazione emotiva, forse in una forma ancor più originaria, contribuisce a connotare l'esserci. Le cose sono già da sempre dotate di un significato teorico, ma anche di una valenza emotiva. Heidegger afferma la cooriginarietà di situazione affettiva e comprensione, tuttavia, molti studiosi hanno legittimamente sottolineato il valore fondante dell'aspetto emotivo. La tonalità affettiva, la sensibilità del mondo, ovvero, il modo originario di trovarsi e di sentirsi nel mondo, è una sorta di prima significazione globale del mondo che, in qualche modo, fonda la stessa comprensione.

La condizione umana, consapevole di tale premessa antropologica, marca la propria differenza con quella degli altri enti. Solo l'uomo gettato ad essere può comprendere la propria esistenza, tuttavia, per un uomo che continuamente e inevitabilmente realizza alcune possibilità a discapito di altre, in qualità di *punto focale* del processo storico, sussiste un discrimine che specifica la direzione virtuosa dell'esserci: l'autenticità. Tutti gli uomini esistono al mondo, ma non tutte le esistenze sono orientate verso scelte autentiche: l'umanità è condannata alla temporalità, la vita sottoposta all'irreversibilità sempre si consuma, ma affinché la *situazione* venga oltrepassata secondo un movimento valoriale, che sappia realizzare un effettivo trascendimento esistenziale, l'essere-nel-mondo non verrà assunto in modo ingenuo, bensì, attraverso l'esplorazione di quei vissuti che specificano la propria effettività e fondano le scelte future.

Ma, sempre con Heidegger, l'essere-nel-mondo è sempre un con-esserci (*mit-Dasain*) un esistere con gli altri. “ ... l'uomo è costantemente nel rapporto con gli altri uomini, prendendosi cura - occupandosi- di essi sullo sfondo di un mondo comune”<sup>126</sup>. In questo senso la ricerca di autenticità si specifica nella ricerca dei significati condivisi per uscire dall'impersonalità di ciò che l'opinione comune propone. L'uomo che vive nelle e delle proprie relazioni ha la possibilità di esistere autenticamente attraverso la riappropriazione incessante della responsabilità di sé e del mondo.

La concezione esistenziale colta nel suo peculiare e imprescindibile carattere relazionale ed etico rivolge un forte appello all'istanza educativa. Rispetto all'analitica heideggeriana, il discorso pedagogico non è una porzione di sapere accessoria che si inserisce in modo preordinato in un sistema teoretico bensì un'istanza che in modo trasversale partecipa implicitamente all'impianto di *Essere e tempo*.

Secondo l'approccio esistenzialista la relazione, che costituisce l'esistenza e ne incarna i significati, può essere vissuta dal singolo in modo autentico attraverso un'intenzionalità consapevole

---

qualsiasi forma di conoscere, ma l'espressione della *pre-struttura* [*Vor-struktur*] propria dell'esserci stesso. (*Essere e tempo, Op. cit.*, p. 250)

<sup>126</sup> V. Iori, *Essere per l'educazione, cit.*, p. 53.

orientata. La possibilità, ossia, il presupposto che fonda la libertà dell'uomo e le prospettive di cambiamento, apre al futuro secondo una prospettiva squisitamente teoretica, ma il richiamo alla responsabilità storica del singolo si colloca già in prospettiva pedagogica. Dice Bertin a proposito dell'istanza etico-esistenzialista: "l'etica non conosce la massa, ma l'individuo: per l'etica è dovere di ogni individuo diventare un uomo completo"<sup>127</sup>. Le ragioni di tale approdo si trovano nella concezione di un'esistenza effettiva che da un punto di vista teoretico ha cessato di essere oggetto di conoscenza per diventare la risultante mai finita di atti etici.

La relazionalità processuale e in particolare la componente interumana ed etica specifica il potenziale pedagogico dei presupposti dell'approccio esistenzialista. Come viene specificato da Vanna Iori: "L'inevitabile necessità per i soggetti umani del *rapporto* è il fondamento essenziale dell'educazione. È il concreto rapporto educativo, nella totalità di entrambi i suoi termini, l'origine di ogni conoscenza riguardante aspetti e presupposti di cui si vuole comprendere il senso."<sup>128</sup> La ricerca di una vita autentica e responsabile presuppone l'aspetto educativo, o meglio, l'evento educativo diviene il luogo privilegiato per attuare e verificare la consistenza esistenziale tanto del singolo atteggiamento quanto di una cultura specifica, poiché nella relazione educativa che storicamente accade può essere indagato il senso che *intenziona* il gesto trasformativo: l'atto del soggetto educante che attraverso una dialettica sensibile con le emergenze dell'educando muove dal presente verso il futuro secondo una visione teleologica.

Poiché l'evento educativo si configura secondo le caratteristiche della relazione, ossia, concretezza storica e reciprocità<sup>129</sup>, nel tempo accade che l'intenzionalità formativa si specifichi e, necessariamente, si modifichi. Come nelle precedenti analisi l'intenzionalità husserliana, non coincide con la significazione del soggetto, bensì inerisce alla circolarità relazionale tra i due poli interessati. Allo stesso modo, in chiave pedagogica, l'intenzionalità non deve essere confusa con le *intenzioni* dell'educatore poiché è nel rapporto dinamico tra educatore ed educando che si individua il processo di riconoscimento reciproco e la direzione di senso dell'evento educativo.

La relazione educativa non procede secondo un tracciato obbligato che l'educatore ha prefigurato. L'intenzionalità, così definita, apre ad un'idea problematica di futuro: un futuro che mantiene il proprio mistero perché connotato da una *parziale imprevedibilità*. L'intenzionalità dell'evento educativo muove in senso trascendentale e, attraverso la possibilità, prende corpo. La possibilità, a sua volta, inerisce al carattere libero del rapporto educativo, che muovendo responsabilmente da una situazione condizionata, si rivolge ad un orizzonte trascendente.

---

<sup>127</sup> G. M. Bertin, "Esistenzialismo, marxismo e problematicismo", in L. Volpicelli (a cura di), *La Pedagogia, cit.*, p. 515.

<sup>128</sup> Ivi p.118.

<sup>129</sup> Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico, Op. cit.*, pp. 130-148.

L'approccio fenomenologico-esistenziale apre in questo senso al carattere cangiante, contraddittorio e sempre *in fieri* dell'esperienza educativa per fuggire da quelle stereotipie che, per l'urgenza di individuare nessi causali massimamente generalizzabili, finiscono per annullare il carattere processuale dell'esistenza. Al contempo per fuggire i rischi di un'anarchia interpretativa, è utile ricordare che l'arco ermeneutico del discorso fenomenologico poggia sull'intersoggettività e sulla *Lebenswelt*. Ogni emergenza, ogni imprevisto che il pedagogo saprà cogliere attraverso l'approccio fenomenologico-esistenziale dovrà ritornare alla *Lebenswelt* e al confronto col mondo dei significati condivisi che precede qualsiasi sistema rappresentativo o schema categoriale. Tuttavia per accostarsi in modo coerente alla natura relazionale dell'educazione, le categorie teoretiche dovranno preservare la fisionomia dinamica e frammentaria dei significati e trovare lo spazio per ciò che resterà inspiegabile.

Tali le premesse che individuano le coordinate epistemologiche della ricerca pedagogica: un'indagine che per riconoscere il senso del fenomeno educativo dovrà rivolgersi all'esperienza stessa. Dice Heidegger ««Dietro» i fenomeni della fenomenologia non si trova assolutamente nulla»<sup>130</sup>. Non sussiste alcuna struttura o idea dalla quale desumere il fenomeno.

A discapito di tanta tradizione filosofica, l'essenza che da sempre si indaga è concretamente determinata nell'esistenza. Allo stesso modo l'esplorazione pedagogica «ricerca l'essenza dell'educazione a partire dalla realtà fenomenica come «automanifestante» in sé stessa la sua essenza»<sup>131</sup>.

#### 1.4.3 *Il progetto educativo dal significato teoretico al metodo*

Se il processo educativo vive la propria libertà attraverso un futuro che non è mai preordinato, è altrettanto vero che, per rispondere al movimento trascendente della relazione col mondo, l'uomo continuamente si proietta, ossia, getta in avanti il proprio rapporto e lo prefigura concretamente scegliendo una direzione possibile. Tuttavia, affinché la possibilità non resti un a priori e la situazione educativa non rimanga schiacciata dalla propria effettività, ossia dai vincoli storici che la caratterizzano, l'educatore è chiamato a rispondere in modo autentico alla direzione trascendente che si realizza nel progetto.

---

<sup>130</sup> M. Heidegger, *Op. cit.*, p. 56.

<sup>131</sup> V. Iori, *Op. cit.*, p. 105.

Secondo Heidegger “il progettare non ha nulla a che vedere col rapportarsi a un piano mentale in base al quale l’esserci disporrebbe del suo essere, poiché l’esserci, in quanto tale, si è già sempre progettato e finché è, è come progettante...”<sup>132</sup>. La tensione trascendente dell’essere si concretizza nel procedere della vita secondo la direzione che dal passato si dirige al futuro. Ciò che l’uomo può scegliere, secondo la libertà che muove dalla possibilità, non è la possibilità del progetto, bensì un progettare quanto più consapevole.

Per Sartre, che sottolinea le valenze etiche del progetto e sempre si rivolge all’individuo come *punto focale* del processo universale: “l’uomo sarà ciò che avrà progettato di essere, in quanto il progetto esprime una scelta molto più grande di ciò che comunemente si chiama volontà. Il progetto ha poi valore universale, dato che ogni uomo, nell’atto della scelta, sceglie con se stesso tutti gli altri uomini”<sup>133</sup>. Un progetto consapevole oltrepassa la strumentalità del rapporto col mondo e si inserisce nella corrente di senso alla quale l’individuo partecipa come agente di cambiamento. Per afferrare un’esistenzialità autentica che esca dal determinismo, l’uomo è chiamato ad accostarsi alla relazione col mondo secondo il metodo fenomenologico per bucare il muro trasparente dell’impersonalità e interpretare le criticità attraverso il significato che riesce ad attribuire agli eventi.

L’educazione fenomenologico-esistenziale *sceglie di scegliere*, ovvero di accogliere l’istanza progettuale della condizione umana e di interpretarla secondo le caratteristiche di un processo in tensione tra condizioni e possibilità. Di nuovo con Vanna Iori, “l’educazione è la rivincita del progetto sulla deiezione”<sup>134</sup> ovvero, la reazione umana alla heideggeriana situazione di *gettatezza* che da sempre lascia l’individuo nella camera delle precomprensioni e non gli permette di assumere in modo organico il senso della possibilità. L’*educabilità*, “che distingue l’uomo dagli altri esseri, sulla base della trascendenza”<sup>135</sup>, specifica quella particolare condizione esistenziale per la quale l’individuo esce dalla causalità storica attraverso il progetto che compone: progetto che non determina il futuro, ma contribuisce alla trama di una processualità che comprende l’uomo stesso come progettante.

Da questi lineamenti si individua la fisionomia paradossale del progetto che per un verso vive nello scorrere universale come *istanza inesauribile*, che soltanto l’essere umano può assumere, e allo stesso tempo, non può che prender forma attraverso la concretezza esistenziale. Da questo punto di vista le procedure, i tempi e modi di un intervento, la didattica e la programmazione, che nel corrente linguaggio educativo specificano *i progetti*, si differenziano dal progetto esistenziale per

---

<sup>132</sup> M. Heidegger, *Op. cit.*, pp. 158, 159.

<sup>133</sup> J. P. Sartre, *Op.cit.*, p. 23.

<sup>134</sup> V. Iori, *Op.cit.*, p. 143.

<sup>135</sup> Ivi, p. 142.

una questione di piani teoretici, ma accade sovente che la prefigurazione di un futuro ordinato tradisca il senso della postura esistenziale che l'istanza progettuale dischiude. Da un punto di vista metodologico e tecnico, il rischio che si corre è quello di annichilire l'anima del progetto mentre si tenta di dargli corpo attraverso gli strumenti deputati. L'ansia di oggettivare il risultato educativo o un uso stereotipato degli dispositivi che dovrebbero specificare l'appello educativo al senso conducono irrimediabilmente ad uno svilimento della tensione trascendente.

Come si è evidenziato l'istanza progettuale rischia di smarrirsi nella prassi educativa, ma per altro verso, al fine di salvaguardare un metodo quanto più performante nei confronti della processualità educativa, si espone al possibile fraintendimento di chi la identifica con un generico atteggiamento di apertura.

Il progetto, da intendersi in senso metodologico, non intende fuggire la necessità di una proposta educativa. Il coraggio di immaginare il futuro è proprio del progetto, ma non si manifesta in un gesto eroico che impone una forma teleologica di bene. Il coraggio del progetto matura con la progressiva scoperta di senso che gli educatori riescono a cogliere nella prassi. La postura esistenziale che il progetto richiede agli educatori si compone di un'imprescindibile disponibilità al carattere trasformativo della relazione: trasformazione che non è mai definitivamente determinabile e che riguarda tutti gli attori del processo anche la parte educante.

Affinché il progetto possa comporsi senza smarrire il senso delle proprie trasformazioni la riflessione educativa dovrà rivolgersi al luogo di decantazione dei significati, ovvero, agli *erlebnisse*. La cura del proprio vissuto professionale, ovvero, lo svolgimento e la rilettura della propria esperienza relazionale permette di individuare gli orizzonti esistenziali della prassi e aprire ad un progetto educativo che intreccia sinergicamente le condizioni effettive, l'intenzionalità della relazione e le emergenze che disattendono le determinazioni specifiche e serbano il mistero vitale del processo educativo.

Diventa centrale per ciò che attiene all'istanza progettuale e in generale all'approccio fenomenologico esistenziale il momento soggettivo, ovvero, di analisi dei vissuti. "Il passato costituisce uno stile dell'essere-nel-mondo in cui sono già impliciti i *modi* della trascendenza"<sup>136</sup>. Ciò significa che per fondare la possibilità di un futuro educativo, ossia libero, responsabile e dotato di senso, è necessario rivolgersi al passato, ai vissuti esperienziali come luoghi d'incontro io-mondo, per tentare di accarezzare le direzioni che il processo ha già intrapreso attraverso la dialettica delle prospettive di significazione esistenziale appartenenti agli attori del sistema educativo.

---

<sup>136</sup> Ivi, pp. 145-146.

Se a livello teoretico il progetto specifica il senso dell'istanza educativa, quell'*essere per l'educazione* che si occupa della ricerca per un'esistenza autentica, sul piano metodologico e tecnico, trova nell'Erlebnis il luogo fecondo per elaborare la direzione e i passaggi che muovono dal significato di eventi trascorsi per rivolgersi ad un futuro vitale secondo uno sviluppo organico. Per ciò che attiene alla formazione e alla prassi, l'educatore sarà quindi chiamato ad interrogarsi sulle radici e sulla forma della propria progettualità esistenziale. Prima dei progetti il singolo educatore e allo stesso tempo le organizzazioni educative non possono prescindere dalla ricerca sulla fisionomia e le ragioni del proprio stile: la visione del mondo attraverso la quale proiettano il presente ed elaborano le modalità operative. I percorsi professionali e personali di ogni operatore, che si intrecciano nella storia dell'organizzazione, le vicende riguardanti le specifiche relazioni educative e il sistema di rapporti col territorio rappresentano le linee essenziali che contribuiscono alla composizione di tale stile e disegnano i sentieri per risalire ai processi di significazione che la comunità condivide intersoggettivamente.

La trama complessa dei significati si muove per intero ogni qualvolta un'organizzazione o un educatore si impegnano in un'azione professionale. La tendenza diffusa, per quei progetti specifici che pure vengono ideati a partire da un'interrogazione sul senso e sugli obiettivi, è quella di cedere all'operatività e circoscrivere la riflessione alla contingenza del singolo caso o della particolare esperienza. Tuttavia affinché le fondamenta del movimento progettuale possano poggiare su una condivisione di significati più larga e di lungo corso è necessario introdurre o implementare una serie di percorsi formativi che, a dispetto di una tradizione tecnicistica, prendano in esame la storia dei processi di significazione del singolo e dell'equipe<sup>137</sup>. In questo senso le sperimentazioni individuali di maggiore spessore e successo fanno riferimento all'elaborazione scritta o orale della propria storia di vita<sup>138</sup>. Per quel che attiene all'organizzazione o all'equipe di lavoro non si individua un riferimento metodologico specifico, tuttavia i luoghi e i momenti di condivisione, che si rivelano più fecondi, devono prendere le distanze dalla routine settimanale e connotarsi di un'apparente estraneità ed estemporaneità. Affinché possa emergere un confronto massimamente libero su argomenti quali la motivazione che ha spinto alla professione educativa, lo stile dell'organizzazione, la storia della collaborazione tra colleghi e l'evoluzione della *missio*, è necessario considerare e interpretare tutte quelle variabili che possono inficiare uno scambio autentico come ad esempio le asimmetrie di ruolo, le coalizioni, i legami personali e le diverse disponibilità ad un confronto esistenziale.

---

<sup>137</sup> Per una prima trattazione sulla *ricerca dei significati* nel lavoro educativo e nei processi formativi si veda M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.

<sup>138</sup> Imprescindibile il riferimento al filone autobiografico inaugurato in Italia da Duccio Demetrio.

Se per Heidegger la condizione umana continuamente progetta e si proietta nel futuro nella direzione che è propria del tempo, indipendentemente da un qualsivoglia gesto di volontà, il progetto educativo cerca nel passato e nelle storie che lo compongono la forma complessa dei significati dai quali può scaturire un gesto autentico: una ricerca comprensiva, sempre più lontana dalle emergenze del presente e indirizzata alle correnti profonde della soggettività. In questi termini il progetto educativo prende le mosse dal progetto di sé: dalla riflessione che ogni educatore dedica alla forma della propria vita e ai propri orizzonti esistenziali.

## 2 MODELLI DI VITA FENOMENOLOGICO-ESISTENZIALI

L'approccio fenomenologico-esistenziale, quando viene coerentemente declinato nella prassi delle scienze umane, insiste in modo specifico sul nesso che lega le scelte professionali col sistema dei significati culturali, di contesto e degli attori implicati. Scrive Bertolini: "Rientra, infatti, nei compiti di qualunque uomo di cultura comprendere il mondo in cui si trova a dover vivere e agire, le sue esigenze, le sue caratteristiche e i suoi problemi. – continua – È solo così che egli può decidere consapevolmente circa le scelte da far proprie sia sul piano intellettuale e culturale sia su quello morale e pratico."<sup>1</sup> Interpretare il mondo come un processo in continua evoluzione significa non fermarsi ad alcuna schematizzazione per cercare di cogliere il flusso di significati che si muove nella storia dell'uomo e tentare di agire ed essere in un modo autenticamente sensato.

Ma «l'uomo che guarda» non è fuori dal mondo, bensì partecipa della realtà temporale. Per queste ragioni il soggetto che cerca di decifrare il proprio presente non può che rivolgersi al movimento di relazione tra l'uomo e il mondo. "La storia – aggiunge Bertolini – è un momento della comprensione di noi stessi in quanto noi cooperiamo al suo determinarsi."<sup>2</sup>. In questo senso, l'orizzonti esistenziale e il suo prender forma nella vita di chi, a vario titolo, sceglie di occuparsi degli altri diventa uno dei centri di riflessione pregnanti. Chi sceglie la cura e l'educazione come modalità esistenziale agisce un'idea di mondo che nella relazione rischiera le direzioni di senso del processo. La pedagogia fenomenologico-esistenziale intende cogliere i segnali complessi di una realtà che non può soggiacere ad un'osservazione globale. Le domande fanno parte di una dialettica tra riflessione ed esperienza interna al processo esistenziale e l'azione educativa, e di cura, rivela nelle singole interpretazioni la formazione dell'individuo, le istanze della cultura d'appartenenza, le aspettative dell'educando e le prefigurazioni sul futuro.

In questo secondo capitolo sono stati avvicinati alcuni autori di ispirazione fenomenologico-esistenziale che nella loro vita hanno intrecciato alla produzione scientifica una prassi continuativa

---

<sup>1</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit. p. 9.

<sup>2</sup> Ivi, p. 11.



d'incontro (psichiatrica, psicologica o educativa). Interpretare la storia di questi autori per far emergere alcune indicazioni di senso ha significato uscire dal reticolo intimo e privato delle loro vicende umane per guardare alla relazione che li ha connessi col resto della storia: singole vite che hanno scelto di rivolgersi all'altro nella consapevolezza di appartenere ad uno specifico crocevia culturale, temporale e geografico.

I modi di *essere-con* di tali autori si sono determinati in forme storiche che han trovato consistenza nelle opere, nei loro scritti autobiografici, professionali, privati e nelle testimonianze altrui. Nel confronto tra l'opera e i rilievi biografici, il tentativo di questa riflessione è stato quello di far emergere i tratti di coerenza spirituale che attraversano queste due dimensioni. L'indagine ha cercato di individuare alcuni esistenziali archetipici che specificano i *modi dell'incontro* maturati dal singolo autore.

Nell'ultimo passaggio di riflessione sono state considerate in modo trasversale le forme esistenziali individuate nelle singole esperienze e, dall'intreccio di questi modelli di vita, sono state tracciate alcune dimensioni paradigmatiche dell'esistenza umana. Tale sforzo meta-riflessivo ha permesso di trascendere le componenti storiche dei singoli esistenziali per connetterli tra loro e osservarli nelle loro antitesi, complementarità e reciprocità. Infine, da tale confronto, sono emerse alcune coordinate relative ai modi della relazione. Tali immagini limite hanno contribuito alla creazione di un dispositivo simbolico che intende raccogliere il processo delle modalità di relazione.

Le interviste prese in esame nel quarto capitolo verranno lette alla luce di tali coordinate nel tentativo di generalizzare su alcuni processi di formazione circa l'acquisizione di competenze relazionali ed educative. Tuttavia tale analisi, attraverso il dispositivo degli esistenziali, intende restituire e salvaguardare, nel limite del possibile, la processualità delle varie storie relazionali per evitare una pretesa di esattezza che condurrebbe ad una forzatura interpretativa.

## **2.1 La psichiatria di Ludwig Binswanger**

I meriti e la fama di Ludwig Binswanger vengono genericamente riferiti allo sviluppo di un approccio psichiatrico, la *Daseinsanalyse*<sup>3</sup> (antropoanalisi), capace di interpretare l'esistenza umana in un *continuum* tra i processi psichici di una mente affetta da patologia e una mente normale: un lavoro rigoroso che per tutta la vita ha avvinto l'attività dello psichiatra svizzero tanto al piano

---

<sup>3</sup> Per la traduzione del termine *Daseinsanalyse* cfr D. Cargnello, *Alterità e alienità*, Feltrinelli, Milano 1977 p. 28 e 29 in nota.

teorico quanto a quello metodologico e tecnico. Il suo contributo ha influenzato la cultura e il pensiero del novecento superando i confini della clinica e proponendo i propri rilievi ad altre discipline umanistiche, nonché, alla stessa filosofia.

La casa di cura di famiglia, che Binswanger dirige dall'età di trent'anni, rappresenta il luogo nel quale la prassi e la riflessione trovano un incontro fecondo. La costellazione dialogica dell'opera di Binswanger include un ampio numero di psichiatri e filosofi: oltre al maestro riconosciuto, il grande clinico Eugen Bleuler, molti pensatori tra i quali Freud, Husserl, Scheler, Buber, Heidegger e Ortega fanno visita alla clinica di Bellevue. Per tutta la vita Binswanger si occupa con vivida passione di psichiatria. Come avrà modo di specificare durante la conferenza, *La psichiatria come scienza dell'uomo*: "Tra i molti problemi psichiatrici interessanti, il più interessante, anzi il più scottante, per me è per sempre stato il problema della psichiatria stessa"<sup>4</sup>.

D'altra parte l'opera di Binswanger si innesta in un periodo cruciale per lo sviluppo della psichiatria. Per tutto l'ottocento si moltiplicano le esperienze cliniche e le dottrine, ma all'alba del novecento lo statuto disciplinare della psichiatria è estremamente sfumato e incerto.

L'opera di Jaspers, *Psicopatologia generale*, apre una stagione di riflessione critica che interroga lo psichiatra circa il senso metodologico della propria prassi e la coerenza dei diversi livelli d'indagine. Il periodo tra la prima e la seconda guerra mondiale, da molti critici considerato come una fase di flessione del movimento psichiatrico, secondo Cargnello è da intendersi come "un intenso travaglio di ripensamento"<sup>5</sup>. Binswanger assume in pieno la sfida e attraverso un lavoro immenso propone una sofisticata speculazione che tenta di orientare la psichiatria al di là del dilemma in cui versava e in cui versa tuttora: "decidersi se restare semplicemente una scienza applicata, un agglomerato di psicopatologia, di neurologia e di biologia, tenuto insieme solo dall'impegno pratico o se, invece, diventare una scienza psichiatrica unitaria"<sup>6</sup>.

Da un punto di vista metodologico e teoretico, l'intreccio profondo tra la vita e l'opera di Binswanger ha dato corpo all'*epochè* fenomenologica e alle categorie heideggeriane. Nel movimento che include gli episodi della vita privata e l'operosità infaticabile dello psichiatra svizzero è possibile ravvisare la direzione e le forme di un'esistenza.

---

<sup>4</sup> L. Binswanger, *La psichiatria come scienza dell'uomo*, Ponte delle Grazie, Firenze 1992, p.35.

<sup>5</sup> D. Cargnello, *Op. cit.*, p. 24.

<sup>6</sup> S. Mistura, *Introduzione a L. Binswanger, Sulla fuga delle idee* (1933), tr. it. Einaudi, Torino 2003, p. XVI.

### 2.1.1 Una vita per la psichiatria

La vita<sup>7</sup> di Ludwig Binswanger si svolse al *sanatorium* Bellevue di Kreuzlingen, sulle rive del lago di Costanza: qui nacque il 13 aprile 1881 e qui trascorse la sua esistenza di uomo e di psichiatra.

Il nonno di Binswanger, che portava il suo stesso nome e che, come il padre, Robert, era alienista, fondò nel 1857 la casa di cura. La famiglia di origine ebraica si era trasferita dalla Baviera in Svizzera per fuggire l'ondata di violenza dei moti rivoluzionari del 1848. Ludwig Binswanger senior, che ai tempi era già uno psichiatra stimato, acquistò un terreno e un fabbricato e concepì un luogo per la cura delle malattie mentali che non ammetteva metodi costrittivi: ogni malato era coinvolto in un programma che includeva, oltre alle imprescindibili attenzioni mediche, attività formative e ricreative. Al *sanatorium* di Bellevue le ore trascorrevano tra lavori di giardinaggio, escursioni, viaggi in compagnia dello stesso Binswanger e svariati corsi di lingue antiche e moderne, di letteratura e di storia. La clinica assunse le sembianze di una grande casa-famiglia della quale lo psichiatra era l'autorevole patriarca. Il figlio Robert che proseguì e ampliò l'opera del padre ne descrive il carattere determinato e ispirato: "Tutta la sua vita era al servizio dei malati ai quali si dedicava con sincera abnegazione, ma richiedendo altrettanta solerzia ai suoi famigliari e a tutti quanti fossero coinvolti nel trattamento e nelle cure dei pazienti."<sup>8</sup>

La clinica, che ospitava perlopiù persone agiate provenienti dalla borghesia e dalla nobiltà europea, riscosse in breve tempo attenzioni e successo e si attestò con autorevolezza tra le prime case di cura avverse al contenimento fisico. Con la guida di Robert il numero degli ospiti crebbe da quindici a quaranta, vennero intensificati i contatti con le famiglie d'origine e furono introdotti gli ausili sanitari in essere nella seconda metà dell'ottocento: elettroterapia, idroterapia, farmacoterapia, ipnosi e suggestione.

Binswanger "trascorse l'infanzia in una cerchia familiare – anche lo zio, Otto Binswanger, era psichiatra e professore all'università di Jena- in cui i discorsi sui malati di mente erano argomento quotidiano, talchè fin da ragazzino ebbe agio di conoscere gli aspetti più salienti e curiosi dell'alienità"<sup>9</sup>. A Bellevue oltre al contatto diretto coi malati, Binswanger aveva accesso all'imponente biblioteca di famiglia che gli permise, già prima del diploma, di apprendere i

---

<sup>7</sup> Per una trattazione approfondita della figura di Ludwig Binswanger si vedano gli scritti del discepolo Roland Kuhn: *Ludwig Binswanger*, "Internationale Bodensee-Zeitschr.," Bd. 5, S. 81-83, 1956; *Dr Ludwig Binswanger zum 80. Geburtstag*, "Schweiz. Arch. Neurol. Neuroch u. Psychiat.," Bd. 88, H. 1, S. 5-8, 1961; *Dr. Med. Ludwig Binswanger, Kreuzlingen, zum 80. Geburtstag*, "Praktische Psychiatrie", n. 5, 1961; *Ludwig Binswanger (1881-1966)*, "Schweiz. Arch. Neurol. Neuroch u. Psychiat.," Bd. 99, H. 1, S. 113-117, 1967; *Ludwig Binswanger (1881-1966)*, "Schweiz. Arch. Neurol. Neuroch u. Psychiat.," Bd. 100, H. 1, S. 102-103, 1967.

<sup>8</sup> S. Mistura, *Op. cit.*, p. VIII.

<sup>9</sup> D. Cargnello, *Op. cit.*, p.299.

progressi della moderna scienza psichiatrica. Si diplomò presso il ginnasio-liceo Suso di Costanza, la stessa scuola che dieci anni più tardi avrebbe frequentato Heidegger, e nel 1906 a Zurigo conseguì la laurea in medicina. Neo laureato divenne medico interno presso l'ospedale Burghölzli di Zurigo diretto da Eugen Bleuler, il famoso clinico che di lì a poco avrebbe coniato il termine di schizofrenia. Bleuler resterà per tutta la vita il vero maestro di psichiatria clinica<sup>10</sup> di Binswanger tuttavia, durante il breve periodo zurighese, sono numerosi gli incontri con colleghi e teorie: in primis quello con la psicoanalisi freudiana e con Carl Gustav Jung. Nel 1907 a Jena divenne assistente dello zio Otto Binswanger, che dirigeva la clinica universitaria di malattie nervose e mentali, dal quale apprese un'eccellente formazione neurologica.

Dopo l'apprendistato di Jena tornò a Kreuzlingen dove prese ad assistere il padre, Robert, nella casa di cura di famiglia, ma nel 1910 dovette succedergli come medico primario a causa della prematura morte di questi. Il tragico evento trovò il giovane Ludwig (non ancora trentenne) pronto ad accogliere la direzione di Bellevue e, con essa, la sfida teoretica che gli lanciava una psichiatria contemporanea dal fondamento ancora incerto.

Per quanto la formazione accademica di Binswanger si fosse sviluppata nel cuore della cultura psichiatrica mondiale, il quadro disciplinare dell'alienistica si presentò, al giovane studioso, in modo estremamente disomogeneo ed eclettico. È pur vero che Bleuler si mosse in direzione critica rispetto all'oggettivismo-scientifico di Kraepelin, capofila dell'imperante approccio nosografico, e che accolse le istanze provenienti dalla psicologia sperimentale e dall'emergente psicoanalisi, tuttavia, agli occhi di Binswanger la psichiatria mancava ancora di una dottrina di riferimento, di un linguaggio coerente e di precisi criteri metodologici. D'altra parte, come sostiene puntualmente Cargnello: "Si può dire che la profondità e la radicalità dell'opera di Binswanger si basò sempre su di un'intima e sofferta scontentezza circa la fondazione scientifica della psichiatria."<sup>11</sup>

Per queste ragioni la lezione freudiana riscosse grande interesse nel giovane Binswanger. Se da un lato lo psichiatra svizzero non poté accettare in pieno il meccanicismo psicoanalitico delle pulsioni, perché ancora legato ad un approccio naturalista, per altro verso riconobbe alla teoria freudiana la capacità di cogliere il senso comprensivo dell'umanità dell'uomo: il suo originario e perenne relazionarsi. Binswanger colse la portata antropologica della lettura trasferenziale. Il sintomo psicotico o nevrotico venivano ricondotti ai rapporti umani attraverso i quali l'esistenza stessa si sviluppa: l'esistenza di qualsiasi uomo. Il perno della lezione freudiana pone e definisce l'uomo in quanto tale in relazione agli altri uomini.

---

<sup>10</sup> Cfr L. Binswanger, *Per un'antropologia fenomenologica*, cit., pp. 279-285.

<sup>11</sup> D. Cargnello, *Op. cit.*, p. 300.

A questo punto Binswanger poté connettere il carattere relazionale della lettura freudiana all'io trascendentale husserliano. La fenomenologia, che Binswanger aveva studiato fin dagli anni giovanili e alla quale era giunto attraverso l'opera di Brentano, Dilthey e Bergson, cominciò ad intessere con la lezione psicoanalitica un dialogo di lungo corso. La prima monografia che Binswanger diede alle stampe nel 1922, *Introduzione al problema della psicologia generale (Einführung in die Probleme der allgemeinen Psychologie)*, è il frutto di una profonda meditazione teoretica che intreccia la proposta husserliana, per una fondazione rigorosa delle scienze umane, e quelle istanze psicoanalitiche che finiscono per oltrepassare il naturalismo di partenza.

Fenomenologia e psicoanalisi resteranno per tutta la vita referenti imprescindibili della riflessione binswangeriana e poco si confà a tale itinerario speculativo una divisione in fasi, che pure molti critici hanno proposto. Certamente dopo gli anni di profonda riflessione condotta attraverso le lezioni di Husserl e Freud, l'approdo ad *Essere e tempo* risultò folgorante. L'opera di Heidegger permise a Binswanger di poggiare il discorso psichiatrico sul solido impianto antropofenomenologico e di sviluppare un nuovo linguaggio coerente col diretto interesse all'umano esistere. Già in *Sogno ed esistenza*, opera del 1930, l'approccio all'essere uomo ha superato lo schema psicoanalitico, ma è con gli studi sulla fuga delle idee, raccolti nel 1933 nel volume *Über Ideenflucht*, che le categorie e il linguaggio, di quella che sarebbe stata definita la Daseinsanalyse, si fanno espliciti. La maggiore opera dottrinale apparve nel 1942 durante la seconda guerra mondiale, *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Dasein*. In essa si trovano le forme fondamentali dell'esistenza umana nelle loro diverse progettazioni mondane. Si tratta di un'opera celebrata che al suo interno intreccia le più vitali correnti del pensiero europeo di epoca moderna. Grazie a questo volume la Daseinsanalyse trova una definizione organica e coerente che farà da sfondo teoretico a quelli che saranno considerati i capolavori binswangeriani della psicopatologia: le esemplari analisi di caso *Ilse* (1945), *E. West* (1945), *J Zünd* (1947), *L. Voss* (1949) e *S. Urban* (1952-53) raccolti nel 1957 sotto il titolo di *Schizophrenie*.

Con questi scritti la Daseinsanalyse superò lo spazio culturale mitteleuropeo e la fama di Binswanger si diffuse in tutta la comunità scientifica e oltre. Nel 1946 ricevette due lauree *honoris causa*: una in filosofia dall'Università di Basilea, l'altra in medicina dall'Università di Friburgo in Brisgovia.

Nel 1956, a settantacinque anni di età, fu insignito del Premio Kraepelin (Goldene Kraepelin-Medaille) il massimo riconoscimento internazionale dedicato agli studi psichiatrici. Nel 1961 divenne membro d'onore della Schweizerische Akademie der Medizinischen Wissenschaften: nella motivazione si sottolinearono lo spessore dell'uomo, dello scienziato e dello studioso e la portata della sua opera con particolare riferimento agli sviluppi futuri della psichiatria.

Nel 1956, dopo quasi mezzo secolo di lavoro infaticabile, passò al figlio Wolfgang la direzione della casa di cura pur continuando ad occuparsene. In questi ultimi anni con la collaborazione di Wilhelm Szilasi (successore di Heidegger a Friburgo) continuò la produzione scientifica e, riappropriandosi di alcune tematiche husserliane, diede alle stampe *Melancholie und Manie* (1960) e *Wahn* (1965).

Nel 1965 Ludwig Binswanger venne colpito da apoplezia, morì dopo qualche mese a Kreuzlingen il 5 febbraio 1966.

Durante gli intensi anni di lavoro Binswanger intrattenne innumerevoli contatti con le menti più brillanti del sapere contemporaneo. “La storia della produzione scientifica di Binswanger infatti si potrebbe definire la storia di un lunghissimo simposio culturale, di un lunghissimo dialogo nel segno dell’autenticità.”<sup>12</sup> Come già ricordato molti psichiatri e filosofi visitarono la casa di cura di Bellevue e altrettanto intensi furono i contatti epistolari<sup>13</sup>. Appassionato d’arte ed eccellente pianista Binswanger coltivò diversi e numerosi interessi; la conoscenza approfondita di ben cinque lingue moderne, come pure del latino e del greco, gli permise di approfondire, secondo le esigenze della propria ricerca, molte direzioni speculative.

La vita di Binswanger appare come una fitta trama di relazioni della quale fanno parte tanto i pazienti quanto i familiari e i colleghi: fili che lo psichiatra svizzero seppe intrecciare con ponderazione e continuità. Nel percorso culturale di Binswanger non si ravvisano particolari sospensioni o rotture, fatta eccezione per il dirompente effetto che in lui suscitò la lettura di *Essere e tempo*, mentre, sul piano umano, l’esistenza dello psichiatra fu messa a dura prova dal suicidio del figlio primogenito. In tutto ciò lo sviluppo della riflessione esistenziale e psichiatrica di Binswanger descrive un itinerario organico e coerente che ad ogni specificazione ricomprende gli assunti, che fino ad un momento prima costituivano l’interezza della dottrina, in un orizzonte più ampio. Per queste ragioni, nonostante il collegamento diretto e riconosciuto che lega l’opera di Heidegger alla *Daseinsanalyse*, sarebbe un grave errore quello di sminuire i contributi della fenomenologia husserliana, della psicoanalisi freudiana e di tutti quegli autori, esperienze e teorie che Binswanger sapeva trattenere simultaneamente nel proprio sguardo.

Ciò che resta di Binswanger sono le sue opere: scritti che non saziano il lettore attraverso lineari schemi psicopatologici, ma che ne alimentano la riflessività quali eccezionali e sofisticate guide alla comprensione. Lo stile non prescinde dal modello ermeneutico e, per avvicinare gli scritti di Binswanger, è necessario partire dal riconoscimento che “i concetti adoperati siano

---

<sup>12</sup> Ivi, p. 303.

<sup>13</sup> Per comprendere i toni dell’appassionato stile relazionale di Binswanger si veda L. Binswanger, *Ricordi di Sigmund Freud* (1956), tr. it. Astrolabio, Roma, 1971 e D. Bruzzone, «Persona ed esistenza. Note sull’epistolario inedito Frankl-Binswanger», *Encyclopaedia* n. 18, 2005.

ininterrottamente ricostruiti nella dialettica esistenziale concreta degli atti di comprensione e di quelli di esperienza”<sup>14</sup>.

### 2.1.2 Dialoghi esistenziali: Freud, Husserl e Heidegger

Dalla fitta trama di relazioni professionali ed esistenziali che Binswanger intrattenne nel corso della propria vita, emergono per spessore le figure di Freud, Husserl e Heidegger. Tra i motivi che avvalorano questa interpretazione sussistono le esplicite testimonianze dello psichiatra svizzero, la pertinenza tra le opere dei tre pensatori e l'intimo interesse della ricerca binswangeriana relativo alle problematiche statutarie e metodologiche della psichiatria.

Certamente il rapporto personale e il dialogo con Freud supera in modo significativo le relazioni con gli altri due che, al di là dei contatti epistolari e in presenza, raramente oltrepassarono i confini dottrinali. Quando nel 1907 il giovane Binswanger incontra il padre della psicoanalisi ha già letto alcune sue opere e ha già iniziato ad utilizzare le tecniche psicoanalitiche. Ha 27 anni, è nel pieno del proprio percorso formativo, mentre Freud, di 25 anni più vecchio, è ormai un'autorità riconosciuta. La stima di Binswanger per il maestro è già grande e tale resterà per tutta la vita<sup>15</sup>, tuttavia, lo psichiatra svizzero non diverrà un discepolo di Freud o un affiliato del movimento psicoanalitico seppure il confronto professionale, sempre autentico e profondo, diede vita ad una relazione amicale altrettanto verace. Ricordando a distanza di cinquant'anni quella visita Binswanger rileva: “Il fatto che, dal nostro primo incontro nell'inverno 1907, fossi colmo di profonda ammirazione e d'amore per il suo fondatore ha facilitato questa esperienza d'apprendimento, senza mai imprimerle il carattere di un'esperienza dogmatica. L'amicizia che univa me e Freud e che è durata fino alla sua morte, significava in effetti, per riprendere le parole di Florens Christian Rang, il fondamento psichico nel quale uomini liberi permettono che si giudichi la loro anima”<sup>16</sup>. Allo stesso modo Freud riconoscerà a Binswanger di non aver mai rinunciato tanto alle proprie posizioni ermeneutiche quanto alla loro amicizia. “A differenza di tanti altri, lei non ha

---

<sup>14</sup> S. Mistura *Op. cit.*, p. XV.

<sup>15</sup> La relazione tra i due annovera una corrispondenza composta da 195 documenti (raccolti e curati da Gerhard Fichtner in S. Freud e L. Binswanger, *Brief-wechsel*, Fischer, Frankfurt am Main, 1992); cinque volte Binswanger fece visita a Freud e in un'occasione Freud si recò alla casa di cura di Bellevue. Si incontrarono all'Aia e a Berlino rispettivamente nel 1920 e 1922 nel corso di due importanti congressi psichiatrici.

<sup>16</sup> L. Binswanger, *Alla scoperta di Freud*, in *La psichiatria come scienza dell'uomo*, cit., p.65

permesso che il suo sviluppo intellettuale, che la sottraeva sempre più al mio influsso, distruggesse anche i nostri rapporti personali”<sup>17</sup>.

In modo particolare nei primi anni della loro amicizia, le reciproche aspettative vennero spesso deluse. Freud sperava che l’opera di Binswanger creasse un solido collegamento tra psicoanalisi e psichiatria, mentre il secondo, con uno stile interlocutorio più discreto e velato d’ossequio cercava di insinuare nel maestro dubbi e prospettive che Freud non accolse mai.

Tra i vari debiti speculativi, il grande merito che Binswanger riconosce a Freud è quello di aver creato le premesse per il superamento dell’approccio clinico-descrittivo in nosografia attraverso concetti come quello di pulsione e transfert che costringono l’antropologia ad un rovesciamento radicale. Nei testi del 1920 e 1936, rispettivamente *Psicoanalisi e psichiatria clinica* e *La concezione freudiana dell’uomo alla luce dell’antropologia*<sup>18</sup> Binswanger sostiene che il concetto di pulsione, alla base del disegno psicoanalitico, seppure d’ispirazione biologica, individua nel suo specifico relazionale il valore economico e teleologico dell’esistenza. L’*homo natura* di Freud si costituisce non per essere catalogato, bensì per essere compreso alla luce della storia interiore delle proprie pulsioni. Inoltre, scrive Binswanger: “Il secondo significato antropologico del meccanismo (dell’*homo natura*) sta proprio nel fatto che esso mostra come l’uomo sia più di una macchina, vale a dire come egli possa sempre assumere un certo atteggiamento nei riguardi dei suoi meccanismi. L’altra faccia del meccanismo assoluto, della ferrea necessità, è incontestabilmente la libertà assoluta”<sup>19</sup>.

Con le pulsioni anche il transfert insiste sul piano antropologico, quindi euristico, individuando un meccanismo, nonché una tecnica terapeutica che presuppone l’uomo in relazione. Tuttavia, Binswanger individua con una grande intelligenza delle cose alcuni limiti tecnici del transfert che rischiano di riportare l’approccio del terapeuta all’oggettivismo appena abbandonato. In primis la postura riflessiva indotta dallo schema del transfert si rivolge al passato, dimentica di una relazione che si svolge sempre in presenza. In questo modo il terapeuta perde la responsabilità di un contatto effettivo e di una comunicazione che al di là delle tecniche si incarna nei sentimenti che animano la relazione. Cade in questi casi la possibilità di un rapporto interumano autentico e la tecnica, che presupponeva la relazione in un orizzonte interpretativo, finisce per imprigionare il professionista in una torre d’avorio.

Ma le differenze insanabili tra Freud e Binswanger riguardano proprio quegli elementi non trasferenziali che, per la *Daseinanalyse*, rappresentano invece una componente ineliminabile. Al di là dei ripetuti tentativi di conciliazione tra la psicoanalisi e l’antropoanalisi, che per Binswanger

---

<sup>17</sup> L. Binswanger, *Ricordi di Sigmund Freud, cit.*, p.103.

<sup>18</sup> Per entrambi i contributi cfr. L. Binswanger, *Per un antropologia fenomenologica, cit.*.

<sup>19</sup> L. Binswanger, *La concezione freudiana dell’uomo alla luce dell’antropologia*, in *Op. cit.*, pp. 188,189.



resteranno per sempre legate da una sostanziale complementarità, Freud non accetterà mai di accostare alla componente pulsionale un'equivalente categoria spirituale. A tal proposito Binswanger riporta uno scambio col maestro avvenuto nel 1927. Al termine di un congresso lo psichiatra svizzero raggiunge Freud e dopo aver rammemorato con passione e affetto gli incontri e le occasioni di studio condivise, sottopone al maestro alcune questioni relative ad un'ipotetica *carezza spirituale* ravvisata in alcuni pazienti. Dopo alcune battute Freud condivide una riflessione più generale: “L'umanità ha sempre saputo fin troppo bene di avere lo spirito; era necessario che io le mostrassi che esistono anche gli istinti...”<sup>20</sup> A quel punto Binswanger pensando di aver scorto un'apertura nelle parole del maestro replica sulla necessità di postulare *una specie di categoria religiosa di fondo*, ma Freud risponde con tono perentorio: “La religione [...] nasce dal bisogno di aiuto e dall'angoscia del bambino e della giovane umanità, non c'è niente da farci”<sup>21</sup>. Giunti ai saluti, Freud congeda l'amico e collega con un sorriso saggio e vagamente ironico: “Purtroppo non posso soddisfare le sue esigenze religiose”<sup>22</sup>.

Binswanger, a differenza del maestro, concepisce l'uomo come un animale spirituale. Scriverà a distanza di qualche anno: “l'esistenza umana non procede mai esclusivamente come spirito e pulsione, essa è sempre l'uno quanto l'altra. Solo teoricamente, o astrattamente, spirito e pulsioni possono essere scissi [...] Se Nietzsche e la psicoanalisi hanno mostrato che la pulsionalità, specialmente nella forma della sessualità, estende la sua influenza fino nelle più alte vette della spiritualità umana, noi abbiamo cercato di dimostrare come la spiritualità giunga fin nei fondamenti più profondi del vitale”<sup>23</sup>. I metodi terapeutici utilizzati a Kreuzlingen rispecchiano tale sguardo sull'uomo: nelle pratiche affinate da Binswanger trova spazio la macchina umana della medicina, e con essa gli ultimi ritrovati della scienza sperimentale, l'uomo freudiano con le tecniche psicoanalitiche, ed infine le componenti religiose, etiche ed estetiche che completano il quadro binswangeriano e che, nelle giornate degli ospiti di Bellevue, sono fecondate e rinforzate da specifiche attività.

Buona parte delle critiche, come pure dei riconoscimenti, che Binswanger mosse a Freud dal punto di vista dell'impostazione ermeneutica scaturirono dall'influenza husserliana. Binswanger si accostò all'opera di Husserl molto presto e per tutta la vita la sua riflessione si mosse nel dialogo costante con le *Ricerche logiche* e le *Meditazioni cartesiane*.

---

<sup>20</sup> L. Binswanger, *Freud e la costituzione della psichiatria clinica in Essere nel mondo*, Astrolabio, Roma, 1963, pp. 186, 187.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> L. Binswanger, *Sulla fuga delle idee, cit.*, p. 251.

Quello con Husserl non fu un rapporto di amicizia e, al di là dell'influenza teoretica, per Binswanger la figura del padre della fenomenologia divenne soprattutto un paradigma di autonomia. Tra riconoscimenti e prese di posizione, Binswanger concepì la propria relazione con Freud secondo il modello d'emancipazione che condusse Husserl a progredire in libertà oltre l'influenza di Brentano. Ma a rendere possibile la crescita della posizione di Binswanger fu proprio l'accostamento critico tra psicoanalisi e fenomenologia.

Seppure i piani delle riflessioni proposti da Husserl e da Freud fossero sfalsati, Binswanger li mise in dialogo con particolare riferimento all'orizzonte teoretico e metodologico. Come si è visto, la rilevanza ermeneutica freudiana è desunta a posteriori da Binswanger attraverso le sottolineature degli impliciti psicoanalitici. In particolare le pulsioni teorizzate da Freud farebbero riferimento ad uno specifico quadro paradigmatico e antropologico, poiché, come accade per l'intenzionalità husserliana, disegnano un meccanismo specifico di una vita in relazione. Come le pulsioni non sussistono senza un oggetto al quale riferirsi, allo stesso modo l'intenzionalità individua una coscienza che non può darsi per sé stessa ma soltanto come coscienza di qualcosa. Per Binswanger entrambe le riflessioni contribuiscono a fondare un approccio psicopatologico relazionale che oltrepassa la cieca catalogazione di accadimenti psichici e pone come principio ermeneutico la comprensione dei vissuti, ossia del rapporto tra il malato e il mondo. Tuttavia la riflessione husserliana comprende anche i limiti dell'approccio psicanalitico.

I temi che Binswanger attinse dalla fenomenologia sono quelli classici: l'*epochè*, il vissuto, la *Lebenswelt* e l'intenzionalità. Le direttrici di sviluppo attuate da Binswanger corsero da un lato verso la definizione di un rigoroso approccio psichiatrico e dall'altro verso una sperimentazione pratica delle metodologie fenomenologiche. Il carattere intenzionale della coscienza condusse lo psichiatra svizzero a considerare non tanto i singoli elementi esterni che confluiscono in un'interpretazione teorica e aprioristica della malattia, bensì ad un'immersione responsabile nell'universo di segni che specifica la relazione tra soggetto percipiente e mondo percepito. Per questo motivo Binswanger si misurò molto presto con le descrizioni fenomenologiche dei propri pazienti applicando un'*epochè* sistematica. L'*epochè* libera lo sguardo psichiatrico dal giudizio che proviene dalle teorie conosciute. L'*epochè* toglie il camice allo psichiatra e gli permette un incontro autentico con i pazienti. L'approccio fenomenologico scelto da Binswanger lascia a margine dell'osservazione e delle tecniche ogni ordine di sapere e, in un procedimento infinito, abbandona le qualifiche personali che segnano lo sguardo del terapeuta, affinché la relazione con i pazienti si tramuti in un'instabile relazione tra persone. Sono due in tal senso le *epochè* mancate dalla psicoanalisi: la prima attiene alla concezione dell'homo natura che, secondo Binswanger, condanna l'essere umano alla logica delle passioni e riduce lo sguardo sull'uomo ad una parziale

comprensione e la seconda riguarda in modo diretto l'interpretazione della prassi terapeutica e i rischi di un rinnovato oggettivismo. A proposito della prima criticità Binswanger sottolinea come *la concezione freudiana dell'uomo* limiti fortemente le prospettive non solo ermeneutiche, ma altresì di speranza. "L'uomo - scrive Binswanger - è allora nel fondo del suo essere, corporeità, vale a dire il prodotto, zimbello passivo in balia di quelle entità mitiche, invisibili che si chiamano pulsioni..."<sup>24</sup>. Soggiace a queste parole l'idea binswangeriana che non si possa guardare all'uomo senza presupporre una componente spirituale. La seconda critica, ancora più radicale e originale della prima considera il sistema di contagio umano che avviene all'interno della terapia, al di là degli strumenti e delle posture che prescrive l'ortodossia di certa psicoanalisi. Scrive Binswanger nel 1935: "... il trattamento psicoterapeutico non costituisce soltanto un'attività psicologica svolta insieme da due persone attorno a una cosa e un compito comuni; non è soltanto un servizio o una prestazione; ma è anche un ininterrotto reciproco contatto comunicativo, una continua interazione, ed è ciò che rappresenta il fattore decisivo di qualsiasi trattamento psicoterapeutico"<sup>25</sup>. Affinché i pazienti non finiscano per assomigliarsi, affinché il terapeuta non abbia da pensarsi sempre uguale a sé stesso, affinché la malattia e la guarigione non siano le uniche chiavi di lettura della relazione terapeutica, è necessario postulare la natura processuale e organica della vita e sviluppare una postura esistenziale che trovi il coraggio e la responsabilità di un contatto autenticamente trasformativo.

Per Binswanger, che segue scrupolosamente la lezione husserliana, il significato storico delle esistenze si forma nel presente, in un orizzonte intersoggettivo che sfugge a qualsiasi definizione. La stessa esperienza esistenziale di Binswanger rimanda ad una ricerca infinita che ha fatto propria la più intima tra le istanze fenomenologiche.

Sul finire degli anni venti, attraverso la lettura di *Essere e tempo*, iniziò anche il dialogo con Martin Heidegger. Dall'uscita di *Sogno ed esistenza* fino al 1957, il lessico e l'impostazione teoretica binswangeriana risentirono marcatamente dell'incontro con l'ontologia esistenzialista.

La relazione con Heidegger, che anche in questo caso si compose di incontri e lettere, si distinse in modo peculiare da quella con Freud e Husserl per taluni accenti di difficile interpretazione. Scrive Binswanger nel 1947: "... Che io mi sia chiarito, sul fatto che i metodi si fondano in qualcosa d'altro che non è metodo, questo lo devo interamente a Lei e soltanto a Lei. Dopo che Husserl mi ha tolto dagli occhi la cataratta naturalistica e mi ha reso disponibile un metodo col quale soltanto ho potuto cominciare a lavorare, Lei mi ha tolto la cataratta idealistica e mi ha mostrato su cosa debba

---

<sup>24</sup> L. Binswanger, *La concezione freudiana dell'uomo alla luce dell'antropologia*, in *Per un'antropologia fenomenologica*, cit., p. 181.

<sup>25</sup> L. Binswanger, *Sulla psicoterapia*, in *Per un'antropologia fenomenologica*, cit., p. 149.

fondarsi ogni metodo antropologico”<sup>26</sup>. Al di là del debito teoretico, che Binswanger sempre riconobbe ad Heidegger, il tono di questa e di altre lettere risulta umile e a tratti ossequioso. Con una riverenza che mai divenne piaggeria, capace anche di circostanziate critiche, Binswanger, che pure era più vecchio di dieci anni, fino in ultimo si rivolse ad Heidegger con un tono nel quale risuonò il rispetto dell’allievo. Dal canto suo Heidegger accettò di buon grado d’esser riconosciuto come il padre filosofico della *Daseinsanalyse* e nelle risposte si mostrò complice e colmo di solidale comprensione, salvo poi attaccare in modo ingiustificato e impietoso le riflessioni di Binswanger nel corso dei seminari di Zollikon a quasi tre anni dalla morte dello psichiatra<sup>27</sup>. I motivi di tale mutamento non sono nitidi: si potrebbero attribuire alla gelosia nei confronti dell’altro maestro, Husserl, ma le critiche, peraltro in buona parte ingiuste<sup>28</sup> giunsero fuori tempo massimo e restano a tutt’oggi di difficile interpretazione.

In ogni caso l’intenzione più schietta che si muove in questa relazione è certamente quella binswangeriana: al di là di talune prese di posizione, nell’atteggiamento coerente e costante dello psichiatra svizzero sembra muoversi il desiderio che Heidegger riconosca formalmente il legame paterno, e al contempo fraterno, tra l’ontologia di Essere e tempo e la *Daseinsanalyse*. Scrive Binswanger: “Con l’individuazione della struttura fondamentale della presenza come essere-nel-mondo Heidegger ha fornito alla psichiatria un orientamento metodologico che le ha permesso di prendere in esame e di descrivere i fenomeni che essa deve studiare e le loro connessioni essenziali fenomeniche nella totalità del loro contenuto e senza nessun pregiudizio, cioè in un modo libero da ogni teoria scientifica.”<sup>29</sup> Tuttavia, molti studiosi hanno messo in risalto come la relazione teoretica tra i due autori sfugga nella sostanza alle analisi e alle intenzioni degli stessi interessati. In Binswanger non sussiste alcun fraintendimento tra il piano ontologico e quello ontico descritti da Heidegger, ma al contempo i presupposti filosofici, a volte impliciti, dai quali muove la *Daseinsanalyse* finiscono per assumere un’identità autonoma, diversa da quelli heideggeriani.

La novità dell’uomo heideggeriano risiede nel fatto che egli è portatore di una relazione significativa col mondo che non è strettamente connessa a ciò che del mondo conosce. La conoscenza del mondo è uno dei modi attraverso i quali l’uomo esiste ossia, conosce-sente-vuole e

---

<sup>26</sup> Cfr. L. Binswanger, *Ausgewählte Werke*, vol. III. *Vorträge und Aufsätze*, a cura di Max Hergoz, Roland Asanger Verlag, Heidelberg, 1994 in S. Mistura cit. p. XLVIII-XLIX.

<sup>27</sup> Cfr. M. Heidegger, *Seminari di Zollikon (1959-1969)*, tr. it. Guida, Napoli 1991, pp. 181-183. “... Il completo fraintendimento del mio pensiero, Binswanger lo tradisce, nel modo più grossolano, con il suo gigantesco volume *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*. In esso, egli crede di dover integrare la *cura* e l’*aver cura* di Sein und Zeit attraverso un *modo d’essere duale* e attraverso un *essere oltre il mondo*. Con ciò, però, rivela soltanto che egli misconosce l’esistenziale fondamentale, chiamato *cura*, come un modo di comportamento ontico nel senso di un contegno tetro o preoccupato-premuroso di un determinato uomo...”

<sup>28</sup> Binswanger non confuse mai il piano ontico con quello ontologico e in più di un’occasione specificò che le proprie indagini si limitarono all’orizzonte esistenziale.

<sup>29</sup> L. Binswanger, *Essere nel mondo*, cit. p. 210-211.

non coincide con l'esistenza stessa. L'ontologia di *Essere e tempo* sancisce che prima di oggettivare o costituire il mondo, l'uomo è essere-nel-mondo: determinarsi come essere umano non significa fermarsi alla relazione con questo o quell'altro ente, bensì avvertire le possibilità della condizione relazionale col mondo. Nelle dichiarazioni Binswanger è fedele all'impostazione di Heidegger: la *Cura* come gli altri esistenziali individuano i modi con cui si specifica l'essere-nel-mondo. Ma mentre per Heidegger gli esistenziali fondamentali debbono restare vuoti, non devono assumere colore, salvo non specificare un evento che finisce per inerire al piano ontico, le analisi di Binswanger non sono altro che specificazioni delle singole esperienze attraverso gli universali. L'operazione di comprensione psichiatrica utilizza ciò che per Heidegger non potrebbe essere specificato singolarmente, gli esistenziali appunto. Binswanger concepisce un tipo di descrizione dell'umano che si colloca tra l'ontologico e l'ontico<sup>30</sup>: ogni uomo, pur con una propria e unica specificazione esistenziale, è essere-nel-mondo secondo gli esistenziali heideggeriani.

Il paziente, così come l'uomo, di Binswanger è costituito da una struttura trascendentale che attribuisce significato al mondo. Il paziente incontrato nella propria globalità manifesta la *Cura* e gli esistenziali heideggeriani, ossia, il proprio progetto di mondo. In questo senso il focus di Binswanger si colloca, rispetto ai piani del disegno di Heidegger, in una regione *meta-ontica*: l'a priori esistenziale di Binswanger, pur essendo ontologicamente necessario, prende forma nei modi coi quali i singoli esseri umani si relazionano al mondo. Il compito dello psichiatra fenomenologico è appunto quello di cogliere e ampliare le possibilità di tale struttura. Si tratta di raccogliere quanti più segni possibili senza privilegiare pregiudizialmente alcune aree dell'esistenza. Non può essere infatti la storia della prima infanzia, come avviene nell'approccio psicoanalitico, a comprendere la totalità dell'individuo.

L'esperienza del paziente dev'essere colta attraverso il suo carattere spaziale, temporale, sociale e personale al fine di individuare lo stile complesso di significazione che ha maturato nella propria esistenza. Non sussistono significati assoluti, ma sistemi di significazione. La visione di uno psicotico non è qualcosa che "non esiste": è un evento che può essere compreso a patto di intuire la struttura trascendentale dell'individuo col mondo. Un fatto comune, come un terremoto o un uragano, scatena reazioni molto diverse pur interessando persone che condividono il medesimo luogo e che son cresciute nel medesimo orizzonte culturale. Per un uomo vissuto in Italia nel medioevo questo evento non potrebbe essere interpretato senza far riferimento ad una chiave di lettura legata al Dio cristiano. Spiega Binswanger: "l'indagine fenomenologia e analitico-esistenziale in psichiatria non può ritenersi affatto conclusa con la sola descrizione degli aspetti caratteristici dei modi dei malati mentali e della struttura antropologica delle forme d'esistenza

---

<sup>30</sup> Cfr. J. Needleman, *Introduzione critica*, in *Essere nel mondo*, cit., p. 32.

contemplate dalla psichiatria. Bisogna invece, oltre a ciò, esaminare la peculiarità di questi modi nel loro costituirsi; in altre parole, studiare i momenti strutturali e costitutivi e chiarire le reciproche differenze costitutive”<sup>31</sup>.

Le zone d’ombra relative alla relazione tra Binswanger e Heidegger sembrano riferirsi al complesso legame teoretico che intercorre tra le rispettive riflessioni. Dalla loro corrispondenza, al di là degli accenti e dei toni più o meno comprensibili, Heidegger, ma ancor più Binswanger, non sembra individuare in modo nitido le differenze tra due percorsi che, pur condividendo il lessico e le categorie di *Essere e tempo*, si sviluppano attraverso intenzioni assolutamente autonome. Come rileva Galimberti<sup>32</sup>, la riflessione di Binswanger declinando le categorie ontologiche di Heidegger sul piano ontico, finisce per avvicinarsi all’esistenzialismo sartreiano. La *Daseinsanalyse* sembra infatti presupporre la regione ontologica solo formalmente; nei suoi sviluppi non ha mai bisogno di riferirsi ad una struttura generale dell’essere. Per Sartre, che in questo senso è esplicito, non sussiste alcuna definizione per l’essere umano in quanto tale. L’uomo costituisce il significato del suo mondo di cui è responsabile: “Noi scegliamo il mondo non nella sua ossatura, ma nel suo significato”<sup>33</sup>.

### 2.1.3 Rilievi pedagogico-esistenziali

Dal punto di vista dell’approccio scientifico, l’opera di Binswanger si è mossa in senso critico rispetto all’impostazione tradizionale, contribuendo alla definizione del metodo fenomenologico-esistenziale. Lo sviluppo apportato dallo psichiatra svizzero si distingue in modo peculiare da quello di Husserl e Heidegger poiché muove da una specifica prospettiva disciplinare, quella psichiatrica: uno sguardo sull’uomo prossimo a quello pedagogico.

Il disegno epistemologico di Binswanger si fonda sulla centralità del rapporto io-mondo. Tale postulato, che individua la novità del discorso binswangeriano, apre all’analisi delle forme della presenza attraverso gli esistenziali. Come sintetizza Vanna Iori: “Le strutture formali dell’esistenza (individuate da Binswanger sulla scorta di Heidegger, nella temporalità, spazialità, materialità, consistenza, movimentazione, ecc.) sono nuovi percorsi metodologici indicabili come parametri di indagine di strutture comuni della presenza, accessibili intersoggettivamente, e in grado di

---

<sup>31</sup> L. Binswanger, *Melanconia e mania* (1960), tr. it. Boringhieri, Torino 1971, p. 21.

<sup>32</sup> Cfr. U. Galimberti, *Ludwig Binswanger e l’analisi esistenziale fenomenologicamente fondata*, in U. Galimberti, *Psichiatria e fenomenologia*, Feltrinelli, Milano 1994.

<sup>33</sup> J. P. Sartre, *L’essere e il nulla* (1943), tr. it. Il Saggiatore, Milano 1965, p. 561.

consentire una comprensione scientifica diversa dalle spiegazioni naturalizzanti.<sup>34</sup> Quello che individua Binswanger è un orizzonte ermeneutico che tenta di conciliare l'umanità che rifiuta l'oggettivizzazione della malattia e dei pazienti con un ideale di verificabilità rigoroso: un percorso alternativo rispetto ai criteri delle scienze esatte, ma che intende mantenere le stesse possibilità di accertamento.

Tuttavia, ciò che fa di Binswanger uno psichiatra fenomenologico non è circoscritto ad una esplicita scelta teoretica. Il nesso che specifica la rarità e la peculiarità dell'apporto binswangeriano è quello tra riflessione e prassi, ermeneutica e stile esistenziale. Per tutti gli psichiatri, gli psicologi e i pedagogisti che scelgono di occuparsi dell'uomo senza anteporre all'incontro alcuno schema teorico, la figura e la vita di Binswanger hanno una valenza paradigmatica.

La coerenza esistenziale che conferì piena credibilità allo studioso e vasto successo al terapeuta non fu il risultato di progressive giustapposizioni: senza grandi indugi, si potrebbe affermare che Ludwig Binswanger *nacque* dal punto di vista della vocazione psichiatrica già con un orientamento fenomenologico-esistenziale. D'altra parte, per quel che concerne il folgorante incontro con l'opera di Heidegger, si è rilevato come le categorie di *Essere e tempo* furono il fondamento e l'inquadramento filosofico che conferì alla perenne e infaticabile ricerca binswangeriana l'unitarietà concettuale tanto agognata: un sistema di riferimento che tradusse le istanze di una riflessione autonoma e che Binswanger stesso reinterpretò seguendo le esigenze di una scienza applicata.

Il tratto esistenziale di Ludwig Binswanger prese forma nell'alveo di un'umanità familiare che concepì il sanatorio di Bellevue come un luogo di vita insieme. L'educazione della casa di cura, modellata secondo i convincimenti del nonno, abituò il piccolo Ludwig ad un incontro genuino e quotidiano con i pazienti: un'esperienza relazionale diretta e disinteressata anteposta a qualsiasi schematizzazione teorica, una concezione di vita comunitaria che di per sé metteva in discussione l'isolamento architettonico e culturale al quale veniva costretta la malattia psichiatrica.

È sempre da tale prospettiva esistenziale che l'incontro con la fenomenologia husserliana si rivela tanto fecondo. Allo stesso modo, i rilievi critici rivolti alla psicoanalisi sembrano muovere da una convivenza coi malati che concepisce la cura attraverso un incontro umano globale. Binswanger concepisce la relazione con gli ospiti attraverso le sedute di psicoanalisi, le terapie farmacologiche ma, al contempo, attraverso una quotidianità fatta di visite, in un'accezione neutra, di passeggiate e di appuntamenti letterari e musicali: un continuum che specifica la forma mentis di un uomo che partecipa alla relazione con la persona e non con il malato. In questo incontro l'occhio del medico coglie l'ospite al di là della patologia e nella prassi relazionale sceglie di rinforzare e coltivare quegli aspetti che riguardano in modo diretto le domande e i vissuti di senso. Per Binswanger i

---

<sup>34</sup> V. Iori, *Essere per l'educazione*, Op. cit., p. 55.

limiti del discorso psicoanalitico riguardano proprio quella componente spirituale che Freud non intende includere nella propria prospettiva antropologica: aspetti dell'umano che il padre della psicoanalisi traduce secondo una logica pulsionale.

Binswanger per superare le concezioni oggettivanti della malattia psichiatrica introduce una direzione esistenziale: una linea *infinita* che spezza lo schema a segmento racchiuso tra gli estremi sano-malato. In questo senso l'antropoanalisi riconosce come forme fondamentali dell'umana presenza i modi di essere insieme nell'amore e nell'amicizia "come quelli che dischiudono totalmente, o rispettivamente, in parte la "grazia" della completa attuazione e rivelazione di se stessi"<sup>35</sup>. Come specifica Bianca Maria d'Ippolito: "Per Freud, la costituzione antropologica resta vincolata alla sostanza indomabile del desiderio; Heidegger svela la nullità dell'essere che parla del *Gewissen*. In entrambi i casi manca ciò che sta a cuore a Binswanger: il potere o il dono di oltrepassarsi verso l'Altro."<sup>36</sup> Tale prospettiva prende corpo nell'intimità esistenziale di Binswanger come una concezione dell'uomo che diviene, al contempo, una proposta esistenziale: una direzione che conduce all'uomo stesso nella sua possibilità più autentica.

Il bisogno di un'interpretazione antropologica fondativa, si connette coerentemente con un investimento umano e relazionale, pressoché totale, in un progetto d'ispirazione psichiatrica che determina il luogo, i tempi e i modi della vita dell'uomo Binswanger. In tal senso le istanze della prassi binswangeriana non distinguono tra il tratto educativo e quello psichiatrico-psicologico. Per Binswanger si tratta di *trascorrere del tempo insieme* (destrutturato o strutturato) e porre grande attenzione agli aspetti relazionali della vita del sanatorio. In questo modo è possibile creare punti di contatto significativi tra il progetto esistenziale dell'ospite e il proprio per rileggere i modi della relazione dell'altro e avvicinarne il più possibile l'idea di mondo. Soltanto dopo aver accarezzato l'esistenzialità dell'altro sarà possibile progettare un contatto umano utile all'allargamento degli orizzonti vitali del paziente.

Binswanger in molte delle sue opere sviluppa alcune analisi di caso attraverso prospettive dettate dalle strutture formali dell'esistenza descritte da Heidegger, ma ciò che gli consente di rendere significative tali descrizioni, al di là dei parametri applicati, è una postura esistenziale che *epochizza* la tensione speculativa e il cospicuo bagaglio teorico per non smarrire l'umanità dell'incontro e per avvicinare il vissuto emotivo del proprio interlocutore.

I rilievi che riguardano la prospettiva esistenziale di Binswanger sono fecondi per tutte le discipline che hanno come focus la relazione interumana. Per Binswanger applicare un metodo fenomenologico-esistenziale significa attenersi al disegno antropoanalitico e al contempo coltivare

---

<sup>35</sup> D. Cagnello, *Alterità e alienità*, cit. p. 205.

<sup>36</sup> B. M. D'Ippolito, «Dimensioni dell'esistenza secondo L. Binswanger», in *Comprendere* 16-17-18, 2006-2007-2008 pp. 226-227.



uno stile relazionale ed esistenziale che conferisca autenticità e credibilità alla prassi psichiatrica: un modo di interpretare la vita che nel pensiero, nei tempi, nei luoghi e nelle relazioni si adopera per restare fedele alle proprie ispirazioni più intime e per farle emergere in modo nitido.

#### 2.1.4 *Il caso nel caso: Ellen West*

Tra il 1945 e il 1953, Binswanger si dedica all'analisi e alla scrittura di quelli che si potrebbero definire, i casi esemplari, raccolti poi nel volume *Schizophrenie* (1957). Si tratta di una scrittura complessa: situazioni paradigmatiche da un punto di vista esistenziale che specificano indirettamente e direttamente l'approccio antropoanalitico attraverso uno stile, già inaugurato con *Sulla fuga delle idee* che intreccia descrizioni (clinico-fenomenologiche), interpretazioni, spiegazioni teoriche e letterarie. L'intento di Binswanger, che scrive questi testi dopo l'opera dottrina *Grunformen und Erkenntnis menschlichen Daseins* (1942), è quello di specificare il metodo antropoanalitico agli occhi della comunità scientifica: tracciare delle analisi secondo un'impostazione codificata, verificabile che nella scelta di alcune storie intende restituire la forma e i presupposti filosofici degli esistenziali heideggeriani.

Tra i casi descritti da Binswanger quello di Ellen West è probabilmente quello che ha suscitato più clamore. Nell'opera infatti lo psichiatra svizzero spiega, attraverso il metodo della Daseinanalyse, il suicidio di una donna che nella morte ha trovato il compimento della propria presenza. Scrive Binswanger: "Di fronte al fatto che la figura antropologica a cui abbiamo dato il nome di Ellen West pone fine alla propria esistenza, l'antropoanalisi ha il dovere di sospendere qualunque giudizio formulato da particolari angoli visuali"<sup>37</sup> e a seguire "... il suicidio di Ellen West si configura tanto come un atto dell'arbitrio quanto come un evento necessario. Entrambe le asserzioni si fondano sul fatto che la presenza [Dasein], nel caso di Ellen West, era divenuta matura per la sua morte, in altri termini, che la morte, questa morte, costituiva il necessario adempimento del senso della vita proprio di questa presenza."<sup>38</sup>

Nel 2005 in occasione dell'uscita della seconda edizione italiana de *Il caso Ellen West* si è aperta una polemica legata alle presunte omissioni di Binswanger nella documentazione del caso, all'assenza di una qualsiasi prospettiva di corresponsabilità circa il suicidio e alla preponderanza di

---

<sup>37</sup> L. Binswanger, *Il caso di Ellen West*, SE, Milano, 2001, p. 94

<sup>38</sup> Ivi, p. 98.

un'istanza speculativa su quella umana<sup>39</sup>. Al di là di alcune posizioni ideologiche e pretestuose che dalle possibili e plausibili critiche sul caso West vorrebbero squalificare totalmente l'opera e la figura di Binswanger, una rilettura critica e puntuale sulla problematicità del testo e della vicenda in questione è stata proposta dallo storico della psichiatria Albrecht Hirsh Müller<sup>40</sup>. Le argomentazioni di tale studio non insistono sul piano morale, ma riesaminano, in un'ottica comprensiva, la processualità che ha condotto alla stesura del testo di Binswanger attraverso le informazioni che si posseggono sulla storia della paziente, quella del ricovero, quella di Binswanger stesso e quelle relative alla cultura che ha fatto da sfondo alla vicenda, al fine di circoscrivere alcune criticità metodologiche. Il primo rilievo riguarda la mancanza della storia clinica originale: nei documenti dell'archivio di Bellevue che raccolgono perlopiù lettere di colleghi, del marito e una rendicontazione sul peso di Ellen non compare alcuna descrizione dell'andamento del ricovero. In seconda battuta Hirsh Müller oltre a sottolineare alcune discrepanze nella rendicontazione del peso, si domanda come mai, nonostante le due visite quotidiane, Binswanger non prese in considerazione la possibilità di un percorso psicoanalitico con Ellen.

Tuttavia i rilievi di maggiore interesse che specificano la distanza interpretativa tra la vicenda e il testo riguardano proprio gli accadimenti tra il suicidio di Ellen e la stesura del caso. Binswanger ha vissuto già altri suicidi, ma nel 1929 a togliersi la vita è il figlio maggiore Robert: episodio che segna drammaticamente la vita dello psichiatra e che, come per la morte di Ellen (alla quale Binswanger associa quella del figlio in alcuni documenti e lettere), non trova posto e parola in nessuno dei diari di Binswanger. Nel 1941 sorge un acceso dibattito attorno alla pellicola di Wolfgang Liebeneiner *Ich Klage an (Io accuso)* che pone il problema dell'eutanasia attraverso la storia di una ragazza affetta da sclerosi multipla: evento che non ha un'incidenza decisiva sulla vicenda, ma che restituisce un fermento culturale che si rivolge al suicidio con un atteggiamento possibilista. Alla luce di tali elementi e di altre argomentazioni, la conclusione di Hirsh Müller non intende squalificare il lavoro di Binswanger, ma sottolineare come la relazione critica tra la diagnosi (analisi) e i contenuti legati ai meccanismi di controtransfert, che quando Binswanger scrive non sono ancora stati teorizzati, ancora oggi non sia tematizzata a sufficienza.

Se da un punto di vista clinico le considerazioni di Hirsh Müller individuano un punto estremamente sensibile, per comprendere i significati dell'opera in esame e interloquire

---

<sup>39</sup> Le critiche sono state mosse da alcuni rappresentanti della comunità psichiatrica italiana, quelle più feroci ed estreme sono state formulate da Annelore Homberg (Università di Chieti Pescara e di Foggia) che commenta la recensione di Pietro Citati apparsa su Repubblica il 17 marzo del 2005. La Homberg si scaglia contro le lodi di Citati alla lettura paradigmatica di Binswanger, contro la presunta scientificità del metodo antropoanalitico, fino ad accusare lo psichiatra svizzero di concorso in omicidio e, per i legami con Heidegger e il suo pensiero, di responsabilità storiche legate al nazismo.

<sup>40</sup> Cfr. A. Hirsh Müller, *Ludwig Binswangers Fall "Ellen West": Zum Verhältnis von Diagnostik und Übertragung in Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse*, vol. 15. 2002, pp. 18-76.

direttamente con le istanze metodologiche della *Daseinsanalyse*, è necessario allargare l'analisi alle intenzioni che stanno alla base del testo. Come già rilevato il disegno che anima la stesura dei *cas* non intercetta la necessità di una restituzione minuziosa e precisa delle vicende cliniche. L'intento di Binswanger è quello di esemplificare attraverso alcune esperienze psichiatriche ed esistenziali uno sguardo sull'uomo che rende sensata e comprensibile anche la malattia. Gli interlocutori di Binswanger sono ancora quegli psichiatri che focalizzano i caratteri della malattia con accanimento nosografico e continuamente rischiano di perdere di vista la persona. Nella proposta binswangeriana risiede un'istanza comprensiva che invita l'osservatore (psichiatra, psicologo o educatore che sia) ad intuire la forma di esistenza dell'altro attraverso un'interpretazione che supera la parcellizzazione dei singoli elementi. Con una certa audacia si potrebbe sostenere che *Il caso di Ellen West* possiede un valore teoretico e metodologico che trascende le incongruenze storiche. Tuttavia la lettura critica di Hirsh Müller individua una problematica pratico-metodologica che coinvolge l'impianto generale dello schema interpretativo di Binswanger. Se di limite si vuole parlare questo non attiene certamente all'umanità di Binswanger, alla sua perizia o al suo codice deontologico, ciò che resta come retaggio scientifico è una postura da osservatore (da medico) che considera solo gli *Erlebnisse* che si sviluppano all'interno della relazione paziente-mondo. In altre parole, non è il vissuto dello psichiatra ad essere tematizzato: Binswanger in tal modo prende le distanze anche dalla fenomenologia complicando l'essenzialità dello schema husserliano io-mondo. In questo senso l'*epochè* binswangeriana ha saputo oltrepassare molti retaggi scientifici e culturali, ma si è arrestata entro le maglie di una configurazione interpretativa che ha considerato soltanto in parte i risvolti di una soggettività scientifica sempre in relazione dinamica e trasformativa con i pazienti, col mondo e con la propria storia di vita.

## 2.2 La pedagogia di Piero Bertolini

Una tra le figure di spicco nel panorama culturale della seconda metà del 900 italiano è certamente Piero Bertolini. Padre dell'indirizzo fenomenologico in pedagogia, nella propria esistenza Bertolini seppe coniugare e alternare in un circuito integrato lo studio epistemologico, la prassi educativa, la ricerca empirica e l'impegno culturale<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Tale quadripartizione è mutuata da un articolo dello stesso Bertolini cfr. P. Bertolini, «I principali motivi della mia riflessione pedagogica», *Pedagogia e vita*, n.1, serie 63, gennaio-febbraio 2005.

Laureatosi a Pavia sotto la guida di Enzo Paci, sviluppò in modo organico le istanze educative della lezione husserliana e della declinazione relazionista<sup>42</sup>. A ventisette anni divenne il giovanissimo direttore dell'istituto minorile di Milano "Cesare Beccaria" e in quell'esperienza poté verificare e sviluppare l'approccio teoretico ed esistenziale delineato negli anni di studio nonché sperimentare in un *setting* inconsueto la lezione dell'educazione scout. Al successo di tale impegno seguirono i premi letterari assegnati ai testi che descrissero e strutturarono la metodologia di questi anni di formazione sul campo (*Educazione e scoutismo*, 1956 e *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, 1965), mentre risale al 1958 l'edizione di *Fenomenologia e pedagogia*, opera fondazionale dell'approccio pedagogico bertoliniano. Nel 1968 Bertolini vince il concorso a cattedra in pedagogia e dopo un anno di insegnamento all'università di Catania, viene chiamato nell'ateneo bolognese da Giovanni Maria Bertin.

Nel periodo di insegnamento universitario si moltiplicarono gli incarichi di prestigio e gli impegni *in prima linea*. Nel 1971 diventa preside della Facoltà di Magistero a Bologna e presidente della SIPED (Società Italiana di Pedagogia). Nello stesso decennio, crea e dirige l'equipe di coordinamento delle scuole per l'infanzia di Bologna, collabora con la regione Emilia Romagna come componente del comitato scientifico dell'IRPA (Istituto Regionale Per l'Apprendimento), si impegna in una serie di ricerche sul rapporto tra infanzia e mass media e fonda la rivista "Infanzia", diventando una voce imprescindibile nel dibattito pedagogico e culturale. La composizione del suo sforzo teoretico trova spazio in due opere fondamentali *L'esistere pedagogico* (1988) e *Pedagogia fenomenologica* (2001), tuttavia l'azione che probabilmente ha dato maggiore impulso alla pedagogia italiana contribuendo ad arricchirne la riflessione e ad allargarne il respiro, fu la chiamata nel 1988 di alcuni importanti studiosi e allievi, accomunati dall'orientamento fenomenologico, per iniziare una riflessione comune. Da questa esperienza nacque nel 1996 *Encyclopaideia*, rivista che dirigerà per dieci anni, ma soprattutto nacque un vero e proprio indirizzo di pensiero e una costellazione di studiosi che negli anni successivi trovò posto nei maggiori atenei d'Italia e sviluppo le riflessioni pedagogico-fenomenologiche in varie direzioni.

---

<sup>42</sup> Il relazionismo di Enzo Paci intreccia le problematiche esistenzialiste alla lezione dell'ultimo Husserl coniugando ad esse i motivi dell'organicismo whiteheadiano, i contributi dell'antropologia deweyana, un profondo ripensamento dello schematismo kantiano e del tempo *irreversibile*, secondo ciò che postula il secondo principio della termodinamica (cfr. E. Paci, *Dall'esistenzialismo al relazionismo*, D'Anna, Messina 1957).

### 2.2.1 Piero Bertolini: rilievi biografici

Pierluigi Bertolini (ma Piero fu il nome d'elezione) nacque a Torino il 30 aprile del 1931 da una famiglia di estrazione borghese. Nel 1941 la famiglia Bertolini si dovette trasferire a Milano per un incarico di lavoro assunto dal padre. I ricordi dell'infanzia torinese<sup>43</sup> sono quelli di un bambino appassionato e curioso: le fantasie onnipotenti, il calore e la concretezza della vita di campagna (sperimentati durante i soggiorni dalle nonne), il piacere per la musica e talune difficoltà relazionali incontrate tra le mura scolastiche. Dello stesso periodo sono le orgogliose passeggiate con lo zio non vedente e la riverenza e il fascino nei confronti dello zio *Dodo*<sup>44</sup>.

Lo stile educativo di casa Bertolini affondava le proprie radici su tradizioni e valori borghesi, ma fuggiva qualsiasi forma di conformismo. Dice a tal proposito Bertolini: “Di essa – si riferisce all'educazione familiare – mi importa sottolineare la doppia ispirazione culturale: cattolica quella di mio padre – ma dichiaratamente antifascista – e quella tendenzialmente laica di mia madre”<sup>45</sup>: la coniugazione rispettosa di due prospettive sul mondo “che ha certamente favorito da parte mia l'assunzione di un atteggiamento non solo tollerante verso le differenze ma assai interessato alle opinioni di tutti, indipendentemente dalle loro idee e dai loro convincimenti”<sup>46</sup>.

A Milano Bertolini cominciò a frequentare il ginnasio, ma lo scoppio della guerra e l'intensificarsi dei bombardamenti costrinse la madre a rifugiarsi con i quattro figli a Barge, in provincia di Cuneo. Qui, poco più che un ragazzo, lo sguardo del futuro pedagogo si allargò verso l'orizzonte politico: la casa della nonna infatti fungeva da rifugio nonché centro di smistamento notizie e il giovane Piero entrò in contatto col movimento della resistenza e conobbe in prima persona molti partigiani. Sempre con le parole di Bertolini: “Nel mio piccolo, anch'io partecipai alla lotta partigiana, qualche volta portando del materiale da un paese all'altro in bicicletta, più spesso aiutando qualche partigiano ad allontanarsi dal paese alle prime notizie dell'arrivo dei tedeschi o dei fascisti.”<sup>47</sup>. Fu durante quell'esperienza che Bertolini colse il carattere eccezionale della propria madre: una donna, a suo dire, *sprecata*, “ridotta a fare la casalinga, quando avrebbe potuto fare ben altre cose...”<sup>48</sup>.

Ai quattordici anni risale l'entrata nello scoutismo. Fu il padre a consigliarlo, ma la scelta assunse in breve una connotazione autonoma. D'altra parte i valori legati alla responsabilità, alla

---

<sup>43</sup> Cfr. M. Dallari e M. Tarozzi (a cura di), *Dialoghi con Piero Bertolini*, Thélème editrice, Torino 2001. Il testo raccoglie i ricordi e le impressioni di Piero Bertolini attraverso un'intervista autobiografica.

<sup>44</sup> Si tratta di Ludovico Geymonat, filosofo della scienza e figura di spicco nella resistenza italiana.

<sup>45</sup> P. Bertolini, «I principali motivi della mia riflessione pedagogica», *cit.*, p. 9.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> M. Dallari e M. Tarozzi (a cura di), *Op. cit.*, p. 40.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 41. Bertolini, sempre parlando della madre, specifica come tale situazione abbia preso forma “a seguito del (suo) precoce matrimonio e della convinzione, alquanto retrograda, (di mio padre) che una donna sposata con dei figli non dovesse occuparsi d'altro!”.

vita comunitaria e all'impegno sociale erano già entrati nello spirito di Bertolini a seguito delle vicende belliche, inoltre lo scoutismo rispose in modo puntuale e adeguato ad una sensibilità religiosa decisamente allergica agli indirizzi assolutizzanti.

Da un punto di vista esistenziale, gli anni dello scoutismo, che furono più di dieci, si rivelarono determinanti. Dice Bertolini a tal proposito: "Non c'è dubbio [...] che l'appartenenza scout con tutto ciò che comporta a livello fisico, intellettuale, morale ebbe sulla mia formazione una influenza eccezionale, paragonabile solo agli studi filosofici che avrei compiuto negli anni successivi"<sup>49</sup>. Spiegherà Bertolini a distanza di anni che lo scoutismo, e sembrerà parlare di sé, offre al ragazzo "un mezzo efficace per sviluppare il suo carattere, per formare la sua personalità al di fuori di qualsiasi schematizzazione oppressiva, attraverso un rapporto educativo, rispettoso dei principi di libertà e di democrazia, che favorisce un adeguato sviluppo dello spirito critico."<sup>50</sup>.

Al di là delle linee educative scoutistiche, gli impegni di servizio, che furono innumerevoli, si misurarono con le sofferenze e le macerie lasciate dalla guerra incidendo in modo significativo sull'impronta personale di Bertolini. Dell'avventura scout fa parte anche un capitolo estremamente drammatico: la morte di tre ragazzi avvenuta durante un'escursione capitanata da Bertolini stesso<sup>51</sup>; lutto al quale la comunità interessata e Bertolini seppero reagire, ma che pure rappresenta un profondo spartiacque nella vita del pedagogo.

Al termine del liceo classico, ispirato dal fascino del professore di filosofia e dal desiderio di voler *imparare a pensare*, Bertolini decise di iscriversi alla Facoltà di filosofia all'Università di Pavia. Fu una difficile mediazione con le preoccupazioni del padre che, temendo in particolare l'influenza di Antonio Banfi, allora ordinario alla Statale di Milano, cercò di distoglierlo dall'intenzione. A Pavia ebbe come maestri Gustavo Bontadini ed Enzo Paci. Col primo la relazione assunse sfumature paterne, ma al taglio metafisico della riflessione promulgata dal professor Bontadini reagiva con violenza il pragmatismo e il fervore di un giovane studente che cercava gli strumenti per *cambiare il mondo*. Con Paci il rapporto non fu altrettanto amicale, mediato da una profonda stima e da un vero e proprio timore reverenziale, ma, anche per queste ragioni, il brillante allievo di Banfi divenne il punto di riferimento teorico della riflessione bertoliniana. Tra le innumerevoli sollecitazioni dell'insegnamento paciano, cruciale divenne l'incontro con la fenomenologia, che lo stesso Paci andava approfondendo. Attraverso uno spunto paciano, Bertolini cominciò a sviluppare una riflessione tesa ad articolare in modo esplicito le istanze pedagogico-

---

<sup>49</sup> Ivi p.42.

<sup>50</sup> P. Bertolini e V. Pranzini, *Scoutismo oggi*, Cappelli, Bologna 1981, p. 18. Per un ulteriore approfondimento sui rapporti tra Bertolini e lo scoutismo si rimanda a S. Colazzo, «Piero Bertolini e la pedagogia scout», in *Studi e ricerche*, n. 16, 2008.

<sup>51</sup> Per un adeguato approfondimento sui fatti e sul significato di questo episodio si rimanda ancora a M. Dallari e M. Tarozzi (a cura di) *Op. cit.* pp. 43-46.

educativo-politiche soggiacenti all'opera husserliana. Paci seppe cogliere anche le tensioni spirituali del giovane allievo e gli consigliò di mettersi in contatto con Pietro Prini, studioso di Marcel e primo esponente dell'esistenzialismo cattolico italiano. Per quanto significativo tale incontro giunse quando oramai lo stile del pensiero bertoliniano aveva fatto proprie le coordinate paciane.

Nel 1953 Bertolini si laureò con una tesi dal titolo "La dialettica uomo-Dio in S. Kierkegaard" e di qui proseguì la sua formazione teorica approfondendo l'opera di Husserl e Whitehead fino al 1958 anno in cui uscì *Fenomenologia e pedagogia*<sup>52</sup> dedicata a Paci. Ma nel 1957 in modo inaspettato il nome di Bertolini conobbe una ribalta importante grazie al successo del volume *Educazione e Scoutismo*<sup>53</sup> che gli valse il "Premio letterario città di Bologna", ma soprattutto una chiamata a Roma per infoltire il gruppo di pedagogisti (perlopiù docenti universitari) che in quegli anni si stava occupando della sperimentazione circa la nova scuola media unica. In quel contesto Bertolini incontrò tra gli altri Borghi, Agazzi, Visalberghi, Bertin, Peretti e Bongioanni. Nel 1962 gli fu affidato l'incarico di condurre alcune ricerche che sarebbero confluite nel congresso nazionale promosso dalla Consulta dei professori universitari di pedagogia. Nel frattempo Bertolini aveva assunto la direzione dell'istituto per minori "C. Beccaria"<sup>54</sup> facendo lievitare la stima della comunità pedagogica che trasformò repentinamente *lo scout* (nomignolo di Bertolini in uso nel circuito universitario) nella massima autorità circa il disadattamento e la delinquenza minorile.

Bertolini aveva accettato la direzione del "Beccaria" con molti tentennamenti, ma col parere favorevole di Paci. L'esperienza lo assorbì anima e corpo per dieci anni, ma si rivelò determinante da un punto di vista pedagogico e umano. Affrontò la nuova avventura professionale come una sfida personale: con i timori e le paure di chi cerca la prova di sé stesso e dei propri convincimenti.

Se profondi e strutturali furono i cambiamenti che operò sull'istituto (la riorganizzazione del personale, la creazione di una équipe e di un sentire educativo, la ristrutturazione dell'edificio fino all'introduzione del campeggio estivo), fu per lui altrettanto decisivo sul piano personale e scientifico, e non poteva essere diversamente, il valore di un'esperienza vissuta con una partecipazione totale. Per il contesto di riferimento, le azioni educative del giovane direttore assunsero i connotati di un vero e proprio gesto rivoluzionario, vicine alla concezione di istituzione aperta proposta da Basaglia. Il nuovo stile relazionale, che Bertolini coltivò a partire da sé e che cercò di diffondere ad ogni livello, finì per scardinare l'indirizzo dominante, fondato sull'imposizione di modelli comportamentali, e creò le condizioni per intraprendere una progetto di

---

<sup>52</sup> P. Bertolini, *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna 1958.

<sup>53</sup> P. Bertolini, *Educazione e Scoutismo*, Malipiero, Bologna 1957.

<sup>54</sup> Si trattava di un istituto di osservazione per minorenni disadattati con sezione di custodia preventiva. Dice Bertolini: "Così si definiva quello che più semplicemente avrebbe potuto essere chiamato il carcere per minorenni" in M. Dallari e M. Tarozzi (a cura di), *Op. cit.*, p. 55.

cambiamento strutturato sulla decostruzione di certe stereotipie esistenziali e sulla creazione partecipata di un nuovo modo di essere. Si faceva strada nel giovane pedagogista l'idea che: "un autentico cambiamento rieducativo doveva puntare su un cambiamento della visione del mondo dell'individuo in questione, cambiamento non imposto da qualcuno ma via via scoperto, talvolta con sofferenza, da lui stesso"<sup>55</sup>.

Ma sull'esperienza dell'Istituto minorile, in un coacervo di passione e impegno sociale, si innestò l'incontro più importante. Tra le mura del Beccaria, infatti, Bertolini conobbe Annamaria, assistente sociale presso l'ufficio distrettuale per minorenni del Ministero di Grazia e Giustizia, che dopo pochi anni sarebbe diventata sua moglie. Quello con Annamaria fu un sodalizio profondo, che diede alla luce tre figli nel giro di tre anni e che, seppur dilatato nel respiro del rapporto di coppia, mantenne inalterata l'istanza dell'alleanza pedagogica. Dopo l'esperienza dell'Istituto minorile, Annamaria continuò a prendere parte a tutte le successive fatiche del marito. Dice di Lei Bertolini: "credeva in me e soprattutto ebbe la straordinaria capacità di sentire e di farmi sentire come *anche sue* le cose che facevo [...] Non credo di aver mai dato alle stampe nulla che non fosse stato prima letto da lei, corretto e criticato"<sup>56</sup>.

Del 1965 è l'edizione di *Per una pedagogia del ragazzo difficile*<sup>57</sup> vincitore del premio Marzotto: come afferma Bertolini stesso, l'opera più amata, pensata e cresciuta nel dialogo con la moglie nella fase più matura della direzione del Beccaria. Il testo intreccia in modo strutturale le categorie fenomenologiche alla processualità esperienziale: tra le pagine palpita la vita dell'istituto e, anche quando il riferimento non è esplicito, il discorso educativo insiste su un tipo di relazione che ha i modi, gli spazi e i tempi della residenzialità.

Nel 1968 Bertolini vinse il concorso a cattedra di pedagogia e dovette abbandonare l'Istituto. Dopo un anno di insegnamento all'Università di Catania, fu chiamato da Giovanni Maria Bertin alla facoltà di Magistero a Bologna. Tuttavia il primo anno a Bologna fu decisamente critico: nonostante il successo accademico e le prospettive professionali che andavano concretizzandosi, Bertolini non riusciva ad individuare il significato della propria identità accademica. "Abituato com'ero ad un impegno esistenziale addirittura assillante che mi dava peraltro la sensazione di fare qualcosa di veramente utile, – dice Bertolini- mi pareva che dovermi limitare a svolgere quelle poche lezioni che venivano richieste al mio status professionale [...] fosse uno spreco di energie e capacità"<sup>58</sup>. Tuttavia non passò molto tempo che gli venne data una nova occasione per *sporcarsi le mani*.

---

<sup>55</sup> P. Bertolini, «I principali motivi della mia riflessione pedagogica», *cit.*, p.19.

<sup>56</sup> M. Dallari e M.Tarozzi (a cura di), *Op. cit.*, p. 67.

<sup>57</sup> P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965.

<sup>58</sup> M. Dallari e M.Tarozzi (a cura di), *Op. cit.*, p. 72.



Il professor Ettore Tarozzi, allora assessore alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna, gli propose di occuparsi della direzione delle scuole materne comunali, incarico scoperto a causa dell'improvvisa scomparsa di Bruno Ciari. Nacque la prima *équipe di coordinamento*, composta per metà da una rappresentanza scientifica, che includeva oltre a Bertolini stesso, Franco Frabboni, Milena Manini, Andrea Canevaro e alcuni neolaureati, e per l'altra metà da insegnanti di scuola materna. Fu un'esperienza vivace immersa in un contesto territoriale specifico che dovette confrontarsi con i mutamenti, le risorse e le tensioni che in quegli anni attraversava la città di Bologna. In seno a questo impegno nel 1973 Bertolini e Frabboni, unitamente agli altri componenti del gruppo, decisero di fondare la rivista «Infanzia» che nacque appunto dal bisogno di raccogliere, comunicare e poggiare su basi scientifiche i significati di un processo educativo che sorgeva con un'aderenza dichiarata alla dimensione pratica.

La riflessione bertoliniana abbracciò, grazie ad un'importante sforzo di aggiornamento, un'età, quella dell'infanzia appunto, fino a quel momento periferica rispetto ai temi che avevano caratterizzato le sue precedenti fatiche e pubblicazioni. In questa direzione Bertolini seppe cogliere, attraverso ricerche perlopiù qualitative, talune distorsioni interpretative nei confronti di un soggetto, il bambino, che, come specifica attraverso un'applicazione puntuale dell'epochè fenomenologica, “va compreso *non per quello che non è o non è ancora, ma per quello che già è*”<sup>59</sup>.

Oltre all'impegno *in prima linea* e agli sforzi gestionali e scientifici per la rivista, numerosi furono i volumi dedicati al mondo dell'infanzia dagli anni '70 in poi. Da un lato Bertolini portò avanti una riflessione vicina ai bambini e alla relazione col mondo sociale che gli è proprio<sup>60</sup>, dall'altro uno sciame di ricerche empiriche che si specificarono in tre direzioni: il rapporto tra infanzia e il fenomeno televisivo<sup>61</sup>, le modalità di comunicazione dei bambini<sup>62</sup> nonché la *qualità della loro vita*<sup>63</sup>.

L'infanzia rimase per molti anni l'orizzonte d'investigazione privilegiato, ma per restituire lo spettro articolato delle ricerche empiriche che Bertolini sviluppò nella sua carriera bisogna menzionare alcuni studi rivolti specificamente ai professionisti dell'educazione: in primo luogo un'indagine commissionata dalla Direzione Generale dei servizi civili del Ministero dell'Interno

---

<sup>59</sup> P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, cit., p. 6.

<sup>60</sup> Si ricordano in modo particolare i due volumi: P. Bertolini, *L'infanzia e la scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1984 e P. Bertolini, *Infanzia tra scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

<sup>61</sup> I volumi che raccolgono lo sforzo attorno a tale tematica sono P. Bertolini e R. Massa (a cura di), *I bambini e la TV*, Feltrinelli, Milano 1976, P. Bertolini e M. Manini (a cura di), *I figli della TV*, La Nuova Italia, Firenze 1988 e P. Bertolini, (a cura di), *I bambini giudici della TV*, Guerini e Associati, Milano, 2002.

<sup>62</sup> Per un approfondimento si vedano i volumi: P. Bertolini, *Comunicazione e infanzia*, Feltrinelli, Milano 1978 e P. Bertolini e M. Callari Galli (a cura di), *Come comunicano i bambini*, Il Mulino, Bologna, 1980.

<sup>63</sup> P. Bertolini e R. Cardarelli (a cura di), *La qualità della vita infantile in Emilia Romagna* cinque volumi pubblicati tra il 1989 e il 1992, La Nuova Italia Firenze.

sulla figura *dell'operatore pedagogico*<sup>64</sup> secondariamente un'analisi, a favore di genitori, insegnanti ed educatori per comprendere il rapporto tra bambini, adolescenti e internet<sup>65</sup> e, in ultimo, una ricerca scientifica che cercò di decifrare le percezioni suscitate dalla pedagogia e dalla comunità dei pedagogisti nei colleghi delle altre scienze umane.

Se l'attività di ricerca ingaggiò Bertolini per molti anni, anche l'impegno accademico, risolto l'iniziale disorientamento, si fece estremamente denso e significativo, tant'è che all'inizio del 1971 divenne preside della facoltà di Magistero. Ad illustrare la natura dell'incarico e le ragioni che spinsero Bertolini ad accogliere l'elezione sono nuovamente le schiette parole del protagonista: "La verità era che nessuno dei pochi cattedratici in servizio era in quel momento disposto ad accettare un compito del genere... Ancora una volta in me ebbero il sopravvento la voglia di fare cose nuove, di mettere alla prova le mie capacità, il mio interesse per le istituzioni pubbliche, forse anche un mio più o meno inconscio gusto per il potere..."<sup>66</sup>.

Bertolini mantenne l'incarico per due mandati e anche in questa situazione si rivelò capace di importanti intuizioni. Tra le molte modifiche, restituì agli istituti di pedagogia, italiano e latino una sede funzionale ed idonea, chiamò importanti docenti, tra i quali Matilde Callari Galli e Andrea Canevaro, per accrescere il valore della facoltà, ottenne un trattamento economico per gli istituti di pedagogia, letteratura e lingue straniere prossimo a quello delle facoltà scientifiche e istituì dei corsi serali per gli studenti lavoratori. Ma l'impegno più arduo fu quello di affrontare le contestazioni dei cosiddetti movimenti autonomi durante il biennio 1976-1977 che divamparono con la drammatica uccisione dello studente Lorusso. Bertolini mantenne aperti i canali di comunicazione con tutte le parti in causa in un difficile equilibrio di mediazione. Certamente fu anche grazie al suo impegno che la facoltà di Magistero non subì la devastazione che conobbero altre facoltà vicine.

Ma l'evento che mutò drasticamente le prospettive esistenziali di Bertolini accadde venti giorni dopo la scadenza del secondo mandato da preside: un infarto lo colse durante una partita di tennis.

La situazione si rivelò da subito in tutta la sua gravità e dopo pochi mesi si prospettò la necessità di un delicato intervento chirurgico. La reazione emotiva di Bertolini all'episodio fu rabbiosa. I pensieri intimi del pedagogista riportano il rifiuto per un evento ed una prospettiva di morte che giungeva inaspettata e intollerabile. "Non potevo permettermi di morire [...] dunque dovevo sopravvivere a qualsiasi costo. Non avevo paura della morte come fatto personale, anche se

---

<sup>64</sup> In proposito si veda il volume P. Bertolini (a cura di), *L'operatore pedagogico, problemi e prospettive*, Cappelli, Bologna 1984.

<sup>65</sup> P. Bertolini (a cura di), *Navigando nel cyberspazio*, BUR Rizzoli, Milano 1999.

<sup>66</sup> M. Dallari, M. Tarozzi (a cura di), *Op. cit.*, p. 74.

consideravo quel possibile evento quasi come un'ingiustizia di cui non capivo i motivi, ma avevo lucida la consapevolezza che non potevo lasciare mia moglie con tre figli ancora piccoli...»<sup>67</sup>.

A un anno dell'infarto, Bertolini venne operato presso l'ospedale di Zurigo. L'intervento ebbe successo e la felicità fu tanta: la sensazione più vivida di Bertolini fu quella di un uomo che aveva sfidato il destino riconquistando la propria vita.

Tuttavia i problemi fisici costellarono il resto della vita del pedagogista, sebbene, dopo l'intervento, le avventure professionali ed esistenziali tornarono a moltiplicarsi. Da un lato continuò l'impegno accademico e, ancora una volta, assunse incarichi di responsabilità come quelli di preside del corso di laurea, prima in Pedagogia poi in Scienze dell'Educazione, e di coordinatore del dottorato di ricerca in pedagogia, dall'altro riprese e ampliò le esperienze all'estero.

In Svizzera proseguì l'opera di riqualificazione rivolta agli insegnanti della scuola media inferiore<sup>68</sup>, ma soprattutto partecipò ad un progetto televisivo che durò quasi cinque anni e che impegnò Bertolini in alcune trasmissioni d'opinione in qualità di curatore. La seconda esperienza, che portò Bertolini nel cuore del golfo di Guinea, riguarda la piccola repubblica africana di Sao Tomè e Principe dove, unitamente ai colleghi Farnè e Callari Galli, Bertolini aiutò un'associazione non governativa ad organizzare un percorso di formazione per operatori della prima e seconda infanzia.

Dal sapore squisitamente esistenziale fu invece il viaggio Bologna-Helsinki e ritorno che nel 1981 compì a bordo di un furgone. La comitiva era composta dalla famiglia Bertolini e da quella dell'amico Riccardo Massa. I due pedagogisti dovevano prendere parte ad un convegno di pedagogia speciale, ma per Bertolini il senso implicito dell'impresa era legato all'idea di un'avventura che doveva e poteva infondere nel suo nucleo familiare un rinnovato vigore a qualche anno dalla difficile esperienza dell'infarto. Dice Bertolini: "... sentivo di poter restituire qualcosa ai miei straordinari figli che avevano dovuto [...] sopportare il clima difficile provocato dalla mia malattia [...]. Si trattava, cioè, di dimostrare loro una volta per tutte ed in modo inequivocabile che il loro papà era davvero guarito [...] che non si era lasciato prendere da strane paure od ansie, insomma che aveva una gran voglia di fare con loro qualcosa di straordinario: insieme, divertente e istruttivo ma capace di mettere alla prova le capacità di tutti e di ciascuno.»<sup>69</sup>: un'esperienza eclatante e memorabile che assunse i connotati esistenziali di un percorso scoutistico.

A metà degli anni '80, a *margin*e degli impegni accademici, Bertolini avvertì il bisogno di allargare il respiro della propria riflessione. Fu così che raccolse attorno a sé un gruppo di studiosi per sviluppare le proposte pedagogiche che, sulla scorta della lezione fenomenologica, aveva

---

<sup>67</sup> Ivi, p. 77.

<sup>68</sup> Il Governo del cantone italiano aveva nominato Piero Bertolini coordinatore dei corsi di riqualificazione per insegnanti della scuola media inferiore nel periodo di transizione dal doppio percorso istituzionale all'unificazione.

<sup>69</sup> Ivi, p. 84.

avviato negli anni precedenti. Da quella prima istanza si avvicendarono senza programmazione molti incontri scientifici e conviviali che negli anni assunsero la forma della discussione collegiale su alcuni temi scelti e sugli scritti individuali e collettivi. Dopo un anno e mezzo di appuntamenti e discussioni uscì *L'esistere pedagogico*<sup>70</sup>, volume che aprì la collana di pedagogia fenomenologica, Encyclopaideia, edita da La Nuova Italia. Con la collana il gruppo assunse un'identità riconoscibile e sostanziale mutuandone altresì il nome. Il nucleo iniziale era composto da Franca Pinto Minerva, Vanna Iori (sua l'intuizione del nome, Encyclopaideia), Maria Grazia Contini, Nadia Bulgarelli, Gabriele Boselli, Angelo Franza, Roberto Farnè e Marco Dallari poi negli anni successivi il gruppo ospitò altri giovani studiosi come Lucia Balduzzi, Letizia Caronia, Laura Cavana, Duccio Demetrio, Antonio Erbetta, Mariangela Giusti, Elena Madrussan, Luigina Mortari, Fulvio Poletti, Massimo Pomi, Alessandra Risso e Massimiliano Tarozzi. Sorto da un'iniziativa spontanea e libera, il gruppo crebbe per numero di iniziative, convegni e organicità della riflessione tant'è che nel 1996 Bertolini fondò la rivista scientifica «Encyclopaideia» che sancì la nascita di un indirizzo pedagogico di matrice fenomenologico-esistenziale.

Come riconosce Bertolini stesso<sup>71</sup>, la storia di Encyclopaideia, che pure conobbe momenti critici ed episodi di fuoriuscita, si imperniò sui valori della libertà e dell'amicizia. Nel comune sentire teoretico trovarono spazio due dimensioni che seppero convivere in modo fecondo, da un lato il senso della responsabilità personale e dall'altro la prospettiva di *co-responsabilità*: poli di una dialettica che si rivelò ricca nello scambio, rispettosa delle posizioni altrui e capace di individuare orizzonti comuni. Nacque altresì tra i componenti del gruppo un autentico e diffuso sentimento di amicizia seppure tanta unione derivò *in primis* dal legame particolare che ogni membro intrattenne con Bertolini stesso. “Un legame –testimonia Marco Dallari- segnato, per qualcuno, dal passaggio dal ruolo di allievo a quello di compagno di avventura encyclopaideica, per qualcun altro, accolto come scoperta già matura, riconoscimento di un'affinità intellettuale che, a partire da basi già solide e consapevoli, grazie a questo incontro e agli sviluppi che esso ha consentito, ha avuto occasione di affinarsi e individuarsi.”<sup>72</sup>.

L'esperienza del gruppo occupò di fatto Bertolini per il resto della vita connotando questi venti anni di un ennesimo, seppur coerente e consequenziale, tono esistenziale e politico. In questo periodo tra le pubblicazioni di maggiore spessore, che si uniscono alla copiosa produzione di articoli e contributi sopra menzionati<sup>73</sup>, sono da ricordare *Pedagogia fenomenologica*<sup>74</sup>, sempre nella collana

---

<sup>70</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit..

<sup>71</sup> Cfr. M. Dallari, M. Tarozzi (a cura di) *Op. cit.*, pp. 88-92.

<sup>72</sup> Ivi, p. 97.

<sup>73</sup> Per una cronologia completa e dettagliata dell'intera produzione bertoliniana si veda M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, Clueb, Bologna 2006, pp. 419-444.

<sup>74</sup> P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, cit..

de La Nuova Italia, il tenero *Giorgia*<sup>75</sup>, *Educazione e politica*<sup>76</sup>, che affronta uno dei temi maggiormente dibattuto negli incontri di gruppo e *Ad armi pari*<sup>77</sup> sulla relazione tra la pedagogia e il panorama delle scienze sociali.

Bertolini morì il 16 settembre 2006 a Bologna. Gli ultimi anni furono segnati da un progressivo e doloroso declino delle energie fisiche, mentre l'attività di scrittura, sospinta da una lucidità più che mai vivida, continuò sino alla fine. Lo sguardo restò fisso sul possibile a testimonianza di una maturità scientifica e umana avvincente all'istanza progettuale: "un intellettuale - come lo descrisse Antonio Erbetta - fedele alla sua giovinezza"<sup>78</sup>.

### 2.2.2 Dalla paideia relazionista alla pedagogia fenomenologica

Per ciò che attiene allo sviluppo del pensiero di Piero Bertolini secondo la prospettiva di filosofia dell'educazione, l'itinerario muove dal solco profondo individuato dal dialogo col maestro Enzo Paci e dai suoi referenti teoretici.

In un'indagine retrospettiva sulla prima formazione di Bertolini<sup>79</sup>, Erbetta accosta la rilettura del relazionismo paciano come paideia<sup>80</sup> all'esplicito atto di fondazione dell'educazione fenomenologica, ossia, al rapporto stesso tra Paci e Bertolini. I due movimenti non concorrono per un primato teoretico, bensì, come nelle intenzioni dell'autore, individuano il fermento di una forte istanza pedagogica, o quantomeno etica, che dalla *Crisi* husserliana attraverso Banfi permea lo sfondo di uno specifico e comune *milieu* culturale.

Certamente i pensatori e il modello ermeneutico che Bertolini approfondisce in questa prima fase di formazione sono quelli che incontra tra le pagine e nelle parole del maestro, seppure, l'esplicita connotazione pedagogica, che consegna fin da subito alla propria produzione, gli consente di individuare una prospettiva personale.

*Fenomenologia e pedagogia* è la prima opera che accosta in modo diretto l'approccio husserliano alle problematiche educative: il discorso segue due direttive, la prima tesa a mettere in luce il valore etico insito nell'approccio fenomenologico, la seconda individua nel paradigma

---

<sup>75</sup> P. Bertolini, *Giorgia. I primi tre anni di vita di una bambina raccontati da suo nonno*, Meltemi, Roma 2001.

<sup>76</sup> P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

<sup>77</sup> P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino 2005.

<sup>78</sup> A. Erbetta, "Il giovane Bertolini. Alle origini di una filosofia dell'educazione fenomenologicamente fondata", in M. Tarozzi (a cura di), *cit.*, p. 202.

<sup>79</sup> Cfr. A. Erbetta, *Op. cit.*, p. 189.

<sup>80</sup> Erbetta si riferisce in particolare all'inedito carteggio notturno di Paci e all'interpretazione che di esso ne dà Elena Madrussan ne *Il relazionismo come paideia*, (Erickson, Trento 2005).

fenomenologico-relazionista la via privilegiata per avviare un discorso pedagogico fondato e *rigoroso*.

Nel testo Bertolini intreccia al tratto esistenziale di Kierkegaard, l'impostazione metodologica ed etica di Husserl, la lettura dell'organicismo di Whitehead e l'immane mediazione di Paci, in particolare, sui temi della *Crisi*. L'ispirazione husserliana è più che mai vigorosa e, col fervore pragmatico dello scoutismo, Bertolini indirizza al mondo contemporaneo la critica di aver smarrito *l'intenzionalità filosofica*. In queste pagine, la *Crisi delle scienze* assume più che mai i tratti della crisi culturale, se, come sostiene Paci<sup>81</sup>, a discapito della Weltanschauung idealista, l'uomo non può pensarsi ed esistere *in astratto*. "Ciò che caratterizza lo spirito moderno, infatti - scrive Bertolini - è da un lato la ricerca sempre più minuziosa di tecniche e di metodi scientifici precisi, ma proprio per questo astratti e intellettualistici, per mezzo dei quali concepire il mondo come formato da una molteplicità di realtà chiuse e separate, e dall'altro l'ingenua credenza che queste realtà chiuse e separate, che quegli schemi matematici rappresentino davvero il mondo della nostra vita e della nostra esperienza."<sup>82</sup>

Per questo motivo Bertolini, sulla scorta dell'indirizzo relazionista, rompe con l'impostazione ermeneutica imperante per restituire alla filosofia il compito "di riconoscere alla scienza e alla tecnica la loro funzione, ma anche di liberare l'uomo dalla falsa pretesa che la vera realtà sia costituita dagli schemi scientifici, e di liberare la storia dalla feticizzazione della scienza e della tecnica."<sup>83</sup>

Nel recupero dell'istanza filosofica e di una soggettività umana finalmente responsabile del proprio e dell'altrui destino, risiede il significato più intimo della direzione pedagogica intrapresa da Bertolini: un approccio scientifico che trovò nell'indirizzo esistenziale già scaturito dalla formazione scout e, ancor prima, dall'afflato politico-sociale figlio della resistenza e dell'indomito esempio materno una complementarietà decisiva.

In *Fenomenologia e pedagogia* fecero il loro primo ingresso quei temi e quel disegno teoretico che a quasi trent'anni di distanza presero forma organica ne *L'esistere pedagogico* senza tuttavia perdere l'originaria spinta etica. "Se, come scrisse Enzo Paci, «la barbarie è la falsificazione della vita e la negazione della filosofia», e se la barbarie è «l'alienazione che sempre più sostituisce al processo, astrazioni chiuse ed intellettualistiche», e se è vero che «l'umanità potrà rinascere soltanto ritrovando il senso della storia nella visione organica della filosofia», questa visione ha da essere essenzialmente pedagogica, e la filosofia per non rimanere nell'astratta teoria, dovrà tornare ad

---

<sup>81</sup> Cfr. E. Paci, *Il nulla e il problema dell'uomo*, cit., p. 6.

<sup>82</sup> P. Bertolini, *Fenomenologia e pedagogia*, cit., p. 21.

<sup>83</sup> Ivi, p. 24.

assumere la sua storica ed originaria funzione paidetica.”<sup>84</sup> Con queste parole, ancora avvinte a quelle del suo maestro, un Bertolini oramai maturo ribadisce le immutate ragioni della propria prospettiva pedagogica.

Il percorso teoretico di Bertolini non presenta svolte o disconferme: l’approccio filosofico definito nelle prime riflessioni resterà sostanzialmente invariato e coerente con le posizioni del maestro. Tuttavia sussiste negli anni uno sviluppo filosofico che intreccia due dimensioni: in primo luogo emerge in una forma più che mai strutturata e matura il contenuto ispirato delle intuizioni giovanili e contemporaneamente prendono corpo alcune tematiche specifiche stimulate dalle suggestioni della ricerca empirica e dalle esperienze educative.

Dal punto di vista epistemico, il costrutto bertoliniano assume il paradigma relazionale individuato da Paci che rappresenta la condizione umana nelle sue caratteristiche originarie e imprescindibili: il tempo e la relazione. L’essere si fa esistenza e la condizione del soggetto, che non coincide con le definizioni sostanzialistiche della metafisica idealistica, prende forma nella relazione col mondo. In questo senso la posizione teoretica assunta da Paci e Bertolini supera le visioni unilaterali di soggettivismo e oggettivismo, poiché assume come punto prospettico l’esperienza umana (il momento relazionale), ossia l’autentico e concreto luogo di incontro tra il soggetto e il mondo. Per questo motivo la ricerca fenomenologica si indirizza attraverso il metodo dell’epochè verso tale esperienza dove giacciono le essenze, gli *eide*; “oggetti distinti dalla vita psico-fisica della coscienza, [...] oggetti autonomi e trans-soggettivi, per quanto il loro essere non sia assolutamente trascendente ma si trovi all’interno del soggetto”<sup>85</sup>. Gli *eide* conservano il mistero della relazione: non si adeguano mai completamente alla struttura psicologica e fisica della coscienza che intenziona il mondo e tantomeno si consegnano secondo un’idealistica aderenza al dato esistente.

Ciò che garantisce il circuito ermeneutico fenomenologico, e impedisce che gli *eide* assumano una connotazione assoluta ed enigmatica, è il duplice legame che ad un estremo pone l’esistenza viva, la *Lebenswelt*, come storico e comune luogo d’esperienza per le coscienze e dall’altro il concetto di *realtà intersoggettiva*. Dice Bertolini a tal proposito: “Se la mia esperienza si rivela come trascendente ed oggettiva, il suo valore non può essere limitato ad una soggettività individuale e solipsistica [...]: essa si deve riferire necessariamente ad un mondo che esiste per tutti.”<sup>86</sup> In questo senso il valore dell’oggettività si verifica nella comunicazione trans-soggettività che individua una *coscienza comunitaria intersoggettivamente costituita*.

---

<sup>84</sup> P. Bertolini, *L’esistere pedagogico*, cit., p. 49. Le parole di Paci sono tratte da E. Paci, *La filosofia contemporanea*, Garzanti, Milano 1957, p. 185.

<sup>85</sup> Ivi, p. 56.

<sup>86</sup> Ivi, p. 93.

Fino a qui il costrutto bertoliniano si sviluppa secondo le coordinate della riflessione husserliana, aprendo un itinerario specifico di filosofia dell'educazione fenomenologica. Tra i temi che restituiscono la cifra teoretica del suo personale sviluppo pedagogico quello esistenzialmente più pregnante è l'*Einführung*, l'entropatia. Scrive Bertolini circa la significatività pedagogica del tema: "È infatti solo attraverso questa forma di «commercio spirituale» che il singolo uomo pare in grado di comprendere senza oggettivarlo, il proprio simile, al di là di qualsiasi pregiudizio o di qualsiasi falsa interpretazione di comodo. [...] Anzi, riteniamo legittimo affermare che proprio nel mondo dell'educazione l'*Einführung* trova la sua più profonda e valida applicazione, dal momento che in nessun campo come in questo la comprensione è più necessaria"<sup>87</sup>. La valenza etica e storica dell'istanza fenomenologica e il circolo ermeneutico husserliano, che permette alle *scienze dello spirito* di farsi *rigorose*, si specificano attraverso l'entropatia in direzione pedagogica poiché, attraverso l'autentico incontro tra mondi, si apre la possibilità per un gesto educativo di essere autenticamente trasformativo.

Se intendiamo l'entropatia come tecnica psicopedagogica, "Essa richiede come ingredienti irrinunciabili la disponibilità dell'educatore di mettersi in sintonia con l'educando, con il massimo di sincerità e di lealtà possibili; ma anche la consapevolezza che non si tratta tanto di rivolgere la sua attenzione al «passato» del soggetto che si vuol comprendere per aiutarlo a formarsi, quanto al suo «presente» e alla sua attuale visione del mondo che è sempre proiettata in avanti, ovvero al futuro."<sup>88</sup> In questa direzione si materializza il nodo problematico dell'acquisizione di determinate competenze da parte dell'educatore. Si assiste, perlopiù, al fallimento di un certo tipo di formazione che, seguendo un ideale di scientificità oggettivistica quantifica le competenze secondo il numero di informazioni "generalizzabili" in possesso dell'operatore sull'oggetto di ricerca. Quello che invece Bertolini teorizza è un tipo di formazione, e una costellazione di problemi annessi (esemplarità e coerenza *in primis*), che, per seguire in modo coerente le implicazioni fenomenologiche, ineriscono direttamente al piano esistenziale. Tale specificazione, che può apparire come una criticità di ordine tecnico, discende direttamente dal cambiamento di paradigma teoretico: una rinnovata ontologia processuale fondata sulla relazione, che nell'entropatia individua la chiave d'accesso ad un sistema di significati intra e inter-personali, costringe l'educazione ad un ripensamento generale delle proprie strutture.

L'*Einführung* pedagogica, e allo stesso modo il tema dell'eros in educazione<sup>89</sup>, individua un nucleo tematico legato all'incontro con l'educando che, pur trovando una collocazione organica nel, seppur

---

<sup>87</sup> Ivi, p. 127.

<sup>88</sup> Ivi, p. 130.

<sup>89</sup> La problematica educativa della dimensione erotica, che nelle pagine de *L'esistere pedagogico* segue e si connette al tema dell'entropatia, viene trattata da Bertolini in diverse saggi: "L'Eros in educazione" in P. Bertolini e M. Dallari (a



*debole*, impianto fenomenologico, lascia intravedere la matrice esperienziale del soggiacente percorso riflessivo: un tipo di riflessione teoretica che si dipana in modo maturo soltanto dopo le sollecitazioni e le verifiche dell'esperienza del "Beccaria".

Se il tema dell'entropatia rivela la tensione educativa e pragmatica di tanta riflessione bertoliniana, altri sviluppi, sempre di carattere filosofico, individuano invece un tipo di sforzo impegnato nella composizione di uno statuto disciplinare pedagogico, fenomenologicamente fondato.

In tale direzione il primo passaggio individua l'esperienza educativa come uno dei momenti fondamentali e originari della *Lebenswelt* umana. Con un tipo di ragionamento antropologico<sup>90</sup> Bertolini delimita una specifica *regione ontologica dell'educazione* definendola come "l'insieme di quei fenomeni di sviluppo e di crescita bio-psicologica-spirituale che la comunicazione interpersonale e la trasmissione culturale consentono e talvolta determinano. Uno sviluppo ed una crescita che se sono in continuità con la situazione attuale (il □dato di fatto□ storicamente necessario, ma sempre problematico e perciò aperto) sono conseguenti anche ad un intervento scelto responsabilmente (seppure non obbligatoriamente consapevole) dei suoi protagonisti"<sup>91</sup>.

In un secondo passaggio, attraverso quel movimento a spirale che lega il momento educativo a quello pedagogico, circuito aperto che per un verso rende sensato il gesto dell'educatore e dall'altro ancora la ricerca e la riflessione ad un fondamento empirico, Bertolini tenta di individuare "alcune *direzioni di senso* nate nella storia ma permanenti in essa e dunque presenti anche al di là della transuenticità delle singole esemplificazioni o realizzazioni"<sup>92</sup>.

Il precipitato di tale ricerca prende forma in un sistema di categorie che individuano appunto le *principali direzioni intenzionali originarie dell'esperienza educativa*. La prima direzione, nell'ordine in cui appaiono ne *L'esistere pedagogico*, è quella della sistematicità che pone in evidenza il carattere complesso dell'evento educativo secondo uno schema articolato in quattro componenti: "quella personale o soggettiva, quella sociale od oggettiva, quella culturale e quella strumentale"<sup>93</sup>.

La seconda individua l'originario fondamento relazionale e specifica il carattere reciproco dell'interazione educativa. Relazionale è certamente l'esistenza ancor prima dell'educazione, tuttavia, Bertolini attraverso tale direzione originaria intende ribadire come "l'esperienza educativa esige sempre un continuo ed equilibrato movimento di andata e ritorno tra tutti i fattori che vi sono

---

cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988; *Sottobanco*, FrancoAngeli, Milano 1999; «Eros» in *Paradigmi*, n. 58, gennaio/aprile 2002.

<sup>90</sup> Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., pp. 147-152.

<sup>91</sup> Ivi, p. 342.

<sup>92</sup> P. Bertolini, «I principali motivi della mia riflessione pedagogica», cit., p. 16.

<sup>93</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., p. 170.

coinvolti, a partire naturalmente dai suoi due principali protagonisti, ovvero dall'educatore e dall'educando»<sup>94</sup>.

Altra direzione intenzionale originaria consiste nella possibilità. Come per la relazione, e, come si vedrà in seguito, per l'irreversibilità, anche la possibilità, definisce l'esperienza educativa, ma, in genere, si riferisce ad ogni tipo di esperienza umana, poiché coincide con una delle categorie dell'ontologia relazionale. L'uomo in «carne ed ossa» vive nella storia attraverso la facoltà di *intenzionare* o «dare un senso» al mondo che lo comprende "... non secondo la forma della certezza o della necessità, ma secondo la forma dell'apertura, del rischio, del non-totalmente prevedibile»<sup>95</sup>. Quando correlata in modo diretto alla dimensione educativa, la possibilità evidenzia il carattere problematico di un movimento aperto su un futuro ambiguo. Questa caratteristica sussiste poiché lo svolgimento temporale si trova legato alle condizioni ineliminabili del presente, ma si specifica nella verace dialettica tra educatore ed educando: poli di un processo che, in egual modo, partecipano alla possibilità esistenziale di significare il futuro.

L'irreversibilità, secondo la definizione fisica di «entropia», specifica la direzione del processo esistenziale verso la morte ed evidenzia il sistema di «sviluppo cumulativo» cui è sottoposta la condizione umana nel tempo. All'uomo non è dato che vivere nel tempo: una situazione imprescindibile che da un lato si apre alla possibilità del futuro, ma d'altra parte è avvinta ad una storia che procede in modo rettilineo, senza possibilità di ritorno. Ogni esperienza, come ogni esperienza educativa, si costituisce di eventi ineliminabili. "In termini pedagogici, la direzione intenzionale della irreversibilità, significa dunque o conduce a prender coscienza che la logica del procedere «per tentativi ed errori», così frequentemente utilizzata nel costituirsi di molteplici scienze naturalistiche – ma anche umane – non può aspirare ad alcuna legittimità in campo educativo, proprio in quanto l'impossibilità di ritornare al punto di partenza conduce semmai alla progressiva costituzione di sempre nuovi punti di partenza con cui di volta in volta fare i conti.»<sup>96</sup>

Le categorie bertoliniane si concludono con la direzione intenzionale della socialità. L'autore distingue tra il carattere relazionale dell'esistenza, nello specifico, la direzione originaria della relazione-reciproca, e il *quid* di quella sociale, affermando che la prima di esse "ha una connotazione essenzialmente individuale o interindividuale" mentre la seconda "fa riferimento [infatti] ad una rete di relazioni interindividuali che si struttura secondo una «forma» che, proprio in quanto tale, supera o va oltre l'insieme stesso delle relazioni da cui peraltro è sempre costituita»<sup>97</sup>. Alla socialità, d'altra parte si attribuiscono alcuni prodotti quali il sapere, la cultura o le modalità di

---

<sup>94</sup> Ivi, p. 177.

<sup>95</sup> Ivi, p. 181.

<sup>96</sup> Ivi, p. 187.

<sup>97</sup> Ivi, p. 192.

pensiero all'interno di un gruppo che sono costitutivi dell'esperienza educativa. Ma l'interpretazione di senso della socialità in chiave educativa segue due direzioni imprescindibili che Bertolini scorge nella storicità dell'esperienza sociale. La prima è quella della cooperazione: una connotazione che tra disfunzioni e perversioni è intrinsecamente legata alla storia dell'uomo e alla forma culturale dell'essere-con-altri. La seconda consiste nella partecipazione, partecipazione di tutti, senza esclusione di alcuno, che insiste sul valore cooperativo e lo indirizza verso una realizzazione totale.

Cinque sono in definitiva le categorie che strutturano l'analisi di Bertolini, tuttavia, come specifica l'autore stesso, la descrizione proposta non ha alcuna pretesa di esaurire il percorso teoretico pedagogico o di creare fazioni di favorevoli o avversi. Stante il valore teoretico della riflessione, ma, al contempo, il carattere problematico dell'educazione, l'atteggiamento di Bertolini si apre consapevole e fiducioso a coerenti sviluppi. Tant'è che all'impianto iniziale si aggiungeranno altre direzioni intenzionali originarie, una per tutte, l'asimmetria<sup>98</sup>, elaborate da altri componenti del gruppo Encyclopaideia.

Il nucleo filosoficamente pregnante per ciò che attiene alle direzioni intenzionali originarie dell'educazione non sono le singole direzioni, seppure rappresentino il primo frutto di un'analisi che si libera dei paradigmi oggettivanti e soggettivanti. Fedele ad un concetto di *scienza debole*, che si muove a spirale in un'evoluzione processuale aderente alla storia dell'uomo, Bertolini insiste sul significato, questo sì coerente e imprescindibile rispetto ad un fondamento fenomenologico della riflessione pedagogica, delle direzioni intenzionali originarie. Due sono i valori che restituiscono il senso delle cinque categorie sopra elencate. “ Da un lato - scrive Bertolini - si tratta di una funzione cognitiva nella misura in cui consentono di valutare tutte le forme nuove di educazione alla luce di quanto è stato intersoggettivamente costituito nel passato; e di una funzione metodologica/operativa nella misura in cui esse sono in grado di suggerire, stimolare, orientare i nuovi interventi educativi (le varie procedure di intervento e gli stessi strumenti operativi), anche se questi ultimi non sono per così dire obbligati a seguire rigidamente quelle indicazioni in quanto non possono tenere conto delle condizioni storiche sempre diverse, confrontandosi dialetticamente con esse.”<sup>99</sup>

Ancora una volta, come nel caso specifico dell'entropatia, il tentativo bertoliniano di sviluppare secondo la direzione educativa i presupposti dell'impianto fenomenologico-relazionista riverbera sul piano esistenziale, tanto *dell'operatore pedagogico* come del filosofo dell'educazione, l'invito ad una postura duttile e possibilista<sup>100</sup>. Anzi, così individuato in un sinolo inscindibile,

---

<sup>98</sup> Cfr. V. Caroni e V. Iori, *Asimmetria nel rapporto educativo*, Armando, Roma 1989.

<sup>99</sup> P. Bertolini, «I principali motivi della mia riflessione pedagogica», *cit.*, p. 16.

<sup>100</sup> Come Bertolini specifica in *Pedagogia fenomenologica*, *cit.*, p. 95: “Si tratta di (formare) una *soggettività debole* poiché ben consapevole della propria storicità e quindi della propria precarietà esistenziale – testimoniata d'altro

sembra che il discorso nel suo insieme possa reggere e manifestare la propria pertinenza, a patto che ai presupposti teoretici sopra descritti corrisponda un esistenziale dubbioso e refrattario alle descrizioni esaustive. Non è un caso che Bertolini, ad un certo punto della propria esistenza, per rafforzare le linee di un costrutto filosofico educativo scelga di affidarlo al confronto continuativo con altri umanisti. Alle tautologie solitarie e alle dimostrazioni che anticipano possibili critiche, Bertolini auspica e decide per una verifica intersoggettiva «in carne ed ossa»: un modo di procedere che espone l'elaborazione del singolo al rischio di una profonda messa in discussione, ma che, proprio attraverso la precarietà, assurge ad una solidità che tramuta le insicurezze di un libro in un gesto culturale.

### 2.2.3 *In potenza e in atto: forme esistenziali*

Muove da uno scenario complesso il tentativo di individuare le forme esistenziali che hanno trasformato e realizzato ciò che l'infanzia e l'adolescenza di Bertolini portavano in dote. D'altra parte le esperienze significative che hanno inciso sulla consistenza umana del pedagogo sono state molteplici e abbondanti in ogni fase della sua vita.

Sussistono alcune periodizzazioni possibili legate alle età della vita, che attengono alla formazione, ai luoghi e ai contesti lavorativi, alla dimensione privata e al vasto panorama della ricerca e della produzione scientifica, tuttavia per non restare indissolubilmente legati alla superficie degli eventi, la ricerca ha fatto un passo indietro per tentare di focalizzare alcune dimensioni trasversali che nelle diverse esperienze hanno assunto di volta in volta forme proprie.

La prima figura che emerge dal dispiegarsi cronologico della vita di Bertolini è quella dell'avventura: istanza o categoria educativa che tra le pagine di *Pedagogia e fenomenologia* è menzionata e trattata esplicitamente<sup>101</sup>. Per Bertolini, l'avventura è connessa alle dimensioni del *rischio*, della *possibilità* e dell'*imprevedibilità*: caratteristiche che, secondo una direttiva esistenzialista, più che fenomenologica, costituiscono l'esistenza stessa.

Da un punto di vista storico-antropologico l'avventura e il rischio di morire compongono la vita dell'uomo fin dagli albori e, d'altra parte, la sopravvivenza e lo sviluppo sono da sempre legate alla condizione di possibilità che apre all'uomo la prospettiva di trascendere il *già-dato*. Tuttavia, ciò che per Bertolini qualifica il valore di un'avventura in quanto tale e ne esalta le peculiarità

---

canto dai tanti suoi fallimenti concreti – ma non per questo necessariamente rinunciataria o caratterizzata da un inevitabile naufragio”.

<sup>101</sup> P. Bertolini, *Op. cit.*, pp. 161-174.

educative sono il rapporto dialettico col quotidiano e la postura di un soggetto che si apre alle possibilità dell'imprevisto come *modus vivendi*. La prima qualità, che non intende affatto stigmatizzare il quotidiano con un'accezione negativa, restituisce il ritmo di un'esistenza che può dirsi organica nella misura in cui si compone di un momento ripetitivo, di riconoscimento identitario, quello appunto del quotidiano, e di un'altra fase legata invece alla scoperta, alla sperimentazione e al tentativo di ri-significare il processo esistenziale, ossia, dell'avventura. Scrive Bertolini: “la discontinuità che proprio l'avventura consente di affermare o di raggiungere non potrebbe darsi se non all'interno di una continuità che ha nel quotidiano la sua più autentica legittimazione e la sua più naturale espressione.”<sup>102</sup>: un legame che, al di là della dimensione antropologica, sembra richiamare le grandi dicotomie degli opposti.

A destare, però, maggiore interesse per questa indagine è la seconda caratteristica, poiché, qualificando in modo peculiare il concetto di avventura, sembra connettere il piano teoretico, o comunque riflessivo, alla stessa esistenza di Bertolini attraverso una corrispondenza, ancora una volta, biunivoca.

Molti sono i luoghi e i momenti della biografia bertoliniana che possono, a buon titolo o in senso lato, essere definiti come avventure: la preadolescenza partigiana, le esperienze formative e drammatiche dei percorsi scout, la giovanissima direzione dell'Istituto Beccaria, gli innumerevoli incarichi istituzionali, i viaggi, le due riviste, il gruppo Encyclopaideia, il matrimonio, la paternità e certamente la malattia. Ma ciò che crea un gioco di rispecchiamento tra queste vicende e la definizione che Bertolini stesso dà di avventura risiede nell'atteggiamento propriamente esistenziale che connota il soggetto esperiente. Scrive a proposito “Se infatti è vero che l'intera vicenda umana, anche quella più “normale” o meno “esaltante” deve essere compresa sotto il segno del rischio e dell'imprevedibilità (non essendo il nostro futuro in alcun modo garantito o programmabile senza possibilità di errori o trasgressioni), è altrettanto vero che nella particolare situazione dell'avventura quelle due categorie sono in un certo senso ricercate volutamente e consapevolmente, invece che essere solo un'espressione dell'ineluttabilità del destino o della condizione umana, sopportata dunque dal singolo individuo come, al limite, dell'intera comunità umana passivamente o da essi combattuta con tutte le armi possibili”<sup>103</sup>. Non può sfuggire come in tali parole riecheggi l'ottimismo esistenziale di Bertolini. Di colui che ha spesso cercato *volutamente e consapevolmente* esperienze *esaltanti, imprevedibili e rischiose*: un'indole avventurosa che si delineò nelle alchimie imperscrutabili dell'infanzia, che trovò una possibilità decisiva e fortunata nella giovanissima esperienza partigiana e che senza posa ha continuato a cercare nuove occasioni per manifestarsi e

---

<sup>102</sup> Ivi, p. 167.

<sup>103</sup> Ivi, p. 169.

prender forma. L'avventura bertoliniana è un modo fiducioso di guardare al mondo: di chi non crede ottusamente nel finale positivo, ma certamente agogna a momenti *esaltanti*. In questo senso Bertolini scelse in molte occasioni di lasciarsi portare, perché, al fondo delle proprie decisioni non mancò mai la fede nelle possibilità trasformative e di ri-significazione del processo.

Intrecciata a questa prima dimensione è possibile riconoscerne una seconda legata al potere. Fin dalla direzione del "Beccaria" è accaduto spesso che Bertolini ricoprisse incarichi di prestigio e di potere: la presidenza del Corso di laurea in Pedagogia-Scienze dell'educazione, ma ancor più quella, per due mandati, della Facoltà di Magistero a Bologna, nonché altri due mandati come presidente della SIPED sono alcune cariche istituzionali che dicono in modo esplicito di un rapporto importante con ciò che attiene al comando e alla forza. Come ebbe modo di dire lo stesso Bertolini a proposito *un suo più o meno inconscio gusto per il potere*: "C'è chi non si è risparmiato (né si risparmia) di contestarmi questo gusto, sia pure con spirito di amicizia e talvolta persino con ammirazione."<sup>104</sup>.

Ma per ampliare una categoria, che non abbia da ridursi al fascino per il comando o fermarsi a pregiudiziali di ordine morale, è necessario richiamare l'importanza, più volte riconosciuta da Bertolini stesso, che l'educazione scout, con l'imprescindibile struttura gerarchica, ricoprono nella sua formazione esistenziale. Nel testo, *Scoutismo oggi*<sup>105</sup>, a proposito del *ruolo del capo scout*, Bertolini si concede una considerazione di più ampio respiro sulle figure dei capi. "Ogni impresa a carattere sociale, – scrive – di qualunque tipo essa sia, economico, politico, tecnico o morale, ha sempre bisogno di un capo capace di pensarla e di concretizzarla; e, se teniamo conto che molta parte della crisi del mondo contemporaneo è determinata da una triste assenza di spirito di responsabilità, è qui il caso di affermare che l'aspetto più grave di essa è la mancanza di uomini che siano dei capi, o se si preferisce, delle guide morali."<sup>106</sup>. Per Bertolini, quindi, unitamente al *gusto* sussiste, a livello teorico, una dimensione etica del potere.

Ma ciò che dall'esperienza di capo scout si sviluppò sotto il segno della continuità attraverso le avventure che costellarono la vita del pedagogo furono da un lato l'autostima di chi sempre più riconobbe a sé stesso le caratteristiche di *leader* (capitano) e la determinazione di chi concepì che nella vita "non solo è legittimo, ma è del tutto ragionevole adoperarsi perché ciò che si desidera, si realizzi davvero"<sup>107</sup>: un'affermazione di potenza che certamente fece il paio con la considerazione che con maggiori opportunità sarebbe stato più semplice raggiungere traguardi significativi sul piano etico, scientifico, politico e personale.

---

<sup>104</sup> M. Dallari e M. Tarozzi (a cura di), *Op. cit.*, p. 74.

<sup>105</sup> P. Bertolini e V. Pranzini, *Scoutismo oggi*, cit., 1981.

<sup>106</sup> Ivi, p. 95.

<sup>107</sup> M. Dallari e M. Tarozzi (a cura di), *Op. cit.*, p. 70.

La terza istanza che con le due precedenti descrive una sorta di “trittico della passione” è la dimensione politica, quella legata in modo esplicito al senso delle avventure capitanate da Bertolini e che, nonostante una presenza decisiva e trasversale in molti momenti della vita del pedagogo, non prese mai corpo in una vera e propria esperienza istituzionale.

Quella della ricerca esplicita di un’identità politica e spirituale è certamente una delle problematiche che presero corpo molto presto nella vita di Bertolini. Subito dopo la guerra si iscrisse, non ancora quindicenne, al partito della sinistra cristiana, ma fu lo scoutismo a rispondere in modo puntuale “ad alcune convinzioni ed esigenze che [Bertolini] ero [era] andato maturando sul piano dei valori”<sup>108</sup>.

Si trattò di un forte richiamo *religioso* e sociale che continuò per molto tempo ad essere esaudito dal pragmatismo e dalla forza che la comunità scout sprigionava, ma che faticò a trovare altre dimensioni di appartenenza se non quelle specificamente private o educative. Per questi motivi, legati in particolare all’intensità della residenzialità, l’esperienza del Beccaria si rivelò così significativa: riuniva in sé, oltre alle immense possibilità di realizzazione, quell’istanza politica che per Bertolini non poté sussistere se non in chiave sociale. E, forse per gli stessi motivi, ovvero, per la mancanza di un investimento totale e condiviso sul piano esistenziale si rivelò tanto critico il primo anno di impegno accademico bolognese.

Nel tentativo sempre faticoso di conciliare il bisogno d’appartenenza e quello di autonomia, ci fu un solo tentativo di dare corso effettivamente politico alle tensioni ideologiche e spirituali che da sempre animavano la vita di Bertolini. Si iscrisse oramai maturo, già professore ordinario, a quella frangia di dissidenti PSI che si andava costituendo come *Lega dei socialisti*: un movimento dall’identità in embrione, in rotta con Bettino Craxi e scostante rispetto a certe posizioni del PCI. “Purtroppo – dice lo stesso Bertolini – questa esperienza durò troppo poco a seguito della morte improvvisa di Tristano Codigola”<sup>109</sup>, figura di spicco del movimento.

Negli anni della maturità l’indomabile tensione politica ha moltiplicato le *direzioni di senso* degli impegni e degli interessi bertoliniani, ma ha trovato piena realizzazione solo nelle forme eminentemente educative. Probabilmente in quello spazio l’azione ha potuto muoversi con la libertà che non deve scendere a compromessi ideologici. D’altra parte il telos della *paideia* bertoliniana coincide, come lui stesso ha scritto, col raggiungimento “di una autentica gioia di vivere”<sup>110</sup>, ossia, con una direzione educativa decisamente insolita e ambiziosa, ma che, proprio perché esperita o comunque intravista da chi l’ha teorizzata, ha mantenuto, a discapito di un diffuso irrigidimento dell’età adulta, la forza autentica dell’*immaturità*.

---

<sup>108</sup> Ivi, p. 42.

<sup>109</sup> Ivi, p. 74.

<sup>110</sup> P. Bertolini, *L’esistere pedagogico*, cit., p. 229.

A tale slancio appartiene l'iniziativa del gruppo, che avrebbe preso il nome di *Encyclopaideia*: un progetto delicato e ambizioso se rapportato ad un contesto accademico come quello della pedagogia italiana spesso sospettoso e a tratti feroce. L'ispirazione prima non trova particolari motivazioni se non nell'attitudine bertoliniana al *fare* e al *fare insieme: habitus* che nel raggiungimento di una pienezza teoretica si è evoluto in un *pensare insieme*. Come riconosce lo stesso Bertolini, il gruppo negli anni ha assolto ad una funzione di "concreto reciproco appoggio anche per ciò che concerne l'iter più propriamente professionale di ciascuno"<sup>111</sup>, ma la coesione umana e il senso di un *disegno culturale* comune hanno rappresentato le ragioni prime di questa ennesima avventura.

L'esperienza di *Encyclopaideia*, più sofisticata di altre e connotata da un'istanza più riflessiva che prammatica (seppure il pensiero abbia dato vita a prodotti concreti come opere scritte e convegni), è emblematica per una caratteristica che contraddistingue le tre dimensioni descritte: l'azione di Bertolini più che agognare all'assolo lirico del singolo ha cercato un movimento corale e di collaborazione. Ancora una volta emergono, nello stile peculiare dell'azione bertoliniana, le istanze dell'educazione scout: quel *fare-con* che tanta parte aveva avuto nelle precedenti esperienze. In particolare all'istituto Beccaria e durante gli incarichi accademici, Bertolini è protagonista di un'azione volta a creare, dove prima non c'erano, delle vere e proprie esperienze di collaborazione. Nel primo caso ha istituito un'equipe educativa e nel secondo ha dato vita ad una squadra informale composta da segretari e bidelli. Dello stesso indirizzo è l'esperienza dell'*equipe di coordinamento* lanciata come modello gestionale delle scuole materne comunali del Comune di Bologna, ma, molte sono le testimonianze<sup>112</sup> e gli eventi che attestano questo tratto cooperativo e relazionale dell'agire bertoliniano: una caratteristica che, se accostata alla dimensione del potere, tende ad identificare i modi del pedagogo con quelli di un *princeps inter pares*, ma che, al contempo, ne esalta la vocazione da *magister*, che per molti collaboratori resta l'unica e irrinunciabile qualifica.

Il quadro non sarebbe completo senza un riferimento specifico alla dimensione riflessiva: un forte desiderio "di imparare a pensare" che risale al fascino per lo zio Ludovico, ma che, come riconobbe lo stesso Bertolini, esplose con le lezioni liceali di filosofia. Certamente i temi universali e gli interrogativi antropologici manifestarono tanto in adolescenza, come nel resto della vita di Bertolini, tutto lo slancio di una vera e propria sete esistenziale: la stessa sete che prese corpo in forme pragmatiche ma che col medesimo ardore imboccò la strada teoretica. Fondamentale in questa traiettoria fu l'incontro con Paci, il maestro di un pensare alto, inarrivabile e, al contempo, puro e onesto, sinceramente e unicamente interessato alla condizione umana. Inoltre il

---

<sup>111</sup> M. Dallari e M. Tarozzi (a cura di), *cit.*, p. 88.

<sup>112</sup> Cfr. Si tratta della raccolta di ricordi dedicati a Bertolini dai componenti del gruppo *Encyclopaideia* nel suo settantesimo compleanno, *Op. cit.*, pp. 101-188.



Relazionismo nel manifestare la portata paidetica della riflessione fenomenologica si accordò perfettamente con lo slancio etico del giovane Bertolini: un legame che divenne indissolubile.

La riflessione di Bertolini, secondo un'istanza pedagogica, si muove coerentemente su tutti e tre i livelli di prossimità con l'esperienza, quello teoretico, metodologico e tecnico, inserendosi in quell'andamento a spirale che insieme col gesto educativo esprime il processo pedagogico fenomenologicamente inteso. Sussiste in Bertolini un'autentica dimensione legata al pensare tuttavia la sensazione che trasmettono in successione *Educazione e scoutismo* (1956), *Fenomenologia e pedagogia* (1958), *Per una pedagogia del ragazzo difficile* (1965) e *L'esistere pedagogico* (1988) è quella di un momento riflessivo che spesso si è trovato a rincorrere e ritradurre con rigore il valore già accreditato della lezione pratica: considerazione che, da un punto di vista fenomenologico, invece di svilire la dimensione riflessiva, ne accresce la pertinenza.

Si potrebbe dire che, nel corso degli anni, la dimensione riflessiva abbia cercato di far emergere la consistenza teoretica di un'idea di mondo che trovò come prima forma di realizzazione i gesti di un giovane scout ispirato e appassionato. D'altro canto, sul versante spiccatamente esistenziale e per ciò che attiene al carattere processuale della persona, sembra che la dimensione riflessiva abbia contribuito a sviluppare l'indole da *capitano di avventura* in quella di maestro.

#### 2.2.4 *Eros e logos o del mancato dialogo con la morte*

Tra le trattazioni più innovative e coraggiose dell'opera bertoliniana prende posto quella sull'*Eros*: la dimensione erotica in educazione. Il tema, da sempre scottante e centrale, trova nelle pagine già segnalate una forma solida che fugge tanto i compiacimenti quanto le fobie sociali e restituisce al lettore le potenzialità educative di una prospettiva spesso occultata dalla forza dei tabù.

Al di là della pertinenza scientifica della riflessione bertoliniana, che, ancora una volta, giunge a maturazione dopo il successo dell'esperienza, il discorso erotico mette in luce, come in un gioco di specchi, lo slancio vitale e l'appassionata ricerca di senso che l'esistenza di Bertolini stesso ha incarnato.

Ciò che teorizza e propone Bertolini è l'utilizzo consapevole di una dimensione fondamentale, e per questo imprescindibile, della persona in chiave educativa. Intenzionare in modo erotico la relazione educativa significa potenziare la *tensione* e il *desiderio* del soggetto educante verso una *ricerca* che *abbia* un senso: l'educatore "erotico" che, scevro, o quanto meno avvertito,

delle derive ingenue e narcisistiche di una relazionalità erotizzata, propone, critica, provoca, diventa esempio e si lega affettivamente all'educando, dà vita ad un'idea di mondo costruita su significati e valori. Il fine ultimo di tale processo non può essere l'educatore e nemmeno le sue scelte di campo, ma un'ideale esistenziale che fugga l'oggettivazione della propria relazione col mondo in una qualche stereotipia e, allo stesso tempo, l'indolenza irresponsabile di chi si lascia vivere. Scrive Bertolini a tal proposito: "essere personalità – come approdo del processo educativo - significa avere una conoscenza individuale capace di intenzionare, di dare senso interiorizzandolo, a tutto ciò che le è estraneo, ed insieme avere un corpo ed una psiche che, pur appartenendo al mondo della natura e seguendo le sue leggi, si trovano però strettamente e indissolubilmente unite alla coscienza"<sup>113</sup>.

Per Bertolini la dimensione erotica può, se professionalmente utilizzata, suscitare nell'educando la tensione più genuina per intraprendere un percorso di crescita esistenziale. In questo senso la formatività erotica indirizza il processo verso un *logos* autentico che nella struttura oltrepassa la logica della *Weltanschauung* razionale e cognitivista.

Il rapporto tra *logos* ed *eros* non restituisce soltanto un'ideale educativo che trova posto nelle pagine del pedagogo, ma, come si è visto, specifica una forma esistenziale dell'uomo Bertolini che ha interpretato la propria vita come una determinata e appassionata ricerca di senso.

Luoghi certamente fecondi per osservare l'idea che intenziona il rapporto col mondo di un individuo sono le *situazioni limite*, quelle che misurano il corpo del gesto esistenziale in relazione all'angoscia heideggeriana per la morte.

Come si è visto per Bertolini il rapporto drammatico tra l'uomo e la struttura finita dell'esistenza cominciò con il grave infarto del 1977. Fu in quel frangente che si aprì, come riporta il pedagogo, il *dialogo con la morte*<sup>114</sup>. In quell'occasione prematura il contenzioso prese il sembiante di una *sfida* che grazie all'operazione dell'anno successivo Bertolini poté aggiudicarsi. Dopo aver preso coscienza della gravità della situazione, il vissuto di Bertolini si tinse di rabbia, risentimento per tutti i progetti a rischio, paura e preoccupazione per i propri cari, a evidenziare un attaccamento alla vita che non aveva alcuna intenzione di perdere i significati coltivati e maturati fino a quel momento. Come riconobbe Bertolini stesso, non si trattò di un dialogo con la morte, bensì con la vita: un'appassionata e tenace dichiarazione d'amore alla vita, tanto che tutte le attività e le avventure che seguirono quell'anno, così faticoso, e la successiva riabilitazione, si legarono all'orgoglio di non aver ceduto alla malattia minime quote della propria esistenza<sup>115</sup>.

---

<sup>113</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico, cit.*, p. 74.

<sup>114</sup> Cfr. M. Dallari, M. Tarozzi (a cura di), *cit.*, p. 77.

<sup>115</sup> Ivi, p. 80 e seguenti. Il paragrafo di riferimento si intitola perlopiù: *Quante cose riuscii ancora a fare dopo l'intervento al cuore!*

Negli anni che seguirono, che pure presentarono altri disagi di ordine fisico, Bertolini non si considerò in alcun modo “*un cardiopatico*”<sup>116</sup>. Nei passaggi che descrivono le ragioni di tale posizione sussistono motivi scientifici, da fenomenologo Bertolini afferma che non avrebbe potuto *oggettivare* la propria condizione umana, e spiegazioni personali, e probabilmente più genuine, legate, ancora una volta, al temperamento di un uomo che non voleva rinunciare a ciò che aveva creato e al ventaglio di possibilità dinnanzi a sé.

A distanza di vent’anni, Bertolini dovette fronteggiare nuovamente un importante problema di salute, ma soprattutto, per la seconda volta, dovette e volle decidere in prima persona sulla direzione da intraprendere d’innanzi alla nuova emergenza. Dall’esame istologico di un polipo intestinale che gli era stato asportato, risultò la natura maligna dello stesso e nuovamente si profilò l’ipotesi di un intervento per asportare la parte di intestino interessata ed, eventualmente, la cistifellea. La reazione emotiva di Bertolini, quantomeno inizialmente, si rivelò simile a quella relativa alla diagnosi post-infarto: “un misto di rabbia – scrive nel diario di quei giorni il pedagogo - per essere stato ancora una volta toccato dalla malattia, come lo ero già stato altre volte ed in modo tutt’altro che banale, e di ferma decisione di non lasciarmi prendere dallo sconforto o dall’ansia che quella situazione poteva provocarmi”<sup>117</sup>.

In questo caso la valutazione fu certamente più difficile e delicata, ma attraverso i dialoghi con medici, anestesisti e parenti stretti emerse una decisione, tutto sommato, già presa: “A dir la verità, nel mio intimo avevo già fatto la mia scelta: quella di farmi operare al più presto; ma non l’avevo ancora ufficializzata.”<sup>118</sup> Le pagine del diario riportano un iter dialogico estremamente articolato, nel quale emergono considerazioni legate agli effettivi rischi dell’operazione e il dibattito interno tra le componenti attendiste e quelle interventiste. Alla fine il perno sul quale Bertolini poggiò la sua personalissima decisione prese forma dall’intima convinzione che la malattia fosse fenomenologicamente parte di sé e per questo sua responsabilità, nonché dall’incrollabile fiducia “che la situazione non [fosse] era affatto disperata proprio per il [suo] mio modo di vivere l’intera vicenda!”<sup>119</sup>

In questa occasione come in altre, indipendentemente dai risultati storici, emerge nello stile esistenziale di Bertolini una forte correlazione tra la vita e il senso esistenziale. Sembra che, ovviamente il discorso è limitato ai documenti esistenti ed ha la consistenza dell’ipotesi, l’indomita vitalità di Bertolini fosse legata ad una piena ricerca, nonché realizzazione, di *sensi* attraverso un

---

<sup>116</sup> Cfr. P. Bertolini, «L’attraversamento di una situazione limite. Frammenti di un diario fenomenologico», *Encyclopaideia*, n. 2, 1998, p. 14.

<sup>117</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>118</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>119</sup> *Ibidem*.

gesto forte e ottimista. Questa valutazione non ha certamente un intento morale, quello che invece vorrebbe tentare di restituire è l'immagine appassionata di un uomo che nel vigore della propria tensione erotico-formativa era portato al dialogo con le componenti generative dell'esistenza. L'ignoto, il nulla e la morte sono invece parole rare sia nelle riflessioni personali di Bertolini che in quelle teoretiche o scientifiche. La paura per Bertolini “non dev'essere che una sorta di punto di partenza per delle esperienze e delle decisioni – che proiettandoci nel futuro sono in grado di farcela superare e di metterla anzi a disposizione di un modo di intendere e di impostare la nostra esistenza positivamente problematico ma soprattutto dinamico”<sup>120</sup>, paura che, tuttavia, non ha mai rappresentato una sosta importante, un luogo da abitare nella tentazione sottile del disfacimento, ma è stato spesso il motore, quasi istintivo, di una reazione potente.

Quello che possiamo raccogliere tra Bertolini e la morte, nelle sue componenti più decadenti, trasformative e inquietanti, è un dialogo fugace, forse mancato, certamente sormontato dall'ombra di un poderoso slancio erotico verso le forme del logos esistenziale. Il razionalismo husserliano vince sulle componenti irrazionali dell'esistenzialismo e la parabola esistenziale di Bertolini diventa un esempio di fede al senso, per una vita che si ritrova e si afferma in un progetto padrone di sé.

### **2.3 L'anti-psichiatria di Adelmo Sichel**

Adelmo Sichel fu medico psichiatra di impostazione fenomenologico-esistenziale che visse e operò a Reggio Emilia. Nato nel 1927 a Guastalla da una storica famiglia del Po<sup>121</sup> fu primary del S.I.M.A.P (Servizio Igiene Mentale Assistenza Psichiatrica) di Reggio Emilia, partecipò allo smantellamento dei manicomi e concorse in modo significativo all'istituzione del Centro d'Igiene Mentale nella medesima città. Per molta parte della propria vita, svolse in modo appassionato l'attività di psicoterapeuta, ma si occupò anche di formazione tenendo molti seminari sulla psicoterapia di impostazione fenomenologico-esistenziale sia in Italia che in Germania.

La produzione scientifica di Sichel presenta un numero consistente di articoli e saggi brevi in lingua italiana e tedesca e *I modi dell'incontro*<sup>122</sup>, volume edito nel 1983, che raccoglie le linee fondamentali della sua elaborazione teoretica e metodologica in chiave psicoterapeutica. I tre testi

---

<sup>120</sup> Ivi, p. 13.

<sup>121</sup> Il nonno omonimo fu deputato socialista guastallese amico e compagno di Camillo Prampolini.

<sup>122</sup> A. Sichel, *I modi dell'incontro. Idee per una psicoterapia fenomenologica*, Antonio Lalli Editore, Firenze 1983.

che restano (*La verità del nulla*<sup>123</sup>, *Pensieri interrotti*<sup>124</sup> e *Dolorosa felicità*<sup>125</sup>) e che, secondo i canoni di tanta ortodossia scientifica, non rientrano nei modelli accreditati, specificano la limpida e libera intenzione, da parte di Sichel, di restituire alcuni frammenti della propria ricerca esistenziale nonché di dare consistenza e tematizzare quelle che, con un ossimoro, possono essere nominate, *competenze spirituali*.

### 2.3.1 Una vita tra il Po e la via Emilia

Adelmo Sichel<sup>126</sup> nacque il 18 maggio 1927 a Guastalla, secondogenito, di Manlio Sichel e Maria Fiaccadori. L'origine tedesca<sup>127</sup> del cognome che, grazie all'orgogliosa opposizione del padre di Adelmo, resistette ai tentativi di italianizzazione, non deve tradire la forte appartenenza al mondo e alle tradizioni emiliane. Il nonno omonimo fu sindaco di Guastalla e deputato, figura carismatica, conosciuta e ben voluta, il padre, avvocato, anch'egli fervente socialista e di alta moralità, dopo la seconda guerra mondiale, scelse in coscienza di difendere le ragioni dei vinti e, in molte controversie legali, ricoprì il ruolo impopolare di avvocato degli *ex-fascisti*.

L'infanzia di Adelmo trascorse con agio e ingenuità tra i giochi nella campagna e i luoghi della vita di paese fino allo scoppio della guerra. "Per noi fanciulli degli anni Trenta – scrive – il Fascismo era l'ambiente naturale in cui eravamo nati, non ci colpiva l'ottusità e l'insensatezza di persone che si consumavano nell'esaltazione di una commedia che si sarebbe prolungata in un abisso di immenso terrore."<sup>128</sup> Sichel ricorda<sup>129</sup> l'innocente adesione alle adunate di piazza, i festeggiamenti per le effimere vittorie dell'Impero e, dopo la caduta del Fascismo, la violenta occupazione nazista e in quelle circostanze angosciose, la nascita di un sentimento tradito e ribelle.

A cavallo di questi anni convulsi e drammatici consegue il diploma scientifico a Reggio Emilia e si iscrive all'Università di Parma, Facoltà di Medicina. Diventa medico chirurgo ed esce dalla casa paterna per trasferirsi a Praticello di Gattatico dove sotto l'ala del dr. Ercole Pisi comincia l'apprendistato da medico condotto. L'accompagnamento e l'esempio del dr. Pisi e, in generale,

<sup>123</sup> A. Sichel, *La verità del nulla. Antichi dialoghi con l'ignoto*, Age Grafica Editoriale, Reggio Emilia 1986.

<sup>124</sup> A. Sichel, *Pensieri interrotti. Dal perché del dolore al come dell'esistenza (ricordi di uno psichiatra)*, THÉLÈME editore, Torino 2001.

<sup>125</sup> A. Sichel, *Dolorosa felicità. Antiche memorie del Po*, Edizioni Diabasis, Reggio Emilia 2002.

<sup>126</sup> La maggior parte delle notizie biografiche sono il frutto di un'intervista (3 settembre 2012, Reggio Emilia) rivolta alla primogenita di Adelmo Sichel, Irene.

<sup>127</sup> La storia che si tramanda della famiglia Sichel prende le mosse dal matrimonio tra una ragazza originaria del Po e un immigrante tedesco.

<sup>128</sup> A. Sichel, *Dolorosa felicità, cit.*, p. 55.

<sup>129</sup> Cfr., *Op. cit.*, pp. 56-58.

l'intera esperienza da medico di base ampliarono e potenziarono il carattere di umanità già proprio dell'educazione di casa Sichel. Raccolse l'eredità del proprio tutor e intraprese l'attività di medico condotto di quel piccolo paese di provincia, ricoprendo quel ruolo che nelle comunità rurali ebbe un valore e un significato equipollente a quello di parroco: punto di riferimento per far nascere una vita, per far ragionare un aspirante suicida o per un consiglio domiciliare su questioni dall'incerto confine medico, educativo o esistenziale.

Sempre a Praticello, durante una visita domiciliare conosce Laura Brozzi che diventerà sua moglie, compagna per tutta la vita, e con la quale avrà tre figli. Per necessità nei primissimi anni di matrimonio i coniugi Sichel prendono domicilio a Guastalla per poi tornare nei pressi di Praticello. Il fascino per l'umano maturato attraverso le relazioni coi pazienti e il valore dello studio e della ricerca, caposaldo di casa Sichel, contribuirono alla decisione di specializzarsi in Psichiatria, ma al di là degli studi accademici molte letture e tanti approfondimenti che ampliarono in modo significativo la cultura e le conoscenze di Sichel presero le mosse da una curiosità innata che spalancò il ventaglio di un'orgogliosa ricerca da autodidatta. Approfondì la lettura in originale dei padri della fenomenologia e dell'esistenzialismo: in primis Husserl, Binswanger, Jaspers e Heidegger. Affascinato dal simbolismo della mitologia greca, ma al contempo dal Buddismo e dal misticismo in genere, le ricerche di Sichel, condotte perlopiù in casa, nello studio che i bambini dovevano preservare dalla confusione, perseguirono quei frammenti di significato sull'uomo e sul mondo sorti nelle contraddizioni della Weltanschauung occidentale, colpevole in prima istanza di aver "quasi estromesso dalla vita il senso del religioso, sia pure nella forma dell'oblio"<sup>130</sup>.

L'esuberanza dell'occidente moderno, – scrive Sichel – proteso ad ottenere risultati dalle sue attività, trascura il senso dell'essere per ciò che riguarda comprensione della vita così com'è, accettazione di ciò che siamo, visione di ciò che facciamo come ciò che si deve fare appartenendo al Tutto."<sup>131</sup>. Quella di Sichel è una ricerca dal forte connotato esistenziale che tuttavia si innesta su quella concretezza delle cose che, prima di trovare una collocazione teoretica attraverso la lezione di Husserl, Merleau-Ponty e Minkowski, è stata esperita nelle atmosfere del Po', nella corporeità umana dei pazienti e nei mondi famigliari che, dietro le finestre, potevano essere dischiusi da una visita domiciliare. In questo senso insistono alcuni lineamenti tratti dal quotidiano per un uomo che ebbe un temperamento *sanguigno*, fu amante del convivio, delle discussioni intorno alla vita, che tenne un atteggiamento estremamente refrattario nei confronti dell'avvento tecnologico, ma che in compenso sapeva cucire, rilegare libri e *piegare i cappelletti*<sup>132</sup>.

---

<sup>130</sup> A. Sichel, *La verità del nulla, cit.*, p. 5.

<sup>131</sup> Ivi, p. 4.

<sup>132</sup> Tipo di pasta all'uovo ripiena, proprio della tradizione emiliana (simili ai "tortellini" bolognesi), che richiede una discreta manualità.

Fondamentale per la formazione spirituale e umana di Sichel fu l'incontro con Giovanni Jervis, già stretto collaboratore di Basaglia nella rivoluzionaria esperienza goriziana, che, prima della nomina a docente presso l'Università la Sapienza di Roma, fu direttore dei servizi psichiatrici dell'Ospedale San Lazzaro di Reggio Emilia guidandone la trasformazione tecnica e culturale. Sichel conobbe direttamente anche Basaglia ed ebbe importanti scambi con Galimberti e Borgna, nonché con tutto il gruppo di Encyclopaideia, tuttavia quello con Jervis fu un sodalizio politico, professionale e certamente amicale che contribuì in modo determinante alle scelte del giovane psichiatra.

Dopo la specializzazione in psichiatria, Sichel prese parte alla fecondissima stagione *antipsichiatrica* e nel 1968 partecipò alla lotta per la chiusura dei manicomi e il superamento delle strutture segreganti. Reggio Emilia ospitava uno dei manicomi più grandi d'Europa, oltre ad altre importanti strutture totali, e, con l'appoggio della giunta comunale di sinistra, si aprì un importante dibattito che preparò i professionisti e in certa misura anche i cittadini ad accogliere le istanze della legge Basaglia (1970). Sichel prese parte al movimento politico marcando verso sinistra il tradizionale orientamento socialista della famiglia di origine, ma, accanto a Jervis, evitò i rischi dell'ideologia; unico psichiatra reggiano nel gruppo di Jervis, il suo contributo all'istituzione dei C.I.M. (Centro di igiene mentale) fu coerente e concreto, ma pregno di quell'intelligenza che reinterpreta le direttive di indirizzo sulla base della situazione e del contesto territoriale.

A Reggio Emilia la stagione della contestazione e le successive trasformazioni assunsero una fisionomia decisamente peculiare: ancora vivido il ricordo dei morti e delle ingiustizie legate ai fatti del 7 luglio 1960<sup>133</sup>, col contributo di una riflessione politica tutto sommato progressista e produttiva sia per parte cattolica che per parte comunista, l'afflato del movimento giovanile cittadino si coagulò, in assenza di un'istituzione universitaria, intorno al manicomio<sup>134</sup>.

Con questa esperienza ebbe inizio la carriera di Adelmo Sichel nel servizio pubblico di Reggio Emilia che durò attraverso i mutamenti delle istituzioni e degli incarichi fino alla pensione. Si occupò in modo particolare di psicoterapia, consulenza e formazione del personale e in quella fase prese piede la produzione scientifica imperniata sulle problematiche relative all'interpretazione dell'altro e all'incontro terapeutico.

---

<sup>133</sup> Cinque morti, quaranta feriti e molte persone ingiustamente recluse è il bilancio drammatico di una delle tante pagine oscure della storia italiana per la quale i responsabili non furono né individuati né perseguiti. La manifestazione, organizzata a Reggio Emilia sulla scia di una protesta popolare che attraversò l'Italia in seguito al congresso indetto dall'MSI (partito di destra legato al regime Fascista) a Genova, fu repressa con violenza dal Reparto Celere e dai Carabinieri. L'MSI appoggiava l'allora governo Tambroni (DC) che poco dopo cadde. Di qui si aprì un nuovo corso politico.

<sup>134</sup> Cfr. G. Vezzani, «Leggevamo Gramsci e Marcuse», *Psicoterapia e scienze umane*, volume XLIV, n. 3, 2010. In questo articolo Gabriele Vezzani, medico e psicoterapeuta, restituisce gli eventi, i significati e le svolte inerenti la Sanità e la psichiatria tra gli anni '60 e '80 a Reggio Emilia: un contributo che al valore storico unisce il tono appassionato dei ricordi e la chiave di lettura di un interprete di quella stagione.

Nel 1983 vede le stampe la prima opera di Sichel, *I modi dell'incontro*. Il volume fa parte di una collana di *ricerche fenomenologiche e studi esistentivi della conoscenza* che lo psichiatra co-dirige con Bruno Dei e Gianni Mastrangeli. Il discorso che Sichel sviluppa prende le mosse dalle coordinate dell'arcipelago fenomenologico-esistenziale per calarsi nel cuore delle problematiche circa l'incontro psicoterapeutico. Ciò che Sichel teorizza è un percorso di crescita personale che come terapeuta passa attraverso l'acquisizione di una rinnovata fluidità esistenziale: la capacità e il coraggio di allentare gli schemi della propria identità culturale e storica per imparare ad incontrare la persona e il suo rapporto col mondo. "L'io adatto alla psicoterapia – sostiene Sichel - è un io che ha rinunciato a nascondersi e ad identificarsi nelle sue difese, è un io che non si concede agli adattamenti, è un io che rinuncia alla sua forza, è un io che concede al tu spazi di sé, è un io che accetta di essere sospeso fra il nulla da cui proviene e il nulla verso cui è rivolto."<sup>135</sup>.

La direzione speculativa qui intrapresa rappresenta il filone più consistente di tutta la produzione scientifica di Sichel, per un'indagine che interroga al contempo paziente e terapeuta nelle rispettive relazioni con la realtà. L'incontro di cura, ma non solo quello, è un intreccio di significati che per emergere in modo autentico abbisogna di una prassi esistenziale che diventa un modo di essere e che suggerisce una serie di competenze terapeutiche diverse da quelle codificate attraverso i canoni della conoscenza razionale.

Dopo tre anni, nel 1986, Sichel consegna alle stampe il volumetto *La verità del nulla*. Nella prefazione l'autore specifica la matrice di quest'opera improbabile, di difficile collocazione, che fugge dal bisogno di alzare la mano nel dibattito della scrittura specialistica e si rivolge in modo esplicito e originale all'orizzonte esistenziale della cultura vigente. "Queste pagine – scrive - non insegnano nulla e non servono a nessuno. L'intelligenza di oggi non risponde più al richiamo dell'ignoto racchiuso in un sapere oscuro e antico. Essa ha perduto l'umiltà rispetto a ciò che si nasconde dietro il conoscere della ragione."<sup>136</sup>. Il testo recupera in modo frammentario, ma ficcante alcuni esempi di ricerca del mistero: stralci di cultura occidentale e orientale che lungi dalle derive razionaliste contemporanee si rivolsero con fiducia esplorativa ai territori dell'ignoto e del divino.

Questo saggio breve illumina l'atteggiamento esistenziale di un uomo che, professandosi ateo, in un momento storico nel quale tale gesto assumeva perlopiù un significato politico e d'appartenenza, intraprese una ricerca alternativa e trascendente gli orizzonti empirici ed oggettivanti della gnosi occidentale.

In questo senso può essere colto il significato di non battezzare i propri figli: non il dogma ideologico di un'ortodossia alternativa a quella cattolica, ma semplicemente un atto coerente, per

---

<sup>135</sup> A. Sichel, *I modi dell'incontro*, cit., p. 16.

<sup>136</sup> A. Sichel, *La verità del nulla*, cit., p. 3.



un padre che in più d'un'occasione riconobbe e ribadì in famiglia la totale libertà per le scelte religiose, ma, al contempo, sottolineò l'importanza di un gesto che doveva essere il frutto di una decisione autentica.

La curiosità antropologica e la ricerca spirituale spinsero Sichel su terreni inesplorati o quantomeno inconsueti. Non mancarono nella sua esplorazione contatti con alcune comunità religiose o esplorazioni esoteriche, tuttavia, in tali sentieri si mantenne saldo alle proprie radici storiche. Fu un osservatorio, quello di Adelmo Sichel, estremamente aperto alla comprensione dell'altro e attento ai *modi dell'incontro*, ma pressoché impermeabile alle affascinazioni religiose o culturali: un'umanità che sapeva riconoscere le ragioni dell'altro al di là del giudizio e della diversità e, al contempo, un'umanità fedele al Po che nel progredire esistenziale tornò più volte a rileggere quel *mondo piccolo* che conservava gelosamente i significati profondi di un'antropologia naturale.

L'arrivo della pensione, passaggio che lo psichiatra mal sopportò, diede al suo itinerario di ricerca un tono più intimista. Già nonno, acquistò la casa della famiglia Brozzi, quella nella quale da medico condotto aveva visto la futura moglie per la prima volta. Con lei si trasferì a Praticello e aprì uno studio privato a Reggio che inizialmente fu frequentato soprattutto dai pazienti in carico presso il servizio pubblico. La settimana assunse una struttura rituale: in studio mattina e pomeriggio, il pranzo a casa e un tratto di via Emilia che Sichel continuò a percorrere fino alla fine. Non accettò mai il consiglio di avvicinare lo studio a casa: diceva che i pazienti si erano abituati a quel luogo e che, in particolare le personalità più fragili, avrebbero risentito irrimediabilmente del passaggio. L'attività di terapeuta lo accompagnò sino alla morte. In *Pensieri interrotti*, edito nel 2001, trascrive un bouquet di ventisei storie che raccontano la logica unica ed esistenziale della sofferenza di altrettanti pazienti. In ogni capitolo, al nome, ovviamente fittizio, è accostato un sottotitolo che cattura la trama o il principale motivo di dissidio interiore della persona; il racconto non restituisce un'anamnesi puntuale, ma, attraverso la sintassi di un linguaggio comune, volutamente anti-specialistico, è teso nello sforzo di dare corpo alla forma dell'esistenza in esame e alle ragioni del proprio dolore. Il testo ha un secondo sottotitolo, *ricordi di uno psichiatra*, che specifica il luogo dal quale provengono queste storie e la natura di tali forme esistenziali che han preso consistenza nell'umanità di chi le ha incontrate. Non si tratta di una lettura immediata; è un tipo di prosa che in certi luoghi sale verso il lirismo quasi senza accorgersene: la comodità e l'esattezza delle definizioni specialistiche (filosofiche o psichiatriche) non trovano posto per una semantica che se a tratti risulta certamente teoretica e assoluta, procede con le parole dell'uomo comune.

L'anno successivo in una progressione naturale Sichel pubblica, *Dolorosa felicità*, un vero e proprio libro sui ricordi, i suoi ricordi. In questo caso il mondo descritto è quello dell'io narrante: un vissuto trascorso che recupera la propria attualità grazie all'inchiostro della pagina, ma che, ancora una

volta, trascende l'esattezza della cronaca e della logica per diventare traccia. Scrive Vanna Iori nella presentazione: "Ripercorrendo i modi e i luoghi del passato, questi racconti cercano i *segni* della memoria e acquistano un significato simbolico nel racconto biografico: non tanto nei contenuti oggettivi dei ricordi, quanto nell'orizzonte di senso entro il quale costruiscono l'identità personale del narratore."<sup>137</sup>. Il secondo capitolo si intitola, *Primavera*, e l'ultimo, *Inverno*: sono pagine che durano un anno e come nella pellicola felliniana, *Amarcord*, il passato che non è più trova una dimensione eterna nella ciclicità delle stagioni. Anche queste pagine non hanno alcun obiettivo specifico e certamente non ammiccano ad alcuna compiacenza narcisistica. La sensazione che lascia dietro di sé questo diario dell'istante è piuttosto quella di un rito: una preghiera, un mantra che fa risuonare l'incontro tra l'io e il mondo.

La morte dello psichiatra arrivò il 2 luglio 2003 per un tumore all'intestino diagnosticato in tutta la sua gravità solo pochi mesi prima. Ciò che lasciò perplessi i famigliari più stretti fu il fatto che Sichel, da medico, non avesse colto anzitempo i sintomi di una malattia così importante. Alcuni tra i parenti più stretti avanzarono l'ipotesi del gesto deliberato di un uomo che, nell'umana paura della morte, della sofferenza e della menomazione fisica, scelse di non approfondire certi sintomi per il timore di un responso che forse già conosceva. Decise di vivere la morte in modo lucido come un evento che sopraggiunge e che appartiene alla vita, lontano dalle logiche mediche della sopravvivenza.

Sichel se ne andò con le cartelle dei pazienti ancora aperte: un investimento totale verso la cura della sofferenza psichica e verso le persone che continuò ad incontrare e a seguire sino alla fine. Dice di lui Gabriele Vezzani, in un articolo che ripropone i protagonisti, le luci e le ombre della grande stagione psichiatrica reggiana: "è di sinistra, fundamentalmente anarchico, insofferente di ogni imposizione. Ha lavorato al S. Lazzaro per alcuni anni, con sofferenza. Ha una raffinata cultura psichiatrica, rappresentante della *Daseins-Analyse*, fieramente anti-psicoanalista. Sono stato medico suo e della sua famiglia. Con lui ho discusso ferocemente, è stato una delle persone che ho più apprezzato e col quale ho avuto le più violente discussioni. È morto da pochi anni. Gli infermieri del Servizio Psichiatrico lo hanno sempre molto rispettato, per la sua correttezza e coerenza ideale."<sup>138</sup>.

### 2.3.2 La logica della vita: l'Io e il Sé

---

<sup>137</sup> V. Iori, *Presentazione* di A. Sichel, *Dolorosa felicità*, cit., p. 7.

<sup>138</sup> G. Vezzani, *Op. cit.*, p. 388.

Il principale referente teoretico dell'approccio sicheliano è la *Daseinsanalyse*: uno sguardo professionale che corrisponde in modo autentico alla vocazione anti-psichiatrica dell'uomo. Anche quando i suoi scritti non si consegnano alla narrazione o alle metafore che schiudono i mondi altrui, la produzione di Sichel resta estremamente refrattaria agli schemi, ai modelli, alle teorizzazioni finanche alle citazioni di altri autori. Ciò che resta, quando Sichel si occupa dell'essere terapeuta, dell'uomo e delle sue costruzioni sul mondo e sul sé, è un percorso esistenziale a togliere: un'epochè trascendentale che sembra non lasciare alcuna consistenza all'io e alle istanze di cura dello psichiatra. Il paradosso delle opere di Sichel, che, in un qualche modo, specifica le ragioni dell'approdo narrativo, consiste nell'ostinata direzione esistenziale di una ricerca che si spinge ai limiti di una gnosi e di un linguaggio teorico per natura oggettivante. In certi luoghi di *spiegazione* la scrittura di Sichel descrive in modo critico gli approcci e le tendenze scienziistiche di molte correnti di pensiero, ma, per ciò che attiene alla *pars construens*, sceglie di fermarsi sulla soglia di un orizzonte che per essere coerente con sé stesso non può affidarsi alle equazioni o disequazioni del linguaggio. Le ostinate direzioni di ricerca di Sichel interrogano i concetti di guarigione e malattia nel seno di una cultura che ha cessato di pensare l'irrazionale, invitano i terapeuti, gli infermieri e la gente a non generare nei pazienti quel dolore che non è proprio della patologia, ma nasce dalla pretesa di poterla e doverla guarire.

Dei pochi disegni di cui si avvale Sichel per spiegare teoricamente ciò che dovrà riverberarsi nella coscienza del terapeuta e nella relazione col paziente sussiste la distinzione tra Io e Sé. "L'Io – scrive – è lo sforzo di costruirsi come risultato oggettivo al di sopra e contro ogni dubbio, ogni oscurità, ogni ambiguità e contraddizione che riguardino l'esistenza. [...] - e ancora – L'Io si definisce nell'esperienza come esperienza di fini, esso traduce la propria esistenza nel possesso di una esistenza, è avvertito realmente presente là dove si sia rivestito di uno scopo raggiunto"<sup>139</sup>. I fini a cui l'Io si riferisce sono quelli riconosciuti dagli altri Io all'interno di una cultura occidentale e progressista: un concetto di soggettività che si realizza e trova consistenza nella direzione impersonale specificata da Heidegger<sup>140</sup>. L'Io, in questo senso, fugge verso il *non autentico* poiché per realizzarsi finisce per essere l'espressione delle norme sociali: un movimento che tende ad annullare il singolare nel generale. "L'io del discorso quotidiano – scrive Sichel – è assunto dalla persona per descriversi in un già descritto in cui dimentica il proprio Sé"<sup>141</sup>. L'Io concepisce e pensa la persona attraverso ciò che quotidianamente ha un valore per il pubblico dominio. Ciò significa che la costruzione dell'Io, di un Io adeguato ai propri canoni costitutivi, si rifà alla forma

---

<sup>139</sup> A. Sichel, *I modi dell'incontro*, cit., p. 65.

<sup>140</sup> Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 482 e seguenti.

<sup>141</sup> A. Sichel, *Op. cit.*, p. 67.

generica della società organizzata. Secondo la logica dell'Io le persone finiscono per oggettivarsi, se non propriamente strumentalizzarsi, in vista di un adeguamento alle sovrastrutture vigenti: sovrastrutture istituzionali, convenzionali, valoriali o legate al buon senso che plasmano e omologano un punto di vista dominante sul mondo.

Se l'Io rappresenta il mondano, □ciò che ci costituisce secondo ciò che si pensa□, il Sé rappresenta la polarità propriamente soggettiva: la parte che abita la comunicatività nei rapporti interpersonali. Per Sichel ciò che specifica il Sé è la componente emotiva: "... in essa l'importanza dei contenuti è superata dall'inconfondibile *modo* di sperimentarli da parte del suo artefice. L'emotività – specifica lo psichiatra - richiama gli altri ad un'attenzione partecipante aprendo alla conoscenza toni e modi propri che manifestano il Sé nell'irripetibile operare della singolarità."<sup>142</sup>.

Il Sé ricollega il teatro dell'Io, i rapporti quotidiani che animano il tempo abituale con un modo d'essere intenso e profondo che serba la relazione tra il singolo e il mondo per una vita che ci riporta agli eventi del nascere e del morire, del patire o del gioire, dell'amare e dell'odiare.

Quando intorno alle esperienze emotive ed esistenziali vengono collocate le rispettive spiegazioni, si oblia il significato delle stesse. Si torna nella logica dell'Io, del mondano che rappresenta la rassicurante posizione della veglia in contrapposizione alle tensioni dell'onirico, dell'irrazionale: dove irrazionale si avvicina semanticamente ad esistenziale e si allontana da definito.

Tuttavia Sichel non si riferisce a due dimensioni estrinseche: la persona è abitata in ogni momento da entrambe le istanze. "Il Sé – scrive lo psichiatra – è ciò che si rende presente in ogni esperienza dell'Io senza mai identificarsi con esso. - e specifica – L'esperienza del Sé pur essendo possibile a tutti non è necessaria alla qualità del vivere comune. Per questo rimane abitualmente nascosta."<sup>143</sup>

Per questa sua fisionomia il Sé non è perseguibile con un gesto volitivo teso alla realizzazione di un oggetto che ne specifichi la natura ed esemplifichi la consistenza. "il Sé cerca di compiere ciò che già è: la totalità fondante della persona intenta a rimanere in ciò che anticipa ogni preoccupazione di realizzare un personaggio"<sup>144</sup>, nel senso di una possibile concretizzazioni dell'Io. L'istanza del Sé si identifica con un movimento di partecipazione al mondo che si rende possibile soltanto nell'istante in cui si affievolisce la tensione dell'Io: nel momento in cui si trascurano tutte quelle definizioni dell'Io che si strutturano attorno ad un modo razionale e culturale di pensare l'esistenza.

Per Sichel il Sé non è una dimensione da potenziare, una facoltà da allenare in modo sistematico. Sussistono pure itinerari verso la totalità dell'essere, ma l'atteggiamento volitivo tipico dell'Io, di chi cade nell'ansia di una formazione esistenziale immediatamente spendibile, inciampa nell'equivoco di assimilare alle cose dell'io l'orizzonte esistenziale stesso. Il Sé si presentifica in

---

<sup>142</sup> Ivi, p. 69.

<sup>143</sup> Ivi, p. 72.

<sup>144</sup> Ibidem.

*momenti magici* che coincidono con l'istante di trascendimento dei rapporti mondani. Scrive Sichel con una eco heideggeriana: “Nel Sé la vita si sente scorrere nella direzione dal futuro al passato. Dalla morte alla nascita. Nella consapevolezza sempre presente della fine, come punto di origine della vita, la costruzione di essa acquista un senso, nella realtà, concreto e incomprensibile”<sup>145</sup>.

Sia le forme di costrizione fisica dei manicomi che le raffinate interpretazioni psicoterapeutiche, che pure nella storia della psichiatria hanno soppiantato e preso le distanze dalle violenze fisiche dell'istituzione totale, rischiano un allineamento ermeneutico, nella misura in cui entrambe si riferiscono all'Io e alle sue disfunzioni. La tentazione, secondo Sichel, di modificare i comportamenti che impediscono all'Io di realizzarsi secondo la logica razionale dell'impersonalità, finisce per obliare il Sé ignorando il carattere emozionale sul quale si fonda la comprensione profonda della propria relazione col mondo.

Certamente lo psichiatra e, in genere, il terapeuta non possono concepire un incontro che scavalchi o si privi della logica legata al senso comune del quotidiano. L'analisi dell'Io è imprescindibile se si desidera iniziare un percorso che conduce nei territori dell'incomunicabile, quei luoghi dell'incontro nei quali si avverte la forma della propria partecipazione al mondo nel silenzio lasciato dalle spiegazioni. Gli affanni del vivere quotidiano, così schiacciati da un sistema di significazione razionale e causale, rappresentano l'unico e possibile punto di partenza per una relazione che dovrà ad un certo punto uscire dall'impersonalità di uno scambio di opinioni e ritualità mondane per intraprendere un'autentica strada di comprensione. Tuttavia non si tratta di scovare con un'interpretazione arguta, un panorama nascosto che si cela dietro la forma concreta dell'incontro, bensì di attenersi agli occhi, alle mani e alle parole dell'altro. Ad un certo punto, dice Sichel: “Tutto si scioglie e cessa ogni tensione, mi accorgo di aver trovato non soltanto la soluzione di un problema ma me stesso come colui che ad esso si rapporta. Vivo nella vita del problema, ma soprattutto taccio con esso. In questo fugace silenzio si ascolta la voce del Sé liberato dalle voci del mondo.”<sup>146</sup>.

La dialettica tra Io e Sé, così descritta da Sichel, si riferisce certamente ad una direzione che lo psichiatra auspica per i pazienti, ma la forza dello stile e la critica sferzante rivolta a certi approcci psicologici e psichiatrici evidenzia l'intenzione di un messaggio che ha nei propri colleghi e in sé stesso i primi destinatari. In questo senso il ruolo maieutico al quale il terapeuta può aspirare passa da una chiarificazione delle proprie intenzioni mondane e da un indebolimento dell'Io che lasci campo al respiro del mondo.

---

<sup>145</sup> Ivi, p. 74.

<sup>146</sup> Ibidem.

### 2.3.3 La vita autentica e il terapeuta educativo

Il messaggio forse più provocatorio della parabola teoretica sicheliana, che si lega coerentemente a certa insofferenza dell'autore per le istituzioni e per le definizioni di malattia psichica riguarda il concetto di vita autentica. Per argomentare la riflessione lo psichiatra pone la questione riguardante ciò che l'opinione comune considera esistenza normale e patologica per poi rapportare le due concezioni al canone dell'autenticità.

Secondo Sichel<sup>147</sup> la vita cosiddetta *normale* si regge grazie ad un rapporto equilibrato tra le istanze dell'Io: ciò accade quando il soggetto riesce a realizzare quei prodotti progressivi e adattivi che lo qualificano secondo una logica valoriale. Tuttavia la normalità psichica riconosciuta non attende alcuna problematizzazione esistenziale: sussistono direzioni di significato, ma il più delle volte si tratta di itinerari predefiniti. Nel magma indistinto dell'impersonalità i valori non si specificano in quanto frutti di una ricerca soggettiva che scopre direzioni ideali autentiche, bensì coincidono nell'opinione pubblica e nell'Io coi prodotti e le forme socialmente riconosciute.

Affinché il gesto del soggetto proceda in modo autentico attraverso le tensioni storiche, psicologiche e intersoggettive è necessario smantellare l'orizzonte valoriale precostituito. “Il rifiuto dei Valori – sostiene Sichel – fonda un punto di partenza per ogni iniziativa e rappresenta un risveglio dall'ottundimento in cui si disperde nell'anonimo, nell'impersonale, nel pubblico ogni possibilità di aprirsi verso la libertà.”<sup>148</sup>

L'affanno dell'Io che si rifà ai valori costituiti non trae ispirazione dalla verifica del vero, bensì dalla promessa di felicità che alberga nei valori stessi. Da tale promessa prende consistenza quella fede che si proietta nel futuro aspettando gli eventi che la potranno confortare.

Se tale è l'equilibrio che specifica la *normalità*, la funzionalità dell'Io, la psicopatologia si costituisce quando il progetto della soggettività, il mondo singolare, non trova realizzazione nella mondanità. In altre parole, quando l'Io non trova una costituzione, il soggetto si perde nel Sé incapace di riconoscersi. “Il paziente psichiatrico è dunque una persona che chiude la sua apertura sul mondo nell'essere conflittualmente nel mondo, ossia nella perdita del proprio essere-nel-mondo pur nella permanenza fra le cose del mondo nella dimensione preponderante caratterizzata dallo spaesamento.”<sup>149</sup> La disperazione psichiatrica sorge nei tentativi falliti di realizzare il proprio mondo in quello condiviso e pubblico degli altri esseri umani: l'annichilimento frastornato di chi è

<sup>147</sup> Cfr. A. Sichel, *I modi dell'incontro*, cit., pp. 196, 197.

<sup>148</sup> Ibidem.

<sup>149</sup> Ivi, p.185.

precipitato lontano dalla possibilità di un'identità e sente questa situazione come irrimediabilmente compromessa.

A questo punto Sichel apre un'interrogazione critica e sostanziale: “si deve considerare autentica quell'esistenza che si pone di fronte un valido ideale, che cerca i propri scopi fra gli argomenti di una buona coscienza comune, ed inautentica quell'esistenza che ha perso le relazioni con tutto ciò, che si trova spaesata ed incerta nelle scelte delle decisioni verso il mondo che ha di fronte; e soprattutto si può definire la prima condotta come normale e la seconda come malata?”<sup>150</sup> Ovviamente, secondo le premesse, la risposta non potrà che essere negativa. L'esistenza che per fuggire l'insensatezza e l'irrazionale si dota di un significato precostituito precipita in una spirale di mondanità che allontana l'uomo da sé e dal mondo.

Ciò che prospetta e auspica Sichel concerne una ricerca esistenziale e un modo di porsi nei riguardi della vita che libera il gesto umano grazie alla precarietà. La messa tra parentesi dei valori apre sui territori dell'irrazionale e dell'angoscia: linee che fondano da sempre l'esistere ma che la società occidentalizzata ha fatto di tutto per ignorare.

Da questi presupposti Sichel torna a focalizzarsi sulla figura del terapeuta, sulle finalità, ma, ancor prima, sui significati del suo lavoro.

L'incontro tra paziente e terapeuta irradia con un fascio di domande il vissuto del primo, per cercare di comprendere i modi coi quali la persona si accosta alla propria storia e al mondo, tuttavia, le risposte del professionista non possono considerare soltanto i problemi esplicitati. La relazione rivolge al terapeuta altrettante domande che gli chiedono del senso della propria presenza nell'incontro. “Da dove viene quando entra nel rapporto terapeutico? Come e perché ha voluto diventare terapeuta della psiche? Ed ancora, come si colloca questa decisione nell'insieme della sua vita?”<sup>151</sup>

Per Sichel il terapeuta non ha il compito di riabilitare le persone ai comportamenti che danno accesso alla società equilibrata, bensì, di trasformare l'esperienza oggettivata del reale in un'*esperienza di senso*. Disquisire sui meccanismi di un problema psicologico, spiegare le logiche dell'ansia e dei suoi sintomi, dettagliare gli effetti di una procedura farmacologica sono i possibili modi di un atteggiamento certamente scrupoloso, riconosciuto come filantropico, che tuttavia resta nell'arida oggettivazione della persona e non giunge al contatto dell'*anima*. “L'aver cura dell'altro, in senso heideggeriano, – scrive l'autore – si fonda sulla consapevolezza di essere assorbiti nel

---

<sup>150</sup> Ivi, p. 202.

<sup>151</sup> A. Sichel, «Aver cura come modo dell'essere per il curare», in *Encyclopaideia*, II, 1, 1992, p. 120.

rapporto interpersonale e di lasciarsi andare in esso; ed ancor prima di occuparsi premurosamente dell'altro è la premura di questo assorbimento che sovrasta (governa) il rapporto.”<sup>152</sup>.

In questo senso il percorso formativo del terapeuta si carica di valenze esistenziali che significa che l'arte del guarire apre all'istanza educativa. Si tratta da un lato di vivere nella debolezza della propria soggettività e dall'altro di concepire il lavoro psicoterapeutico come un invito alla ricerca di senso. Sichel concepisce la terapia come un luogo per “far maturare la consapevolezza dei rapporti con il mondo e con gli altri, promuovere l'uso delle proprie caratteristiche verso fini più validi”<sup>153</sup>: un luogo per avvicinare il mistero della vita senza l'ansia di modificare o aggiustare le esistenze.

In questo senso il lavoro del terapeuta diventa educativo: nella misura in cui l'incontro tra due vite, due universi, permette di ampliare l'orizzonte delle verità e *ricostruire la storia di una vita*.

“Soltanto così la psicoterapia assume il compito di “fare anima” e l'educare entra nel tessuto dell'incontro in cui il terapeuta trova, in ogni paziente, la base (il fondamento) ed il senso per il proprio insegnamento.”<sup>154</sup>.

---

<sup>152</sup> Ivi, pp. 122, 123.

<sup>153</sup> Ivi, p. 124.

<sup>154</sup> Ivi, p. 126.



### **3 IDENTITÀ E MOTIVAZIONE DEGLI EDUCATORI DI PROFESSIONE. PREMESSE E SCELTE DI METODO PER UNA RICERCA EMPIRICA**

Le vite di Binswanger, Bertolini e Sichel, pensatori e attori della cura, individuano alcuni rilevi esistenziali propri di chi sceglie un mestiere di senso, propri di chi, in un'ottica fenomenologica, si occupa di significati ed opta, come forma di sostentamento, per una professione che incarna la stessa idea di persona e di mondo.

La ricerca muove dalle linee sensibili che la riflessione sui tre autori ha individuato per incontrare le esperienze vissute di altrettanti educatori. Tali luoghi esistenziali perdono il referente specifico che le ha suggerite, le storie dei tre autori appunto, per assurgere ad un valore generale, paradigmatico: luoghi dove prendono corpo dialettiche inesauribili (privato-professionale, trasformativo-comprensivo) tipiche delle vite di chi sceglie un lavoro di cura.

Come fasci di luce, questi “medaglioni” sono stati utilizzati per illuminare e attraversare le storie di vita di venti educatori, nel tentativo di cogliere le forme e le caratteristiche di alcune soluzioni effettive. La ricerca intreccia così i presupposti e le problematiche esistenziali delle professioni educative in un passaggio cruciale: durante una crisi epocale che sta costringendo la società ad un cambiamento di stile e ad un generale ripensamento delle proprie logiche.

#### **3.1 Un tema sensibile**

L'educazione, intesa come prassi riflessiva intenzionale, e i processi formativi in genere sono l'anima dell'esistenza umana. Tutto ciò che attiene alla formazione dell'individuo partecipa del processo culturale e dei suoi risultati. I significati impliciti ed espliciti che gli uomini attribuiscono alla loro vita e che nella vita stessa prendono corpo sono al contempo il frutto e il campo di ricerca della pedagogia. A riguardo Maria Zambrano sostiene che “la persona umana

costituisce non solo il valore più alto, ma la finalità stessa della storia”<sup>1</sup> e, in tal senso, se l’essere umano rappresenta il punto focale del processo esistenziale, dell’incedere del tempo, “la filosofia - sostiene Enzo Paci - [...] rende consapevole l’uomo della sua responsabilità di uomo ed è, quindi, nel senso più autentico, educazione, *paideia*”<sup>2</sup>.

Secondo tali prospettive la responsabilità educativa esce dagli steccati di un approccio marcatamente tecnicistico e si ricongiunge col proprio fondamento antropologico-esistenziale. *L’essere-per-l’educazione*<sup>3</sup>, costola dell’ontologia esistenziale, specifica la possibilità più intima per l’umanità di sottrarsi ad un mondo *già-dato*. In questo senso l’*educabilità* individua quello spazio di riflessione e prassi che permette all’uomo di realizzare sé stesso e il mondo, a partire dai vincoli e dai condizionamenti propri della *gettatezza* heideggeriana verso significati e scelte pratiche trascendenti.

Per ciò che si è detto l’istanza educativa trova in tutti gli esseri umani un luogo effettivo, ovvero, l’elaborazione ontica del senso: il processo che definisce e modifica per ogni uomo e donna la propria visione del mondo e i comportamenti collegati. Se in tale prospettiva la pedagogia ritrova la centralità che occupa nella filosofia antica, è altrettanto vero che nell’ultimo secolo la ricerca di senso come prassi esistenziale ha avuto nel contesto europeo uno sviluppo marginale legata più che altro ad alcune esperienze o ad alcuni pensatori, ma certamente lontana dai principali contenuti elaborati dalla cultura della tecnica, dominante e massificata.

Husserl ne *La Crisi* aveva posto le problematiche paradigmatiche della scienza quale perno di una deriva culturale connessa alla scomparsa del soggetto, tuttavia, come puntualizza Piero Bertolini, “la scienza - nonostante i successi e l’importanza crescente che ha assunto nella vita dell’uomo - non è che uno dei molteplici prodotti dell’attività umana e che, come vale per ciascuno di questi ultimi, vale anche per essa un’interpretazione per così dire sistemica o relazionista.”<sup>4</sup> Bertolini vuol significare che la *crisi della ragione* che ha attraversato il secolo scorso è un problema umano e storico che non può essere imputato al solo sviluppo scientifico, ma che coinvolge e intreccia altre dimensioni quali la gestione del potere, la costruzione dello stile di vita e la prefigurazione del domani.

Indipendentemente dal rapporto e dal peso delle cause, la società contemporanea sembra aver perso la *vocazione filosofica* e con essa le domande proprie dell’educazione. In una cultura che non persegue la ricerca dei significati si spande, sempre con Bertolini, “l’intrinseca «precarietà» dell’uomo e di conseguenza la facilità con cui egli, seguendo motivazioni di gretto egoismo e

---

<sup>1</sup> M. Zambrano, *Persona e democrazia* (1958), tr. it. Mondadori, Milano 2000, p. 48.

<sup>2</sup> E. Paci, *Omaggio a Husserl*, Il Saggiatore, Milano 1960, p. 25.

<sup>3</sup> Cfr. V. Iori, *Essere per l’educazione*, cit..

<sup>4</sup> P. Bertolini, *L’esistere pedagogico*, cit., p. 13.

convenienza a brevissimo termine o dal respiro particolarmente limitato, si allontana dal «senso» che lo costituisce originariamente come tale”<sup>5</sup>.

In tutto ciò la stessa pedagogia, disciplina che coniuga la riflessione sul senso e sul futuro alla dimensione più pratica del vivere in relazione, ha dovuto affrontare un difficile processo di definizione teoretica<sup>6</sup>, che non può dirsi certamente concluso: criticità che, a dispetto di alcune sperimentazioni importanti e assai diverse, (quella di Maria Montessori o di Don Lorenzo Milani, per citare due esempi italiani), hanno riguardato nello specifico lo statuto disciplinare di una scienza umana in cerca di identità. Fanno da specchio a tali problematiche il valore e i significati attribuiti all’educazione dalla società contemporanea che molto spesso restano legati a stereotipi che hanno di fatto confinato l’immaginario riguardante la prassi educativa all’etichetta per il bambino “ben educato” o alle tecniche pediatriche.

In Italia la stagione della “contestazione”, gli anni immediatamente successivi al ’68, rappresentano tuttavia una significativa eccezione: un momento culturalmente sensibile e di cambiamento, un periodo drammatico caratterizzato da un forte inquinamento ideologico, ma capace di innescare processi di interrogazione e di trasformazione in seno alla società. Esplode il dibattito sui manicomi e le istituzioni totali e, anche per l’educazione, si apre un profondo ripensamento.

A sottostare e a partecipare a tali trasformazioni ci sono certamente gli educatori: figure che tra posizioni allineate e atteggiamenti avversi esprimono con la loro stessa esperienza la dialettica e le direzioni culturali ed economiche della società. “Negli anni Settanta – scrive Sergio Tramma - l’educatore contenitivo e correttivo, sia quello che operava nelle istituzioni totali, sia quello che operava in luoghi più “fraterni” e aperti, entra in crisi perché entrano in crisi le concezioni e le pratiche educative custodialistiche tipiche delle società premoderne, convinzioni pedagogiche e pratiche professionali che ormai non erano più adeguate a rispondere ai problemi e alle domande educative generate dalla nuova realtà sociale e culturale venutasi a creare con il passaggio da un assetto economico-sociale prevalentemente agricolo a uno prevalentemente industriale, cioè con il compimento del processo di trasformazione della società italiana avviata (contraddittoriamente e non uniformemente) verso la compiuta modernità.”<sup>7</sup> La lunga citazione rimanda ad una lenta metamorfosi che è durata sino agli anni Novanta e che investe la società tutta.

---

<sup>5</sup> Ivi, p.17.

<sup>6</sup> Dice Franco Cambi a tal proposito: “... a partire dal Novecento il nesso pedagogia-filosofia è stato posto *en question*, sottoposto ad analisi critica, dando luogo a un ventaglio di posizioni (ora antifilosofiche, ora postfilosofiche, ora filosofico-critiche) rispetto a questo problema dello *statuto* che deve avere oggi la teorizzazione pedagogica, ovvero la pedagogia *tout court*.” F. Cambi, “La pedagogia generale oggi: problemi di identità”, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, Milano 2001, p. 7.

<sup>7</sup> S. Tramma, *L’educatore imperfetto*, Carocci, Roma 2003, p. 13.

Da un lato l'educatore professionale subisce e si adatta alle nuove emergenze educative, ma, per le stesse ragioni, esce da una definizione standardizzata, legata alle logiche degli istituti a cui afferiva, per iniziare un'autentica ricerca identitaria. In questa fase di trasformazione i contesti e gli strumenti educativi iniziano quanto prima a diversificarsi, ma, nonostante tale dilatazione, prima tra le cause che rendono critica la definizione stessa di educatore professionale, risulta solido il nesso tra la personale vocazione etica o politica e la scelta professionale. Per gli educatori di professione la stagione degli anni '70 è legata al fermento politico del '68 e alla sfida di uno stato che inizia a pensare in termini di *welfare*: un terreno nuovo, concepito attraverso il modello di *servizio*, che, in linea con la politica deistituzionalizzante lascia spesso all'educatore professionale un ampio margine di responsabilità e creatività.

In questo passaggio culturale, che impone agli educatori categorie mutuare dal mondo aziendale e un ordine di problemi connessi alla nuova dimensione delle *competenze*<sup>8</sup>, il principio vocazionale sembra uscire dalle logiche volontaristiche delle istituzioni, spesso religiose, per incontrare nuove forme di ispirazione. Il discorso etico trova nuovo spessore e nell'incontro-scontro tra le diverse matrici ideologico-politiche si accende creando, in alcuni contesti geografici, una virtuosa competizione educativa.

Dalla metà degli anni '80 sino alla fine degli anni '90 si assiste ad un frenetico lavoro "dall'alto", (legislatori, consulenti pedagogici, presidi di facoltà etc.) per definire la figura dell'educatore professionale in base alla formazione. I problemi, nella loro accezione specificamente formale, riguardano, *in primis*, il rapporto tra i diplomi da educatore professionale extrascolastico e le lauree in Scienze dell'educazione, i primi a carattere regionale e le seconde sorte con i corsi istituiti ad inizio degli anni '90 presso la Facoltà di Magistero, in secondo luogo, la differenza tra diploma universitario e laurea, le qualifiche e le diciture circa i vari indirizzi di laurea, nonché, l'introduzione nel 1999 di un Corso Laurea per *Educatori professionali* presso le Facoltà di Medicina e Chirurgia ed infine il passaggio importante dalla Facoltà Magistero a Scienze della Formazione<sup>9</sup>. Dice Cesare Scurati a proposito di tale processo: "Ci si trova a dover fronteggiare due urgenze egualmente cogenti, la prima delle quali proviene dalla incessante proliferazione di bisogni sociali che spinge verso l'invenzione di nuove figure di operatore, mentre la seconda dal canto suo,

---

<sup>8</sup> La definizione di "educatore professionale" risale al 1983 anno in cui la Commissione Nazionale di Studio per la definizione dei profili professionali e dei requisiti di formazione degli operatori sociali ne elaborò il profilo e il titolo. Sulla genesi giuridica e sociale dell'educatore professionale si veda D. Demetrio, *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 1-16.

<sup>9</sup> Per una panoramica sulle problematiche citate si veda R. Farnè, «L'Educatore professionale del Ministero della Sanità», in *Bollettino della Società Italiana di Pedagogia*, n. 3/luglio 1999, F. Frabboni, "La formazione universitaria dell'operatore socioeducativo", in AA. VV., *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, Nis, Roma 1995, S.S. Macchietti, «Un confronto sugli educatori professionali», in *Bollettino della Associazione Pedagogia Italiana*, n. 1-2/gennaio-giugno 1999 e C. Scurati, «Editoriale», in *Bollettino della Società di Pedagogia*, n. 4/ottobre 1999.

insiste per un contenimento di questa effervescenza mansionistica e funzionale”<sup>10</sup>. Accanto a ciò, al di là dei nuovi bisogni sociali e della necessità di una visione unitaria dell’operatore educativo, la proliferazione di qualifiche e corsi mal cela le speculazioni che hanno investito tale *querelle*.

Nonostante le derive e certa confusività, il dibattito e le leggi di quegli anni circa il profilo e il curriculum formativo degli educatori contribuiscono al riconoscimento sociale di un nuovo soggetto professionale. Inoltre l’educatore professionale, pur con sensibili differenze regionali e difformi nomenclature, si appropria di diritti e doveri contrattuali e si inserisce in modo stabile in un sistema di *welfare* che, tra privato e pubblico sociale, ne definisce le aree di competenza e le funzioni.

Le urgenze di questa seconda fase statutaria mirano al guadagno di una legittimità formale per i professionisti dell’educazione, ma, ad essere interessata a tale dibattito, è l’educazione stessa che cerca una validità scientifica e una deontologia pari a quella della psicologia, della sociologia o della psichiatria. Col dibattito sulle *competenze* la pedagogia costruisce un impianto educativo che esce dalla naturale cultura del *maternage*, si affranca dal paternalismo delle istituzioni religiose e allarga i propri orizzonti oltre i confini dell’istituzione scolastica. Tuttavia nel processo di acquisizione di identità e legittimità sembrano passare in secondo piano le problematiche filosofiche, il tema del senso e la questione etica che hanno caratterizzato gli anni ’70 e l’inizio degli ’80, e, dal punto di vista individuale, si adombra e si svilisce l’interrogazione sul significato della scelta professionale educativa.

Mentre nella società si fossilizza la forma stereotipata del santo educatore, “L’immaginario – scrive Gerosa - spinge la figura professionale dell’educatore verso una □perfezione incontaminata□ fatta di □buone azioni□ e di □buoni intenti□ dove l’educatore non ha vita privata ma è tutto dedito alla sua □missione□”<sup>11</sup> e la formazione per competenze, dal canto suo, mira ad una tecnicizzazione delle professionalità educative, la dimensione esistenziale e politica del discorso educativo viene marginalizzata. Accade così che l’educatore guadagni un’identità professionalizzata e sindacale, la pedagogia si specializzi, secondo i nuovi parametri scientifici e istituzionali, mentre si smarriscono le istanze squisitamente spirituali e teoretiche dell’impianto educativo.

Negli ultimi trent’anni la società italiana, e non solo, ha attraversato una ulteriore trasformazione di costume in parte legata alla cultura del consumo, alla pervasività dei condizionamenti televisivi e alla mancanza di una forte controproposta sul piano umano: una “crisi silenziosa” la definisce Martha C. Nussbaum<sup>12</sup> che si accompagna a quella economica esplosa a livello planetario nel 2008.

---

<sup>10</sup> C. Scurati, *La figura dell’educatore professionale*, in M. Groppo (a cura di), *L’educatore professionale oggi*, Vita e Pensiero, Milano 1990, p. 32.

<sup>11</sup> F. Gerosa, *Educando. Argomenti sull’educazione professionale*, Edizioni del Cerro, Pisa 1998, p. 23.

<sup>12</sup> M. C. Nussbaum, *Non per profitto* (2010), tr.it. Mulino, Bologna 2011, pp. 21-30.

Nelle regioni più occidentalizzate del pianeta, si è innescato il cortocircuito di una società concepita secondo un modello liberale, che nell'allargamento smisurato dei diritti dell'individuo tende a perdere il senso della relazione interumana. “La persona – scrive Milena Santerini – si confronta direttamente con il mercato e con la tecnologia, sempre meno con modelli sociali predefiniti trasmessi dalle generazioni precedenti o comunicati attraverso la scuola o imposti dai comportamenti prevalenti”<sup>13</sup> e in tale direzione i percorsi di comprensione del sé e della società vengono schiacciati e deformati. “Nel consumo vertiginoso dei beni a breve termine – constata Luigina Mortari – si fatica a trovare quel ritmo lento del pensare che consente di prendere consapevolezza che il tempo speso nel consumo altro non fa che consumare il tempo della vita”<sup>14</sup>.

Tra i primi a denunciare gli effetti di quello che Goffredo Fofi ha definito “il processo di ottundimento delle coscienze e delle intelligenze”<sup>15</sup>, ci sono gli autori de *L'epoca delle passioni tristi*<sup>16</sup>, Miguel Benasayag e Gerard Schmit. I due psichiatri, che operano nel campo dell'infanzia e dell'adolescenza, denunciano lo stato d'impotenza della clinica d'innanzi a patologie, o presunte tali, che sono il frutto di una crisi umana trasversale a tutte le fasce sociali: problematiche spiccatamente adolescenziali che ineriscono al disorientamento esistenziale degli adulti. Il libro, che ha un respiro dichiaratamente filosofico, si conclude con una chiamata esplicita ai professionisti della cura: “... per condurre a buon fine il lavoro clinico e psicosociale, – scrivono Benasayag e Schmit – per uscire dalla cultura del malessere e della disperazione, occorre... un po' di coraggio! È il cammino da scegliere [...]: siamo salpati tutti sulla stessa barca e, nella tempesta, nessuno può salvarsi da solo. È il cammino che abbiamo imboccato e di cui vogliamo condividere la costruzione. Questo è il nostro invito.”<sup>17</sup>.

A dispetto di un approccio clinico isolato (isolante) e scienziato, i due pensatori individuano il problema esistenziale quale snodo cruciale per il futuro dell'uomo. La crisi contemporanea ha un cuore adulto che volta le spalle ai problemi etici, politici e spirituali: agli aspetti del □credere□ e del coerente □fare□, all'elaborazione di una visione del mondo consapevole che possa guidare un'azione autentica.

È in questo senso che il tema della ricerca sviluppa i propri motivi d'interesse. Quando sul finire del secolo scorso, la scuola italiana, luogo deputato all'educazione alla cittadinanza, quasi l'unico e con tante difficoltà contingenti e croniche, è stata invasa dalle “nuove” criticità adolescenziali, molti insegnanti si sono fatti scudo con l'espressione “ma io non sono uno

---

<sup>13</sup> M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari 2010, p. 13.

<sup>14</sup> L. Mortari, “Agire con le parole”, in AA. VV., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008.

<sup>15</sup> G. Fofi, *Salvare gli innocenti. Una pedagogia per i tempi di crisi*, La Meridiana, Bari 2004, p. 7.

<sup>16</sup> M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

<sup>17</sup> Ivi, p. 129.

psicologo!”. Questa frase vivida, per anni quasi un ritornello, faceva luce su un immaginario che delegava agli psicologi, alla clinica di Benasayag e Schmit appunto, un problema dalle proporzioni culturali, intimamente educativo, nel timido tentativo di ridurre il mandato della scuola alla sola didattica.

La visione pessimistica diffusa oggi scoraggia la reazione degli individui, ma, d’altra parte, restituisce alla società uno sguardo disilluso e in alcuni contesti sembra farsi strada la consapevolezza che la *barca in tempesta* sia realmente la medesima per tutti. In tal senso occuparsi di adolescenza, o in genere di cura o di educazione, non significa scegliere il professionista utile o trovare il nome esatto per i sintomi di un disagio individuale. Si tratta, in prima istanza, di interrogare gli adulti sull’idea di futuro e sulle scelte che stanno proponendo e realizzando per loro stessi e per le generazioni a venire.

La ricerca tenta di individuare alcune linee di senso accostandosi alla vita di alcuni educatori: persone che hanno scelto come professione la cura e l’educazione del prossimo e che, avendo alle spalle almeno una quindicina d’anni di lavoro, sono in grado di individuare i percorsi trasformativi della vocazione iniziale e le zone sensibili di un mestiere che intreccia i significati di un immaginario diffuso con le direzioni esistenziali dell’individuo. Gli intervistati sono adulti di oggi che, a vario titolo, hanno scelto un lavoro di senso e con esso quotidianamente si misurano.

### 3.2 Direzioni di metodo

Se, come si è visto, i temi della motivazione e della vocazione al lavoro educativo trovano alcuni rilievi specifici nelle evoluzioni culturali occorse alla società italiana negli ultimi 40 anni, la ricerca in essere, per il suo carattere eminentemente qualitativo<sup>18</sup>, non può tralasciare le ragioni più intime e personali che l’hanno innescata. D’altra parte orientare metodologicamente

---

<sup>18</sup> All’inizio del Novecento la ricerca di legittimazione scientifica da parte di alcune discipline umanistiche, in particolare sociologia e psicologia, ha segnato l’affermazione del paradigma analitico e conseguentemente dei metodi quantitativi. Durante gli anni ’60 si assiste ad un recupero dei metodi qualitativi che, soprattutto nel contesto statunitense, trovano un riconoscimento pressoché unanime da parte della comunità scientifica. In Italia la ricerca qualitativa in campo pedagogico ha raggiunto a fatica una forma di legittimazione a partire dagli anni ’90. I primi autori ad occuparsi in modo specifico della possibilità e delle pertinenze di un metodo qualitativo sono stati Duccio Demetrio (D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992), Lucia Lumbelli (L. Lumbelli, “Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia” in E. Becchi e B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1984), Letizia Caronia (L. Caronia, *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione della ricerca sul campo in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997) e Susanna Mantovani (S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1995).

un'osservazione sui significati vuol dire *in primis* considerare i legami di contesto ovvero le istanze culturali e individuali che hanno avviato la ricerca stessa. Tuttavia tali nodi che, secondo un'impostazione fenomenologica, hanno una preminenza metodologica, non possono essere sciolti in modo definitivo proprio per la natura organica e processuale di cui partecipano.

Come si è specificato nel primo capitolo, *le ragioni del soggetto* rappresentano una parte cospicua del procedimento ermeneutico ed è in tal senso che la ricerca si compone di due movimenti tra loro dialettici. Da un lato l'esplorazione avanza nel mondo, incontra gli intervistati, le sollecitazioni dell'*oggetto intenzionato* e le criticità connesse al lavoro sul campo, per altro verso, *a ritroso*, tale avanzamento innesca quell'*itinerario ascetico*<sup>19</sup> che induce il ricercatore a ripercorrere e ricomprendere le ragioni della ricerca stessa.

A partire da questo doppio movimento, proprio di una prospettiva fenomenologicamente orientata, l'indagine, secondo il tema d'interesse, le risorse in campo e le tempistiche, ha dovuto affrontare criticità metodologiche specifiche.

Per ciò che attiene alla definizione della ricerca, questa ha carattere esplorativo. L'oggetto che avvicina, la motivazione all'educazione appunto, ha una fisionomia teoretico-antropologica, e tuttavia, la procedura metodologica è assolutamente empirica.

Sebbene le linee interpretative abbiano natura filosofica, la ricerca si discosta dal modello tradizionale, perlopiù teoretico argomentativo, per incontrare nel vivo dell'esperienza alcune voci dell'educazione.

Le coordinate che orientano l'esplorazione fanno riferimento a quel panorama di studiosi italiani che, afferenti o meno ad un'esplicita impostazione fenomenologica, hanno inteso, come oggetto della propria ricerca pedagogica, i processi di attribuzione di senso a discapito di un'indagine sui contenuti di realtà<sup>20</sup>. È in questo senso che, come scrive Massimiliano Tarozzi, una ricerca qualitativa si qualifica in quanto tale poiché "indaga i modi attraverso i quali i soggetti assegnano senso al mondo, rinunciando in partenza ai grandi affreschi scientifici e preferendo invece le miniature"<sup>21</sup>.

Per esplicitare le ragioni e le scelte sottese ai dispositivi di ricerca adottati è necessario ripercorrere i passaggi che hanno condotto all'ipotesi iniziale. L'esplorazione è stata preceduta da un importante lavoro inerente ai significati della ricerca stessa: un periodo di gestazione che attraverso l'autoriflessione e il confronto con la docente toutor, prof.ssa Vanna Iori, ha permesso di

---

<sup>19</sup> Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico, cit.*, pp.118-122.

<sup>20</sup> I referenti specifici sono le ricerche idiografiche che intrecciano il materiale narrativo raccolto sul campo (interviste, racconti di vita, focus group) ad un *rigoroso* lavoro di interpretazione. Si menzionano come esempi due indagini di esplicita ispirazione fenomenologico-esistenziale, V. Iori e M. Rampazzi, *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano 2008 e V. Iori (a cura di), *Ripartire dall'esperienza*, FrancoAngeli, Milano, 2010.

<sup>21</sup> M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini, Milano 2001, p. 186.



delimitare l'orizzonte d'indagine, ma soprattutto di rendere esplicite le ragioni personali e le pertinenze della scelta tematica.

L'indagine, che ha preso il via da un'intuizione originaria, si è dovuta misurare in prima istanza con le problematiche connesse al soggetto<sup>22</sup>, in particolare col valore e i significati attribuiti dal ricercatore al tema scelto.

Secondo un indirizzo specificamente fenomenologico i procedimenti riflessivi messi in atto non hanno cercato di "purificare" l'esplorazione dal soggetto stesso, bensì hanno tentato di portare alla luce ed esplicitare le istanze del ricercatore. In un secondo momento la riflessione e il confronto hanno allargato il respiro delle prime interrogazioni per fuggire il rischio dell'autoreferenzialità e formulare un'ipotesi con pertinenze e motivi d'interesse generalizzabili. Questa seconda fase ha permesso di dar corpo alle precomprensioni implicite contenute nell'ipotesi iniziale e di formalizzare un interrogativo limpido: "qual è il rapporto (implicazioni, rischi e tipi) tra la scelta professione e il generale orizzonte esistenziale nella vita di un educatore? E, di converso, quali scelte affinano la resilienza alla professione educativa?".

Di qui la ricerca si è articolata come un percorso a tappe: venti interviste biografiche, venti incontri al termine dei quali è seguita una fase di trascrizione e approfondita interpretazione. Per la novità e la complessità del tema, nonché, per la fisionomia esplorativa della ricerca è stato necessario rifarsi ad una procedura *in progress*. Di fatto le interrogazioni e le criticità che hanno accompagnato il lavoro sul campo hanno stimolato e problematizzato il piano metodologico fino al termine dell'indagine.

L'analisi iniziale inerente ai motivi della ricerca ha fatto emergere in maniera preminente le problematiche relative al ricercatore. Per una esplorazione condotta da un unico attore, che utilizza uno strumento coinvolgente, come l'*intervista in profondità*, e che elabora la raccolta dati attraverso tre linee interpretative, procedura estremamente flessibile, il rigore scientifico si traduce in un approccio metodologico che rinuncia senza pudori al canone dell'obiettività, per come è stato mutuato dagli orientamenti sperimentali delle scienze naturali, e si specifica in un tentativo di individuazione del sistema di significati. Sebbene il confronto e le triangolazioni in equipe abbiano arricchito la riflessione e preservato il percorso di indagine da derive solipsistiche e autoreferenziali, la ricerca, nel suo sviluppo ha messo in luce, in particolare nella fase di incontro con i soggetti intervistati, un proprio valore esistenziale: per il ricercatore si è trattato di un itinerario formativo, un viaggio di incontri per domandare e interrogarsi sui significati della professione educativa. Di

---

<sup>22</sup> Per una panoramica sui problemi e sulle trasformazioni connesse al paradigma, soggetto, si veda il volume collettaneo, E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*, Carocci, Roma 2008, in particolare contributi di Franco Cambi, Egle Becchi e Mariagrazia Contini.

volta in volta, in un concerto crescente, sono entrate in contatto venti forme di esperienza: un dialogo a distanza tra modi di essere-al-mondo<sup>23</sup> sedimentato nel vissuto del ricercatore.

Per queste ragioni il vissuto esperienziale del ricercatore, inteso appunto come terreno di relazione, è divenuto il perno ermeneutico<sup>24</sup>: il luogo per elaborare in direzione intersoggettiva<sup>25</sup> gli intrecci di significato.

Per ciò che attiene a tale elaborazione sono stati adottati fin dall'inizio alcuni strumenti specifici, come ad esempio il *doppio diario* di cui si tratterà successivamente, mentre le scelte di campo, l'intervista e in generale i modi d'incontro con gli intervistati hanno subito diverse modifiche.

Se l'espressione "avanzare per prove ed errore" si addice a quelle procedure sperimentali che intendono smentire o confermare una determinata tesi secondo il criterio dell'esattezza, per questa ricerca, resistente a procedure troppo schematiche, che non persegue obiettivi definiti, sono stati stabiliti alcuni paradigmi che hanno di fatto assolto ad una funzione orientativa nonché normativa. Uno di questi orientamenti ha riguardato ad esempio *il tempo dell'intervista*: un momento concepito secondo le caratteristiche della quiete e dell'intimità. Perseguire tale direzione, per una meta che non si conquista una volta per tutte, ha significato attraversare alcuni errori e far emergere taluni pregiudizi che inficiavano la possibilità di un incontro autentico. In termini fenomenologici si è innescato un percorso di *epochè* che ha interessato l'azione sul campo e lo strumento principale, l'intervista appunto.

Intervista dopo intervista mentre le ricorrenze e i significati prendevano corpo in una trama di contenuto, le tecniche di contatto e lo stile relazionale del ricercatore andavano affinandosi secondo un *focus* specifico: come incontrare l'intervistato sul terreno intimo, personale e sfuggente del senso e, al contempo, come evitare derive tematiche all'interno del tempo deputato per l'incontro.

Il tema del senso porta in sé alcuni elementi culturali e costitutivi che lo rendono di difficile accesso. È un argomento inusuale che in più di una occasione ha spiazzato gli intervistati e che si muove tra due posizioni limite. Da un lato i contenuti spirituali fuggono per natura ogni forma di oggettivazione, di definizione, e partecipano di una natura ineffabile che soltanto l'arte può carpire. Le uniche formule che parlano esplicitamente di senso si collegano perlopiù al referente religioso, ma in tal senso l'intervista rischia di raccogliere precetti, o comunque, risposte assolute. Di contro il senso che giace sul fondo della natura mondana dell'esistenza, rischia con un dialogo e una

---

<sup>23</sup> Cfr. L. Binswanger, *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*, Niehans, Zurigo 1942.

<sup>24</sup> Come specifica Daniele Bruzzone: "L'esigenza primaria cui risponde la fenomenologia, dunque, è quella di smentire il paradigma naturalistico come unica via d'accesso alla conoscenza autentica, tentando di studiare gli uomini nella loro attività soggettiva e risalendo dall'analisi riflessiva dei loro atti ai diversi livelli antropologici cui si riferiscono..." cfr. D. Bruzzone, *Farsi persona*, FrancoAngeli, Milano 2012 p.23.

<sup>25</sup> Sul concetto di intersoggettività cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., pp. 103-106.

narrazione che procede per dati di fatto di restare muto. Per queste ragioni ogni intervista ha rappresentato una sfida e un'opportunità. Perché qualcosa potesse prendere corpo si è tentato di far dialogare la superficie materica del racconto con le prospettive di giudizio già insite nel racconto e con le linee interpretative desunte dalle vite degli autori di riferimento.

### 3.3 Il ricercatore e l'oggetto

Come constatano Barbara Merrill e Linden West sono estremamente rari i casi in cui “i ricercatori spiegano come e perché scelgano un certo argomento di ricerca. Di solito – continuano le due studiose – è presentato come un dato di fatto, come se non ci fossero esperienze o domande radicate nelle biografie che hanno portato quella persona a entrare in contatto con quello specifico tema”<sup>26</sup> e, in linea con tale assenza, gli stessi manuali sui metodi di ricerca omettono spesso volte di sondare le procedure di individuazione del tema.

Per gli approcci sperimentali di tipo perlopiù quantitativo vige ancora l'imperativo accademico di una scienza sempre valida e imparziale che, per evitare qualsiasi tipo di contaminazione, separa la soggettività del ricercatore dal proprio lavoro di indagine, tuttavia, anche per le ricerche fenomenologiche, che pure reagiscono all'obiettività dell'oggettivismo, sussiste un velato timore reverenziale.

Affinché la proposta fenomenologica possa compiersi in modo rigoroso è necessario quindi che nelle problematiche connesse alla soggettività rientrino, oltre ai soggetti indagati, gli stessi ricercatori. Ed è in tal senso che l'interpretazione del percorso esplorativo deve necessariamente iniziare dal rapporto tra il ricercatore e l'oggetto di ricerca: dalle ragioni e dai significati che giustificano l'inizio dell'esplorazione.

La scelta dell'argomento di ricerca può derivare dall'intenzione dei finanziatori oppure da interrogativi personali o professionali. Il ricercatore può trovarsi di fronte ad un oggetto di particolare significato oppure, pur con le proprie precomprensioni, d'innanzi ad un tema tutto sommato nuovo. Allo stesso modo, il “motore”, le motivazioni alla ricerca potranno essere interne o esterne al ricercatore. “Non si tratta in ogni caso di un processo neutrale”<sup>27</sup>, ma, al contrario, si tratta di un terreno difficile e aspro che comprende i contratti tra finanziatori e ricercatori, la relazione tra il tema e il ricercatore, il rapporto tra opportunità e merito della ricerca e tra finalità

---

<sup>26</sup> B. Merrill, L. West, *Metodi biografici per la ricerca sociale* (2009), tr. it. Apogeo, Milano 2012 p. 147.

<sup>27</sup> L'affermazione è tratta sempre di B. Merrill, L. West, *Op. cit.* p. 146 che a loro volta citano K. G. Esterberg, *Qualitative methods in social research*, McGraw Hill, Boston 2002.

implicite ed esplicite: una trama complessa che intreccia la biografia del ricercatore a problematiche di ordine etico e tecnico.

Come specificato in precedenza sono decisamente rari i casi in cui il ricercatore dà ragione del proprio indagare. Tuttavia negli approcci che utilizzano metodi biografici e in generale nelle ricerche etnografiche tale prassi ha iniziato a farsi strada. Nel seguente passaggio Maxwell descrive il proprio vissuto sul tema della marginalità e dell'abbandono prima di approcciarsi ad una ricerca che si svolge in una comunità d'affido per minori.

“Per quanto risalga indietro nel tempo, non riesco a ricordare un periodo in cui non mi sia sentito diverso dagli altri, e mi viene in mente la mia capacità di avere degli amici. Questo può essere dovuto alla timidezza, alla tendenza all'isolamento e all'instabilità delle relazioni che costruisco, perché la mia famiglia si trasferiva spesso per lavoro. Il punto principale che, a partire dalla mia esperienza, voglio portare sul lavoro è la consapevolezza che questo problema non si risolve cercando di diventare simile agli altri (“strategie basate sulla somiglianza”), ma cercando di essere solidale con gli altri (“strategie basate sulla contiguità”). Questa è piuttosto una semplificazione, perché mi vedo anche come un “camaleonte sociale” che si adatta alle situazioni, ma nondimeno credo che questo adattamento stia più nella capacità di costruire relazioni di autonomia personale e di rispetto che nella ricerca della somiglianza”<sup>28</sup>.

In questo testo balza agli occhi come “i sentimenti che il ricercatore prova quando accetta di condurre una ricerca in un particolare contesto educativo forniscono le prime comprensioni della situazione.”<sup>29</sup>. Il vissuto del ricercatore è abitato da un sistema di aspettative e bisogni che *intenzionano* l'oggetto di ricerca. Per questa ragione il procedimento esplorativo non può che prendere piede dalla mappatura dei significati insiti nel ricercatore in merito al tema e alla ricerca, per come è stata concepita, e dal confronto degli stessi con le convinzioni culturali sull'oggetto di ricerca, le significazioni ovvie e condivise.

Da un punto di vista biografico, constatare che tra l'oggetto d'indagine e il ricercatore sussiste una fitta trama di inferenze vuol dire evidenziare un processo di significazione che inizia prima della ricerca e che attraverso il percorso esplorativo subisce ulteriori trasformazioni. Affinché tale processo si indirizzi in modo autentico è necessario considerare la dialettica tra fatti e aspettative in tutta la sua portata e cercare, per quel che è possibile, di farla emergere. Scrive a tal proposito Mortari: “La pratica dell'auto comprensione non va intesa [...] come localizzata in una precisa fase della ricerca (solo all'inizio o al termine, in questo secondo caso come momento che

---

<sup>28</sup> J. A. Maxwell, *Qualitative research design. An interactive approach*, Sage, London 1996, p.30. Il brano è tradotto e citato in P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma 2005, p. 36.

<sup>29</sup> P. Sorzio, *Op. cit.* p. 36.

consente di prendere consapevolezza dei cambiamenti verificatisi nel corso del processo), ma come un atteggiamento che accompagna tutto il percorso epistemico.”<sup>30</sup>

Per l’esplorazione qui in oggetto il ricercatore si è avvalso del confronto intersoggettivo “che- come spiega Chiara Sità- consente di esplicitare ad altri i processi di ragionamento attivati nel corso della ricerca”<sup>31</sup> e di uno strumento narrativo, un doppio diario.

Il confronto interpersonale ha visto il coinvolgimento periodico della docente tutor e di alcuni intervistati chiave mentre il doppio diario ha accompagnato il ricercatore con continuità ed ha rappresentato il primo luogo di “riflessione sul proprio posizionamento in quanto ricercatore rispetto al tema di indagine”<sup>32</sup>.

Lo strumento del doppio diario è concepito per raccogliere da un lato il flusso di coscienza del ricercatore, tanto nei momenti significativi (prima e dopo una intervista) quanto nei passaggi di libera elucubrazione, dall’altro lato registra la punteggiatura e la natura degli eventi secondo le regole, che vengono definite obbiettive: date, orari, strumento di contatto con l’intervistato ecc.

Il diario, diario di ricerca, accompagna il lavoro del ricercatore sin dagli albori del metodo sperimentale. Secondo il paradigma positivista, tale strumento deve registrare in modo obbiettivo le procedure di laboratorio al fine di replicarle in assoluto e all’infinito l’esperimento indipendentemente dalla mano del ricercatore. Di fatto in questo tipo di raccolta diaristica la dimensione soggettiva è negata poiché non le viene riconosciuto alcun valore euristico. Con la svolta ermeneutica – scrive Mortari in riferimento al paradigma fenomenologico – trovano, invece, autorizzazione anche altre forme di pensiero, quelle proprie della ragione poetica, dove il pensare è anche un sentire e, quindi, la riflessione si allarga a quei vissuti che si ritenevano irrilevanti per la comprensione dei processi epistemici”<sup>33</sup>.

In tal senso il diario, da intendersi come pratica disciplinata, tutt’altro che spontaneistica, diventa l’affresco che racconta il vissuto del ricercatore: una sequenza in profondità che segue da vicino i movimenti dell’anima in un itinerario di nuovi eventi e ripensamenti.

Qui di seguito sono riportati alcuni stralci di diario della ricerca in esame.

Reggio Emilia, 10 aprile 2011

"... come “Balla coi lupi”: un compagno di viaggio, un luogo per distendersi, un osservatorio di quiete per fotografare il mondo. è una porta sul mondo, il bisogno di incontrare altri come me, “Le vite degli altri”. [...] Probabilmente è un’esigenza esistenziale, chiedere com’è per gli altri educatori... per sapere come si resiste e qual è il senso della resistenza. Sono i 35 anni di Dante: la

---

<sup>30</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica*, Carocci, Roma 2007, p. 225.

<sup>31</sup> C. Sità, *Indagare l’esperienza*, Carocci, Roma 2012, p.40.

<sup>32</sup> Ibidem

<sup>33</sup> L. Mortari, *Op. cit.*, p. 227.

possibilità di un viaggio tra le persone mentre la vita continua. Un giorno in treno in mezzo alla settimana...”<sup>34</sup>

Bellaria, 21 giugno 2011

“... riconosciuto azzardato? Non avevo azzardato ai bisogni più intimi. «Doveva servire a qualcosa!» Questo comandamento mi ha ingessato, mi ha portato a problemi pretestuosi, artificiosi... La ricerca alle elementari, le classi, lo strumento... Era una cosa che facevo, nulla più! ... e mi ricordava l'esperimento. [...] ho scelto la domanda più intima e personale...SERVIRÀ?! Servirà ad andare avanti, servirà a qualcun altro ...”

I due spezzoni, a distanza di pochi mesi, restituiscono l'eco di una dialettica interiore e dal discorso, seppur frammentario e a tratti sconnesso, si individuano alcune direttive di senso. *In primis* emerge la scelta di □mettersi in ricerca'. Il ricercatore è approdato all'esperienza di dottorato dopo più di dieci anni trascorsi “in prima linea”, all'interno di progetti a carattere educativo, ed è in tal senso che l'interrogazione sulle valenze esistenziali del lavoro educativo e di cura ha una radice personale, ovvero, sorge da un intimo bisogno. Per tali ragioni, il riferimento alla *Divina Commedia* inerisce all'idea di un viaggio interiore che inizia da una *selva oscura*, da una fase di disorientamento professionale, ma ancor prima personale, e che prosegue nell'incontro con altre persone.

Il secondo stralcio invece riguarda, in modo particolare, la lunga fase di gestazione dell'ipotesi di ricerca. La definizione dell'argomento e dell'oggetto da esplorare è stato il frutto di un processo complesso. Le prime due ipotesi di ricerca, poi scartate, si ponevano in continuità con altrettanti progetti lavorativi ai quali il ricercatore aveva partecipato negli ultimi anni in qualità di educatore. Le motivazioni sottostanti a tali indirizzi esplorativi risiedevano nell'opportunità e nella comodità di poter usufruire di un campo di indagine già definito e di libero accesso. Dopo di che, attraverso il confronto con l'insegnante tutor, è emersa la necessità di “fare un passo indietro”: uscire dallo schiacciamento esperienziale per focalizzare un tema più radicato e di maggior respiro.

La scelta circa l'argomento e la fisionomia generale della ricerca si è compiuta quando è maturata un'ipotesi capace di tenere insieme il soggetto e il mondo: da un lato le ragioni biografiche del ricercatore e dall'altro la pertinenza educativa del tema.

---

<sup>34</sup> Nello stralcio riportato il ricercatore menziona due riferimenti cinematografici e uno letterario. Per il primo film citato “Balla coi lupi”..... l'autore si riferisce, nello specifico, alla situazione del protagonista che, diario alla mano, scrive di sé e dei propri incontri con una tribù indiana durante il presidio di un avamposto sperduto e dimenticato sul confine incerto della frontiera. La seconda citazione invece “Le vite degli altri”.... non si riferisce tanto alla pellicola quanto al senso letterale del titolo, “di cosa sono fatte le vite degli altri?”. In ultimo il riferimento a Dante Alighieri e alla Divina commedia è motivato dall'età del ricercatore, 34 anni al momento della scrittura, prossima a quei 35 anni che, secondo le interpretazioni più accreditate, sarebbero gli anni del protagonista all'inizio del viaggio negli inferi.

Come è stato accennato e come si evince dal diario di ricerca, il tema della motivazione ha interessato in prima persona il ricercatore e la scelta stessa del “fare ricerca” ha espresso un bisogno di riflessione generale sulla propria esistenza. Su queste consapevolezze è iniziato un lavoro specifico per allargare le interrogazioni sul tema e fuggire il rischio che la ricerca potesse fermarsi alle valenze introspettive che pure l’avevano ispirata. In tal senso è cominciata un’ esplorazione bibliografica sul tema “motivazione e professioni educative” che, tuttavia, non ha portato a risultati significativi, se non quello di constatare la sostanziale originalità dell’oggetto d’indagine.

Per queste ragioni lo studio si è rivolto alle opere e alla biografia di alcuni autori di riferimento. Il ricercatore ha cercato di saggiare il tema attraverso l’incontro con tre esperienze di vita che risultano di particolare interesse proprio per l’intreccio tra la dimensione esistenziale e l’orizzonte professionale. L’approfondimento condotto sulle figure di Binswanger, Bertolini e Sichel ha rappresentato il primo incontro “a distanza” con tre biografie professionali. Il contatto con queste tre vite, mediato dalle opere, dalle fonti biografiche e dalla bibliografia critica ha dato corpo ad un’interrogazione preliminare sul tema e ha permesso di individuare altrettante linee interpretative. La specificità di tale studio riguarda la possibilità di leggere la vita in modo globale. Il confronto con la morte stabilisce in modo definito il senso e il risultato delle scelte compiute in vita. Non si tratta certo di valutare eticamente e moralmente l’esistenza altrui, bensì di intravedere quali ordini di problemi sono sottesi alle direzioni e agli stili esistenziali elaborati.

I problemi circoscritti in questa fase sono diventati la bussola che ha orientato in modo particolare il lavoro interpretativo.

Al contrario in vista degli incontri col campione di intervistati si è scelto di non utilizzare alcun tipo di precomprensione. In tal senso lo schema dell’intervista ha tenuto sullo sfondo le linee critiche elaborate e ha cercato piuttosto di fornire alcuni stimoli. Con tali accortezze il ricercatore ha tentato di raccogliere più risposte narrative rispetto a quelle intellettualizzate che sarebbero potute scaturire dalla proposizione di nodi specifici. Inoltre l’incontro libero con l’esperienza altrui, senza domande e risposte legate da un’implicazione biunivoca, ha allenato il ricercatore alle diverse sensibilità: sguardi sul mondo nuovi, distanti, forieri di spaesamento e di nuove prospettive.

### **3.4 L’intervista di senso**

Negli ultimi decenni l’utilizzo dell’intervista si è ampiamente diffuso nell’ambito delle scienze umane. La sua applicazione ha abbracciato la ricerca di tipo psicologico, antropologico,

psichiatrico e sociale, inoltre, al di là dell'ambito scientifico, si è estesa ad altri campi quali l'informazione giornalistica, la stampa e la televisione, diventando un vero e proprio fenomeno di costume.<sup>35</sup>

Nelle procedure di ricerca maggiormente diffuse assolve sostanzialmente a due funzioni: può rappresentare una raccolta di prima mano volta a saggiare la rete di significati che interessano l'argomento in esame, oppure, specifica, con altri strumenti, quali ad esempio i focus group o gli studi di caso, la fase interpretativa dei dati quantitativi.

In ogni caso, per la struttura flessibile che le è propria, l'intervista ha trovato numerose possibilità di utilizzo e altrettante definizioni: dall'intervista strutturata, a quella tematica sino all'intervista biografica o libera.

In questo caso la scelta dell'intervista come strumento di ricerca, in una forma ibrida tra quella in profondità e quella biografica, è motivata dalla natura del tema. Come è stato già specificato, uno dei presupposti dell'esplorazione poggia sul nesso che lega la scelta di una professione educativa o di cura col generale orizzonte esistenziale. Si tratta di un sistema di inferenze e significati dalla natura magmatica: un tema del quale non si conoscono i margini di indagine e nemmeno le possibilità di stabilire corrispondenze di causa ed effetto. L'intervista risulta in tal senso lo strumento più delicato e sensibile per un'esplorazione che cerca il proprio oggetto nel fondo delle storie individuali senza conoscerne esattamente la fisionomia.

Dal punto di vista teorico si può definire intervista una "situazione di interazione richiesta e guidata da un intervistatore che stimola e facilita la descrizione dell'esperienza soggettiva"<sup>36</sup> e che "postula una rilevanza della voce dei soggetti intervistati, chiamati a parlare dall'interno del loro mondo della vita"<sup>37</sup>.

I presupposti teorici dell'intervista si fondano sulla capacità dell'essere umano di elaborare il proprio vissuto esperienziale, di tessere delle storie, "in cui gli stati mentali soggettivi (convinzioni, intenzioni, desideri, impegni) sono integrati alle conseguenze degli atti condotti in situazioni sociali"<sup>38</sup>, e sul presupposto fenomenologico dell'intersoggettività che in questo caso specifica la possibilità di cogliere, attribuire e condividere i significati attraverso la relazione umana tra intervistatore e intervistato.

---

<sup>35</sup> Nel testo del 1993, *Interpreting Qualitative Data: Method for Analysing Talk, Text and Interaction*, Silverman parla espressamente di *società dell'intervista* per esprimere quanto la tecnica dell'intervista abbia conquistato, con scopi diversi, vari ambiti della cultura: dalla ricerca di mercato al format televisivo. (D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data: Method for Analysing Talk, Text and Interaction*, Sage, London 1993)

<sup>36</sup> C. Sità, *Op. cit.* p. 65. Si rimanda all'opera citata per una trattazione esaustiva dei presupposti teorici circa l'utilizzo dell'intervista fenomenologica nella ricerca educativa.

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> P. Sorzio, *Op. cit.*, p. 107. In questo passaggio l'autore si riferisce in modo esplicito all'opera di Bruner e alle sue teorizzazioni sul tema della narrazione (J. S. Bruner, *La ricerca del significato* (1990), tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1992).



Nel caso delle tipologie meno strutturate, intervista libera, intervista in profondità e intervista biografica, i principi regolatori si differenziano in modo sensibile dal sistema di corrispondenze tra domanda e risposta che regge le forme di intervista standardizzate. Come dice Paolo Sorzio “il risultato non sarà un insieme di dati facilmente uniformabili e omogenei, ma un prisma di prospettive che si raccolgono attorno ad alcuni nuclei tematici che sono l’oggetto della ricerca narrativa; ciò che conta è il mondo personale, carico di tensione emotiva e incertezza, in cui i soggetti trattano le esperienze, i contesti e il ruolo di altre persone significative.”<sup>39</sup>

Per questo motivo l’intervista è da intendersi come un incontro nell’ambito del quale i significati trovano corpo attraverso i processi di riflessione e condivisione. Si tratta di una dialettica complessa alla quale partecipano il luogo dell’intervista, le modalità di aggancio e la situazione contingente dell’incontro: il momento in cui l’intervistatore propone all’intervistato di raccontare la propria storia, ovvero, di dare forma, e quindi senso, all’esperienza vissuta. L’intervista diventa un’istantanea del proprio flusso di *Erlebnisse*: un ritorno a sé che inevitabilmente trascende i significati sino ad ora attribuiti alla propria vicenda personale<sup>40</sup>.

Questa complessa trama di riflessione, che ha nella persona intervistata il proprio punto focale, si intreccia ai processi che individuano l’orizzonte intersoggettivo. Come teorizza Husserl nelle *Meditazioni Cartesiane*<sup>41</sup>, l’intersoggettività è una componente della soggettività trascendentale, un elemento costitutivo per l’accesso alla visione delle essenze. All’evento relazionale che è l’intervista, gli individui partecipano attraverso l’originaria esperienza del mondo come intersoggettivo: con la consapevolezza che il mondo è il medesimo per tutti, che gli oggetti sono a tutti accessibili e i significati condivisi. Dopodiché l’intervista diviene un luogo per rinegoziare il senso delle parole e i significati attraverso il confronto di due specifiche esperienze soggettive. L’incontro inverte i presupposti intersoggettivi e produce significati autentici perché oltrepassa il limite del credere impersonale. Tuttavia la profondità di senso che può liberarsi in tale incontro dipende, come si è visto, da un sistema complesso di variabili: dai presupposti dell’incontro, dal sistema di aspettative dell’intervistato e dell’intervistatore, dalla capacità empatica di chi conduce l’intervista, dalla capacità di elaborazione dell’intervistato e in genere dalle variabili contingenti.

---

<sup>39</sup> Ivi.

<sup>40</sup> Riferendosi al testo di M. Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, (Einaudi, Torino 1958, p. 222), Rita Bichi interviene sul tema dell’*intenzionalità riflessiva*: “L’auto-rappresentazione di una propria azione passata considerata nella sua riflessione, citando Weber, è una conoscenza concettuale del proprio *Erlebnis* che «mai e poi mai [...] costituisce una reale “ripetizione” o una semplice “fotografia” del suo contenuto; poiché sempre l’*Erlebnis*, tradotto in “oggetto”, perviene a prospettive e a connessioni che non sono “consapevoli” nell’*Erleben*». (R. Bichi, *L’intervista biografica*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, p.39)

<sup>41</sup> E. Husserl, *Meditazioni Cartesiane* (1969), tr. it. Bompiani, Milano, 1994.

L'intervista inizia prima dell'appuntamento deputato poiché nella fase preliminare, che procede dal primo contatto sino al momento dell'incontro, lo scambio di informazioni e lo stile del ricercatore disegnano un quadro di riferimento orientativo.

Per ciò che attiene alla ricerca in esame il primo contatto è avvenuto nella maggior parte dei casi via mail. In questo primo messaggio il ricercatore si è presentato, ha descritto l'ente committente, ha accennato al tema della ricerca, ha specificato i passaggi, perlopiù conoscenze comuni, tramite i quali è giunto alla persona interessata e ha esplicitato la richiesta dell'intervista.

Due sono le istanze che hanno dato forma a tale contatto: si è scelto di procedere in modo discreto con un breve scritto che permetteva ai destinatari di meditare la proposta e, al limite, rifiutarla<sup>42</sup> e al contempo si è cercato di agire secondo un principio etico di totale trasparenza rispetto alle modalità e ai fini della ricerca.

A questo primo contatto ne seguivano solitamente altri due, prima della telefonata che definiva la logistica dell'incontro, ed era durante questi scambi che veniva inviato lo schema dell'intervista.

Nella comunicazione suddetta era specificata in un file unico l'impianto e le ragioni della ricerca, la durata dell'intervista (2h circa con possibilità di pausa), l'utilità di un luogo protetto, la necessità di registrare l'incontro e i temi.

Si è scelto di integrare il dato riguardante la lunghezza dell'intervista, la comunicazione solitamente più ostica, con la descrizione dell'impianto generale della ricerca affinché l'intervistatore potesse cogliere l'ampiezza e la complessità del tema nonché la necessità di un tempo disteso.

Per ciò che riguarda l'elenco dei temi presente nel materiale inviato prima dell'intervista<sup>43</sup>, esso non è stato articolato secondo una logica intrinseca, ha assolto piuttosto alla funzione di "dare colore" ad un tema, per così dire, inusuale e a quella di illustrare, come fosse un *brain-storming*, la mappa degli argomenti possibili. Di fatto le categorie elencate sono molto ampie e se da un lato non abbandonano l'intervistato d'innanzi al racconto della propria esperienza biografica, dall'altro vorrebbero suggerire che nel racconto sul tema della motivazione nessun argomento è assolutamente necessario e nessuno può essere escluso a priori.

Durante la telefonata che solitamente ha preceduto l'intervista, il ricercatore si è informato circa l'arrivo del materiale e la chiarezza dello stesso dopodiché si è accordato con l'intervistato per un tempo e un luogo idoneo all'appuntamento. In merito al luogo dell'intervista la letteratura sul tema

---

<sup>42</sup> Durante la fase di primo contatto uno dei possibili intervistati non ha risposto alla mail mentre un altro ha rifiutato la proposta adducendo come motivo un problema logistico pur proponendo un suo possibile sostituto.

<sup>43</sup> Qui di seguito l'elenco dei temi presentati nello schema d'intervista: persone significative (mentori, colleghi ecc.), eventi cruciali (professionali-personali), evoluzione delle motivazioni e dello stile educativo, il significato dei luoghi, relazione tra l'area professionale e quella personale, rapporto con la temporalità e i riti, strumenti affinati (convenzionali e inusuali), rapporto con la propria spiritualità (spazio, tempo e modi).

consiglia l'ambiente "in grado di massimizzare la produzione mnestica dell'intervistato"<sup>44</sup>. In tal senso, per la natura dell'intervista, la propria casa oppure, se altrettanto familiare, il posto di lavoro potevano essere luoghi idonei ed evocativi. Tuttavia per evitare un approccio intrusivo il ricercatore non ha mai menzionato la necessità di un luogo specifico e ha lasciato che fosse l'intervistato a scegliere con l'unica raccomandazione che l'intervista potesse svolgersi senza interruzioni. Nei fatti poco più della metà delle interviste si è svolta a casa dell'intervistati e le restanti sul luogo di lavoro.

In merito all'incontro in presenza<sup>45</sup> dopo i convenevoli e l'accensione del registratore, il ricercatore ha spesso aperto l'intervista "parlando di sé", dando ragione all'intervistato dei motivi che lo avevano condotto al tema della motivazione e facendo alcuni accenni alla propria storia personale e professionale. Durante tale preambolo il ricercatore, pur nel rispetto della *privacy*, ha spesso fatto riferimento ad interviste precedenti con la finalità di scaldare il *setting* o per rispondere a dubbi o curiosità dell'intervistato. Ha altresì accennato alla funzione indicativa dei temi in elenco nello schema d'intervista, ad alcune riflessioni parziali ed infine, per aprire l'intervista vera e propria, si è avvalso di una domanda aperta e generica, "come mai ti sei orientato verso una professione di questo tipo?", sempre che l'intervistato non prendesse la parola di sua spontanea volontà per iniziare a raccontarsi da un episodio specifico o da una riflessione personale.

Di fatto la prima parte degli incontri ha assunto quasi sempre le caratteristiche del racconto autobiografico, che poteva prendere le mosse tanto dalla storia di vita dei propri genitori, dal contesto della propria infanzia oppure dalla scelta di un percorso di studi universitario. In questa prima fase

---

<sup>44</sup> R. Bichi, *Op. cit.* p. 97.

<sup>45</sup> Qui di seguito Barbara Merrill e Linden West riportano una sintesi delle regole elaborate da Peter Alheit (P. Alheit, *The Narrative Interview: An Introduction*, University of Bremen Press, Bremen 1982) per la conduzione di un'intervista biografica: sono regole concrete e solide che intrecciano pur senza un esplicito riferimento le dimensioni fenomenologiche di corpo, spazio e tempo vissuto. "Regola 1: Prepara l'intervista con cura. Le interviste in cui le persone raccontano la loro storia non devono essere viste come interviste televisive... Tu, ascoltatore, devi prepararti proprio come chi racconta la storia... Regola 2: Intervista solo persone che ti interessano veramente sulla base delle loro caratteristiche o del loro problema... Può accadere di intervistare qualcuno che non sopporti... (ma) l'interesse che provi ti offrirà comunque la possibilità di condurre un'intervista ben riuscita. Quindi fingere interesse è rischioso. Regola 3: Dichiarati apertamente gli scopi dell'intervista: gli esperti sono gli intervistati, non tu... hanno il diritto di sapere che cosa sta per accadere. Regola 4: Racconta qualcosa di te... tu sei l'ascoltatore, ma prima dell'intervista parla di te stesso... chi sei e cosa fai. Regola 5: Hai bisogno di tempo. Regole 6: Assicurati che le regole riguardanti il raccontare siano realmente "ratificate" all'inizio dell'intervista... se c'è incertezza ("da dove devo cominciare?"), offri un'indicazione: "inizia dall'infanzia". Regola 7: Rimani sullo sfondo il più possibile... forse ti sentirai preoccupato di fronte ad una lunga pausa; cerca di decidere se l'intervistato ha bisogno di tempo per pensare... o se non c'è altro da aggiungere. Regola 8: "Evita domande come "perché?" e "per cosa?": chiedi invece "come è successo?" oppure "che cosa avvenne dopo?" Regola 9: Posponi le domande concrete a una fase successiva, di verifica. Regola 10: Non preoccuparti di fare errori: prendi le regole sul serio ma non essere pedante... Impara la lezione e aggiungi nuove regole." (B. Merrill, L. West. *Op. cit.*, p. 181). Il paradosso di tali regole risiede nel fatto che, saperle interpretare in modo disinvolto e autentico, lontano da una logica strumentale, non può che essere il frutto di un allenamento e di una supervisione costante. In tal senso non possono essere applicate senza una preparazione per così dire esistenziale ed empatica. Tuttavia esprimono un indirizzo e hanno in sé un valore esemplificativo.

la tendenza degli intervistati era quella di raccontare di sé come per soddisfare la richiesta dell'intervistatore. Il racconto, più che insistere verso l'autocomprensione, si svolgeva con la sottile preoccupazione di non andare fuori tema. Probabilmente la complessità dell'argomento o, in altri casi, le conoscenze implicate nel contatto oppure il fatto che si trattasse di una ricerca universitaria, hanno dato alla relazione tra intervistatore e intervistato una connotazione asimmetrica. Per ovviare a tali derive prestazionali, il ricercatore ha spesso rimandato agli intervistati che sul tema in esame non sussistevano teorie di riferimento e che le risorse dalle quali attingere non potevano che essere le rispettive storie di vita. In tal senso la seconda parte dell'incontro assumeva perlopiù la forma della conversazione: il tono dello scambio, senza necessariamente acquisire una tinta confidenziale, si faceva più dialettico e riflessivo. Durante l'ultima parte dell'intervista il confronto si è soffermato perlopiù sulla discussione di esperienze comuni, opinioni di altri intervistati e alcuni spunti emersi dal racconto iniziale.

Al termine dell'intervista, dopo lo spegnimento del registratore, il ricercatore ha chiesto agli intervistati come si erano sentiti durante l'incontro, ha pattuito la reciproca disponibilità ad ulteriori contatti in merito alle riflessioni condivise e ha chiesto loro cosa ne pensassero dell'indagine stessa. Il sapore del commiato ha reso questi momenti estremamente autentici e gli intervistati hanno spesso aggiunto argomenti e spunti preziosi suscitando nell'intervistatore il rammarico per aver spento il registratore. D'altra parte il clima di gratuità che si andava sviluppando in questo passaggio era legato in modo particolare all'assenza della registrazione e alla volontà dell'intervistatore di dedicare momento di cura ai sentimenti dell'intervistato. Per queste ragioni ad ogni trascrizione d'intervista segue una sorta di appendice che descrive a memoria gli ultimi scambi prima del saluto.

Molte interviste sono state foriere di intense emozioni che al termine dell'incontro hanno lasciato un sentimento misto di gratitudine e imbarazzo. Dopo il saluto le sensazioni che hanno spesso pervaso l'intervistatore assomigliavano a quelle di chi ha ricevuto un regalo dal valore spropositato: come allontanarsi con un pezzo di anima altrui.

Per queste ragioni, dopo l'elaborazione le interviste sono ritornate ai rispettivi proprietari.

### **3.5 Un itinerario di venti interviste**

Per i paradigmi quantitativi il criterio che governa il campionamento è quello della rappresentatività. Indipendentemente dalla pertinenza delle caratteristiche storiche e personali dei

soggetti coinvolti in riferimento al fenomeno indagato, il processo di ricerca si muove in modo trasversale alla popolazione nel tentativo di validare su larga scala i risultati dell'indagine.

Per ciò che riguarda invece le ricerche di tipo qualitativo tale principio si rivela inadatto e poco praticabile: da un lato sussistono ragioni pratiche dall'altro specifici motivi teoretici.

Se si volessero applicare alle ricerche qualitative i numeri che reggono il principio di rappresentanza dei metodi di ricerca quantitativi ci si scontrerebbe *in primis* con i costi elevati degli strumenti di tipo qualitativo (intervista, *focus group*, studio di casi) e, in seconda istanza, con la mole sterminata di informazioni raccolte che, oltre a richiedere un processo di elaborazione pressoché infinito, porrebbe un serio problema circa la governabilità dei dati<sup>46</sup>. Nondimeno, al di là di queste ragioni pratiche, sussistono alla base del campionamento due paradigmi differenti: due modi diversi di guardare al problema. Come suggeriscono Barbara Merrill e Linden West, se per i ricercatori qualitativi l'ampiezza del campione è indice di attendibilità, per chi si occupa di ricerche biografiche l'utilizzo di campioni piccoli è giustificato dal fatto che "le vite sono in sé ricche di informazioni e offrono un materiale considerevole in base al quale è possibile tessere una comprensione migliore di alcune questioni importanti"<sup>47</sup>.

Ancor più radicale è la spiegazione che ne dà Luigina Mortari per la quale i primi sono alla ricerca di dati generalizzabili mentre ai secondi interessa "capire in profondità la questione generativa della ricerca"<sup>48</sup>.

Tuttavia, come suggerisce Rita Bichi<sup>49</sup> il criterio della rappresentatività può, e forse deve, essere mantenuto all'interno della ricerca qualitativa a patto di operare su di esso un profondo ripensamento.

Alla base del campionamento qualitativo di ispirazione fenomenologica, "il criterio per l'individuazione dei partecipanti è l'aver o aver avuto esperienza diretta del fenomeno"<sup>50</sup>. In tal senso questo tipo di campionamento rompe gli schemi della ricerca qualitativa, che si immerge nel mare indifferenziato della moltitudine, per focalizzare e individuare in modo deliberato alcuni soggetti che per caratteristiche proprie sono particolarmente idonei all'esplorazione.

Nella ricerca in esame il criterio suddetto è stato declinato secondo alcune linee orientative. Il ricercatore, che ai tempi della selezione dei partecipanti, aveva 36 anni ha scelto di indirizzarsi verso un gruppo di persone più anziane di lui, che avessero già da tempo guadagnato lo *status* di autonomia dalla famiglia di origine, che potessero vantare almeno una quindicina d'anni di

---

<sup>46</sup> Rita Bichi sottolinea come in Italia il problema della *capitalizzazione dei dati qualitativi* sia ancora poco considerato mentre negli Stati Uniti e in altre nazioni europee esistono in tal senso già molte iniziative. (Cit. R. Bichi, *Op. cit.*, p 78)

<sup>47</sup> B. Merrill, L. West. *Op. cit.*, p. 154.

<sup>48</sup> L. Mortari, *Op. cit.*, p. 66.

<sup>49</sup> R. Bichi, *Op. cit.*, p. 78 e seguenti.

<sup>50</sup> C. Sità, *Op. cit.*, p. 69.

esperienza professionale e che, grossomodo, avessero già vissuto esperienze esistenzialmente significative quali, ad esempio, la nascita di un figlio o la perdita di una persona importante. In tal senso sono state individuati degli educatori, per così dire, “esperti di motivazione”: che hanno consolidato il proprio *essere-per-l’educazione* attraverso la processualità globale del proprio divenire.

Su questo principio sono state innestate e incrociate altre due istanze metodologiche: si è cercato di mantenere il criterio di rappresentatività, seppur subordinato al principio della pertinenza, e si è scelto di effettuare il campionamento in modo progressivo con la tecnica denominata *snow ball*, palla di neve: un procedimento “a valanga” che collega la scelta di un intervistato a quella del successivo attraverso una catena di riflessioni e conoscenze che individuano appunto una figura interessante ai fini della ricerca.

Per quel che concerne i criteri utilizzati nella selezione degli intervistati, seppur mutuati dalle ricerche di tipo qualitativo<sup>51</sup>, esse non sono stati utilizzati per individuare dei sottogruppi omogenei, portatori di una specifica rappresentatività. Piuttosto sono stati funzionali a mantenere l’indagine su di un livello di specificità, o se si vuole, generalità, utile ad una prima esplorazione sul tema. Hanno di fatto evitato possibili derive particolaristiche, ovvero, che la ricerca finisse per indirizzarsi verso alcuni luoghi di significato, certamente pertinenti, ma prematuri.

Oltre al criterio, per così dire, anagrafico si è scelto di mantenere un equilibrio di genere, di cercare gli intervistati in una dimensione regionale, di differenziare la selezione secondo il tipo di utenza di riferimento (bambini, adolescenti, adulti, normalità, disagio, disabilità ecc.) e secondo i contesti educativi (scuola, comunità, centro diurno, doposcuola ecc.).

Come si è accennato, i criteri di suddivisione sopra elencati non sono stati il frutto di scelte obbligate e la maggior parte di questi è stato concepito per mantenere l’indagine al di sopra e al di sotto di uno determinato livello di specificità. Si è trattato di rifiutare alcuni bivi e di accettarne altri<sup>52</sup> in un tentativo di equilibrio precario che ha di fatto individuato alcuni futuri e possibili e sviluppi.

Una considerazione particolare si deve invece al criterio che ha definito il territorio d’indagine: il bacino per la selezione degli intervistati.

Si è optato per un’area sufficientemente vasta, tale da evitare alla ricerca un connotato locale, ma, al contempo, si è cercata una dimensione definita, portatrice di una propria identità. Nei fatti è stata

---

<sup>51</sup> Per una panoramica esaustiva dei criteri operativi di campionamento si rimanda a R. Bichi, *Op. cit.*, p. 80.

<sup>52</sup> Le decisioni più complesse hanno riguardato le opportunità, poi scartate, di sviluppare una ricerca di genere o di rivolgersi solo a educatori di adolescenti o a operatori di comunità. Queste direzioni avrebbero soddisfatto in modo specifico alcuni presupposti fenomenologici, ma avrebbero trascurato il bisogno di sviluppare una riflessione fondamentalmente preliminare sul tema.

individuata l'Emilia-Romagna per ragioni di opportunità e perché si tratta di un luogo d'eccellenza per tutto ciò che riguarda i servizi alla persona, le istituzioni educative e il dibattito sull'identità e i diritti di chi assolve ad una professione educativa.

La cernita degli intervistati si è sviluppata attraverso diversi filoni, fondati perlopiù sulle conoscenze dirette o indirette del ricercatore, ed ha attraversato le provincie dell'Emilia-Romagna in varie direzioni, individuando un ampio spettro di possibili partecipanti. La composizione del campione è avvenuta, intervista dopo intervista, secondo le necessità di variare le caratteristiche dei partecipanti o approfondire determinati nessi.

Particolare attenzione è stata dedicata alla ricerca dei cosiddetti “casi negativi” o “casi limite”<sup>53</sup>: situazioni che di fatto escono dal criterio di individuazione principale pur presidiando una categoria di persone prossima a quella d'interesse. In tal senso sono stati scelti due educatori dalla vocazione, per così dire, tardiva, approdati alla professione dopo aver sperimentato ambienti lavorativi assolutamente altri, e altre due persone che invece hanno cessato la professione di educatore pur mantenendo un impegno analogo, ma a titolo di volontariato.

Al di là dei criteri prestabiliti che non hanno presentato particolari criticità, una possibilità, non contemplata ad inizio ricerca, ha riguardato l'utilità di incontrare persone famigliari al ricercatore. Dopo le prime dieci interviste, pur nel rispetto dei criteri concordati a inizio selezione, il ricercatore ha scelto tuttavia di proporre l'intervista anche ad alcuni amici educatori e colleghi. Inizialmente tale opportunità era stata scartata per una sorta di pudore o retaggio sperimentale, ma, durante la ricerca, è emersa l'urgenza di verificare alcune riflessioni in un *setting* ameno, con persone che condividevano col ricercatore un sistema di significati più stringente e immediato.

Con questa variazione sono emersi alcuni rilievi procedurali. Di fatto la modalità di aggancio, ovvero la prossimità e la natura del contatto con l'intervistato, si è rivelata una delle variabili più sensibili che, pur in assenza di un'effettiva controprova, sembra aver influito sul tono delle interviste, sulla postura degli intervistati e certamente su quella del ricercatore. Al di là di tutte le differenze specifiche e di alcune eccezioni si possono generalizzare due situazioni: la prima, che riguarda le interviste a conoscenti o sconosciuti, ha assunto i modi del “dono disinteressato” come a dire “ti lascio il mio racconto affinché tu possa farne buon uso”, la seconda, che ha coinvolto persone vicine al ricercatore, ha evidenziato un carattere più introspettivo e per alcuni scambi ha rappresentato un vero e proprio esempio di ricerca partecipata.

L'ultima dimensione critica che il ricercatore ha dovuto affrontare nella definizione del campione ha riguardato il numero degli intervistati. Solitamente per designare il limite che pone fine al processo di selezione dei casi si usa il criterio della *ridondanza informativa* o della *saturazione*

---

<sup>53</sup> Per una definizione specifica si rimanda sempre a R. Bichi, *Op. cit.*, pp. 85, 86.

*casistica*, tuttavia tali criteri adombrano ancora il paradigma positivista che li ha ispirati e sono associati ad un ideale di ricerca “esatta”, come fosse un processo di attribuzione di caratteristiche e significati perfetto e concluso. Per queste ragioni e per la natura esplorativa dell’indagine il ricercatore ha seguito un criterio diverso, quello che prende corpo dalla “necessità di trovare un difficile equilibrio tra la massimizzazione delle informazioni e la profondità analitica richiesta dalla ricerca fenomenologica e dal materiale raccolto attraverso i resoconti di esperienza”<sup>54</sup>. In tal senso la ricerca ha cercato di evitare il fascino delle ricorrenze, che avrebbero certamente ampliato il campione, ma reso più superficiale (di superficie) il livello della riflessione. Il numero di venti interviste, che può ricordare quello di una classe di studenti, finisce così per specificare il limite “affettivo” e mnemonico del ricercatore. Dato che le interviste sono state condotte e sbobinate da un ricercatore unico, lo stesso che in un secondo momento le ha poi interpretate e intrecciate, il numero delle stesse, che certamente sarebbe potuto variare di qualche unità per difetto o per eccesso, si è attestato su una quantità compatibile alla disponibilità, per così dire, umana del ricercatore. Le vite degli intervistati dovevano, per comunicare e definire una rete di significati, poter essere comprese in un unico sguardo, un grande affresco. Seguendo le suggestione di una citazione merlou-pontyana<sup>55</sup> che nega all’uomo il possesso del proprio corpo per identificarlo con esso, si potrebbe dire che le interviste, intese come incontri, emozioni e significati, specificano una vera massa esistenziale e per questo motivo il loro numero ha trovato il proprio limite naturale “nella pancia del ricercatore”.

### 3.6 Vissuto esperienziale e interpretazione

Le problematiche maggiormente considerate nell’ambito delle ricerche fenomenologiche ineriscono al livello interpretativo: un ordine di questioni che, di fatto, rappresentano il cuore del discorso fenomenologico e che costituiscono l’istanza ispiratrice della riflessione husserliana. Nel dibattito attuale alcune delle tematiche esaminate hanno effettivamente una natura scientifica e riguardano ad esempio l’*epochè*, perno del sistema ermeneutico fenomenologico, e una sua corretta applicazione, altri nodi, invece, traggono la propria origine dalla *Weltanschauung* positivista che, esplicitamente o implicitamente, pervade ancora tanta parte della cultura della ricerca sperimentale.

---

<sup>54</sup> C. Sità, *Op. cit.*, p. 71.

<sup>55</sup> “io non sono di fronte al mio corpo, ma sono nel mio corpo, o meglio, sono il mio corpo” M. Merlou-Ponty, *Fenomenologia della percezione* (1945), tr. it. Il Saggiatore, Milano 1980, parte I Cap. IV.



In tal senso le criticità sono legate, ancora una volta, alla difficoltà di giungere alle estreme conseguenze di un cambiamento paradigmatico. Per quel che riguarda lo specifico della ricerca qualitativa di tipo fenomenologico, si tratta di accettare la natura debole e frammentaria di risultati che possono essere ragionevoli, ma mai definiti e di abbracciare procedure ermeneutiche volutamente imperfette che aprono un consistente spazio dialettico tra le emergenze empiriche e i presupposti teorici.

Come indica Chiara Sità<sup>56</sup>, nel contesto delle ricerche ad approccio fenomenologico, si possono individuare due correnti. La prima, di matrice husserliana, nega ogni forma di interpretazione a favore di una descrizione fenomenica che si applica attraverso alcuni specifici passaggi procedurali. Il prodotto di tali ricerche “non è un’interpretazione dell’esperienza dei soggetti, ma un’ulteriore descrizione, che rimane ancorata ai dati raccolti (le descrizioni che i soggetti hanno a loro volta prodotto sulla loro esperienza) e che riassume in sé le strutture essenziali dell’esperienza indagata.”<sup>57</sup>.

Nella seconda, che raggruppa numerosi contributi, si innerva l’apporto dell’opera heideggeriana che conferisce all’impianto fenomenologico un carattere marcatamente ermeneutico. La differenza di fondo, che di fatto inaugura questo secondo filone, riguarda il rapporto tra descrizione e interpretazione: in definitiva, secondo tale approccio, non possono sussistere processi di comprensione (si potrebbe dire con un’accezione neutra, ermeneutici) senza interpretazione. Dice van Manen, richiamandosi a Gadamer: “La comprensione è sempre un’interpretazione”<sup>58</sup>. Non si tratta quindi di aggiungere, come a posteriori, un significato alle proprie percezioni, bensì di individuare l’inscindibilità e la sostanziale simultaneità dei processi percettivi e di quelli interpretativi e, allo stesso modo, di quelli descrittivi e interpretativi.

Secondo questa visione “l’intervista è una conversazione ermeneutica, luogo di costruzione collaborativa di significati tra intervistatore e intervistato”<sup>59</sup>, ed è altresì un evento relazionale situato nello spazio e nel tempo, che come vissuto, accresce il processo esperienziale del ricercatore.

Come suggerisce Paolo Sorzio, “la costruzione di una ricerca qualitativa è simile ad un mosaico. I cui elementi di origine differente, di differente evidenza e pertinenza sono combinati per elaborare una descrizione intelligibile di un fenomeno educativo, con l’esplicitazione dei limiti delle procedure”<sup>60</sup>. Tuttavia il disegno finale, pronto alla esposizione dei risultati, non è il frutto di una

---

<sup>56</sup> Ivi, p. 60.

<sup>57</sup> Ibidem.

<sup>58</sup> M. van Manen, *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press, New York 1990, p. 180. La traduzione e la citazione sono prese sempre da C. Sità, *Op. cit.*, p.61.

<sup>59</sup> Ivi, p. 61.

<sup>60</sup> P. Sorzio, *Op.cit.*, p. 32.

composizione euristica delle parti raccolte. Per ciò che attiene alle ricerche fenomenologiche, soltanto la dimensione processuale può specificare gli autentici risultati della ricerca. Si tratta di ripercorrere il segmento che dalle aspettative precedenti l'esplorazione arriva fino alla conclusione, al momento eminentemente interpretativo, nella convinzione che il risultato effettivo della ricerca si muova nell'evoluzione dei significati. Punto focale di tale processo è l'esperienza vissuta del ricercatore stesso: il luogo dove si stratificano e si intrecciano nuovi e vecchi contributi di senso. Per queste ragioni, anche i momenti che potremmo definire di controllo, le triangolazioni in equipe, o, in questo caso, con la docente tutor e gli scambi successivi al momento dell'intervista con i partecipanti contribuiscono alla "storia dei vissuti esperienziali" del ricercatore. Questo non significa insinuare una deriva anarcoide dei processi di significazione. Resta imprescindibile l'anello intersoggettivo che riconduce ogni vissuto ad un orizzonte comune e alla possibilità di verifica. In ogni caso la ricerca partecipa della vita del ricercatore che la conduce. Coinvolge altri attori, ma ciò che in modo più o meno autentico si raccoglie a fine ricerca è un processo di significazione che si sviluppa nella concatenazione intenzionata degli *Erlebnisse* del ricercatore stesso. Si tratta di una vera e propria storia, alla quale partecipano vari personaggi e con un protagonista narrante.

La processualità ermeneutica che abita il ricercatore ha un andamento frammentario, discontinuo, fatto di ritorni occasionali e di repentini avanzamenti. Come si è visto, nel paragrafo dedicato alla figura del ricercatore, il diario assolve alla funzione di raccogliere tale vissuto in modo libero e incondizionato a partire dal presupposto che nella narrazione sono inclusi gli spunti estemporanei e l'intreccio con la vita tout court.

Oltre al flusso libero dei vissuti sussistono poi momenti strutturati o semi strutturati deputati all'elaborazione dei significati: sono luoghi sensibili che nella loro successione progettuale descrivono un vero e proprio iter ermeneutico.

In questa ricerca si possono individuare quattro momenti specifici.

La ricerca si è aperta con l'osservazione della vita e delle opere di tre uomini che, a vario titolo, hanno dedicato la propria vita alla cura e all'educazione dell'uomo. Il senso di tale osservazione non voleva essere molto distante da quello che si è attribuito poi alla raccolta delle interviste. Il ricercatore ha avvicinato questi tre autori con un interesse esistenziale, "aperto", senza nessun assillo di raccogliere rilievi immediatamente spendibili sul tema della motivazione all'educazione.

Soltanto al termine di questi tre incontri a distanza ha avuto luogo il primo dei quattro momenti che si possono definire specificatamente interpretativi. Per ognuna delle tre figure, il ricercatore ha valorizzato alcune caratteristiche peculiari emergenti dall'intreccio di specifiche scelte di vita e di altrettanti contenuti sviluppati dagli autori stessi nelle loro opere più significative. Le riflessioni

condotte su Binswanger, Bertolini e Sichel hanno cercato di individuare alcuni nessi di coerenza tra l'opera e la vita. Sono così emerse tre dimensioni dell'umano educare esemplificate dalle vite dei tre autori: modi di essere, nodi esistenziali che, seppur rintracciabili in tutte e tre le figure esaminate, hanno trovato in una di queste una forma più nitida.

Dei contenuti di queste tre dimensioni si dirà successivamente, di fatto l'unica preoccupazione di tale passaggio ermeneutico è stato quello di individuare tre paradigmi con una specificità propria, o quantomeno, caratteristica di quelle esistenze che hanno scelto una professione educativa. Volendo individuare un riferimento teorico preciso, queste tre estensioni rappresentano una possibile declinazione dell'esistenziale elaborato da Vanna Iori, *essere-per-l'educazione*, in un contesto transitorio e geografico che focalizza l'educazione intesa come una professione lavorativa. Da un lato questi tre "medaglioni", concepiti da tre esperienze di vita, conservano una matrice storica, ma d'altra parte assurgono a valenze teoriche. La loro genericità è tale da includere le vite di tutte quelle persone che hanno scelto e scelgono una professione educativa.

Il secondo luogo interpretativo ha coinciso con lo spazio dedicato alle interviste. Per come era stato impostato l'incontro con gli intervistati la raccolta di episodi biografici lasciava il campo a considerazioni che tentavano di spiegare certi passaggi e certe scelte della vita professionale. La conversazione in modo più o meno consapevole ha spesso descritto una parabola che dalle ragioni esistenziali degli intervistati andava a chiudersi, con un tono più generale, sull'attuale senso del lavoro educativo. Di fatto ogni intervista ha rappresentato un'occasione per tornare sulla definizione teorica dell'oggetto indagato e in tal senso ha definito uno specifico momento interpretativo, il cui precipitato è stato raccolto nelle registrazioni e nel diario del ricercatore.

La tappa successiva è coincisa con la sbobinatura delle interviste: un lavoro lungo e macchinoso che ha impegnato il ricercatore nell'opera di trascrizione delle registrazioni. L'attività in sé ha rappresentato un modo per ripercorrere a distanza di qualche mese e in un *setting* disteso, l'incontro con gli intervistati. Si è trattato di un cambiamento prospettico per un nuovo "giro di incontri" che è avvenuto al termine della raccolta in presenza delle interviste. Questa fase ha rappresentato una prima "digestione" del materiale ed è stata particolarmente ricca di spunti e annotazioni a margine.

L'ultima fase, relativa all'elaborazione e alla formalizzazione dei risultati, ha inteso ripercorrere il processo di ricerca in modo globale. Il ricercatore ha intrecciato tutto il materiale prodotto per dare sostanza ad alcune ipotesi.

L'operazione più delicata è stata quella della messa in dialogo tra i rilievi più grezzi e magmatici delle interviste, delle annotazioni e del diario con l'orientamento teorico elaborato attraverso la vita di Binswanger, Bertolini e Sichel. Di fatto, per non imbrigliare le interviste attraverso schemi o precomprensioni, le tre direttive esistenziali erano rimaste sullo sfondo per tutto il periodo

concernente la fase empirica della ricerca. Per queste ragioni in questo spazio ha preso vita un incontro che ha liberato dubbi e problemi in entrambe le direzioni: tanto verso la pertinenza e il valore delle linee teoriche quanto verso le procedure e l'autenticità del materiale raccolto. I risultati evidenziati a fine ricerca sono il frutto di una procedura dialettica: una tessitura che nel rispetto delle voci degli intervistati, ha dovuto e voluto trascendere i racconti e le opinioni dei protagonisti. I risultati emersi non rispondono in modo puntuale al problema della motivazione professionale, o meglio, non considerano il tema come un quesito da scogliere. Certamente la ricerca ha tentato di fornire un contributo specifico al problema della motivazione e della resilienza nelle professioni educative, ma la natura dell'esplorazione fugge dai canoni dell'efficienza educativa e tende piuttosto a raccogliere contraddizioni o suggestioni.

### 3.7 Il senso integrale dell'educatore

La vita e l'opera di Ludwig Binswanger rappresentano lo strenuo tentativo di concepire l'essere umano e l'esistenza in genere al di là delle parcellizzazioni che la cultura occidentale ha agito su tali dimensioni con l'inizio dell'età moderna.

Come riconosce Galimberti<sup>61</sup>, a livello filosofico l'opera di Binswanger ha messo mano al problema che soggiace a tanta psichiatria e tanta psicologia, ossia, alla scissione che la scienza ha operato sull'uomo in anima (*res cogitans*) e corpo (*res extensa*): dicotomia mutuata da Cartesio che è diventata uno dei capisaldi del nascente approccio sperimentale.

Si è trattato di un cambiamento prospettico radicale che se tante possibilità ha aperto alle scienze della natura, non altrettanto ha fatto per le scienze umane che per secoli si sono misurate con una distorsione dell'umano: quella che lo stesso Binswanger ha definito "il cancro di ogni psicologia"<sup>62</sup>.

La questione paradigmatica a cui si accosta Binswanger è l'oggettivismo già denunciato da Husserl<sup>63</sup>. Tuttavia se il professore di Friburgo aveva ravvisato tale criticità a partire dalle aporie del pensiero occidentale, per lo psichiatra svizzero il problema si manifestava ad un livello più concreto e prammatico. Di fatto senza un disegno antropologico fondante la psichiatria mancava di uno statuto disciplinare: una scienza che all'inizio del novecento era la risultanza di un insieme disordinato di teorie perlopiù neurologiche.

---

<sup>61</sup> U. Galimberti, *Introduzione a L. Binswanger in Per un'antropologia fenomenologica*, Feltrinelli, Milano, 1989, p. IX.

<sup>62</sup> L. Binswanger, *L'indirizzo antropoanalitico in psichiatria (1946)*, in *Il caso di Ellen West e altri saggi*, tr. it. Bompiani, Milano 1973, p.22.

<sup>63</sup> Si veda in tal senso il primo capitolo.

In estrema sintesi, il tentativo teorico di Binswanger prende le mosse dalla decostruzione paradigmatica della fenomenologia husserliana, si accosta alla proposta psicoanalitica e all'idea di uomo *incarnato* per approdare infine allo schema heideggeriano. Binswanger critica la logica delle pulsioni nella quale Freud esaurisce il discorso intorno all'uomo e abbraccia la proposta di *Essere e tempo* che comprende la dimensione “spirituale”<sup>64</sup> quella che riconosce all'uomo la possibilità di poter essere al di sopra della realtà.

Tuttavia, come specifica Foucault, “Binswanger prende di sbieco il problema dell'ontologia e dell'antropologia, andando diretto verso l'esistenza concreta”<sup>65</sup>, confermando come la natura del suo interesse nei confronti della filosofia e dell'antropologia si specifichi sul bisogno di fondare la propria azione di psichiatra: un'urgenza che proviene dalla prassi per un'azione che vuole essere sensata a livello tecnico, metodologico e teorico.

A Binswanger sta a cuore la comprensione dell'uomo in quanto “essere-uomo”<sup>66</sup>. Ma tale rilievo, oltre a distinguere l'istanza prima dello psichiatra svizzero da quella di Heidegger, traduce un'esigenza di senso che riguarda l'orizzonte esistenzial-esperienziale dello psichiatra stesso.

Per Binswanger, figlio di una famiglia di psichiatri, rispondere alla domanda sull'uomo significa trovare le ragioni profonde della propria professione e della propria “educazione alla psichiatria”. Come si è visto nel secondo capitolo, il nonno Ludwig Binswanger, figura patriarcale, scelse di occuparsi di malati psichiatrici fondando un Sanatorium che di fatto prese le sembianze di una comunità: un luogo di convivenza che attraverso il padre Robert e Binswanger stesso crebbe in senso, per così dire, professionale, senza perdere l'originaria matrice umanistica. Binswanger maturò a contatto con gli ospiti del sanatorium, ispirato da quella cultura familiare che insisteva per una relazione autentica con i “malati”.

In linea con le procedure fenomenologiche, si potrebbe dire che la lezione di Heidegger gli permise di sviluppare una teoria che nella prassi, nel proprio vissuto, Binswanger aveva già verificato: quella di trovare una continuità relazionale tra il proprio modo di essere-nel-mondo e quello degli ospiti del sanatorium. D'altra parte specifica lo stesso Binswanger “Essere-nel mondo significa sempre essere nel mondo con i miei simili; essere insieme con le altre presenze”<sup>67</sup>

L'istanza teorica si indirizza coerentemente verso l'orizzonte esistenziale e viceversa: la vita dello psichiatra, la sua relazione con gli ospiti e con le persone tutte trovano voce nell'antropologia fenomenologica e quest'ultima trova consistenza in un modo di essere al mondo che si volge al

---

<sup>64</sup> L. Binswanger, *Per un'antropologia fenomenologica* (1955), tr. it. Feltrinelli, Milano 1989, p. 97.

<sup>65</sup> M. Foucault, *Introduzione*, in L. Binswanger, *Sogno ed esistenza* (ed. francese 1954) tr. it. SE, Milano 1993. La citazione è tratta da C. Palmieri, *La Cura Educativa*, FrancoAngeli, Milano 2000, p. 42.

<sup>66</sup> Ibidem

<sup>67</sup> L. Binswanger, *L'indirizzo antropoanalitico in psichiatria in Ellen West e altri saggi*, cit., p. 25.

senso unitario delle cose. È la vita stessa di Binswanger a testimoniare ciò che emerge dai suoi scritti e, al contempo, gli scritti rappresentano il precipitato della propria esperienza in una circolarità che definisce il suo percorso di ricerca.

La vita di Binswanger risulta estremamente peculiare, soprattutto per chi la guarda con gli occhiali della contemporaneità. È un flusso esistenziale che intreccia e integra molte istanze progettuali restituendo all'osservatore un'immagine unitaria.

In continuità con lo stile umano e con gli interessi della famiglia, Binswanger sceglie di sviluppare la propria carriera, il proprio approccio teorico, il proprio progetto matrimoniale e relazionale, nonché la propria istanza spirituale all'interno del Sanatorium Bellevue. L'uomo è in continuità con lo psichiatra, con il teorico, col marito e col padre e se il luogo, il Sanatorium appunto, specifica in maniera statica e solida le permanenze sostanziali del percorso esistenziale binswangeriano, la sua ricerca teorica e gli scritti sui casi invece ne restituiscono il movimento.

Mentre Binswanger allarga in senso antropologico il focus dell'oggetto psichiatrico, il suo essere psichiatra si trova implicato nel generale orizzonte esistenziale.

Binswanger ci restituisce una vita di cura all'interno della quale le diverse direzioni progettuali sono state da lui stesso finemente cucite l'una all'altra ad individuare una trama coerente e sensata da qualunque prospettiva la si guardi.

Lo scopo di questa analisi non è quello di esaltare le virtù dell'esempio binswangeriano, bensì di individuare come nelle esperienze educative e di cura la dimensione professionale sia intimamente connessa alle altre aree della vita con le quali definisce il generale orizzonte esistenziale e di come l'istanza educativa, portatrice delle esigenze di senso, finisce per insistere sui nessi di coerenza tra queste dimensioni.

Come si è detto nel caso di Binswanger alcune caratteristiche esaltano questo processo di coerenza interna, espressione della stessa ricerca di senso. La vita di Binswanger è trascorsa al riparo dalle frammentazioni a cui sono sottoposte le esistenze contemporanee, in una sorta di micro-mondo con un'identità definita, un luogo certamente non chiuso, ma estremamente circoscritto, che ha incluso la famiglia dello psichiatra in una prospettiva di cura dai connotati etici, politici e spirituali.

Spazio, tempo e corpo vissuto, le tre direzioni che descrivono l'*Erlebnis* nella condizione del *Dasein*, trovano nel modello di *cura* proposto da Binswanger una logica interna ed esterna. È un movimento esistenziale complessivo che richiama alla mente altre "storie di vita integrali" come quelle ispirate dalle poetiche romantiche del "fare della propria vita un'opera d'arte" oppure quelle di chi incarna una rivoluzione politica. Ma, a differenza di questi esempi, il percorso binswangeriano non si sviluppa in un gesto eclatante, espressione di un ideale o di una visione

personale, bensì prende corpo in modo organico attraverso le relazioni che lo costituiscono in una prospettiva paradigmatica che pone il *con-essere* a fondamento del discorso antropologico.

Nel panorama novecentesco una tale coerenza esistenziale è rintracciabile nelle vite di Edith Stein o, ancora, di Don Lorenzo Milani: esperienze che hanno disegnato una parabola di senso attraverso parole e segni.

Come scrive Vanna Iori, “la cura, - nella concezione heideggeriana- in quanto costitutiva dell’esistenza umana, abita le relazioni e conferisce *sensò* all’essere nel mondo”<sup>68</sup>. La Cura è la possibilità di senso che dimora nell’esistenza. Tuttavia la mentalità egocentrica, l’abitudine oramai radicata di ragionare la vita in modo parcellizzato e di pensare all’altro in termini di oggetto, allontana l’uomo dagli orizzonti di *sensò* che sono invece indissolubilmente legati alla propria dimensione relazionale e processuale. Una “vita soggettiva” che perde di vista la globalità del processo esistenziale e non interroga autenticamente le prospettive di significato, tende a realizzare dei progetti adeguati ed efficienti che rischiano di fermarsi alla qualifica di status symbol.

D’altra parte le categorie fenomenologiche si costituiscono come reazione alla strumentalizzazione e alla frammentazione dell’esistenza e dell’uomo: quella *Welthanshauung* dell’occidente contemporaneo che si basa sull’idea di un soggetto che compie delle azioni che ricadono su oggetti in vista di determinati scopi e che, in tal senso, sviluppa il commercio tra persone, i propri meccanismi sociali, le forme di educazione e la lingua stessa.

Come scrive L. Balduzzi a proposito del *corpo vissuto*, “Nella lingua italiana non è rintracciabile alcun termine che renda una visione olistica dell’individuo [...]. La nostra lingua, dunque, non ci viene in aiuto nel momento in cui vogliamo individuare alcuni termini in cui riconoscerci, attraverso cui comunicare la nostra idea di unità indissolubile tra la dimensione corporea e quella non corporea della persona”<sup>69</sup>. Di fatto non è soltanto una criticità linguistica, ma lo specchio di un’alienazione che confina l’uomo alla perdita di sé dove, con Galimberti, “il corpo può essere tanto un *veicolo* che introduce al mondo, quanto un *ostacolo* da superare per essere al mondo”<sup>70</sup>, ovvero, uno strumento.

Ciò che l’uomo perde di vista pensando il corpo come una parte e sé stesso come uno dei tanti oggetti nel mondo è il proprio fondamento relazionale: la costituzione di sé, e del mondo stesso, attraverso gli altri. L’uomo pensa la vita, la oggettivizza, e non si accorge che l’esistenza prende

---

<sup>68</sup> V. Iori, “Curare e aver cura” in V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva*, FrancoAngeli, Milano 2009, p.103.

<sup>69</sup> L. Balduzzi (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 2002, XI.

<sup>70</sup> U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 173.

corpo nella relazione con gli altri<sup>71</sup>. In tal senso non può sussistere alcuna prospettiva di *sensu* nella visione di chi separa in *io* e *non-io*.

Come si è visto a inizio capitolo, negli ultimi trent'anni la pedagogia italiana ha inteso spogliare la figura dell'educatore dal carattere ideologico e religioso che ne definiva l'ispirazione e l'appartenenza e ne ha tracciato un nuovo *identikit* attraverso una mappa multidisciplinare delle competenze. Di fatto la dimensione valoriale e in genere il dibattito sui problemi di significato e sulla *missio* si sono affievoliti. Sono subentrati canoni di professionalità che poco o nulla hanno a che fare col senso dell'agire educativo. I criteri d'efficienza della postmodernità hanno poi modellato l'azione educativa sul sembiante della produzione industriale: progetti come prodotti che hanno tempi di realizzazione, obiettivi e costi specifici. Il lavoro educativo ha accarezzato la rassicurante illusione di poter abbracciare la deontologia e il *setting* di tanta psicologia: la regola che istituisce l'entrata e l'uscita dalle vite e dalla cura altrui attraverso spazi, tempi e modi estremamente strutturati. Di fatto anche l'educazione si è dovuta modulare secondo prestazioni che rispondono a logiche e significati indotti nella società dalle istanze politiche e commerciali<sup>72</sup>. In questo quadro il lavoro educativo, che pure insiste in modo diretto sulla dimensione del futuro e su una visione globale del mondo, viene ridotto ad un compito di settore: una prestazione d'opera in tutto e per tutto assimilabile ad altri mestieri, per un professionista che spegne il computer al termine dell'orario deputato e si dedica alla propria vita. In questo sistema è l'educazione stessa che rischia l'oggettivazione quando l'educatore professionale si serve del proprio lavoro e non lo vive.

Nonostante questi processi di alienazione, l'uomo conserva al fondo della propria natura un'integralità costitutiva e *l'essere-per-l'educazione*, l'istanza di *sensu* che dimora nell'esistenza, richiama l'essere umano agli interrogativi esistenziali e alla ricerca di significati coerenti.

La risposta possibile per un quesito esistenziale non è però nulla di intellettuale, nulla che risponda ad una logica sillogistica e causale. Le risposte sono le vite stesse delle persone: il significato coincide con le soluzioni concrete che danno forma alla relazione col mondo.

Nella vita di un educatore la motivazione e la resilienza professionale sono dimensioni che abbracciano in modo globale tutte le aree progettuali dell'esistenza. In tal senso ragionare di motivazione al lavoro educativo significa guardare alla storia della persona con un'attenzione rinnovata ai percorsi di significazione e contagio che intercorrono tra l'area professionale e quelle

---

<sup>71</sup> Il riferimento è qui all'espressione merleau-pontyana, "il mondo non è ciò che io penso, ma ciò che io vivo" in M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione* (1945), tr. it. Il Saggiatore, Milano, 1980, p. 26

<sup>72</sup> Sul rapporto tra società politica e pedagogia e sui processi di "espropriazione esistenziale" per come si presentano nel mondo produttivo tardocapitalistico si veda R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza*, Città Aperta, Troina (En) 2003.



affettiva, etico-politica e spirituale: aree che sono di fatto eventi, luoghi, persone e scelte che mettono in luce le direzioni consapevoli o inconsapevoli della propria vicenda umana.

Come si è detto, quello della motivazione e della “tenuta” nelle professioni educative e di cura è un argomento sostanzialmente nuovo, tuttavia, l’integralità costitutiva a cui l’uomo è richiamato in questo tipo di occupazione era già emersa attraverso categorie teoricamente lontane dall’approccio fenomenologico. La sindrome da *burnout*<sup>73</sup>, ad esempio, elaborata secondo un’ottica positivista per tematizzare il punto di rottura circa lo *stress* nelle professioni di aiuto, si è sviluppata e ha allargata le proprie analisi al punto da considerare l’individuo, la sua storia e l’ambiente come l’orizzonte entro il quale leggere il fenomeno.

Il problema, per come è stato posto dai primi teorici statunitensi a metà anni ‘70, intendeva focalizzare i motivi di taluni comportamenti disadattivi e disfunzionali allo svolgimento del proprio lavoro all’interno di una determinata struttura. Di fatto si trattava di una categoria sorta in riferimento ad un’anomalia del sistema *welfare* e i primi studi si sono focalizzati sulle variabili quantitative in riferimento alle relazioni d’aiuto: troppo coinvolgimento emotivo per gli operatori rispetto alle situazioni incontrate, troppe persone “in carico”.

A questo primo inquadramento sono state aggiunte altre dimensioni come quella ambientale (tempi e luoghi lavorativi, relazione con i colleghi) e soprattutto sono state prese in considerazione variabili, per così dire, “esterne” alla prestazione.

Di fatto tale processo di ricerca sul *burn-out* è approdato a temi quali le aspettative del professionista, ovvero, i significati e le intenzioni dell’ispirazione educativa, e il rapporto e la conciliazione con la vita privata. L’esplorazione delle possibili soluzioni alla sindrome del *burn-out* ha finito quindi per ridefinire la fisionomia del problema stesso.

Evitare che un operatore si trovi in una situazione di “svuotamento” tale da avere in odio il proprio lavoro e l’utenza di riferimento, non significa agire sul numero e le dimensioni degli *item* di *stress*. La prevenzione e la cura di tale problema si è rilevata estremamente complessa. La ricerca sulla sindrome da *burn-out* ha illuminato alcune regioni del fenomeno governate dall’imponderabile: una dimensione che si applica alla complessità della vita. Inoltre le modalità d’indagine hanno finito per avvicinare i lineamenti di processo e significazione che richiamano letture di tipo fenomenologico.

La riflessione proposta che ha preso le mosse dalla vicenda esistenziale di Ludwig Binswanger per richiamarsi ad una sindrome tipica delle professioni di aiuto, come quella del *burn-out*, ha inteso rimarcare come l’istanza educativa, che abita i professionisti della cura, sia strettamente connessa alle generali prospettive di *senso* e di come il *focus* della motivazione debba

---

<sup>73</sup> Per una ricostruzione del concetto di *burn-out* e una panoramica dei diversi approcci che lo hanno tematizzato si rimanda a AA. VV., *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto*, Erickson, Trento 2004.

essere affrontato guardando alla persona e alla storia delle sue relazioni nel suo complesso. Vivere in modo autentico e a lungo attraverso una professione educativa non significa elaborare una “giusta distanza” che protegga l’educatore da un surplus di *stress* da relazione. Rispondere al problema di *senso* per un educatore significa interrogarsi sui motivi della propria professione alla luce della generale prospettiva spirituale e dei restanti progetti di vita.

In tal senso si è voluto evidenziare il problema della coerenza interna all’uomo con specifico riferimento a chi svolge una professione educativa: una dimensione umana che rischia di essere schiacciata e adombrata dai meccanismi di consumo della società attuale e sopraffatta da quelle *latenze educative*<sup>74</sup> che pervadono la *routine* dell’esistenza contemporanea e le vite stesse degli educatori di professione.

Certamente uno degli effetti dell’attuale crisi economica e sociale è proprio quello di pungolare e risvegliare al significato globale dell’esistenza. Per gli uomini e le donne che hanno scelto di occuparsi di *senso* e di educazione attraverso una professione, si tratta di capire quali forme di coerenza possibile possono tenere insieme le diverse aree esistenziali dell’essere umano alla luce dell’attuale scenario culturale.

### **3.8 La proposta tra potenza e utopia**

Come nel caso di Binswanger anche nella vicenda umana di Bertolini emergono forti legami tra le sue opere, ovvero il precipitato della propria ricerca pedagogica, il suo stile umano e le sue scelte esistenziali: un intreccio che in alcune testimonianze, come ad esempio la scrittura diaristica, è lo stesso pedagogista ad esplicitare.

Questo tipo di dialettica tra teoria e prassi, nonché tra pedagogista e uomo, risulta imprescindibile per chi si dice afferente all’approccio fenomenologico, ma, per lo stesso motivo, non è certamente nelle dichiarazioni d’appartenenza teoretica che si può misurare la pregnanza del contributo bertoliniano.

Rispetto a Binswanger la prospettiva di osservazione si schiaccia e si deforma; non sono passati che sei anni dalla scomparsa di Piero Bertolini e l’eco della sua vita è ancora molto vicino. L’apparato

---

<sup>74</sup> Il concetto di *latenze educative* (o di *pedagogie invisibili*) è mutuato dalla riflessione di Riccardo Massa e dal gruppo di studiosi a lui facenti riferimento denominato “la clinica della formazione”. Si rimanda a R. Massa, *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, Angeli, Milano 1996 oppure R. Mantegazza, *Filosofia dell’educazione*, Mondadori, Milano 1998, in particolare pp. 177 e seguenti.

bibliografico che lo riguarda è relativamente scarso nonostante raccolga un numero significativo di testimonianze, forse più rivolte all'uomo che al pensatore.

È da quest'ultimo rilievo che prende le mosse la riflessione sulla figura di Bertolini: per un filosofo dell'educazione che probabilmente ha raggiunto i risultati pedagogici più rilevanti nella prassi educativa e nel suo *modo di essere*.

Come si è visto nei paragrafi dedicati alla sua biografia, nella vita di Bertolini l'azione e l'esperienza hanno spesso preceduto, seppur di poco, il momento teoretico e riflessivo. L'esperienza partigiana e lo scoutismo hanno anticipato, in termini di impegno e formazione, la robusta elaborazione fenomenologica avvenuta attraverso l'insegnamento paciano. Allo stesso modo la direzione del Beccaria ha sostanziato un'opera come *Per una pedagogia del ragazzo difficile*: se non la più importante, certamente quella di maggior successo e di impatto sulla cultura pedagogica. L'alternanza tra teoria e prassi che lo stesso Bertolini ha trattato in termini di processo pedagogico-educativo e che riguarda il carattere irreversibile della dimensione esistenziale, si ripresenta in modo macroscopico nella vita del pedagogo. Tuttavia emerge nel percorso esistenziale dell'autore uno stile urgente che intende l'esperienza e *il fare* come un'esigenza umana e personale prioritaria rispetto alla riflessione: una priorità di fatto, che non intende svilire l'importanza del momento teorico, ma che riconosce nella prassi l'anima stessa dell'educazione. In tale quadro di riferimento, la riflessione dev'essere sempre *riflessione su*, per gettare le premesse di un'azione educativa più matura.

Ma qual è il carattere dell'azione bertoliniana? Non si tratta ovviamente di un gesto educativo autoritario, fine a sé stesso, ma al contempo non è possibile assimilarlo alle tendenze del pensiero debole. Come si diceva sopra è un *modo di essere*: uno stile che trova il proprio senso più profondo in riferimento ad una specifica relazione educativa quella tra adulto e adolescente.

In tal senso molti scritti di Bertolini, anche quelli specificamente filosofici, mantengono sottotraccia gli esempi e i riferimenti relativi all'educazione dei giovani. Scrive ad esempio ne *L'esistere pedagogico* a proposito delle qualità necessarie agli operatori pedagogici: "in primo luogo, [è richiesta] quella che si potrebbe indicare come la capacità di simpatizzare col ragazzo ed in genere con l'educando; anzi, diremmo addirittura che si tratta di amarlo nel senso più alto e più profondo del termine, poiché è chiaro che senza questo sentimento o meglio questa disposizione psichica non è possibile realizzare quell'autentico rapporto educativo, fondato sull'*Einfühlung*, che richiede all'adulto una particolare fatica ed un particolare impegno"<sup>75</sup>.

*L'intenzionalità* che muove *l'educazione bertoliniana* vive nella passione del futuro. I ragazzi incarnano la possibilità di un cammino che, nonostante i condizionamenti e le zavorre, non è ancora

---

<sup>75</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Op. cit., p. 318.

stato tracciato. Si tratta di una passione sensuale, vigorosa che come in un'escursione in montagna, mette alla prova educatore ed educando in termini di fiducia, rischio e fatica. Nell'*amore*, di cui parla Bertolini, scorre un'autentica tensione erotica: un contagio circolare nel quale i protagonisti (educatore ed educando) vivono le palpitazioni della seduzione, della rabbia, dei sentimenti positivi, della vicinanza e del distacco.

In tal senso la prima interrogazione che Bertolini rivolge all'aspirante *operatore pedagogico* riguarda la sua disposizione erotica<sup>76</sup>: il suo desiderio dell'*altro* in vista di una relazione educativa avventurosa. La forza intellettuale e fisica e la prossimità al *sensu* saranno poi le prime risorse dell'educatore di professione.

Tuttavia affinché un rapporto educativo così concepito non abbia a esaurirsi in un orizzonte autoreferenziale, nel compiacimento di circuiti egocentrici e collusivi, è necessario che la dimensione tensionale trascenda l'educando stesso. È in tal senso che la concretezza viva e coinvolgente del modello bertoliniano trova completamento nell'istanza politica.

Si tratta, per Bertolini, di far uscire l'educazione da una visione ristretta e neutra del proprio pensare e del proprio agire. Il gesto dell'educatore e le sue responsabilità devono riverberarsi oltre il rapporto con l'educando verso una visione comprensiva di mondo.

Nel testo *Educazione e politica*<sup>77</sup>, Bertolini descrive in modo esplicito e concreto la stretta relazione che intercorre tra la pedagogia e l'arte del governo: collegamenti, punti di tangenza e le rispettive responsabilità alla luce dell'attuale crisi culturale. Di fatto Bertolini scrive di politica e di educazione secondo i luoghi e i tempi che ne definiscono il rispettivo ruolo nella società e gli ambiti di intervento. Tuttavia, da un punto di vista etico, le due dimensioni finiscono per rappresentare un *continuum* che solo nella dimensione del potere, che ne stabilisce l'ordine di responsabilità, trovano distinzione.

Dice Bertolini circa l'istanza politica: "Intendo [...] riferirmi alla capacità che dev'essere di tutti di vivere la propria quotidianità sotto il segno della consapevolezza politica. Come a dire che ognuno, nei luoghi in cui si trova e nelle funzioni che esercita appunto quotidianamente, deve sempre di nuovo chiedersi quale possa essere la sua responsabilità politica, che è contemporaneamente responsabilità verso sé stessi e verso gli altri. [...] Pensare politicamente e agire politicamente significa dunque riscoprire il *sensu della politica*, la *responsabilità dell'educazione*, la necessità che

---

<sup>76</sup> La sensualità viva del rapporto educativo è una dimensione che Piero Bertolini ha sperimentato da formatore scout e da direttore del Beccaria: un direttore *sui generis*, che durante il proprio mandato ha capitanato molte iniziative con gli ospiti dell'istituto, quali, ad esempio, i campeggi itineranti. Alcune di queste relazioni ed esperienze si possono leggere in P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1993 pp. 189 e seguenti, mentre il tema dell'erotismo è trattato in modo specifico in P. Bertolini, "L'eros in educazione", in P. Bertolini, M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

<sup>77</sup> P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, 2003 Milano.

queste due esperienze dell'uomo sappiano rapportarsi l'una all'altra; e significa la possibilità di scoprire o riscoprire la *gioiosa fatica di pensare e di agire sensatamente*.<sup>78</sup>

Anche in questa accezione l'opera di Bertolini trova una forma corrispondente ed un esempio nelle azioni stesse del pedagogo. Al di là del diretto impegno politico<sup>79</sup>, è il modello educativo che Bertolini vive e propone ad essere orientato da ragioni di ampio respiro etico.

In *primis* ci sono i referenti della proposta scout, un'esperienza orientata dai valori dell'*impegno sociale*, della *pace*, del *bello*, dell'*amore* e della *spiritualità*<sup>80</sup>, ma soprattutto ci sono gli incarichi istituzionali: un approdo che inizialmente fu tutt'altro che semplice per un uomo abituato a *sporcarsi le mani*.

Prima come docente universitario poi come rettore di facoltà e come presidente della Siped Bertolini coniuga al potere dell'incarico l'energia che precedentemente aveva caratterizzato il suo impegno in "prima linea" nelle relazioni educatore-educando. Quello di Bertolini è stato un vero e proprio attivismo pedagogico: un'azione caratterizzata da un formidabile spirito di iniziativa che ha sviluppato progetti secondo un ideale trasformativo anche nei luoghi della burocrazia.

Spesso i progetti di Bertolini hanno, per così dire, travalicato in qualità e quantità i confini del mandato istituzionale inoltre, ciò che risulta impressionante nel *curriculum* del pedagogo, sono le esperienze culturali e di ricerca che lui stesso ha capitanato. Si pensi ad esempio alle sue attività all'estero, alle riviste, ai convegni e al gruppo di *Encyclopaideia*: iniziative che specificano l'impegno e l'intenzione di incidere sul tessuto sociale e che mostrano un'interpretazione dell'istanza educativa in vista di un bene maggiore secondo esplicite direzioni etiche e politiche.

L'interpretazione qui proposta della figura di Piero Bertolini non è guidata da un'intenzione critica; gli elementi evidenziati concorrono, come per Binswanger, a dar forma ad una dimensione essenziale dell'educazione professionale. L'istanza esemplificata da Bertolini è quella che specifica la parte pulsionale ed erotica dell'educatore: una dimensione che individua la potenza come volontà di agire con gli altri in vista di un orizzonte valoriale.

Questo medaglione è sostanziato da una costellazione di concetti e figure che riguardano la sfera più vitale ed energetica dell'educazione: il vigore del corpo, l'amore, la trasformazione e l'utopia.

È lo slancio che trova una concretizzazione nella proposta educativa: l'idea di mondo che si incarna nel modo di essere con gli altri. La *proposta* definisce lo stile relazionale dell'educatore, la sua passione per la vita, i suoi gesti, i progetti rivolti agli educandi e la sua idea di futuro.

---

<sup>78</sup> Ivi., pp. 162, 163.

<sup>79</sup> A parte la giovanissima partecipazione alla lotta partigiana, l'unica esperienza, per così dire, specificatamente politica, è circoscritta ad una brevissima militanza tra le file di un gruppo di dissidenti del PSI.

<sup>80</sup> Cit. P. Bertolini, V. Pranzini, *Pedagogia scout*, Nuova Fiordaliso, Roma 2001 in particolare i capitoli V e X. Per un inquadramento generale della prospettiva pedagogica di Bertolini in riferimento alla proposta scoutistica si veda anche P. Bertolini, *Educazione e scoutismo*, Malipiero, Bologna 1957.

La figura che descrive meglio di altre questa dimensione è probabilmente quella del maestro di colui che, *più grande*<sup>81</sup>, “ha sempre qualcosa da offrire e che può affascinare se offre non la mano o la tecnica, ma la sua anima”<sup>82</sup>. Sono donne e uomini che scelgono la responsabilità dell’amore per l’altro: una figura educativa sempre più rara poiché con la *morte di dio*<sup>83</sup> anche l’educazione rischia una prospettiva privata.

Nella *proposta*, che prende forma attraverso la figura del maestro, c’è *in primis* il valore della testimonianza di vita. Il maestro vuole essere guida verso la condivisione di un’esperienza culturale ed educativa: una guida in carne ed ossa che trascina, coinvolge, convince l’educando in virtù di un amore autentico e di una profonda coerenza.

Tuttavia la *proposta*, il gesto della passione educativa, quando è puro ha in sé il carattere titanico del bene per il bene: di un maestro che non vuole discepoli e lavora per la propria estinzione dal processo formativo. Scrive Maritain: “Il primo dovere di un maestro è di sviluppare in sé stesso, per amore della verità, convinzioni profondamente radicate e di manifestarle con franchezza, pur desiderando, sicuramente, di vedere lo studente, magari contro quelle stesse convinzioni, le sue proprie personali”<sup>84</sup>

È in questo senso che il carattere pulsionale ed erotico che ancora l’educatore ad uno scambio verace e ad una vita emotiva autentica si muove in modo trascendente verso un orizzonte valoriale autonomo.

L’istanza che si è cercato di delineare e circoscrivere attraverso l’immagine del maestro coincide di fatto con il *pieno* dell’atto educativo: il modello, il senso, il valore. La concretizzazione culturale della parte *attiva* dell’*essere-per-l’educazione*.

In tal senso questa dimensione non ha in sé una valenza assiologica, bensì descrittiva. L’istanza della *proposta* vale nella misura in cui nella relazione educativa sussiste da parte dell’educatore un’offerta che non è mai disinteressata: un’offerta, un andare verso che muove dai significati dell’educatore stesso.

---

<sup>81</sup> L’etimologia di maestro è di origine latina: *magis*, di più, radice *mag*, grande, da cui il senso di superiorità morale e intellettuale. In ebraico in modo analogo la radice di *Rabbi* è *rab* grande.

<sup>82</sup> M. R. Grillo, *Il maestro, umanità e saggezza*, Armando, Roma 2003.

<sup>83</sup> L’espressione è ovviamente mutuata da Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, e si riferisce al processo di laicizzazione che ha interessato la società europea con l’avvento dell’età moderna. Scrive Luigi Zoja a tal proposito: “Anche chi non ama Nietzsche ha dovuto riconoscerlo come profeta: durante il Novecento, nel mondo ebraico-cristiano le persone religiose da maggioranza sono diventate minoranza. E, anche per questa minoranza, la fede è diventata soprattutto un fatto privato, come la scelta di una filosofia, di una convinzione politica, addirittura di un amore.” In L. Zoja, *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino 2009.

<sup>84</sup> J. Maritain, *Per una filosofia dell’educazione* (1959), tr.it. La Scuola, Brescia 2001, p. 287.

Nella *proposta* c'è spazio per il maestro e per l'anti-maestro, per il *dionisiaco* e per l'*apollineo*<sup>85</sup> per la provocazione, per l'accudimento, per la seduzione e per il plagio. La *proposta* è proposta di sé ed è nelle cose che, nella misura in cui essa sarà forte, significativa e capace di coinvolgere l'educando, innescherà un processo di emancipazione.

Da un punto di vista storico e culturale, negli ultimi anni, la dimensione della *proposta* si è fatta sempre più opaca e impalpabili. Alcune ragioni sono direttamente connesse ai problemi della politica, ai meccanismi invisibili del consumismo globalizzato per un tipo di educazione che nell'idea di *Welfare* sta rischiando l'impersonalità. Altre ragioni sono più complesse e hanno radici più lontane come ad esempio il declino del codice paterno<sup>86</sup>.

Dopo la stagione, per così dire ideologica, l'educatore di professione si trova collocato in una rete di servizi che nelle intenzioni vorrebbero partecipare ad un senso condiviso, ad una nuova *paideia*, ma che di fatto ne limitano lo slancio e le possibilità. Le politiche educative parlano spesso col doppio codice di *prevenzione del disagio* e *promozione del benessere*, ma nei fatti è il primo polo, quello negativo, a muovere l'azione. Inoltre il *benessere* sottende spesso una moltitudine di *desiderata* individuali piuttosto che l'orizzonte dell'utopia: azioni individualizzate per un'educazione che si muove in una prospettiva di emergenza e risposta e non di futuro possibile.

Uno dei sintomi evidenti di questa realtà è proprio l'educazione degli adolescenti, quella prediletta da Bertolini, per una cultura che continua a guardare con occhio stranito le disfunzioni di questi giovani "da aggiustare" e non si interroga sul tipo di *proposta* che il mondo adulto sta, o meglio non sta, rivolgendo loro<sup>87</sup>

In tutto ciò la *proposta* continua ad individuare una dimensione essenziale per chi decide di svolgere una professione educativa: un'istanza strettamente connessa all'energia vitale dell'educatore e al proprio sistema di significati.

L'azione, l'orizzonte politico e i gesti degli educatori si appropriano di forme nuove, inusuali e spontanee che solo di rado si riferiscono alla *missio* delle istituzioni e delle agenzie educative a cui appartengono: una *proposta* che spesso vibra fra le righe all'ombra dell'educazione ufficiale.

---

<sup>85</sup> Si tratta delle categorie interpretative elaborate da Nietzsche in riferimento al mondo greco per spiegare in prospettiva antitetica i due momenti e i rispettivi canoni di Bene e Bello, quello dell'armonia, della misura e dell'ideale da una parte e quello dell'ebbrezza, dell'assurdo e del drammatico dall'altro, che si sono avvicinati nella cultura ellenica. F. Nietzsche, *La nascita della tragedia*, tr. it. Einaudi, Torino 2009.

<sup>86</sup> Per una ricostruzione della storia e della scomparsa del paterno si rimanda a L. Zoja, *Il gesto di Ettore*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

<sup>87</sup> Sulla crisi della relazione adolescente-adulto e sulle possibilità educative del mentore si consiglia P. Mottana (a cura di), *Il mentore come antimastro*, Clueb, Bologna 1996.

### 3.9 Saper morire: il paradigma decostruttivo

La forma paradigmatica che emerge dalla figura di Adelmo Sichel è antitetica a quella della *proposta*. Se la prima, come è stato sottolineato, rappresenta la parte visibile, attiva, palpitante dell'essere educatore, la seconda specifica il *levare*, ciò che di fatto non è o cessa di essere e, senza un'intenzione volitiva, crea spazio.

Nella formazione esistenziale di Sichel la professione da medico condotto ha rappresentato una matrice fondamentale: un'esperienza che ha vissuto nella prospettiva delle nascite, delle morti e dell'accompagnamento esistenziale. In quel periodo Sichel ha appreso l'arte "di essere visitato" e ha fatto propria l'attitudine all'imprevisto e all'ineluttabile. Ha sostato in tutte le stagioni della vita imparando i linguaggi e i ritmi del *corpo* e, allo stesso tempo, ha dilatato la prospettiva delle emergenze e delle urgenze in una dimensione di *senso*.

Come psichiatra la sua opera ha cercato, a diversi livelli, di evitare le derive tecnicistiche e decostruire gli inquadramenti teorici che si frappongono tra il terapeuta e il paziente. Nel secondo capitolo si è accennato alla battaglia anti-psichiatria a cui prese parte sul finire degli anni '60. Certamente il superamento delle istituzioni manicomiali fu un'azione dal sapore anche politico, ma di fatto si concretizzò in una *proposta* al negativo. La priorità, vicina alla sensibilità di Sichel, non fu certamente quella di elaborare una nuova definizione di trattamento o di malattia, bensì quella di permettere la relazione con l'*altro* togliendo ogni tipo di steccato.

Ma lo sforzo più significativo per raggiungere l'*altro*, Sichel lo profuse negli incontri quotidiani con i pazienti e nell'elaborazione delle proprie riflessioni in merito: un percorso spirituale e contemplativo per una "comprensione della vita così com'è"<sup>88</sup>

Questa posizione esistenziale e terapeutica, trova voce ne *I modi dell'incontro*: "Permettendo al mondo -scrive Sichel - di essere com'è, non si concede ad un oggetto di esistere ma si riconosce una verità che trascende i nostri limiti in cui possiamo però raggiungerci se rinunciamo all'illusione di affidarci all'infallibilità delle nostre analisi"<sup>89</sup>. In questo senso i pazienti non trovano la loro ragione d'essere nelle lenti del medico o nei requisiti richiesti da una struttura residenziale o da un determinato approccio psicologico, bensì serbano da sempre e per sempre il sacro mistero della propria esistenza.

Ma il discorso di Sichel è radicale: non si arresta all'oggettivazione delle patologie da parte della psichiatria, ma ricade su qualsiasi processo di analisi e giudizio che l'io agisce in modo immediato sul mondo.

---

<sup>88</sup> A. Sichel, *La verità del nulla*, *Op.cit.*, p. 5. "La vita - scrive Sichel in un altro luogo- non è né noiosa né allegra, è la vita" in A. Sichel, *I modi dell'incontro*, *Op. cit.*, p. 11.

<sup>89</sup> A. Sichel, *I modi dell'incontro*, *Op.cit.*, p. 12.



“L’uomo normale e civile sembra essere tale quando il suo sguardo si posa su di una oggettività definitiva. È questo il Valore primario il cui riconoscimento produce nell’uomo il senso della soggettività e gli conferisce il diritto-dovere di avviarsi alla conquista del resto della natura; è questo stesso Valore però che gli impedisce la vista di una soggettività del mondo e degli altri in cui sentirsi continuamente cooriginario.”<sup>90</sup>

I Valori nella loro rassicurante concretezza conferiscono solidità all’oggettività generale, ma sviano l’uomo dal *poter sapere* di sé secondo una continuità processuale e fluida. “L’uomo, all’infuori di rari momenti, non ha una idea sua, non realizza una sua decisione, non si sente presente e vivo nelle scelte che lo riguardano, non spinge gli avvenimenti della sua esistenza, ma è continuamente spinto da essi.”<sup>91</sup>

È in questo senso che Sichel si chiede quale esistenza possa dirsi *autentica*<sup>92</sup>: quella sorretta da solidi ideali, perfettamente integrata nel senso comune o quella che barcolla in preda all’incertezza di sé del mondo e delle proprie decisioni? Può il primo di questi comportamenti dirsi sano, normale e il secondo malato? La risposta incrina le fondamenta del senso comune e costringe ad una radicale revisione del concetto di guarigione. Sichel auspica la morte di tutte le certezze, di tutte le forme di oggettivazione della vita. Di fatto nel discorso dello psichiatra reggiano non sussiste una specifica *pars costruens* a patto di non interpretarla come la *decostruzione* costante dell’io che porta alla valorizzazione dell’individuo stesso.

Attraverso questi presupposti esistenziali l’anti-*proposta* sicheliana esclude qualsiasi tipo di offerta, di intervento o di risveglio da parte del terapeuta. Scrive Sichel: “dobbiamo solo aiutarlo – si riferisce al paziente - a rimettersi nell’ascolto di se stesso, a distogliere le sue orecchie dalle vociferazioni inconcludenti della moltitudine per imparare a soffermarsi nell’attenzione del proprio sentirsi.”<sup>93</sup>. Il gesto terapeutico, di cui parla Sichel, intende dissolvere il disagio dei pazienti nullificando l’inadeguatezza che essi provano nei confronti della mondanità: di quel sistema di *Valori* su cui poggiano le esistenze cosiddette normali.

In tutto ciò il terapeuta deve imparare a “morire a sé stesso”. “L’io adatto alla psicoterapia è un io che ha rinunciato ad identificarsi nelle sue difese, è un io che non si concede agli adattamenti, è un io che rinuncia alla sua forza, è un io che concede al tu spazi di sé, è un io che accetta di essere sospeso fra il nulla da cui proviene e il nulla verso cui è rivolto. È un io che rinuncia a pronunciarsi e riconosce nel silenzio il luogo in cui continuamente è”<sup>94</sup>.

---

<sup>90</sup> Ivi, p. 196.

<sup>91</sup> Ivi, p. 198.

<sup>92</sup> Il riferimento è ovviamente a *Essere e tempo* di Heidegger.

<sup>93</sup> Ivi, p. 186.

<sup>94</sup> Ivi, p. 16.

L'atteggiamento del terapeuta, così tratteggiato da Sichel, non potrà che coincidere con un vero e proprio percorso esistenziale e personale volto alla maturazione di un *saper essere* piuttosto che all'apprendimento di un *saper fare*<sup>95</sup>.

Di fatto anche quella di Sichel dev'essere considerata a tutti gli effetti una *proposta* di *sense* e, nei connotati relazionali che le sono propri, assume una valenza educativo-formativa. Tuttavia il *modo di essere* che le dà forma non è certamente quello attivo della presenza appassionata descritta nel precedente paragrafo.

Si potrebbe dire che alla figura del maestro, Sichel oppone quella del saggio che presidia la *verità del nulla*. Ciò che partecipa a questo stile esistenziale è la capacità di eliminare ogni tipo di aggressione e di difesa: lasciare che la forma delle parole si perda e che l'io smarrisca l'idea di sé affinché possa affinarsi "l'ascolto di questa voce silenziosa che parla ad ognuno di sé stesso"<sup>96</sup>.

In questo modo di essere si placa l'urgenza del futuro, decade l'idea stessa di causa si apre quel territorio dell'ignoto che di per sé non rappresenta una minaccia, ma che più di tutti spaventa le vite attaccate alle rassicurazioni dell'oggettività.

Se l'espressione, *la proposta*, definisce il modo di essere mutuato dallo stile educativo ed esistenziale di Bertolini, *presenza fragile*<sup>97</sup> definirà quello relativo al medaglione sicheliano.

Come si è detto, tale modo è caratterizzato da una perdita di consistenza: un percorso di indebolimento dell'io che per iniziare deve abbandonare qualsiasi prospettiva antropocentrica. La *presenza fragile* accoglie l'irrazionale e oltrepassa l'archetipo dell'uomo occidentale; a dispetto del soggetto che si riconosce nelle proprie immagini, che anela alla continuità e ad una solida ragione d'essere, la *presenza fragile* perde consistenza per liberarsi del senso oggettivato di sé e del mondo.

Le peculiarità pedagogiche della *presenza fragile* sono lontane dai referenti educativi dell'eteroformazione e della *coltivazione*<sup>98</sup>, mentre trovano un'eco corrispondente nei concetti di formazione, intesa anche come auto-formazione. È un modo di essere che non a caso nasce da un esempio psichiatrico e che, per questo motivo, rimanda alle suggestioni di rapporti educativi diversi

---

<sup>95</sup> Nella parabola teoretica di Sichel, i referenti esistenzialisti trovano uno sviluppo adeguato nel pensiero presofista, nel buddismo e nelle filosofie indiane: approcci che, a differenza delle prospettive occidentali, fuggono la centralità dell'uomo, del sé e del *logos*.

<sup>96</sup> Ibidem.

<sup>97</sup> Il sostantivo, *presenza*, rimanda alla costituzione di un modo di essere che, pur nel disegno di una dilatazione esistenziale, mantiene i propri vissuti corporei di tempo e di luogo. L'aggettivo, *fragile*, è da intendersi in modo neutro, non vuole richiamare l'epistemologia del pensiero debole o altre categorie pedagogiche. Si riferisce alla possibilità-necessità, da parte dell'io di rompersi e abbandonare la propria forma preconstituita nell'incontro incessante col mondo.

<sup>98</sup> L'espressione "coltivare" è mutuata da Alberto Granese e si riferisce al gesto intenzionale dell'educazione, complementare alla cura. A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

da quelli dell'infanzia e dell'adolescenza. Le stagioni e i luoghi della *presenza fragile* sono quelli dell'età adulta, della vecchiaia e dell'accompagnamento alla morte.

Il primo referente teorico della *presenza fragile* è certamente l'esistenziale heideggeriano, *essere-per-la-morte*, attraverso il quale si realizza "la possibilità [che] coincide con la lontananza massima da ogni realtà"<sup>99</sup>.

Tuttavia l'interpretazione sicheliana di tale esistenziale non vive, come invece accade per tante letture pedagogiche di *Essere e tempo*, nell'urgenza di un'esistenza autentica. Nella *presenza fragile* la morte non è una condizione *anticipata* o *da anticipare*: la perdita di sé sussiste in modo immanente.

La morte certamente rappresenta per la cultura occidentale un tabù irrisolto<sup>100</sup> tuttavia dare nome alla fine dell'esistenza, dare corpo psicologico alla finitudine della vita rischia di sviare l'uomo dall'intento di restituirle un senso integrato. Spezzare il tabù chiamando a sé la morte significa, a volte, oggettivare la morte stessa nell'ultima illusione di controllo.

Nella *presenza fragile* la morte non trova alcuna trattazione. La presenza del nulla frantuma l'io e qualsiasi tipo di oggettivazione: a cadere sono i concetti, l'idea cristallizzata dell'altro che sbriciolandosi nel flusso dell'esistenza costringe il soggetto ad una costante ridefinizione. La *presenza fragile* tende alla decostruzione delle sovrastrutture e del sistema valoriale per abitare la relazione nel progredire del tempo e delle stagioni.

Privarsi di sé stessi, per allargare la nostra idea dell'altro, significa indebolire le stesse definizioni che l'educando ha di sé stesso. La *presenza fragile*, il *saper levare*, non prende forza dalla fiducia formativa che l'educatore accorda all'educando, bensì dal senso di ignoto e dall'umiltà che vive nell'educatore al cospetto dell'altro e del suo mistero.

La *proposta* e la *presenza fragile* sono modi di essere che possono qualificare nello specifico alcuni gesti educativi o alcune stagioni della vita dell'educatore, tuttavia, per la loro consistenza e pregnanza esistenziale hanno un carattere che tende alla permanenza.

Nonostante la natura di questi medaglioni non sia solamente emotiva, poiché la loro forma si deve sostanziare in un gesto dal valore sociale e spirituale, la loro consistenza è vicina a quella delle *tonalità emotive*<sup>101</sup> teorizzate da Bollnow. In tal senso questi due modi di essere intrecciando componenti profonde della personalità dell'educatore e tendono alla continuità: il loro avvicinarsi

---

<sup>99</sup> M. Heidegger, *Essere e tempo*, *Op. cit.*, p. 319.

<sup>100</sup> "gli uomini non avendo potuto guarire la morte, la miseria, l'ignoranza, hanno risolto, per vivere felici, di non pensarci" in B. Pascal, *Pensieri*, Einaudi, Torino 1962, 168. La citazione è tratta da R. Mantegazza, *Pedagogia della morte. L'esperienza della morte*, Città Aperta, Enna 2004. Per quanto riguarda invece un inquadramento generale del senso della morte in prospettiva pedagogica si rimanda ad A. Erbetta, *Pedagogia e nichilismo: cinque capitoli di filosofia dell'educazione*, Tirrenia Stampatori, Torino 2007.

<sup>101</sup> O. F. Bollnow, *Le tonalità emotive* (1941), tr. it. Vita e Pensiero, Milano 2009.

è certamente possibile, ma è più raro ed è connesso all'evoluzione globale e alle direzioni esistenziali dell'individuo-educatore.

## 4 LA RESILIENZA EDUCATIVA: STORIE DI MOTIVAZIONE

Le storie educative che seguono sono state selezionate, organizzate ed elaborate secondo i tre medaglioni della *dimensione integrale*, della *proposta* e della *presenza fragile*: direzioni che insistono sui modi e sui ritmi della motivazione da un punto di vista squisitamente esistenziale.

Il tema della motivazione e della resilienza nelle professioni educative occupa un territorio vasto ed eterogeneo. A regolare l'andamento, a breve e a lungo termine, del *continuum* professionale sono “combinazioni complesse – scrive Wenger – di potere e di dipendenza, di piacere e di dolore, di expertise e di inadeguatezza, di successo e di insuccesso, di accumulo e di privazione, di alleanze e competizione, di tensione e di lotta, di autorità e di collegialità, di resistenza e di acquiescenza, di ira e di tenerezza, di attrazione e di ripugnanza, di divertimento e di noia, di fiducia e di sospetto, di amicizia e di odio”<sup>1</sup>: dimensioni multiple sfalsate su differenti livelli organizzativi e umani, che agiscono sul contesto professionale sia “dal di dentro” che “dal di fuori” e alle quali è d'uopo aggiungere almeno un'altra dicotomia, utilità e necessità.

Come già sottolineato, l'impostazione che muove questo studio reagisce ai parametri perlopiù quantitativi di tipo sociologico, cognitivo e comportamentale con i quali alcune discipline, quale, *in primis*, la psicologia del lavoro, hanno avvicinato il problema della motivazione.

Le criticità dalle quali sorgevano tali studi dipendevano da problemi di contesto, dove lo stress e il *burn-out*, erano spie di una disfunzionalità di sistema.

In un secondo momento sono stati introdotti parametri qualitativi che, in ogni caso, non uscivano da una prospettiva efficientista e di contesto: luoghi, relazioni e tempi dell'organizzazione sono stati esaminati per migliorare il benessere dell'individuo e la sua motivazione in ordine ad un problema che di fatto restava quello della produttività.

---

<sup>1</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (1998), tr. it. Cortina, Milano, 2006, p. 92.

L'introduzione di approcci connessi alla, cosiddetta, vita emotiva<sup>2</sup> ha permesso di reintegrare il lavoro all'interno dell'esistenza e considerare argomenti altri rispetto alla produzione e al benessere individuale, perlopiù legato alla comodità e al ritorno economico.

Con una riflessione che ha preso piede soprattutto negli ambienti educativi e di cura, professioni che, più di altre, interpellano l'esistenza e mettono in gioco la totalità della persona erogatrice del servizio, è stato messo a tema il problema dei significati aziendali e dei singoli lavoratori.

L'approccio di questo studio ha inteso avvicinare il tema della motivazione secondo la prospettiva dei significati che si muovono nelle storie individuali degli educatori. Il tentativo è stato quello di abitare tale prospettiva senza l'assillo di scoprire le formule della resilienza educativa.

Le storie, come le narrazioni mitiche, disvelano un intreccio inscindibile di caratteri apollinei e dionisiaci offrono prospettive che se osservate secondo il parametro della funzionalità possono apparire paradossali.

Le vicende raccolte spiegano che per qualcuno, abbandonare il lavoro educativo, ha significato approdare ad una soluzione esistenzialmente sensata, oppure, che "il negativo", come ad esempio una fase di estrema difficoltà e fatica, cela un enorme potenziale formativo. Mentre la mentalità corrente cerca di prevenire il burn-out queste storie insinuano il dubbio che talune crisi professionali abbiano una pregnanza esistenziale e che per questo debbano essere attraversate e non fuggite.

Parafrasando le parole di uno degli intervistati, per cui *la vita non dev'essere allungata, ma allargata*<sup>3</sup>, questa riflessione si preoccupa di comprendere i processi di motivazione prima di implementarli.

#### **4.1 La coerenza integrale**

Il paradigma dell'*integralità* riguarda ovviamente tutte le vite educative e in modo diverso trova riscontri in tutti gli intervistati. Tuttavia non in tutte le storie raccolte emerge la volontà implicita o esplicita di intrecciare i luoghi, i tempi e le relazioni del contesto professionale con quello personale.

Come per altre professioni, si pone certamente un problema di conciliazione, ma il dato interessante ai fini della ricerca è che, nella maggior parte delle interviste, affiorano luoghi di tangenza o

---

<sup>2</sup> Per una ricostruzione dei motivi e delle difficoltà circa l'integrazione degli aspetti affettivi nei contesti professionali si veda B. Rossi, *Lavoro e vita emotiva*, FrancoAngeli, Milano 2010.

<sup>3</sup> La frase è ripresa dall'intervista di Mauro di cui si riferisce al paragrafo 4.2.2.

sovrapposizione che indicano un ulteriore ordine di criticità: nodi che riguardano non solo l'energia dell'individuo o, ad esempio, la disponibilità di una struttura ad accogliere le nuove esigenze di genitorialità di un operatore, ma i significati della persona, l'identità, la coerenza tra i gesti e i progetti che la donna e l'uomo educatore sviluppano nelle diverse aree della propria vita.

Sussiste una forte dialettica tra le scelte private e quelle professionali. Per qualcuno degli intervistati si tratta di realizzare un *continuum* che annulla la discontinuità tra l'ambiente lavorativo e quello privato: un mondo unico nel quale gli utenti entrano nella casa dell'uomo educatore, a contatto con la sua famiglia. Altri elaborano uno stile educativo e relazionale *tout court* che di fatto permette loro di "indossare" un *modo di essere* unico sia nei rapporti con gli educandi che con le altre persone senza necessariamente sovrapporre luoghi e tempi del contesto privato con quello lavorativo. Per altri ancora questa *unità* non viene ricercata nei gesti quotidiani, bensì nella concezione antropologica e nelle prospettive teoretiche.

Le storie che seguono specificano ed esemplificano alcuni aspetti di questa integralità dell'educare e come, tale prospettiva, individui un luogo sensibile circa la possibilità di svolgere in modo autentico una professione di questo tipo.

#### 4.1.1 *Trasformazioni autonome*

La prima storia che mette in luce alcuni rilievi connessi all'*integralità* è quella di Irene, 46 anni, educatrice di lungo corso, che vive col compagno, anche lui impegnato in un lavoro educativo, e i due figli di 7 e 4 anni. È una *giovane donna* che il giorno dell'intervista indossa una spilla di lana cotta che ha fatto lei stessa. Le mani sono minute, ma forti: facile indovinare l'abitudine ad un lavoro artistico o artigianale.

Ad oggi Irene lavora part-time (30 ore alla settimana) "a dire il vero- dice- poco rispettato perché lavoro di fatto di più...": un monte-ore che divide tra laboratori con ragazzi minorenni, portatori di handicap o di un disagio psichiatrico, altri progetti di integrazione scuola-lavoro e qualche turno in una struttura residenziale sempre per bambini o adolescenti che non vivono nel proprio contesto familiare.

Tuttavia Irene non ha sempre fatto l'educatrice: "da piccola – dice di sé ridendo- oscillavo tra il voler fare la parrucchiera e la suora..." e, continua, "dopo le magistrali mi ero anche detta che non avrei mai fatto la maestra in vita mia. Mi ero messa a fare la barista e la postina per guadagnarci

un'indipendenza escludendo l'ipotesi di iscrivermi all'università, perché per me misurarmi con esami e prove, come era stato quello di maturità, era stato veramente duro.”

Complice un'amica, Irene si interessa ad un corso per educatore professionale di tre anni indetto dalla regione ed è in questa esperienza, che conclude con grande soddisfazione senza rinunciare alla propria indipendenza, che si appassiona alla relazione d'aiuto.

Di qui dopo qualche occasione professionale di carattere animativo si trova a fare le prime sostituzioni nei gruppi appartamento per conto di una cooperativa di tipo A.

Nella medesima struttura “cresce” e in qualche anno compie diversi passaggi circa l'assunzione di responsabilità e i relativi cambiamenti di ruolo.

All'interno del lavoro di comunità matura altresì la scelta di offrirsi prima per l'affido familiare poi per l'accoglienza dei “bambini in emergenza”. “Storie- sottolinea Irene- che mi hanno riempito di fatiche, di tormenti, ma anche di cose molto belle, sto addirittura diventando nonna” e sorride.

È tuttavia proprio in questi anni, così intensi e così orientati da un punto di vista educativo, che Irene attraversa un periodo difficile che la porta a cambiare contesto professionale.

“Sono rimasta a lungo con i minori poi ho avuto un momento di crisi personale su situazioni che faticavo a vivere... rispetto a casi particolarmente difficili che mi facevano sentire svuotata e incapace di rimanerci e quindi lì ho chiesto un cambio e sono andata a lavorare in una comunità per disabili gravi...”

Dopo questo periodo si allontana dal lavoro di *prima linea* per ricoprire vari ruoli amministrativi tra i quali anche quello di presidente della cooperativa stessa. Vicenda che si conclude con un “esito doloroso”: per cause di diversa natura la cooperativa sceglie di fondersi con un'altra realtà.

“Per me quell'esperienza- quella in cooperativa- si è chiusa e ho maturato il fatto che in una grande realtà non sarei stata in grado di starci dentro, contemporaneamente sono rimasta incinta, mi sono licenziata, ho avuto due figli a distanza di tre anni, ho avuto quindi anche un periodo di pausa importante e me la sono presa tutta...”

Tra la nascita di un figlio e l'altro lavora come cuoca senza cercare una prospettiva di lavoro educativo, ma al rientro dalla seconda maternità, le chiedono di occuparsi dell'avviamento di una comunità residenziale per minorenni. Quello che sembra uno scherzo del destino di fatto si trasforma in una scelta consapevole e intenzionale che Irene affronta con uno stile nuovo, dopo aver riflettuto sulle esperienze passate, dopo essere diventata madre e dopo l'evento drammatico del suicidio del fratello. Nel passaggio successivo Irene specifica i significati di tali eventi.

“Alessandro- parla del primogenito - mi ha aperto un mondo... non era una gravidanza cercata... dopo essere diventata madre credo di essere cambiata, passando tra l'altro anche da questo dubbio che io a 39 anni non ero sicura di voler diventare mamma, «lo tengo, non lo tengo?!», ero tra l'altro



un po' anzianotta così mi sono detta: «o adesso o mai più...» ma mi sono permessa di dirmelo, questo dubbio che sentivo... una roba che suona malissimo, ma credo che dirmelo mi abbia permesso di starci bene oggi, di scoprire che è una cosa bella...[...] dopo quasi un anno è morto mio fratello ed è morto suicida... questo aspetto è stato molto faticoso. Io all'epoca non lavoravo, ma questo fatto ha messo in moto una grande riflessione circa il non accorgersi di certe cose e di che cosa significa l'assenza e la mancanza. Per me ha significato anche l'inizio di un percorso di sostegno personale e privato che è durato diverso tempo.”

Attraverso questi passaggi e una profonda riflessione, frutto anche della “manutenzione” ricevuta durante la prima esperienza in cooperativa, Irene matura una postura esistenziale che ad oggi le permette di agire il proprio gesto educativo, professionale o privato che sia, in modo sereno: si potrebbe dire naturale. Dice di sé e del proprio stile educativo: “...ho avuto sempre un approccio molto mediato mentre oggi mi spingo all'estremo del modello libertario, della serie, «Io sono qua, chi vuole...» per gli altri c'è tempo, ci saranno altre persone e ho abbandonato la pretesa di dire: «Bisogna fare così, per questa persona per questo motivo...». Oggi è diverso, ho maturato questa capacità: non tanto di tollerare l'insuccesso, che quello c'è in tutti i manuali, ma *il non sapere*, *il non dipende tutto da qua*... ci sono una moltitudine di cose... io posso stare a lungo senza sapere come sarà poi vediamo... l'importante è il dopo ... oggi il mio lavorare è molto più quieto, tranquillo e fiducioso[...]. Prima sentivo molto più forte il bisogno che ci fossero delle strutture, non tanto intese come luoghi, ma come organizzazione, progetti, ambienti di confine... oggi meno, anzi, apprezzo di più la coerenza in alcuni spazi informali, la capacità di gestire con più fantasia e con più adattabilità sia il ruolo che il progetto [...] Questo è il modello: faccio poi penso, questo mio modo di essere è stato confermato dalle mie esperienze di vita... anche vivendo così si vive bene... era invece una delle cose che mi veniva maggiormente rimproverata da ragazza... Per esempio, la mia famiglia, persone modeste, ma inquadrare, hanno sempre avuto paura per me...-sorridente- anche adesso non sono convinti che ci salterò fuori e io dico: «beh oramai sono arrivata a metà...». Vivono con molta ansia le cose... mi dicono ancora: «ma perché non ci hai pensato prima?!» e io replico: «è lo stesso, ci penso durante o dopo...».

Irene ad oggi vive il proprio impegno professionale in modo consapevole, dice di sé che *non si pensa a fare quasi null'altro*. “Ho provato a fare dell'altro, però evidentemente è molto nelle mie corde: un fare probabilmente anche utile a me”. Riconosce altresì che ci sono stati tuttavia molti passaggi, molti ripensamenti, che hanno riguardato “il modello scelto”.

Il perno su cui si fonda quest'esperienza educativa è Irene stessa. Non si è trattato di trovare un intreccio adeguato per conciliare i tempi e le energie del contesto privato e di quello professionale, che sussistono invece attraverso osmosi continue. La possibilità di continuare una professione

educativa, di assecondare una vocazione forte per il mondo dei minori riguarda la postura esistenziale che Irene ha raggiunto attraverso le proprie esperienze di vita.

Attraverso un *iter* discontinuo, punteggiato da successi ed eventi complessi e drammatici, Irene è “tornata” alla professione di educatrice con un fondo esistenziale solido. Non si tratta, come a più riprese emerge nell’intervista, di “avere certezze diverse”, bensì di trovare una trama coerente tra i diversi significati dell’*essere-per-l’educazione*<sup>4</sup> sia in contesti professionali che volontaristici o privati.

Come tutto ciò che riguarda l’esistenziale, anche questo *modo di essere* approssima l’ineffabile ed è difficile *dire* quale sia questa coerenza che ha trovato Irene: soluzioni che hanno un valore esemplare, ma unico, afferente alla sua storia. Tuttavia qualche suggestione di questo suo “mettere un pezzettino, qualcosa” e di questa concezione dell’evento esistenziale che si avvicina all’ineluttabile, che può e deve accadere, per il quale si può concepire una risposta, ma non un’anticipazione, risuona nella relazione con i ragazzi.

L’ultimo soprannome che i ragazzi le hanno affibbiato è “Scialla”. “Credo che con me loro sentano la tranquillità [...]. Io con loro parlo spesso del fatto che non ho la verità e non la so e del fatto che, secondo me, ad un certo punto uno può scegliere la propria verità, quello che lo fa star bene... L’atteggiamento è un po’ quello: un’inquietudine che tollera e ammette le tante differenze. Di solito questo atteggiamento un po’ disorienta i ragazzi... quindi dopo è un continuo di domande”. Ed è così che, in questo dialogo “sui massimi sistemi”, la coerenza della donna Irene si manifesta nella relazione liberando con forza il proprio potenziale educativo.

Come l’incontro con Irene altre due interviste, con altrettanti educatori di sesso maschile, hanno messo in rilievo la necessità di una logica esistenziale nella quale la professione educativa possa trovare un intreccio coerente.

Anche Giacomo e Federico, rispettivamente di 53 e 43 anni sono educatori che continuano a confrontarsi con ragazzi adolescenti attraverso un lavoro di relazione quotidiano. Provengono rispettivamente da un diploma in agraria e in odontotecnica ed entrambi, rispetto al lavoro educativo, si definiscono degli *outsiders*.

Giacomo sviluppa un progetto socio educativo rivolto ad un gruppo di ragazzi in carico ai servizi sociali per conto di una cooperativa sociale. È coordinatore dell’area handicap nella medesima onlus e, in qualità di psicodrammatista, conduce percorsi formativi per adulti e laboratori di teatro educativo per ragazzi con svantaggi psichici o fisici. Federico invece ha lavorato come operatore presso una comunità familiare e per la medesima A.S.P. ha partecipato all’ideazione e all’avviamento di un servizio di pronta accoglienza per minorenni. Ad oggi lavora, sempre per lo

---

<sup>4</sup> Il riferimento è sempre l’esistenziale elaborato da Vanna Iori in V. Iori, *Essere per l’educazione*, cit..

stesso ente, ma in stretta collaborazione con i servizi sociali e cura gli aspetti educativi dei progetti rivolti ai singoli ragazzi in carico.

Entrambi coltivano, parallelamente alla professione educativa, un'attività artistica importante<sup>5</sup> e, come Irene, hanno sviluppato la propria vocazione educativa secondo un'ispirazione laica. Tra le altre cose, sia Giacomo che Federico hanno intrapreso un percorso spirituale che li ha avvicinati a diverse esperienze e pratiche di meditazione tra le quali ha un rilievo particolare la mistica indiana.

Giacomo sceglie di essere intervistato nel piccolo e “caldo” ambiente che ospita il progetto col gruppo di ragazzi e ragazze di cui sopra. Il suo curriculum formativo integra i modelli teorici, perlopiù pedagogici e psicoanalitici, con altri aspetti corporei e teatrali. Pratica sport da sempre e le sue esperienze professionali riguardano diverse tipologie di relazioni educative (adulti, ragazzi, normalità, handicap e psichiatria).

Per anni lavora come massaggiatore sia in ambito estetico sia nel campo della riabilitazione, ma a dispetto dell'età, del bagaglio formativo e delle proposte di carriera sostiene che professionalmente non desidera che un lavoro di tipo educativo. “Per me- dice- questo lavoro è il massimo della soddisfazione... se io potessi idealmente scegliere un lavoro, farei questo – riferendosi in particolare ai progetti con gli adolescenti- solo che, essendo considerato l'ultimo nella gerarchia dei lavori, si tende a salire ai livelli più alti. La stanchezza che provo in questo lavoro «a contatto diretto», diciamo, si trasforma e diventa fonte di rigenerazione. Mentre dalle fatiche e dalle difficoltà che provo nel lavoro di coordinamento e gestione non mi torna indietro nulla, mi svuotano piano piano. Quindi questo è egoisticamente il lavoro che apprezzo di più come, nello stesso tempo, è quello che mi dà soddisfazione perché porto a casa dei significati sicuri.”

I “significati sicuri” sono connessi al senso generale di una professione che Giacomo svolge nella consapevolezza che questo lavoro integra un aspetto importante della propria personalità. La sua lunga ricerca, che Giacomo stesso definisce “esistenziale”, inizia attraverso una grande fascinazione per l'essere umano e per le professioni di cura. Rispetto alla propria storia riporta: “la mia adolescenza è stata faticosa, quindi... - dice ironicamente- visto che a 15 anni non andavo bene a scuola mi han mandato dallo psicologo... ho cercato di scoprire il problema, ma ero anche curioso di vedere gli altri nel gestire questo problema. Ho visto sia nei miei genitori, sia in alcuni insegnanti lo sforzo di capire cosa dice l'altro, cosa vuole... Tutti questi aspetti hanno fatto nascere in me un interesse di tipo esistenziale...” Poi, rispetto alle professioni d'aiuto aggiunge: “Ho cominciato a lavorare facendo una sostituzione in un centro psichiatrico per adulti. Era un centro sperimentale: avevo 17 anni, io con altri ragazzi conoscevamo il prete che era anche psicologo coordinatore del

---

<sup>5</sup> Giacomo ha pubblicato due raccolte di poesie, dipinge, è attore e regista ed ha un'artisticità poliedrica: al momento dell'intervista stava creando un fumetto. Federico è musicista e cantautore, si è misurato col mondo dello show-busines e della musica leggera attraverso una vera e propria carriera musicale. A oggi continua l'attività di autore.

progetto... c'era bisogno di persone per tenere aperto il centro, per fare animazione, per mangiare con loro, per far vedere agli utenti persone diverse dagli operatori... e così presi questa strada qui ... poi feci le colonie estive e decisi di affinare questa scelta facendo pedagogia.”

La prima vocazione educativa nasce così da esperienze che attraggono Giacomo durante l'adolescenza: eventi che lo avvicinano agli enigmi del divenire uomo e donna. Dice a tal proposito: “C'era e c'è in me quest'interesse – una vera e propria passione – per la conoscenza dell'uomo: come funziona un essere umano e come fa a svilupparsi. Questa è la – mia- matrice.”. Una *matrice*, una radice motivazionale che lo porta ad approfondire, per lo più da autodidatta e attraverso incontri con persone significative, le scienze umane, le religioni e le filosofie d'oriente e occidente.

Tale ricerca assolve a molte funzioni. Inizialmente molto spazio ha avuto la componente personale, la conoscenza di sé, oggi è forte il valore antropologico che permette a Giacomo di *collegare i vari aspetti del suo lavoro*. “Credo sia importante- dice- che ci sia una filosofia di fondo che accomuni tutti gli interventi altrimenti rischi di diventare dissociato. Siccome il campo è sempre lo stesso- quello dell'umano- non possono essere sfere che non dialogano tra loro. Quello della disabilità, quello della psichiatria, dell'animazione culturale socialmente vengono considerati aspetti lontanissimi, invece ci sono aspetti dell'uno e dell'altro che sarebbe molto utile integrare. Io ho cercato di unirli”

Tuttavia l'aspetto più importante per Giacomo, e per questo discorso, è l'integrazione che una filosofia di fondo, o meglio, un approccio teorico, ha permesso tra il proprio sé e la professione educativa che svolge: la possibilità di creare un circuito di significati che sviluppa il senso globale della relazione educativa e che comprende i motivi e la pertinenza delle ragioni dell'educatore e dell'educando.

Giacomo restituisce così i le ragioni che, al di là delle opportunità e delle altre possibilità, fanno sì che la sua scelta per l'educazione continui ad essere una scelta professionale. “Nella mia infanzia - racconta- io ricordo che la cosa principale che doveva esistere era il gioco ed è la cosa che non è mutata nel tempo, nel senso che ho trovato il modo di cambiare il gioco, il piacere per la ludicità non è mai finito, bensì trasformato e portato all'interno dell'ambito professionale nel lavoro coi ragazzi. [...] Ho fatto per tanti anni il massaggiatore ma non ho mai avuto il desiderio di specializzarmi in quello. È pur vero che lavoravo in quel senso sull'ascolto della persona, la riabilitazione, però lì era legato molto al corpo. In quell'ambito lì non c'era tanto divertimento, il gioco voglio dire, e questo è certamente uno degli aspetti che mi mancava. Mentre nel lavoro con gli adolescenti c'è che, se tutto va bene, degli spazi tuoi di gioco te li puoi prendere. Ludicità e gioia... questa rimane un po' la matrice della mia modalità esistenziale ed educativa. Non andare al

cinema in discoteca, ma divertirsi con gli altri... anche a fare delle cavolate, ma senza la mediazione di altri aspetti, divertimento quello puro dello stare insieme.”

Questa “modalità esistenziale ed educativa” porta Giacomo alla specializzazione in psicodrammaturgia, uno strumento affine al suo modo di essere. Tuttavia affinché il *gioco*, inteso come “proposta educativa”, non partecipi di un senso fine a sé stesso, Giacomo è costretto a cercarne una declinazione significativa e coerente in chiave professionale. È un tipo di ricerca che da un lato prende corpo nella fatica di un percorso personale e dall’altro riguarda l’elaborazione di uno specifico schema teorico: una cornice di senso, una visione in parole che tenga conto delle proprie motivazioni e del proprio stile nel contesto di una prestazione professionale che persegue un obiettivo educativo. Dice a tal proposito: “Nel mio lavoro ho dovuto ritrattare tutta la mia adolescenza, l’ho faticosamente rivissuta e sono andato a prendere tutti quegli aspetti che in un qualche modo avevo vissuto. Il modello teorico che utilizziamo – si riferisce all’equipe e allo psicologo col quale collabora da anni - sostiene che «curi gli altri per curare te stesso» ovvero in termini proiettivi, vai a fare... ti rendi utile... non perché sei buono, ma perché vai, in un qualche modo, a mettere a posto in chi hai di fronte contenuti tuoi che sono anche nell’altro. Il lavoro è sempre doppio verso gli altri e verso te stesso. Se lo chiarisci bene con te stesso lo chiarisci anche ai ragazzi. Tante volte si dice: «facciamo questa cosa perché mi fa piacere», oppure, scherzando dico: «fatemi arrabbiare così vi sgrido e mi scarico un po’ ...» oppure dico: «ho bisogno d’affetto per cui adesso vengo lì, voi mi volete bene e io sto meglio...» ... non è solo un mestiere... Se tu ce l’hai chiaro lo metti anche all’interno del gioco relazionale e credo che nella dinamica globale del lavoro lo sentano... la cosa che, in questo modo di interpretare la relazione educativa, i ragazzi faticano maggiormente ad accettare è l’idea che tu lo faccia esclusivamente per lavoro: è un po’ come definire che loro sono merce e questo non è molto piacevole... «ma come?! uno è pagato per provare emozioni e sentimenti nei miei confronti?!» ... vorrebbero che l’origine dei sentimenti fosse gratuita. Questo è spesso fonte di elaborazione e discussione. L’idea che io sia pagato per prendermi cura di loro è doloroso.”

Per non stravolgere o generalizzare il significato di questa testimonianza è necessario aggiungere che si riferisce ad un progetto specifico, che nasce con lo scopo di “simulare le relazioni familiari” e che, proprio per le valenze psicologiche che gli sono proprie, gli operatori dispongono di una supervisione psico-pedagogica per dar voce al proprio vissuto esperienziale. Detto questo è innegabile che la ricerca di Giacomo, non solo affronta un problema, relativo alle relazioni educative e di cura, spesso taciuto, ovvero, le ragioni e la legittimità di una vocazione personale per un lavoro cosiddetto “d’aiuto all’altro”, ma propone una soluzione distante dai modelli della “giusta distanza”, una prospettiva o, ancora una volta, una postura che risponde della legittimità del proprio

ruolo educativo e del proprio stile e del senso che assume tale gesto dal momento che è retribuito, “è pagato”.

In questo modo Giacomo può continuare a “giocare” e a vivere emozioni e sentimenti che nascono da una simulazione, ma sono inevitabilmente veri e, in tal senso, partecipano a tutto tondo della propria vita.

Giacomo sostiene in modo schietto che, delle diverse prestazioni lavorative che affronta in una settimana, alcune servono più che altro a “sbarcare il lunario”, mentre per altre, come ad esempio il lavoro con gli adolescenti la motivazione è connessa a quei “significati sicuri” che danno linfa alla sua vita in una prospettiva auto-curativa e di “messa in gioco”.

In modo analogo anche Federico ha condotto una profonda analisi dei propri motivi educativi, percorso che ad oggi gli permette di continuare a svolgere in modo vivace e consapevole questa professione. Per l’intervista Federico sceglie la propria abitazione: un luogo bello con ampie vetrate, molti oggetti provenienti dai suoi viaggi tra India e Turchia e altrettante piante.

Il percorso d’integrazione che Federico ha svolto può essere diviso in due movimenti: il primo riguarda la propria conoscenza interiore, l’elaborazione dell’infanzia e dell’adolescenza nella ricerca di una vita autentica che di fatto lo conduce al lavoro educativo, il secondo insiste sui cambiamenti e sulle collusioni tra il proprio sé e la relazione educativa per approdare infine ad uno stile professionale *resistente*.

Della sua vita racconta un contesto familiare “non facile”: “due figli – dice – io e mia sorella più grande che siamo stati un po’ le vittime... succubi di queste continue litigate tra madre e padre... genitori che sicuramente si sono molto amati, ma con dinamiche assolutamente contorte e distorte che hanno avuto su di noi ripercussioni notevoli... ovviamente ognuno dei due si è attivato in modo indipendente per realizzarsi e per rielaborare il vissuto della propria infanzia.”

Poi l’adolescenza: “un passaggio – dice- assolutamente anticonformista. A 12-13 anni frequentavo locali notturni, sempre con gente più grande di me... una lotta sulla ricerca della mia identità e delle mie consapevolezze” poi, continua, “è avvenuto il primo grosso incidente di percorso, l’errore di mio padre, l’imposizione di fare l’odontotecnico, «perché così si trova da lavorare, perché tuo zio è dentista...» ... un cappero! Nel senso che io non avevo nessuna intenzione di fare l’odontotecnico. Ho scelto una strada strana nel senso che sono uscito da odonto col massimo dei voti: un percorso molto bello assolutamente calcolato dalla prima superiore, nel senso che l’intento era di fare questo tutto al top. Illudo mio padre che tutto è meraviglioso poi gli regalo il diploma... e questo ho fatto: finita la scuola sono andato da mio padre e gli ho detto: «tieni, questo diploma è tuo, vai a fare l’odontotecnico...» poi mi sono iscritto a lettere e filosofia.”

Federico abbandona l'università, gestisce un bar con amici per quattro anni poi il "cambiamento grosso" che avviene col servizio civile. Con atteggiamento si potrebbe dire, di sfida, si accosta a questa esperienza e messo in condizione di scegliere il tipo di realtà e il tipo di servizio decide per un reparto geriatrico terminale.

"Devo occupare quest'anno?! Devo farlo?! Allora facciamolo che abbia un senso... è stato l'anno che mi ha cambiato proprio completamente: il rapporto quotidiano con la morte, la relazione profonda che devi instaurare con gli anziani agli ultimi giorni della loro vita era veramente qualcosa di profondo che andava oltre le parole e qualsiasi cosa."

Di qui si accosta tramite un amico al volontariato in una casa famiglia e inizia questa "storia d'amore" con l'ente per il quale lavora ancora oggi.

Delle sue conquiste circa l'indipendenza e dell'approdo al lavoro sociale riporta: "... egocentrico per necessità, assolutamente fuori dagli schemi, molto determinato nelle scelte che mi riguardavano e molto insofferente con chi cercava di impormi le scelte e vendicativo... mai avrei immaginato di lavorare nel sociale. Se me lo avessi chiesto quando avevo 18 anni ti avrei detto: «tu sei cretino!» ... anche se forse poteva essere prevedibile perché comunque l'idea che mio padre aveva del sociale e di chi si occupava delle persone bisognose era negativa... per lui era un poveretto anche chi si occupava dei poveretti e forse lì potevo intuire che, anche solo per spirito di vendetta, -dice sorridendo- sarei approdato a questa soluzione."

Dopo un periodo entusiasmante di volontariato e le prime sostituzioni gli viene proposto di diventare operatore, offerta che Federico vive con stupore. Come Giacomo, attraverso la relazione con i ragazzi adolescenti della struttura rielabora i significati della propria esistenza: un passaggio che vive con la gratitudine di chi certamente si sta prodigando per altri, ma di chi sa di ricevere da questa esperienza una vera e propria cura. "È stato – parla dell'ingresso in questa realtà- come recuperare una parte di adolescenza che non mi era appartenuta, stare con i ragazzi da volontario, nel senso che erano più le volte che gli educatori sgridavano me che non i ragazzi... sì, è stato proprio un processo terapeutico in pieno, quell'anno ho ripercorso 6-7 anni di adolescenza che non avevo vissuto perché appunto avevo sempre frequentato persone molto più grandi di me, perché ero in fase di totale rottura con tutto e tutti quindi non mi sono concesso di fare l'adolescente idiota... fondamentalmente ero sempre cervellotico, 'na palla insomma... invece con quei ragazzi, un gruppo veramente tostissimo, mi sono molto divertito."

Parallelamente a questo processo di trasformazione mediato dalla relazione con ragazzi ed educatori, la vita di Federico si fa estremamente intensa e si arricchisce di altre componenti. A 23 anni esce il suo primo disco, la musica, come dice lui stesso, *non lo ha mai abbandonato*. Conseguentemente, nello stesso periodo, l'attestato da educatore professionale e, soprattutto, entra, come lui

stesso lo definisce, “in pieno delirio spirituale”. È un itinerario fatto di viaggi e lunghi soggiorni in Turchia e India e, come per Giacomo, di incontri folgoranti.

“Il mio percorso – dice in riferimento alla mistica indiana- è stato un lavoro di demolizione dei preconcetti e soprattutto anche dei concetti che mi erano stati inculcati [...] per poi andare a costruire sul nulla... ti tolgono il tappeto sotto i piedi, ma non te ne infilano un altro. Una volta che ti hanno tolto il tappeto ti dicono: «adesso sono fatti tuoi, adesso, se sei una persona spirituale, viene fuori e forse hai la possibilità di vedere veramente cosa c'è di altro...»”. Questi insegnamenti tuttavia troveranno modalità autentiche soltanto dopo l'incontro con altri maestri occidentali: il direttore della A.S.P. per la quale lavora e il proprio produttore discografico. A proposito del secondo dice: “un grande maestro, che è riuscito a farmi vedere anche lui un modo completamente diverso: un'ironia e un distacco che non mi appartenevano. Pensavo di aver acquisito una certa distanza in tutte queste esperienze indiane, perché si lavora molto sulla morte, sul lasciar andare. In realtà mi sono reso conto che era costruito: la differenza la fa l'esperienza di questo. Il vero distacco lo vivi sperimentando te stesso e in questo il mio produttore era molto bravo nel senso che aveva un tale livello di ironia sulla sua vita e su quello che gli capitava che era l'ironia propria a creare distacco, che non vuol dire anaffettività o non essere legato, vuol dire «ci sono, sono qui, non c'è più questa cosa?! Amen...» ci rido sopra, perché non è quello... in fin dei conti non mi porto niente di materiale nell'aldilà quindi quello che posso coltivare è il mio mondo interiore e il mio mondo interiore vuole essere fatto di una risata, ma riuscire ad allenare questa risata non è così automatico... ci puoi arrivare, ma ci arrivi a livello esperienziale... non perché l'hai letto sui libri, non perché qualche maestro indù te lo ha insegnato.”

Attraverso questo primo *movimento* Federico decide di abbandonare la carriera discografica e di adoperarsi per il lavoro che *vuole fare, che lo fa star bene*. “Il mio posto è qua – dice ai ragazzi della struttura e a sé stesso – io non posso pensare di lasciarvi per inseguire una cosa di questo genere...”. Da questa scelta, comunque sofferta, ma consapevole si apre la seconda *integrazione* quella che ad oggi permette a Federico di svolgere il lavoro che lui ha scelto per sé. Si tratta di un percorso di vera e propria maturazione professionale ed esistenziale nel quale ha dovuto ritrattare il proprio “approccio totale e smodato” agli altri e alla vita in genere e soprattutto guardarsi dalla sua più grande conquista educativa e personale, la vicinanza emotiva.

Dice di sé in qualità di educatore: “... io la persona me la sento vicina. Il non giudizio probabilmente traspare in questa cosa... il fatto che io sia vero, che non metto preconcetti rispetto alle esperienze che porta qualcun altro, le più disparate, anche quelle più esecrabili. Non mi interessa, vado oltre questo aspetto e forse emerge nella relazione... e in più mi metto a nudo... tendo a non avere nessun genere di segreto con i ragazzi che seguono, o meglio, quello che io sono



con loro, lo sono anche nella mia vita normale fuori dalla comunità o fuori dall'ufficio così non sono scisso, non sono due Federico differenti, l'educatore che ne so ... il cantante o il Federico che vive sono un tutt'uno ed è la stessa persona e credo che questo si veda..." e aggiunge che sono proprio i ragazzi che hanno sofferto ad accorgersi della bontà e dell'autenticità di tale modalità relazionale.

Tuttavia sono proprio questa capacità empatica e questo approccio appassionato alla vita dei ragazzi a muovere l'intervistato ad un passaggio successivo: "la necessità urgente di una professionalizzazione". Ma, come per Giacomo, la professionalità per Federico è un concetto che riguarda le prospettive esistenziali e i significati che il lavoro educativo ha nel generale sistema di significati della propria vita. Dice con schiettezza: "beh, se si fa questo mestiere in un certo modo, si è già propensi ad un'elaborazione interiore molto importante che diversamente potrebbe sfociare in una patologia. Nel mio caso, inoltre, per lo stesso motivo ho sentito il bisogno di introdurre la musica. Potrei dire che fare questo lavoro esprime una sorta di patologia... però potendolo fare su un altro, decentrandoti, in un qualche modo hai anche tu un ritorno."

È evidente come attraverso percorsi diversi e perlopiù esperienziali Giacomo e Federico approdino a contenuti così simili in merito alla necessità di "non essere scissi" o "dissociati" tra la propria modalità esistenziale e quella professionale e di come la professione educativa insista su di un bisogno-desiderio proprio di "cura di sé" che è un tutt'uno con la cura dell'altro.

In tal senso gli ultimi passaggi di Federico si rifanno da un lato al confine, al limite che lui stesso decide di assumere per continuare a fare dell'educazione una professione e dall'altro ad alcune giustapposizioni prospettive che gli permettono di ridimensionare e integrare il carico emotivo dovuto alla relazione con i ragazzi.

La prima condizione che Federico pone per il lavoro educativo è il raggiungimento di "un qualche equilibrio interiore" che, nella descrizione che propone, riguarda la coerenza esistenziale: "per me è importante... - dice - Se non hai una qualche centratura non hai proprio le basi sulle quali partire nel lavoro con l'altro, cioè, se io sto male, non posso essere scisso: a casa a piangere perché sono solo, disperato, non ho un mondo interiore, non ho costruito relazioni poi andare a lavorare con un ragazzino dicendogli: «no, devi fare questo, devi fare quest'altro, devi trovarti gli amici, devi relazionarti, devi...» e pretendere da lui che si relazioni, perché è una cosa perversa, la prima persona che sta male sei proprio tu..." Questo livello di integrazione, come si evince, dalle testimonianze precedenti è quello in assoluto più congeniale a Federico e al suo stile. I cambiamenti più recenti riguardano invece la scelta di salvaguardare il proprio sé e quello altrui da un intreccio eccessivo: un passaggio che, pur trattandosi di una distanziamento, non può essere considerato una

*presa di distanza*, bensì l'elaborazione di un nuovo assetto tra le componenti che specificano il progetto esistenziale di Federico.

Da un lato l'approfondimento in chiave psicologica e psichiatrica di certi meccanismi comportamentali, ad oggi, gli permette di ricollocare la propria azione in un quadro più complesso e, soprattutto, di dare ai propri sentimenti una prospettiva più distesa e consapevole. Ha imparato che in certi *casì*, a proposito di ragazzi e ragazze con particolari storie di violenza o abbandono, un loro atteggiamento autolesionistico, o semplicemente sconveniente, può avere radici profonde e che certa impazienza educativa può ledere alla relazione e farlo sentire impotente. In tal senso la teoria e la letteratura clinica non offrono a Federico un distacco emotivo, bensì una prospettiva diversa nella quale si alza la sua resilienza educativa.

Dall'altro lato Federico ha dovuto mettere mano all'aspetto più collusivo e critico della propria modalità educativa: "lo scivolamento – così lo definisce – nella presa in carico totale dell'altro". "Inevitabilmente – racconta – in questi 22 anni da educatore ho incontrato ragazzi e ragazze che ho sentito più vicini di altri ovviamente, una sorta di innamoramento paterno... un po' più forte che per altri e lì è stato veramente durissimo tenerlo a bada, perché la voglia di dire: «basta! Questo lo prendo, me lo prendo, lo porto a casa e facciamola finita qua» è fortissima. Ci sono caduto tante volte, non tantissime, diciamo 4-5... e, dopo le prime botte, dove sono stato malissimo... sensi di colpa... alla fine, adesso, suona un campanellino... aiuto devo sforzarmi veramente tantissimo per evitare di fare delle castronerie, consapevole di quella che è la mia vita, delle scelte che ho fatto e che, portare un'altra persona dentro vuol dire cambiare tante cose ed esserci 24 ore su 24..." Dopo l'esperienza col Centro di prima accoglienza e dopo un trasloco, decide, per salvaguardare altre scelte di vita, di modificare i propri tempi e i propri luoghi educativi. "Ho detto – parla del periodo successivo al trasferimento - «no! Così non può essere, devo riuscire davvero a dividere le due cose»... tant'è vero che all'inizio mi venivano a suonare il campanello a tutte le ore del giorno e della notte gli ex ragazzi, che mi faceva un piacere dell'anima, però, siccome ho anche un coinquilino... Ho scelto al di là dell'aspetto economico di dividere la casa con qualcun altro per aiutarmi a dare uno stop, a dare un limite a quel tipo di coinvolgimento... inizialmente sentendomi in colpa. Il gesto di tirare via il nome dal campanello per me è stato forte, come tradire... «Ma come, nel mondo ci sono un sacco di persone che hanno bisogno e adesso non mi troveranno più...» così, queste fisse inconsce, che però ci sono... è un moto comune... non faremmo questo mestiere. Insomma la maturità credo abbia dentro anche questo aspetto di scelta: che c'è un rischio grosso di annientare sé stessi a favore di altri combinando poi dei casini perché si finisce inevitabilmente in burn-out quindi ... decidere, ok, quando ho finito, ho finito, basta, adesso sono a casa e faccio altro...".

In tal senso Federico ricerca una “giusta distanza” assolutamente autentica che non persegue a priori, a partire da un indirizzo metodologico teorico, bensì che nasce in lui come un’esigenza: è la conseguenza di un rinnovato sistema di significati che muove dal generale processo esistenziale e dalla dialettica delle istanze che lo compongono.

Le tre esperienze educative, così ricostruite attraverso alcuni rilevati d’intervista, evidenziano un comune processo di comprensione delle rispettive motivazioni educative. Ognuna di esse, in maniera assolutamente unica e peculiare, giunge alla consapevolezza che la propria chiamata alla professione educativa proviene da un bisogno proprio: ragioni diverse e personali che riguardano da vicino la propria vicenda biografica. È in tal senso che, a discapito di un immaginario collettivo che vorrebbe il lavoro educativo vicino a valori quali l’altruismo e la benevolenza gratuita, questi tre educatori riconoscono e integrano consapevolmente nel proprio sistema di significati le valenze egocentriche di tale professione: motivi che, come si è visto, spaziano dalle valenze erotiche del rapporto educativo, alla cura di sé, al gioco, alla prossimità col senso vivo della vita.

Tuttavia questo ordine di comprensione è il primo passo per individuare quali direzioni della relazione educativa sono collusive con i propri nodi personali e quali invece *intenzionano* il rapporto con l’educando verso un arricchimento di significati e di prospettive che vale per entrambi. Per Irene, Giacomo e Federico il processo di maturazione professionale ha riguardato in sostanza l’integrazione di nuovi modi di concepire sé stessi e la relazione col mondo: apprendimenti esperienziali e riflessivi che hanno modificato la persona tutta.

Nessuno dei tre è stato costretto al lavoro educativo per necessità economiche: per tutti, come si riscontra in molte altre storie, si è trattato di una scelta volontaria, di una tensione viscerale. Di qui tuttavia inizia un grande movimento di integrazione: una dialettica tra i significati precostituiti e la ricerca di una prassi coerente che doni loro un fondamento esistenziale ed educativo. Le tre interviste fanno emergere una tipologia di percorso *intimo*: una dialettica perlopiù interna tra la tensione di senso propria del lavoro educativo, i motivi personali, per non dire psicologici, inerente la scelta di una professione educativa e le trasformazioni del proprio contesto privato. La peculiarità e l’originalità di queste storie riguarda la loro distanza da sistemi di valori codificati. Sono storie private, che pur muovendosi all’interno di strutture che hanno una *missio* e uno statuto, hanno elaborato i propri significati in modo autonomo: storie che rispecchiano tra l’altro un certo isolamento della condizione educativa nel nuovo modello *wellfare*.

Cosa significa essere retribuiti per una professione che la persona sceglie fondamentalmente per sé stessa? Per Irene, Giacomo e Federico che si muovono al di fuori di prospettive e ambienti cattolici o politici, vuol dire insistere sull’intima coerenza tra il professionale e il privato. Significa imparare una prassi relazionale che permetta di non restare confinati all’interno delle “proprie ragioni” per

avvicinare un ordine si significati che include l'altro: offrire all'altro il precipitato prezioso della propria esperienza di vita. Per Irene si tratta di “darsi” all'altro e al processo della vita come una proposta, ricordando a sé stessa e agli altri che siamo sempre in ritardo rispetto al procedere dell'esistenza: rispettosi del mistero, ma orgogliosi di quella parte che lontano da velleità di controllo possiamo rappresentare. Per Giacomo è la prassi infaticabile di comprendere in ogni istante dove si trova l'altro per poter realmente “giocare” con lui. E per Federico, che partecipa di una grande tensione erotica, si tratta di essere fundamentalmente onesti con sé stessi e con gli educandi, riconoscendo il valore e il privilegio che questa professione concede.

“Io spesso e volentieri ringrazio i ragazzi...- dice Federico - quando escono da situazioni particolari, quando mi rendo conto che magari ho imparato un nuovo aspetto anche di me stesso, io glielo verbalizzo e li ringrazio... provoca un cambiamento, «ma come?! Io che sono sfigato, sono io che ho bisogno di te e tu mi stai dicendo che ho fatto qualcosa senza rendermi conto, ho detto qualcosa che ti ha fatto cambiare?!»”

#### 4.1.2 *Storie d'ispirazione cattolica*

Le due storie che seguono, a differenza delle precedenti, sono storie d'appartenenza: storie che mettono in rilievo una serie di problematiche relative ad una scelta professionale che, al di là delle valenze personali, rappresenta anche l'adesione ad un sistema valoriale e a specifici contesti, in questo caso di ispirazione cattolica.

Fabrizio, 38 anni, vive in campagna con la moglie e i tre bambini e lavora da sempre, come educatore, in strutture e progetti per ragazzi e adulti con problemi di disabilità fisica e psichica. È alto, maschio e per queste caratteristiche è chiamato spesso a misurarsi con relazioni educative particolarmente faticose. L'intervista cade in una domenica di sole e vento all'ombra di un pioppeto e si apre con una dichiarazione squillante: “questo lavoro?! – dice – era una cosa che aveva senso... Il senso per me è stare insieme alle persone: cercare di stare bene con le persone e basta... guardo la mia storia, guardo gli altri e penso che arrivati a 35-40 anni tutti hanno avuto motivi di sofferenza...” e lo dice col pudore di chi non intende evidenziare i propri dolori, ma di chi concepisce la prossimità tra persone a partire dai vissuti emotivi e dal rispetto per la vita altrui. Fabrizio cresce in un piccolo paesino sulla via Emilia, col padre, la madre, le due sorelle e i nonni. Asilo parrocchiale, campanile e scuola elementare si raccolgono in un unico sguardo e tracciano i

confini della sua infanzia. Gli amici sono quelli di sempre ed è più che altro la passione musicale a muoverlo a nuove esperienze e a farlo “uscire dai confini”.

La scelta per una professione educativa prende forma sul finire delle scuole superiori, a cavallo di un’adolescenza che lo mette a dura prova: in casa esplodono forti conflitti in particolare nella relazione con la madre. “Dopo geometra – racconta – avrei dovuto fare l’ingegnere invece mi sono iscritto a Scienze dell’Educazione... In adolescenza non stavo bene: mia madre urlava quasi tutte le notti e per me è stato un periodo molto duro seppure mio padre... lui c’era, era una roccia e mi ha dato grande solidità. Ero sempre fuori casa, il più possibile. Con degli amici avevamo ricavato una stanza per suonare in uno dei locali della parrocchia ed ero sempre là fino a mezza notte, una seconda casa...”

Poi in un percorso di volontariato, al quale partecipa col proprio gruppo parrocchiale, conosce una realtà cattolica: un “villaggio” dove portatori di handicap, famigliari e volontari danno vita ad una convivenza “senza barriere”. È un luogo “di festa e di vacanza” dove sostare e vivere per alcuni periodi dell’anno all’insegna dell’integrazione tra abilità e possibilità diverse, della preghiera e del gioco. Fabrizio ne è letteralmente “folgorato”.

Di qui in un tempo relativamente breve si laurea in Scienze della Formazione con una tesi sull’autismo, si sposa con una ragazza conosciuta al “villaggio” e si trasferisce: lontano dalla casa dei genitori, vicino a questa nuova realtà che lui stesso riconosce come il “proprio riferimento spirituale”. Fabrizio si apre ad una religiosità vissuta in modo *integrale*, “totalmente immerso” in un circuito di persone e significati che coinvolgono anche sua moglie, i suoceri e tutta la famiglia di lei.

Tuttavia è proprio questo luogo a rappresentare nella vita di Fabrizio uno spartiacque: “dopo quella in adolescenza – dice - la crisi personale e spirituale più difficile”. Dissidi interni al “villaggio” lo costringono ad abbandonare questa realtà così amata: il nido delle nuove amicizie, la comunità d’appartenenza, il posto che lo aveva ispirato ad una scelta professionale e di vita, il luogo nel quale conosce sua moglie. Racconta di quel periodo: “... stavo malissimo e non solo io anche mia moglie e tutta la famiglia... non mi davo pace, ho vissuto un senso di ingiustizia fortissimo... le ho provate tutte, sono andato addirittura a parlare col vescovo, non ci potevo credere... poi però mi sono dovuto rassegnare e ce ne siamo andati...”. È un momento in cui tutto vacilla anche il discorso spirituale: non tanto i precetti e il sistema di valori, ma la consistenza rappresentata dai luoghi e dalle relazioni. Fabrizio e la propria famiglia si trovano di fatto a rinunciare al proprio contesto di riferimento. “Ci è mancato il terreno sotto i piedi...”, dice.

In tutto ciò il lavoro rappresenta una linea di continuità importante *in primis* perché come riconosce Fabrizio: “per fortuna avevo scelto di non lavorare al *villaggio*...”.

Pe cui, nonostante la vocazione educativa sorgesse in stretta connessione con questa esperienza spirituale e religiosa, l'*iter* professionale, inteso come relazione “laica” con gli educandi e con i colleghi, offre a Fabrizio un percorso di cambiamento e maturazione autonoma in cui si sostanzia la propria solidità come operatore e anche come uomo.

Dal punto di vista professionale, Fabrizio non si accontenta, come dice lui stesso “di corrispondere alla propria idea di persona buona...”. “I primi anni di lavoro – racconta – me li ricordo bene... ero più grintoso: affrontavo le cose e i problemi di petto... adesso invece è l’esperienza che cambia lo stile ... l’esperienza e anche i colleghi... - dice nello specifico - ho avuto per due anni una collega che non sopportavo, in realtà, una bravissima educatrice che non mandava a dire le cose... banalmente, faccio un esempio scioccante: c’erano da cambiare gli abiti ad un ragazzo?!, io dicevo «lo cambio io» e lei mi rispondeva «Cosa cambi tu?! Cambi la persona?... al limite gli vai a dare una mano a cambiarsi...». Questo è un esempio che definisce uno stile anziché un altro... «te lo porto io in bagno!...» e lei: «cos’è, te lo porto io in bagno?!»... insomma anche come rispetto alla persona... queste piccole cose fan poi la differenza ...”

In questa direzione Fabrizio intraprende un processo di decodificazione del proprio stile professionale: un procedimento che sposta la sua attenzione dall’urgenza di risolvere i problemi educativi ai motivi dei problemi stessi, o meglio, ai motivi che definiscono gli eventi come problematici. Di qui, attraverso un prezioso lavoro di equipe, impara l’arte di “decondizionare la relazione educativa”.

Questo percorso ha conferito a Fabrizio una grande solidità professionale, che gli permette di non sentirsi vincolato ai luoghi, ai colleghi e ai contesti in genere. Dichiara con orgoglio: “se domani mi mettono in un altro posto per me non cambia niente...”.

Ad oggi, il perno della propria identità di educatore ha un contenuto proprio: un modo di essere consapevole radicato in un generale stile esistenziale.

L’esperienza del “villaggio” lascia una “vistosa cicatrice” tuttavia Fabrizio e sua moglie non rinunciano alla loro visione cattolica e tantomeno all’appartenenza ad un progetto d’ampio respiro. L’uomo Fabrizio, il credente, elabora un grande lutto, per rifondare un’idea di spiritualità con un corpo solido e autonomo: “la mia idea riguarda la bellezza di stare insieme, è la relazione - dice in merito alla propria prospettiva esistenziale - mia moglie, i miei figli, i parenti, gli amici e l’idea che gli ultimi saranno i primi e che Gesù ha detto di star loro vicino, praticamente, mi piace che ai piccoli sia rivelata la Verità... cose che poi ... più mi scervello e meno le capisco, però è vero che i piccoli lo sanno... guarda i ragazzi *down* nella loro semplicità...”. Questa, appena descritta, è la prospettiva che proprio nel contesto lavorativo riceve una forma specifica: una serie di contenuti esperienziali che Fabrizio coglie negli anni in virtù di un approccio umile e disponibile.

Sempre nel merito della sua visione spiritual-esistenziale aggiunge: “per me la spiritualità è legata all’idea di Dio... Io faccio tanto il cristiano, ma sono ancora al capire se c’è... e questo soprattutto da quando sono uscito da là – si riferisce all’esperienza del “villaggio” - ... lo dico senza vergogna, capire se c’è ...spero tanto che ci sia, perché cambia tutto... se tutto deve finire qua, il senso sarebbe molto limitato. Quindi, dal momento che io tifo per il sì ... perché voglio, perché è un’idea troppo bella... di tutto quello che ho incontrato io, solo le parole di Gesù si avvicinano a qualcosa di realmente eterno. [...] Così rimango fedele alla messa domenicale, pur sapendo che se la salto una volta non succede niente, non credo di rischiare l’inferno, ma è il mio momento di spiritualità...pur andandoci con i bambini e non riuscendo a seguire quasi niente... essendo diventato molto più indulgente con me stesso e anche con gli altri... oggi stesso non ho la minima idea di quale vangelo sia stato letto... ho fatto la comunione, ero lì con i miei bambini per provare a credere in un Dio...”

Il tono di Fabrizio è compassato proprio di chi trasforma una grossa perdita in un nuovo orizzonte. In tal senso la relazione educativa, quella partecipata nei contesti lavorativi, rappresenta il luogo disinteressato della prossimità con l’altro: senza implicazioni d’appartenenza e senza smanie di carriera. Il lavoro educativo è legato ad un ritorno economico e paradossalmente è proprio in questo contesto dai significati più neutri, che Fabrizio può sviluppare il modo più autentico e gratuito di abitare le relazioni d’aiuto.

Per spiegare questo “modo di essere” racconta un episodio, anzi, come lo definisce lui stesso: “l’unico vero rito della mia settimana”. “Il lunedì – spiega - per me non è una brutta giornata, tutt’altro, mi piace da matti, perché il lunedì è il giorno del vino<sup>6</sup>, anche gli altri giorni lavoriamo al laboratorio del vino, ma il lunedì è sacro: imbottigliamo! Solitamente si imbottiglia seguendo le lune, la nostra luna è il lunedì – dice scoppiando in una risata – e mi piace da morire... un po’ è venuto e un po’ lo abbiamo costruito. Imbottigliare significa uscire con i ragazzi, lavorare e vedere i frutti... - e specifica – arriviamo, normalmente ci si divide e ognuno fa la propria attività: io e un ragazzo autistico andiamo a preparare il laboratorio del vino, oppure prendiamo il pulmino e iniziamo a caricare aspettando che da un’altra struttura arrivino un educatore e un altro ragazzo, un ragazzo molto impegnativo, più del mio, che ogni tanto deve uscire da lì – intende la struttura in cui passa le giornate - e con noi sta bene... poi niente, cioè il rito consiste nel fare sempre la stessa cosa, ma non ci scoccia... e cosa facciamo?! Prendiamo il carrello, carichiamo la damigiana, imbottigliamo e alla fine facciamo il brindisi... prepariamo sedie e bicchieri e brindiamo ad una cosa che uno dei ragazzi stabilisce... a volte anche io e l’altro educatore proponiamo dei brindisi... se è successo qualcosa di bello... il compleanno di uno di noi, quando son nati i bambini, l’auto

---

<sup>6</sup> Uno dei progetti a cui partecipa la cooperativa di Fabrizio realizza una linea di vini con un laboratorio che segue il processo di vinificazione sino all’imbottigliamento.

nuova... così brindiamo a uno di noi... è capitato per caso... Abbiamo provato... l'altro educatore ed io non ci conoscevamo... ci siamo trovati in accordo un po' su tutto, sullo stile educativo... così... si parla... e si parla del w.e., di tutto, ovviamente con i ragazzi... ed è diventato un rito... Di lì ci è addirittura venuta voglia di fare un corso da *sommelier* per cui – riporta sorridendo - durante il brindisi facciamo pure finta di essere dei grandi intenditori, annusiamo, sorseggiamo poi ci guardiamo e uno dice «Cost le boun!» e l'altro «Sé! Le propria boun» e così via...”

Il modo di essere di Fabrizio è autonomo, ispirato certamente dalla fede, ma forgiato dalla storia delle sue esperienze, quelle esperienze che, come dice lui stesso: “formano lo stile”. Si tratta di “vivere nella bellezza delle relazioni”. La gioia che trasmette è legata al suo modo di stare con l'altro e alle relazioni che sempre e comunque fanno parte di lui.

Così avviene che anche nella vicenda di Fabrizio l'*integrazione*, che pure prende le mosse da una determinata impostazione esistenziale e spirituale, ha un carattere intimo e processuale, che ha preso forma e si è sviluppato in un modo assolutamente insospettato: lontano da quella realtà che in un qualche modo ha rappresentato la matrice di tante scelte.

Circa i rapporti tra ambiente professionale e vita familiare riporta: “legate... abbastanza legate... noi portiamo i ragazzi in vacanza in montagna. Quando ci sono andato è venuta la famiglia con Davide e anche con Paola – i due figli maggiori-. È chiaro che sono capitato in un ambiente che accetta questo... io poi l'avevo detto: «se non va bene, basta dirlo che faccio le mie scelte...» però, come dire, certo, è legato... noi abbiamo sempre frequentato un ambiente così poi mi piace far venire i bambini ogni tanto... poi va beh, con Cristina - la moglie – parlo molto ... del lavoro parlo molto ... in effetti con lei trasgredisco il segreto professionale, che per un centro diurno è una baggianata... vai a casa e parli del tuo lavoro ... noi ne parliamo molto ... condividiamo molto... anche se non è facile spiegare ad un bimbo di 5 anni che lavoro faccio ... tipo due anni fa Davide mi ha visto con un badile portare via dalla nostra piccola officina di casa dei trucioli di legno destinati all'orto che abbiamo al lavoro... torno a casa e lui: «papà, ma tu lavori col badile?!» della serie «ho finalmente capito che lavoro fai!...». L'anno scorso gli han chiesto che lavoro faceva papà e lui ha risposto: «fa il vino...» Quindi a scuola da lui credono che io lavori in cantina... poco tempo fa ne abbiamo parlato e gli ho rispiegato, ma tra l'altro due pomeriggi alla settimana viene qui a casa, privatamente un ragazzo autistico quindi, si insomma... quest'anno, forse, dovrebbe aver capito...”

Ascoltando la storia di Fabrizio viene da chiedersi cosa sarebbe stato di questa maturazione intima e *integrale* se non fosse sopraggiunta la frattura col “villaggio”. Si potrebbe pensare che il suo percorso di maturazione deontologica ed esistenziale, sarebbe stato meno sofferto, ma probabilmente anche meno radicale. Di fatto il percorso spirituale di Fabrizio, pur muovendosi nel



solco d'un orientamento cattolico, raggiunge la stessa profondità dialettica delle tre storie precedenti. Questo dato rimanda in modo specifico alla vicenda di Fabrizio e alla crisi che l'uomo e l'educatore hanno attraversato, ma riguarda quel processo verso l'*integralità*, quel modo di essere al mondo che, nell'intima coerenza tra i gesti e i pensieri, tra il dentro e il fuori, tra il marito e il professionista, lui stesso ha saputo elaborare.

L'aspetto peculiare e per certi versi paradossale, ai fini di questo ragionamento riguarda la continuità e la solidità che il lavoro di cura ha rappresentato. Per certi versi Fabrizio ha dovuto inverare nuovamente la propria fede, mentre la relazione di cura sviluppata nel contesto professionale ha disegnato un movimento di crescita personale costante, libero e graduale.

La storia di Maria, a differenza di quella di Fabrizio, non presenta particolari fratture sul piano dell'appartenenza spirituale, tuttavia, anche per lei, è il livello esperienziale a dare corpo e contenuti a quell'intenzione educativa che sgorga da un contesto cattolico: una consistenza che si manifesta e trova la propria coerenza in un gesto professionale e al contempo esistenziale.

Maria è sposata, è madre di tre bambini il più grande dei quali “inizia – dice – a dare i primi segnali da adolescente”. Ha una vita parrocchiale e di quartiere particolarmente intensa e lavora part-time in una struttura del privato-sociale che si occupa di recupero dalla tossicodipendenza. In passato, nel medesimo contesto professionale, si è misurata in qualità di operatrice col lavoro di comunità e con le altre fasi del percorso dei “ragazzi”. La sua settimana è scandita da colloqui con padri e madri in difficoltà dal punto di vista genitoriale. Inoltre supervisiona il lavoro di un'*equipe* di volontari che, a loro volta, conducono gruppi di auto e mutuo aiuto rivolti ai medesimi genitori.

L'intervista di Maria ha luogo nel suo ufficio: uno spazio bianco con una grande vetrata che illumina a giorno la scrivania. Si mostra curiosa e interessata alla ricerca e, come prima cosa, dice: “questo giorno, questo periodo in cui ci incontriamo, parlo dal punto di vista professionale e non solo, è un buon periodo e questa intervista cade in questo momento, ma non è sempre stato così...”

Per spiegare le radici del suo orientamento professionale inizia raccontando del proprio contesto familiare: i genitori e il cima accogliente di casa. “Mio papà – dice – faceva il cuoco in un manicomio. I miei ... persone molto, molto semplici e lo spessore culturale, la dimensione spirituale... tutto era collegato alla fede... - e aggiunge - Casa dei miei è sempre stata molto aperta, aperta agli altri: io, anche da bambina, ricordo sempre tanta gente. Credo fosse legata ad un grande cuore, ma non saprei dire da dove venisse. L'idea di stare con gli altri l'ho respirata lì, l'ambiente in cui siamo cresciuti, la parrocchia, la fede...”

L'infanzia e l'adolescenza sono periodi che Maria ricorda volentieri: anni vissuti nel proprio contesto familiare e parrocchiale all'insegna della coralità. L'idea di “lavorare per gli altri” matura

così in modo naturale, in continuità con lo spirito filantropico e di “vita insieme” che respira nei luoghi e nelle relazioni che le appartengono.

Dopo il diploma si laurea in psicologia, ma l’incontro con un sacerdote e con il progetto di riabilitazione dalla tossicodipendenza di cui lui stesso è promotore, la affascinano a tal punto da farsi coinvolgere. Il mio arrivo – parla appunto della struttura nella quale lavora da sempre – è stato così... casuale... era un discorso bellissimo, incentrato sulla spiritualità e sull’idea di uomo.”

Di qui, giovane, neolaureata e con una solida intenzione educativa inizia a formarsi e a confrontarsi con le problematiche relative al consumo di droga.

L’ambiente è coinvolgente e ispirato e Maria si getta anima e corpo in questa esperienza. Proprio per le grandi energie che mette in campo e per la fiducia che sente di poter accordare a tale contesto i suoi “nodi” personali e le domande di senso, su ciò che professionalmente sta agendo e provando, non tardano ad emergere. La problematica alla quale si è avvicinata è estremamente complessa e particolarmente drammatica. Racconta dei primi tempi: “Ero sconvolta da come una persona potesse stare così male, da come una persona potesse essere così arrabbiata col proprio figlio. Ero stata malissimo, c’era una carica di emotività, di rabbia e di dolore in questo mondo che io conoscevo molto molto poco...”

Maria comincia così ad individuare i propri “nervi scoperti”: mal sopporta la rabbia, gli attacchi personali e soprattutto la sofferenza di queste famiglie.

“Gli anni più faticosi sono stati quelli in cui si sono verificati i suicidi dei ragazzi, momenti nei quali ho toccato un dolore immenso. E se penso alle volte che mi son detta: «adesso smetto...». Adesso mi vien da pensare alle persone che mi son state vicine...”

Maria parla di questi anni complessi e delle sue difficoltà. Sui dubbi professionali aggiunge: “«io non ce la faccio più!» non era legato tanto al lavoro in sé, ma alla sofferenza che vedevo negli altri...”. Maria è scossa da questi vissuti: la sofferenza che sente è un’interrogazione che la interpella in prima persona e che in certi momenti la annichilisce.

Dopo queste fasi di grande *stress* emotivo attraversa un periodo di appannamento: “avevo perduto la freschezza e facevo le cose passivamente poi, come accade spesso, si rinasce...” Ma è una *rinascita* faticosa che coincide con la rottura definitiva degli equilibri precedenti a favore di un cambiamento radicale sia dal punto di vista esistenziale che dal punto di vista della motivazione professionale.

La “morte di mio padre, rendermi conto che i miei genitori avevano bisogno, tre anni di terapia personale e le persone che mi sono state vicine...”, questi sono i passaggi che Maria individua come fonte del proprio cambiamento. “Mi ha messo in difficoltà lo stare nella sofferenza. Quando è morto mio padre, ero in una fase in cui avevo bisogno anch’io. Lì ho capito che è una

catena e che tutti avremo bisogno [...] poi grazie ai tre anni di terapia individuale ho iniziato a capire come mai certe cose me le portavo a casa e altre no...”

Il padre muore in seguito ad una malattia psichiatrica. In questa fase di svolta la sofferenza e il dolore, così spesso vissuti di riflesso, diventano i propri e, attraverso questa esperienza, “i miei drammi personali – dice – sono diventati motivo di comprensione per tante altre situazioni che ho incontrato...”. “Adesso – aggiunge – dalla mia sofferenza, dopo averla riletta, posso attingere come risorsa per altri... anche perché delle volte ci presentiamo in un modo poi, se guardi dentro alle situazioni, ti vien da dire: «chi non ne ha?! noi per primi»”.

La narrazione di Maria non contempla “un dentro e un fuori”: anche per lei le trasformazioni dell’educatrice sono in continuità con quelle della donna. Il suo cambiamento posturale ha un valore esistenziale che riguarda al contempo il suo essere operatrice, figlia, moglie, madre, amica e credente.

“Il passaggio che ho fatto da un punto di vista spirituale – dice – è che ho capito che non ho delle cose da insegnare, ma facciamo delle cose insieme, un percorso insieme. Mamma mia! Quasi mi innamoro oggi di certe situazioni. «Come avete fatto a sopportare certe situazioni?! Ce l’avete fatta fino a qui...» Si impara a portare il proprio fardello. Io l’ho imparato nella mia storia e ho capito cosa significa portarlo insieme. È una cosa che non si spiega a parole. – e sul proprio stile educativo aggiunge – Ho un ruolo e delle competenze, ma sono certamente meno giudicante. L’altro fa delle scelte e sono sempre e comunque comprensibili: diversamente lo giudichi. Si mettono insieme le cose e si fa un pezzetto insieme. È stato fondamentale per me, nella mia vita... le scelte dell’altro non sono sempre condivisibili, ma sempre comprensibili...”

Maria parla con entusiasmo di un cambiamento che ad oggi le permette di abitare la sofferenza propria e degli altri, oltre il giudizio e nel rispetto profondo dell’unicità delle persone. “Ora lo so – dice – cosa significa «stare dalla loro parte»... anche loro hanno avuto i loro motivi di sofferenza. Devi conoscerli, devi capirli tuttavia la dimensione dell’attacco la sento ancora, a volte la sento come se fosse rivolta a me... poi respiro, mi prendo tempo e la volta dopo, con calma riprendo la questione e ne riparliamo”.

Questo passaggio ha una diretta conseguenza nella vita religiosa di Maria. Evolve il suo modo di interpretare la fede: un gesto da sempre integrato, prima nel contesto della famiglia d’origine, dopo nella comunità e nella parrocchia che l’ha vista sposa e madre, ma che si modifica in virtù di quella nuova postura maturata a scavalco tra la relazione educativa e le proprie sofferenze. Dice: “C’è stato un passaggio. Spiritualità per me è una parola sempre associata alla fede cattolica. Io credo di aver fatto una mia maturazione, nel senso che prima era più per seguire mio marito adesso è un bisogno mio, proprio. Farsi accompagnare da altri, fare e vivere con altri e

pregare insieme ad altri, Avere qualcuno con cui confrontarsi, la preghiera e lo stare con la povera gente sono stati gli insegnamenti delle persone che mi hanno formato.”

Maria sceglie una vita con gli altri. Ma, nonostante la sua educazione familiare e cattolica l'avessero già indirizzata in questo senso, il suo è a tutti gli effetti l'approdo di un percorso personale: un modo di essere che si è fatto nuovo e ha raggiunto una propria cifra spirituale attraverso le difficoltà della relazione educativa, i propri drammi personali e i processi di elaborazione formali e informali che ha voluto percorrere.

Anche in questa storia emerge il bisogno di integrazione e coerenza che attiene a chi si occupa di processi di senso. Come nella storia di Fabrizio il piano spirituale-religioso e quello educativo sono intimamente intrecciati e in entrambe le situazioni le rispettive storie personali indicano una maturazione esistenziale, quindi globale, che finisce per orientare l'azione educativa e i restanti progetti di vita.

A differenza delle tre storie precedenti l'appartenenza religiosa definisce per Maria e Fabrizio un determinato orizzonte spirituale, ma anche per loro l'evoluzione esistenziale attiene ad un percorso intimo e personale che per raggiungere un luogo autentico deve necessariamente trascendere l'impostazione iniziale, alla ricerca di significati propri.

Da queste storie emerge come i processi di motivazione e resilienza degli educatori non possano prescindere dal generale orizzonte di senso esistenziale. Queste cinque interviste rappresentano, pur nelle loro diversità, processi di ricerca personale verso una coerenza di intenti, di modi di essere, quando anche di spazi e di luoghi e, al contempo, percorsi che evidenziano i tratti di continuità, per non dire inscindibilità, tra la maturazione professionale e quella esistenziale.

#### 4.1.3 *Ogni forma di integrazione è unica*

Le storie fin qui riportate raccontano il carattere processuale della dimensione *integrale* inoltre, pur trattandosi di un movimento infinito, mettono in evidenza la possibilità di uno stadio di maturazione che segue una serie di decisioni e snodi formativi tanto in ambito professionale che privato. In modo più o meno evidente le voci che si sono raccontate parlano di una stagione, di un presente, in cui ad una coerenza di stile corrispondono una serie di progetti (casa, contesto, famiglia, lavoro) che hanno raggiunto una consistenza imprescindibile.

Queste sono le motivazioni che, come è riportato nel precedente capitolo, hanno determinato l'età degli intervistati. Di fatto sarebbe stato fuorviante analizzare tale dimensione nel racconto di un

educatore giovane, poiché il *carattere* esistenziale della persona si manifesta nelle soluzioni autonome e progettuali che muovono dalle condizioni o dai condizionamenti della vita di ognuno.

Nelle interviste raccolte il processo di *integrazione* ha un carattere assolutamente unico e peculiare. Per ogni educatore non si tratta e non si è trattato di raggiungere una forma generica e predefinita di maturità esistenziale: ogni esperienza finisce per descrivere una specifica forma di *integralità*.

Da un punto di vista fenomenologico i racconti pongono il problema di come conciliare il proprio progetto educativo, il proprio modo di *essere-per-l'educazione* con i restanti progetti che definiscono l'orizzonte esistenziale *tout court*. Come si è visto, armonizzare, intrecciare i progetti significa per l'educatore trovare un'integralità di fondo e, al contempo, significa operare per dare consistenza di luogo, tempo e relazione al proprio progetto di vita.

La testimonianza che segue è un esempio stringente circa l'ordine di problematicità insita in questo tipo di percorsi all'insegna dell'*integralità*, quando, ad esempio, due progetti non trovano modo di comporsi.

Dario ha 49 anni e si occupa da sempre di ragazzi adolescenti con un'attenzione specifica all'ambito della formazione al lavoro. È un omone con una voce da tenore e i suoi strumenti da lavoro sono “un cellulare e un motorino scassato”. Si considera a tutti gli effetti “un predestinato” poiché il tratto educativo e l'impegno sociale appartengono da sempre alla sua famiglia.

I modelli educativi di Dario sono stati i genitori, entrambi insegnanti, e prima ancora i nonni. Parla con trasporto di queste figure forti che in anni difficili hanno saputo insegnare ai propri figli il valore dell'autonomia e la passione per il lavoro. Tra i vari aneddoti che racconta, uno, in modo particolare, restituisce il senso del “darsi da fare” e della possibilità di sperimentare un lavoro, che, in sostanza, è ciò che quotidianamente Dario offre agli adolescenti che incontra. “L'educazione di mio nonno – dice – è stata poi quella di mio padre, per cui a 18 anni ci ha preso – si riferisce a sé e a suo fratello – e ci ha chiesto: «voi due volete fare qualcosa nella vita oppure non vi interessa realizzare un cacchio? Il nonno ha fatto così con me e io faccio così con voi...» Avevamo preso due appartamenti distrutti e ha detto: «adesso voi fate i manovali e io faccio il muratore»... e così è stato che abbiamo messo a posto due appartamenti, due beni per avere una base e io son cresciuto su queste cose qui...”

Dario testimonia e sottolinea a più riprese il senso di continuità tra le proprie scelte di vita e quelle dei genitori: persone che hanno sempre coltivato una grande passione per la vita, che, di volta in volta: “hanno fatto – dice – ciò che più gli piaceva”.

Dario parla della propria adolescenza come di un momento idilliaco, trascorso con “gli amici del basket” e gli amici di famiglia in contesti virtuosi e senza l'ombra di un trauma. “Non un lutto, non

un problema, - racconta - niente di niente... una di quelle vite da star bene... se vuoi non con tanti soldi, perché lo stipendio era quello da professori, però i miei dicevano che lo studio era il mio lavoro e così non mi facevano mancare niente... mio padre mi prendeva e mi diceva: «certo se chiedi una Ferrari non ce l'ho, ma la 500 della mamma la puoi usare e alla festa anche il 132 del papà...» l'idea era questa poi c'erano le vacanze insieme, con la roulotte ... tre mesi di viaggi... bellissimo...”.

Di questi anni è il conseguimento della maturità scientifica e l'iscrizione alla facoltà di Medicina. L'unica grande sofferenza dei vent'anni è rappresentata da una delusione amorosa: vicenda dolorosa, una ferita che, tra le altre cose, irrigidisce la morale di Dario eliminando “il possibilismo” e “le zone grigie”. “Mi han spiegato – racconta – che se si crea una crepa in un muro, la puoi coprire, la puoi ... insomma la crepa rimane e non ti resta che buttare giù quel muro e rifarlo da capo. È stato mio padre, i miei... su queste cose della fiducia avevano lavorato sia con me che con mio fratello: ci han sempre detto che dopo certi fatti non è possibile tornare indietro”. Questo episodio si innesta su uno dei capisaldi dell'educazione ricevuta da Dario: un ideale relazionale che accorda al prossimo una fiducia incondizionata, ma che al contempo non tollera il tradimento e le situazioni “torbide”.

Si apre una stagione intensa, Dario sostiene le lezioni e gli esami universitari e, parallelamente, decide di intraprendere il servizio civile che allora aveva una durata di 20 mesi. Non è obbligato, ma si lascia incuriosire da un progetto riguardante un campo nomadi. “Una cosa che puoi fare mentre studi” gli dicono, ma nei fatti l'impegno si rivela travolgente e finisce per catturarla anima e corpo. “Un'esperienza corposa – racconta Dario – per la quale c'eri o non c'eri. All'inizio me lo avevano presentato in modo diverso, ma all'interno di quel mondo lì o ci entri o stai fuori ed io mi ero proprio intrippato, era una cosa fantastica, bellissima. Nessuno voleva entrare nel campo nomadi. Entravano solo gli obiettori.”

L'incontro con questa realtà è disarmante ed estremamente “formativo”. Dario chiede ad un amico di partecipare anche lui a questo progetto ed è così che i due ragazzi entrano nella “campina”, un luogo sconosciuto sul quale abbondano le dicerie e i luoghi comuni.

“La prima volta che siamo entrati nel campo da soli io e Mario avevamo il Peugeot 103, arriviamo, facciamo le nostre cose, prendiamo gli appuntamenti, il medico doveva venire a fare le vaccinazioni, il geometra del comune andava a controllare una presa e se non c'eravamo noi non veniva dentro al campo... Usciamo dal campo e ci diciamo, caspita, tutto a posto, insomma ... la prima volta da soli... dopo 50 metri si ferma il motorino... «eppure mi sembrava di aver fatto benzina» e Mario: «dai Dario, sei un somaro, ti tiro io!...» dopo 50 metri si ferma il suo... ma vaffa, non c'è benzina... «Ci han ciucciato la benzina, che due scatole!!», va beh, niente... il giorno

dopo... *agh pinsam nuetr!* (ci pensiamo noi!), benzina minimo necessario per arrivare al campo e tornare indietro... morale, andiamo al campo, nel ritorno ci fermiamo al primo benzinaio, ma aperto il tappo, i serbatoi sono pieni. Loro ci avevano fatto capire che qua dentro certo... non c'è problema, però decidiamo noi. Dopo fantastico: è sempre stato un rapporto esagerato!

È stato il mio punto di partenza, esperienza tosta, io bambagione, cresciuto nel basket dove eravamo cullatissimi, un gruppo fantastico... non c'erano i soldi che ci sono adesso però ti trattavano bene... poi io venivo dal liceo quindi anche lì tutta gente di un certo tipo, figli di professori... frequentavo i circoli perché gli amici erano lì... e invece mi son trovato sparato in una realtà come questa con gli altri che non capivano bene come mai facessi una cosa del genere.”

Questa sfida relazionale ed educativa affascina Dario a tal punto da trasformare i suoi progetti di studio e i suoi orizzonti professionali. L'incontro con un mondo nuovo lo provoca da un punto di vista etico ed è così che, finito il servizio civile, a tre esami dalla laurea in medicina, abbandona l'università per accettare una proposta lavorativa nell'ambito della formazione. Di fatto, ancora giovanissimo, si trova a coordinare alcuni corsi di formazione-lavoro rivolti ai giovani sinti. “Ai tempi – racconta – giravano un casino di soldi per questo genere di progetti, ma era gente che ci credeva... io stavo studiando e chiedevo ancora i soldi a papà... così vado al colloquio di nascosto, contro la volontà di mia madre che voleva che finissi l'università [...] non me l'ha mai perdonata...”

Di qui Dario per conto di diverse agenzie continua ad occuparsi di stage formativi e di tirocini: lavoro che svolge tutt'oggi. Da uomo d'azione, quale è, negli anni ha saputo tessere una rete di conoscenze (artigiani, ristoratori, piccole e medie aziende etc.) che ad oggi gli permette di offrire un'opportunità “di senso” a molti ragazzi che hanno alle spalle più di un fallimento scolastico o altri ordini di criticità che annichiliscono qualsiasi progetto di vita.

Ha maturato uno stile severo, sia nei confronti dei collaboratori che di sé stesso. Dice in merito alla componente emotiva e al suo modo di interpretare la professione educativa: “non puoi farti tirare dentro in tutte le storie perché certamente non risolti niente, io lo dico sempre anche quando parlo con professori o assistenti sociali: «io qua sotto non ho la maglia di *super-man!*» [...] l'equilibrio sta nel non lasciarsi portare da questa componente. La mia filosofia è questa: cerco di coinvolgere al massimo i ragazzi e tutta la rete. Questa benedetta rete che da venti anni diciamo di curare e creare ma che poi resta che ognuno cura il proprio orticello. [...] Quello che mi ha sempre fatto incazzare è che ... se io ti chiamo e ti informo che sto facendo fare una cosa a un ragazzino e mi aspetto che tu faccia lo stesso con me... se non condividi le informazioni e le intenzioni che hai sul tal ragazzo mi fai tremendamente arrabbiare, è una modalità comune a molti psicologi, quella di fare i mahatma: tu che parli, io che faccio. Non lo sopporto. [...] I ragazzi di cui mi occupo non hanno

bisogno di pubblicità, ci sono troppi contro per poterli indirizzare, condurre da... bisogna star dietro le righe. Quindi a certi livelli non mi posso esporre... se voglio stare sull'operativo e proteggere i ragazzi lascio campo agli altri. Io a 49 anni sono una cariatide, perché sono ancora qui e ne ho viste di ogni tipo. Si sbuffo, dico, brigo, ma io ci sono sempre. [...] Io non ho mai avuto supervisioni, mai cercate. *Equipe* formali?! Ne capisco l'utilità, ma non ho mai partecipato e ho fatto cose diverse da tutti gli altri, d'altra parte non so se mi servirebbe poi io sono uno spacca maroni. In questi 25 anni sono diventato un San Tommaso: devo vedere. C'è uno psicologo con cui lavoro che mi piace molto perché dice: «se il ragazzo viene... bene!» ed è quindi uno che ammette la difficoltà di coinvolgere i ragazzi... anche io per catturarli racconto spesso le mie storie, per far vedere loro che, educatore o no, adulto o no, ho delle storie normali... complicate come quelle degli altri. Può essere anche un limite, ma se la mia idea di educatore è cercare di prenderli là dove sono per portarli su. Se non ti accosti al loro livello, per fargli vedere che sei stato giù anche tu, non puoi portarli a crescere, a guardare in alto... questa è la mia idea: ognuno ha la propria, cioè, io vado per strada coi ragazzi e pensare di andarci con l'autista... io ci vado in bicicletta - e ride mentre racconta - o con lo scooter scassato o con lo scooter che possono usare loro e col doppio casco comunque.”

Emerge la grinta e lo spirito sanguigno di un educatore senza “compromessi” che “non ha la maglia di *super-man*”, ma che ammette: “forse un po’ tutti gli educatori si credono dei supereroi”. Dario è un professionista che vive il territorio, che tutti i giorni, nel mondo adulto del lavoro, cerca di procurarsi un'occasione formativa che possa incontrare quel barlume di motivazione al cambiamento che nel frattempo è maturata in un ragazzo.

Le criticità e le sofferenze più grandi della sua vita non riguardano un processo di maturazione professionale inerente alla sua *postura* esistenziale. Come si evince dal suo racconto, ci sono stati alcuni aggiustamenti e alcune maturazioni, ma il suo *iter* da educatore evidenzia una solida continuità. Tuttavia il suo processo di *integrazione* esistenziale, quello tra l'uomo e l'educatore, ha vissuto una stagione estremamente difficile: una frattura profonda che mette in luce, ancora una volta, la tensione verso l'*integralità* che è innervata nell'ispirazione educativa e le annesse criticità.

Le parole che seguono sono quelle che di fatto aprono l'intervista di Dario. Spiegano in estrema sintesi della separazione dalla moglie e di come la professione educativa e il progetto matrimoniale-familiare<sup>7</sup>, ad un certo punto non abbiano trovato accordo.

“Il discorso professionale privato... son sempre dell'idea che non ci sia un gran confine poi per me, per quello che faccio, ancora meno, perché c'è un coinvolgimento familiare... poi ti dirò. I ragazzi vengono anche a casa: io poi ho due ragazze una di 18 una di 17...”

---

<sup>7</sup> Dario al momento della separazione ha una figlia di tre anni.



15 anni fa mi son separato, allora i cellulari cominciavano a diffondersi... io non l'avevo e i ragazzi venivano a casa a suonare. Non avevo e non ho una sede, per scelta, quindi quando avevano bisogno di trovarmi... il numero di casa si dava limitatamente se no diventava una cosa improponibile ... allora ero già in crisi con mia moglie per la nascita della bimba, per altre cose e una delle motivazioni forti inerente alla separazione è che lei mi ha chiesto di smettere varie cose che a me piacevano, che facevano parte della mia vita, come allenare i bambini che seguivo da 20 anni e mollare questo lavoro che a me piaceva e siccome mi ritenevo una persona fortunata perché non tutti possono permettersi di fare un lavoro che amano, lì son tracollato poi la botta definitiva c'è stata quando ho saputo che alcuni ragazzi venivano a cercarmi a casa e che lei non mi diceva niente; non che dovesse farmi da segretaria o altro però... il mio mondo... capisci?! cioè coi ragazzi..."

Il racconto prosegue ed entra nelle pieghe del conflitto tra coniugi e della difficile contesa per l'affidamento della figlia. Descrive un'esperienza molto dolorosa: anni di preoccupazioni, di cause giudiziarie e di tribolazioni che sembrano non aver mai fine.

Di fatto questa vicenda specifica in modo drammatico uno degli aspetti più critici del paradigma in esame. Il processo di *integrazione* che nelle storie fin qui riportate si manifesta in diversi "luoghi" ha certamente un carattere intimista e al contempo relazionale. La possibilità per l'educatore di acquisire una forma coerente si muove nel profondo della propria vita interiore e, allo stesso modo, nella concretezza dei propri progetti. Nel caso di Dario il progetto familiare, nello specifico la relazione con la moglie, rappresentano una parte inconciliabile con quella visione educativa che ispira la sua professionalità e che tanta parte ricopre nella sua matrice formativa.

Senza dubbio quella narrata è un'esperienza limite, che porta in sé molta angoscia, tuttavia inerisce ad un ordine di problematicità comune a molte storie di educazione. Come si è evidenziato l'orientamento esistenziale, che il gesto educativo sottende e manifesta in modo palpabile, investe ogni progetto. Realizzare un disegno coerente tra i vari ambiti della vita, significa misurarsi *in primis* con le relazioni che compongono la vita stessa.

Da altre storie sono emersi processi di integrazione che hanno saputo conciliare i luoghi e i tempi di un progetto lavorativo con quelli di un progetto familiare. I risultati sono da un lato il frutto di una dialettica su temi logistici, ma, in prima istanza, sono il precipitato di un *contagio e gemellaggio esistenziale*. Riguardano coppie che nel tempo hanno maturato un medesimo sguardo sul futuro: famiglia, politica, etica, spiritualità, lavoro e tempo libero sono i luoghi che per chi svolge una professione educativa attendono un accordo fondato.

Ad oggi Dario ha una nuova compagna. Francesca, così si chiama, è genitore di una ragazza adolescente avuta nel corso di una precedente relazione esattamente come Dario e, anche lei, è impegnata in una professione nell'ambito della cura alle persone.

## 4.2 La proposta

Dopo l'*integralità*, il paradigma della *proposta* specifica la dimensione propria dell'aspetto motivazionale, ovvero, raccoglie le ragioni e la natura dello slancio che porta l'educatore di professione a rivolgersi alla vita altrui. Si tratta del più critico e taciuto degli aspetti educativi: quello che libera l'educazione stessa dalle ipocrisie connesse al buonismo e alle presunte virtù di chi sceglie un lavoro di cura e d'aiuto.

Ogni educatore incarna una *proposta* unica e irripetibile. Tale intenzione prende forma nel suo modo di interpretare la propria professione e, come si è visto nel precedente paragrafo, nel complessivo stile esistenziale. Alla sorgente della *proposta* sussiste un coacervo in divenire di ragioni soggettive e presunte o autentiche ragioni oggettive. Il rapporto tra l'educatore e il mondo si sostanzia di una trama di significati che orienta tale relazione. Come ha teorizzato Bertolini<sup>8</sup>, l'*intenzionalità* specifica il carattere *volitivo* del gesto educativo, (ideologico, religioso o personale che sia), e si combina pedagogicamente (scientificamente) con quell'*autonomia di senso* che trae origine dall'analisi sistemica e processuale del fenomeno. Per questi motivi la *proposta* combina, in un'alchimia difficile da ripercorrere, le ragioni della propria educazione, il desiderio di occuparsi dell'altro, i bisogni che il soggetto educante individua nel mondo e nel prossimo, nonché il senso identitario che l'educatore trae dai propri gesti di cura.

L'ombra della *proposta* nasconde interrogativi scottanti: domande che non possono non accompagnare l'esperienza di educatori ed educatrici di professione, quesiti che ne rivelano e chiariscono le radici. "Perché hai scelto di occuparti degli altri? Quale idea di educazione e di mondo soggiace a questa tua scelta? Per quale motivo a te, proprio a te e non ad altri, è concesso il diritto di incontrare l'altro nelle sue difficoltà di crescita, nei luoghi più intimi del proprio farsi persona? Per quali sentieri l'educazione interpella la tua unicità di individuo?"

La *proposta* attende sempre una decodifica: un percorso di consapevolezza strutturato o spontaneo che metta in luce il rapporto dialettico tra il senso dell'*essere-per-l'educazione* e le ragioni contingenti di un gesto professionale che, oltre ad essere retribuito, intreccia altre dimensioni critiche quali la sfida, il potere e il carattere erotico delle relazioni.

Si tratta di rompere lo stereotipo da "buon samaritano" che avvolge la figura dell'educatore per avvicinare le forme e i significati di quello slancio che tra vocazione, bisogni propri e senso del divenire individua il motore dell'azione educativa: una causa prima in continua evoluzione, una propulsione indispensabile, senza la quale la relazione educativa non avrebbe alcuna possibilità trasformativa.

---

<sup>8</sup> Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico, Op. cit.*, pp 162 e seguenti.

Le storie che seguono trattano della *proposta* secondo diverse prospettive. Il primo paragrafo insiste sul carattere intrinseco e processuale di un gesto professionale che inevitabilmente ha le proprie radici nella storia del soggetto educante. Seguono poi altri due paragrafi che specificano alcuni possibili andamenti della *proposta* mettendo a tema il duplice problema di alimentare la “fiamma dell’educazione” oppure di sopportarne l’esposizione.

#### 4.2.1 *La mia proposta*

Le due storie che seguono hanno una superficie e uno sviluppo molto diverse. Alice è un’insegnante brillante con una formazione scout, tre lauree e una passione viscerale per il fenomeno linguistico. Francesco lavora presso un centro commerciale e al contempo si occupa di adolescenti per conto di una cooperativa sociale, ha iniziato a fare l’educatore dopo un percorso di recupero dalla tossicodipendenza. A motivare tale abbinamento è stato l’amore per l’essere umano che i loro rispettivi racconti comunicano, la chiarezza con la quale gli intervistati hanno intrecciato la propria scelta educativa con le proprie caratteristiche personali e biografiche nonché una comune esuberanza di temperamento.

Alice ha 45 anni e insegna Italiano in un istituto professionale. Ha lavorato per una casa editrice come trascrittrice e traduttrice, per una biblioteca poi è approdata ad un importante archivio cittadino dopo aver vinto una borsa lavoro. “Però – racconta – stavo tutto il giorno in archivio a studiare, programmare cicli di convegni, libri... con grandi soddisfazioni, incontrando persone interessanti, docenti universitari, personaggi pubblici, eccetera... però non so... parallelamente facevo il capo scout, ma ad un certo punto per motivi familiari, non potendo fare tutto, ho dovuto smettere. Così, il contatto con i ragazzi della fascia adolescenziale, che a me ha sempre interessato, mi mancava moltissimo, quindi nel ‘99 è uscito il bando per il concorso da insegnante, mia madre: «fallo! fallo!», sempre perché ero una femmina, e così...”

Come sono entrata in classe mi è sembrato di essere nel posto giusto, [...] avrei potuto continuare a fare il lavoro che facevo... è stata la curiosità di vedere se mi piaceva di più. In azienda mi piaceva, avevo a che fare con prodotti culturali, ma mi sentivo sola nel mio modo di essere. Volevo sentirmi in compagnia di persone che cercavano qualcosa, che non avevano risposte e che non sapevano come affrontare certe cose...”

Alice tenta la via dell’insegnamento ed è un’esperienza che la cattura da subito. Riconosce di non aver mai attraversato situazioni di precariato e per questa ragione di aver avuto l’occasione per

costruire e affinare una *proposta* didattica di valore: lontana dalle metodologie tradizionali, una modalità a lei propria che non accompagna l'educazione familiare, ma che consiste in una "provocazione" culturale ed esistenziale.

La scuola dovrebbe fungere da volano per un percorso formativo che Alice auspica incessante e da tutti riconosciuto come una direzione desiderabile. "Il lavoro con i ragazzi – dice – parte da questa idea: quello che loro sono costretti a fare contro voglia per cinque anni sarebbe bello che tutti gli uomini lo facessero sempre, per tutta la vita. Che fosse percepito da tutti come il valore più importante per sé e per la società: il valore della cultura, del coltivare, del ricercare sé stessi, il proprio stare nel mondo, la propria visione, il dialogo col passato..."

Dopo i primi anni di insegnamento Alice "si ribella" alla lezione frontale e alla spiegazione cronologicamente ordinata della Storia e dell'Italiano. Si avvicina ad alcune teorie costruttiviste, entra in contatto con altri docenti e studiosi e inizia così a sperimentare una metodologia di lavoro con la finalità di stimolare nei ragazzi un percorso di formazione permanente. Si tratta, in estrema sintesi, di far vivere agli studenti un itinerario esplorativo autentico nella dimensione di gruppo: che non procede verso un apparato nozionistico preconfezionato, ma che, in prima istanza, permetta ai ragazzi di irrobustire le proprie capacità e strategie di ricerca abituandoli ad un atteggiamento attivo e dialettico nei confronti degli oggetti che via via incontrano. Tale proposta reagisce ai modi tradizionali della scuola e dell'insegnamento e si indirizza verso quell'ideale di umanità e formazione che ispira la vita di Alice.

La fede laica che orienta la sua esistenza "con gli altri" è riassunta nella seguente dichiarazione. "Credo – riporta a fine intervista – che le persone siano qualcosa che non è mai finito una volta per tutte. Sono un'umanista quindi un po' ciceroniana. Credo nell'infinita ricchezza della persona umana, ma credo anche che debba essere continuamente coltivata. Penso che la terra sia un grande orto e che noi siamo dei grandi agricoltori tuttavia credo anche in alcune istanze buddiste e zen, che mi dicono che il mondo va avanti anche senza di me. È un modo di coltivarsi anche questo, non vuole essere un attivismo e non ha nessuna forma di appartenenza seppure alle situazioni e ai gruppi che mi coinvolgono io mi senta molto legata. Sono molto della mia scuola, del quartiere dove vivo... nel momento in cui sono in una realtà, in una situazione, l'appartenenza è una cosa che coltivo fino in fondo anche nella relazione con altre persone. Poi si cambia luogo, progetto e così si lascia il posto ad altre appartenenze... – e ridendo aggiunge – avendo poi un'età che non ne posso collezionare troppe... Comunque sia, al mondo dell'educazione mi sento di appartenere da sempre."

A dar forma a questa dichiarazione ispirata sono gli atteggiamenti, le scelte e lo stile che caratterizzano l'insegnamento di Alice: un modo passionale che non tollera gli adulti indolenti e che guarda ai ragazzi come i protagonisti di un mondo nuovo. Dice a proposito delle "scuole medie", il

contesto nel quale ha insegnato fino all'anno scorso: “mi piace molto questo segmento proprio per questa grande opportunità di restare a contatto con questa fascia di età. Un momento che per me rappresenta la verità della vita: un'età spesso considerata stupida, difficile, brutta e lo è... ed è verissimo... ingrata, eccetera, che però ha una capacità di provocazione nei confronti del mondo degli adulti che se viene persa o sopita o «ritalinizzata», diventa una grande perdita per la società, ed era proprio questo che mi mancava...”

Il senso del futuro, di un mondo aurorale, affiora affascinante nelle forme distorte e improbabili della preadolescenza: il luogo nel quale “aiutare i ragazzi ad essere protagonisti della loro conoscenza, delle loro conoscenze...”. Di qui la necessità di rivedere nella sua *proposta* il modello scolastico-didattico, il ruolo degli insegnanti e le ragioni profonde dell'educazione. “... dalle istanze giustissime della signora Montessori in avanti – spiega - secondo me la didattica si è controcircuitata dentro questo modello per cui non importa tanto il «cosa faccio», ma il «come»... io penso invece sia molto importante il cosa e comincio a vedere che i miei colleghi che hanno meno problemi di gestione del gruppo, non sono quelli più bravi a fare il *circle-time* o i più aggiornati dal punto di vista della didattica, ma sono quelli che più si mettono in gioco dal punto di vista della loro disciplina. Che fanno chimica, ma non è più la chimica di Lavoisier. Fanno fisica però Einstein non è l'ultimo che ha detto qualcosa. *Sono dentro a un mutamento, lo riconoscono e come prima condizione lo propongono ai ragazzi.* Il problema riguarda appunto la didattica: cosa vuol dire fare l'insegnante?! cosa vuol dire apprendere su cose realmente interessanti?! cioè non su come faccio a interessarli, a tenerli buoni e a farli studiare... ma perché tu impari una cosa e quando poi sei grande continui a studiare, continui ad aggiornarti perché invece tu che eri tanto bravo a scuola... cioè io ho colleghe lo dico, di italiano, la maggior parte delle mie colleghe non legge un libro da quando si è laureata. Perché ti sei laureata in lettere e non leggi libri? Cos'è che non ha funzionato? Cos'è che invece ha funzionato nel mio amico che fa l'operaio e legge i libri e va a vedere i film? Cioè il famoso cittadino informatico e consapevole... com'è che salta fuori? La persona che non finisce mai di costruirsi, di avere cura di sé, di coltivarsi com'è che viene fuori, se questo è l'obbiettivo della scuola?!”

Queste sono le ragioni e la forma dell'insegnamento di Alice: una persona che nel fare scuola sente di partecipare ad una storia *in fieri*, ancora da scrivere. Allo stesso tempo Alice continua a coltivare il proprio presente. Le collaborazioni accademiche, lo studio, le letture, il canto, lo sport sono forme di piacere e di soddisfazione di una donna che continuamente ricerca nella bellezza e nell'arte le possibilità della propria forma.

I motivi di tale proposta e di tale direzione esistenziale si fondano nella storia di Alice e da quella procedono con interrogazioni continue. Cerco sempre – dice – di essere consapevole io con

me stessa del perché faccio certe cose. Dico a me stessa qual è il fine mio per cui faccio una cosa per chiarire in che rapporto sta con quello condiviso.” Ed è proprio la sua intervista a restituire i sentieri di senso della sua proposta.

Della sua infanzia racconta: “Stare con me stessa per questa mia ipercinesia non è sempre stata una cosa facile da gestire... fortissimi sensi di colpa se dormi un’ora in più la mattina... In casa mia poi da femmina non era accettato che io fossi così ipercinetica perciò mi sono molto colpevolizzata per cui sceglievo le persone che erano brave buone come mie amiche ... per carnevale ero sempre vestita da damina, da fatina poi a 13 anni mi sono vestita da Hulk... un maschiaccio. Ho un fratello di 11 mesi più grande di me che invece è un pacioccone, un pigro... mia madre dice sempre «mi son venuti invertiti...»[...] Da bambina ipercinetica ho sempre sofferto molto delle situazioni scolastiche, bloccate, rigide. A volte ho trovato delle insegnanti molto brave che semplicemente mi hanno permesso di scrivere un tema alzandomi e appoggiandomi al banco anziché da seduta [...]. Che gli adolescenti siano maleducati, impazienti, per me è normale. Non accettare questo dato di fatto è come un medico che non vuole dei pazienti malati poi impaziente e maleducata lo sono anch’io, fa parte della mia vita.”

Ed è proprio con l’adolescenza che Alice inizia ad intravedere la possibilità di progettare un’esistenza piacevole e di senso: un’adolescenza inizialmente temuta, ma che ben presto diventerà la fucina per nuovi desideri identitari.

“Il problema fondamentale della mia adolescenza è stato rendersi conto che per un certo tipo di adulti crescere voleva dire abbandonare tutto un mondo fatto di giochi di tutti i tipi utili alla conoscenza di sé stessi all’immaginazione di sé stessi e del mondo. Ho vissuto con molta paura e disagio la fase di passaggio dall’adolescenza, perché mi sembrava di dover rinunciare al gioco nelle sue forme più varie. Dai 15 ai 18 anni ero terrorizzata perché pensavo che essere grande e lavorare volesse dire rinunciare a questa parte ed era un prezzo che non ero disposta a pagare. Io facevo il liceo classico quindi anche una situazione culturale buona, ma per me... poi in prima liceo è venuto nella mia scuola Paolo Poli, chiamato dalla mia insegnante di latino per una performance su un testo di Plauto, e io in quell’uomo che già ai tempi aveva 50 e 60 anni e che continuo a seguire tutt’oggi, ho visto l’adulto che volevo essere. Non che volessi fare l’attrice, ma per la possibilità che lui si era dato di continuare a giocare. Giocare con i temi della vita, con le cose grosse però affrontandole in questo modo tipico adolescenziale che è fatto anche di tempo: cioè darsi tanto tempo per stare su queste cose qua... poi con una professionalità incredibile e una tecnica fantastica e mi ricordo che l’avevo messo in rubrica tra i miei possibili modelli di adulto.

Quando si è trattato di scegliere l’università io da sempre avevo avuto due opzioni: una scientifica, avrei voluto fare il chirurgo, avevo un’ottima abilità manuale, a scuola ero brava e interessata a

qualsiasi materia poi ero in una fase molto ideologico-religiosa e cavalcavo il sogno di fare il chirurgo in Africa. Medici senza frontiere, già allora, Gino Strada iniziava ad agitare gli animi e io olé... In effetti son partita in treno per iscrivermi a medicina e son tornata che ero iscritta a lettere antiche ... mentre ero in coda col mio bel modulo stavo leggendo Proust e mi son detta: in realtà mi ficco nel tunnel del fare e invece voglio fare altro, disperazione della famiglia ... «è una facoltà inutile!» poi mia madre si convinse: «essendo una donna puoi fare anche una facoltà così...» e quella fu la ciliegina sulla torta. Io sono nata a Forlì, mia madre è di Forlì e mio padre è irpino, io dico che son nata con due lingue: la lingua padre e la lingua madre. I nonni paterni e materni parlavano tra loro grazie agli interpreti che eravamo io e mio fratello. In estate si passava un mese al mare e un mese in montagna a Trevico, il paese di Ettore Scola. Ettore veniva al paese perché aveva ancora la madre e lui è un altro degli adulti in agenda. Veniva e proiettava sotto un grande tiglio i suoi film contro il muro della cattedrale... la gente portava le sedie da casa e lui raccontava in dialetto perché aveva fatto quel film, i personaggi, tipo *La Famiglia* e il pomeriggio si poteva andare a casa sua.

Ho fatto lettere antiche e quindi poi matrimonio, adozioni, attività varie...”

I due adulti “in agenda” sostanziano l’idea di una maturità impegnata, ma giocosa, magica e appassionata. In tali modelli la giovane Alice trova la possibilità del proprio futuro. In questa esperienza di relazione comprende altresì che lo studio, la ricerca e il lavoro dischiudono un ampio ventaglio di possibilità. Di fatto sarà questa la sua *proposta* educativa: “aiutiamoli a diventare uomini”, gli uomini e le donne che responsabilmente vorranno essere.

Risuona nella *proposta* di Alice l’*elogio dell’immaturità*<sup>9</sup> di Duccio Demetrio per un modo di essere, quello adolescente, che si rivela “una regione dell’animo permanente, un bene sempre suscettibile di evoluzione”<sup>10</sup>.

Alice coltiva la propria adolescenza e agli adolescenti volge il proprio gesto educativo. Come lei anche Francesco si prende cura di questa età e, anche per lui, sono tanti i motivi che radicano la sua *proposta* nella sua vita.

Le ragioni che lo vogliono educatore inizialmente sono legate all’opportunità e alla necessità. In modo schietto dichiara: “Se volessi essere cinico, partirei da questo dato: sono arrivato in questa città che non avevo nulla, niente, e venivo qui per fare un percorso personale... A causa di un periodo travagliato in cui avevo usato sostanze; sono entrato in una comunità a fare un lavoro lungo, con momenti di difficoltà, ma molto bello, e praticamente l’unico appiglio che avevo qui era la gente incontrata in quel luogo... quindi se dovessi dire che cosa ho imparato a fare quando avevo

---

<sup>9</sup> D. Demetrio, *Elogio dell’immaturità*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.

<sup>10</sup> Ivi, p. 8.

22-23 anni, il mio primo impegno è stato relazionarmi con persone all'interno di un percorso di recupero. Siccome penso di essere abbastanza dotato di memoria e capacità relazionali, già ai tempi della comunità, ero considerato un riferimento, un leader, una persona importante all'interno della struttura..." [...] Mi serviva però un lavoro che mi permettesse di compensare le poche ore che facevo all'ipermercato, che mi desse un po' più di autonomia: lì si è prospettata la possibilità di lavorare in cooperativa inizialmente come educatore nei progetti di prevenzione nelle scuole, perché venendo da un'esperienza personale, diciamo che avevo un punto di vista diverso dagli altri operatori."

Dall'esperienza in comunità Francesco apprende un modo di essere nuovo, alternativo a quello imparato "sulla strada", basato sulla relazione, sul reciproco aiuto e sull'esempio dei propri operatori. È una forma identitaria ed esistenziale che ha sperimentato in un percorso protetto, che condivide con le persone appartenenti alla struttura in questione, ma che ha bisogno di "varare" fuori dal porto della comunità. Per questo motivo sperimenta una serie di lavori e trova un posto relativamente stabile in un ipermercato.

Dopo un periodo relativamente breve i responsabili del centro a cui fa capo la comunità gli propongono di mettere a frutto i suoi talenti nell'area che si occupa di prevenzione e lui, anche per necessità, accetta, facendosi forte delle solide competenze educative apprese dal proprio percorso.

I primi tempi non sono semplici. Per Francesco si tratta di elaborare in senso professionale e in contesti educativi diversi dalla comunità il prezioso precipitato della propria storia di recupero dalla tossicodipendenza.

"Io avevo fatto un'esperienza di recupero in una struttura dove ci sono tossicodipendenti e persone che non solo devono affrontare un percorso di recupero dalla droga, ma devono ricominciare una vita onesta, quindi un percorso educativo enorme, cosa che è impraticabile nei progetti di prevenzione o in altre realtà educative. Dovevo ritrarre quello che era stato il mio *iter* personale per non proiettarlo su altre persone e situazioni diverse dalla comunità, quindi appena iniziato, quando andavo ad incontrare i ragazzi nelle scuole, [...] mi son dovuto dire che non avevo di fronte persone disoneste da verificare continuamente sull'onestà, ma persone con cui relazionarmi, mettendo in conto non tanto che la pensassero diversamente, ma che probabilmente non avevano nessuna motivazione al cambiamento, o non avevano voglia di dirmi la loro verità. Ero un utente che improvvisamente diventa educatore e deve accettare di aver di fronte una realtà nuova e da scoprire. Quello è stato per me il primo scotto da pagare, ricordo quando ho avuto alcuni ragazzi a scuola che mi parlavano della droga con sufficienza, banalizzando, minimizzando, io che avevo avuto un'esperienza di grande sofferenza, solitudine, e che avevo visto altri ragazzi in struttura arrivare a toccare il fondo... Sentirmi parlare di droga come se fosse bere una birra o un bicchiere di vino etc..



Mi dava un fastidio enorme e ho dovuto gestire le mie emozioni, quando in comunità invece si lavora per promuovere il valore delle emozioni, e quindi mi sono dovuto ritrarre. Ritrarre però non troppo, perché ciò che un po' invece è affascinante nel dialogo e nelle relazioni, è quello che tu sai trasmettere a livello emozionale, quello che sai mettere in gioco, non da educatore, ma da persona, considerando che però sei un educatore, non è che esci dal tuo ruolo, ma comunque è inevitabile che ci sia una sorta di minima, no, compromissione, quindi l'allenamento ha cominciato ad essere quello sul piano emotivo, perché su quello dei contenuti, visto che inizialmente mi occupavo proprio di lavorare sulla prevenzione nell'uso di sostanze, il tema a me era abbastanza semplice nel senso che avendo avuto un'esperienza diretta, per me non era difficile spiegare cos'è una droga, far capire quali erano le pericolosità. . . far capire, diciamo comunicare, perché poi... il problema era fare i conti con quello che mi sarebbe tornato indietro, che era molto diverso non solo rispetto alle mie aspettative ma anche dal pensare che proprio non gliene fregasse niente.

Potevo aspettarmi che loro che fossero lontani dal problema, ma che addirittura proprio se ne fregassero... dovevo proprio cambiare prospettiva e, allo stesso tempo, imparare che ci sono dei metodi per stare con i ragazzi e che non basta avere avuto un'esperienza e qualche informazione per andare in una classe e presentarti a dire... boh... «adesso parliamo di droga»...

In questo periodo Francesco conosce "l'altro": adolescenti, ragazzi con storie diverse dalle sue, identità acerbe che iniziano a "significare" il mondo e a provocare la sua *proposta*. Francesco è spiazzato, toccato nelle proprie fragilità e l'immaginario d'aiuto, che ha sperimentato e fatto proprio, è preso a spalle dall'irriverenza dei ragazzi.

Come si evince dal racconto, per Francesco inizia un paziente *labor limae* sul piano relazionale, nel frattempo, consegue un diploma per "tecnico dei servizi sociali", collabora e apprende dai colleghi, partecipa all'equipe e agli appuntamenti formativi che il centro gli propone, ma nonostante questo indirizzo professionalizzante non rinuncia alla matrice originaria della sua *proposta*: l'orizzonte di senso su cui ha riorientato la propria vicenda personale, le fondamenta delle sue scelte attuali.

Sul suo "credo" e sui motivi che, al di là dell'opportunità, lo hanno ispirato al lavoro educativo, riporta: "... si trattava di fare una cosa che sia spiritualmente ma anche umanamente, credo, mi appartenga come persona: quella di stare più a contatto sia con me, con le mie emozioni e poi con la parte più bella delle persone. La relazione d'aiuto, in particolare nella formula dell'autoaiuto, secondo me, rende molto a livello di stima e ti dà quello che non ti dà nessun'altra relazione. [...]

Io credo in Dio, ma ancor prima credo nella relazione, perché il vero amore per Dio è l'amore per gli altri. Io credo nella relazione, perché lì c'è la manifestazione di Dio. Il lavoro che faccio non è per tutti... ci vuole qualcosa in più del tenere semplicemente insieme delle persone, del raccontargli metodologicamente o del dirigere un comportamento... bisogna far sentire che la forza che abbiamo

come persone tutte insieme non è quella del singolo... cioè quello che ti dà il gruppo non te lo dà nient'altro... quello che ti dà la relazione non te lo dà nessun altro... infatti uno dei miei *must*... che uso sempre è: «Che cos'è l'autostima? L'autostima è un indice che è determinato dal livello qualitativo delle relazioni che tu hai... più la relazione è scadente più l'autostima tua è scadente, questo ...».

Di fatto accade che dopo questo tumultuoso apprendistato, Francesco inizia, per il medesimo ente, a lavorare in un altro progetto. Il *setting* è completamente diverso. Sono colloqui e piccoli gruppi di ragazzi che Francesco incontra nelle stanze del proprio centro: giovani consumatori e sperimentatori di sostanze, i cosiddetti “comportamenti a rischio”. È qui che la sua *proposta* trova uno sviluppo relazionale fecondo. “...lì – parla del nuovo progetto – mi son trovato in un gruppo che veniva per bisogno, quindi diverso, perché non sei tu che vai nella scuola a proporre, ma son loro che vengono... che poi all'inizio erano tre ragazzi che inizialmente venivano un po' spinti dai genitori, se vuoi etc., ma che effettivamente portavano un bisogno di confrontarsi e di mettere in discussione qualcosa. Cosa che poi non voleva dire per forza essere pronti al cambiamento, però intanto parliamo. Mi son trovato in gruppo e avevo il ruolo dell'educatore che promuove all'interno del gruppo la possibilità che si possa pensare un futuro, ma anche un presente diverso e quindi ho cominciato a mettermi a nudo. In che modo? Intanto non nascondendo chi ero, mentre a scuola c'era la difficoltà, tendevo a non parlare del mio venire dalla comunità, lì, aver fatto un'esperienza di quel tipo, era il mio punto di forza. Lì era un modo per dire: «oh!? mi sto mettendo in gioco anche io! – e per dire – non prendiamoci per il sedere!». Se tu mi dici che fumare, sniffare coca etc. , è una cosa con cui si può convivere... beh, se a scuola lo posso tollerare, qui ti posso dire che te la stai un po' raccontando. Costruire un rapporto con quei primi tre ragazzi mi piaceva, era bello perché significava: «ok io ci son saltato fuori, io sto bene, si può star bene, trovare delle alternative etc. Troviamo un percorso comune!». Anche se loro avevano storie legate alle canne, sono arrivato ad un compromesso con me stesso, la proposta con loro era : «Concedetevi, visto che tutte le sostanze arrivano a creare dipendenza, concedetevi un periodo di indipendenza, di allontanamento dalle sostanze, poi gli spacciatori ci sono sempre, voi prima, prendetevi un momento in cui non usate sostanze»... quindi l'invito alla sobrietà fosse anche solo la sera del gruppo, il giorno del gruppo non si viene sballati, il costruire veramente qualcosa significava iniziare dal primo giorno. Ricordo che una sera un ragazzo del gruppo è venuto poco sobrio e l'ho mandato a casa, diamoci delle regole, e cominciamo a darci una possibilità diversa. Lo *step* educativo è stato lì: dirsi dò la direzione al gruppo. Voglio arrivare ad allontanarli dalle droghe, non posso pensare di farlo in una settimana, non posso pensare di essere in comunità, perché questi il giorno dopo il gruppo tornano nel mondo. L'obiettivo era pian piano arrivare a un periodo di sobrietà.. poi ci son stati altri *step*,

per esempio quando il gruppo ha iniziato ad ampliarsi ho dovuto accettare che ci fossero persone su livelli diversi, comprendere che potevo uscire un po' di scena rispetto alla conduzione, perché stava diventando un gruppo d'autoaiuto, quelli più avanti nel percorso potevano dare il «la» a quelli appena arrivati. È stato importante allontanarsi, lasciare spazio...”

In questo progetto, più confacente a Francesco stesso, la *proposta* diventa autonoma abbandonando certe stereotipie del percorso in comunità. È un progetto nuovo nel quale Francesco inventa spazi, tempi, regole e prospettive intrecciando i propri valori educativi ai bisogni dei ragazzi che incontra. In tale dialettica la *proposta* prende corpo e senso: un modo di essere che è un tutt'uno con la fisionomia del progetto educativo.

In tale percorso la *proposta* diventa sempre più organica, in grado, ad esempio, di interpellare anche ragazzi che col consumo di sostanze non avevano alcun legame.

“L'altro passaggio importante – riporta Francesco – è stato quando la droga ha iniziato a uscir di scena. Iniziava ad arrivare anche gente che non per forza aveva problemi con le sostanze. Lo *step* successivo è stato spostare il centro dalla droga, che restava una risposta sbagliata a un bisogno reale, alla relazione d'aiuto in quanto tale. La relazione d'aiuto poteva funzionare per la droga, per un problema personale, per un momento di difficoltà, per un problema in famiglia.”

In tal senso il progetto si è evoluto, si è ampliato e si è arricchito di altre collaborazioni. In parallelo, ma contestualmente a tale processo, lo sviluppo identitario di Francesco, le consapevolezza acquisite e le sue conquiste in ordine alla propria autonomia hanno allargato i significati della sua *proposta*.

Nella citazione che segue Francesco parla “dell'esempio” nei rapporti tra professionale e privato. In queste parole, che richiamano fortemente il paradigma dell'*integralità*, emerge il doppio legame che intreccia i significati e i bisogni della propria storia individuale agli orizzonti di senso della sua azione educativa: quell'unità che nei modi, nei tempi e negli spazi individua appunto la sua *proposta*.

“Un capitolo di cui si può parlare... un aspetto per cui uno può essere un bravo educatore, prima di tutto è l'esempio. Se il genitore propone delle cose ai ragazzi dev'essere abbastanza coerente come stile e come valori, come disponibilità. Lo dico anche perché io ho fatto un percorso parallelo nella mia vita. Quando ho iniziato il lavoro convivevo con altri ragazzi, non avevo nulla, ho costruito tutto dandomi obiettivi: la patente, l'auto, la relazione affettiva poi il desiderio di indipendenza. Mi sono separato dagli amici poi la convivenza, l'acquisto della casa, una storia importante, lavoro ecc., non per ultimo scegliere cose e portarle avanti senza dimenticare da dove arrivo, senza dimenticare che ho delle fragilità. Ogni volta che dico ad un ragazzo: «questa cosa ti costa fatica, ma ti tornerà indietro», lo dico perché l'ho provato anch'io, non perché ex-tossico... ogni volta che

uno sceglie, c'è da far fatica, ma se lo dico e ci son passato anch'io emerge, infatti anche nei colloqui fare esempi della propria vita non è per forza semplificare o far vedere che... ma metterci elementi di realtà, far vedere che la vita è questa: la cultura dell'esempio ... in modi diversi e misure diverse, non è stato facile, ma molto gratificante.

[...] Tutto quello che io ho detto e che uno dice poi lo professi anche su di te... Tenere tutte queste cose in piedi non era facile e non lo è, sono alchimie. Ci sono momenti nella vita delle persone in cui sei molto spostato verso i tuoi interessi, altre volte sei spostato verso il lavoro... altre volte sei più sbilanciato su un piano affettivo, perché magari in quel momento ne hai più bisogno. Sono andato avanti così... mantenendo la passione per il calcio, questo lavoro che mi serviva da un punto di vista economico, ma era anche misura della mia crescita personale, perché, quando andavo a chiedere delle cose ai ragazzi, sempre mi domandavo: «ma io sto facendo queste cose?». Cercare di essere ligio al dovere mi dava qualcosa in più coi ragazzi ed era utile a me stesso... Inizialmente questo lavoro ha rappresentato una protezione: per proteggermi sono andato vado a fare una cosa di cui ho avuto bisogno e avrò sempre bisogno e cioè della relazione d'aiuto...»

Le parole di Francesco danno voce all'impasto magmatico di cui si sostanzia la *proposta*: fili che dall'educatore procedono verso l'educando per poi tornare indietro, originando un circuito in continua evoluzione. Si sovrappongono bisogni e significati che specificano l'aspetto più paradossale e autentico della *proposta* educativa: “per sé ovvero per gli altri, per gli altri ovvero per sé”.

La *proposta* ha una natura evolutiva, anche involutiva, comunque sia *irreversibile*<sup>11</sup>. Se inizialmente Francesco “si protegge”, “si dà degli obiettivi” in parallelo a quelli dei ragazzi, nella fase successiva mutano le ragioni personali e si allargano i significati della *proposta*.

Inoltre nel percorso di consapevolezza di Francesco emergono trame e ipotesi nuove: mentre la *proposta* procede, i suoi percorsi di analisi corrono a ritroso per ripescare aspetti inesplorati della propria infanzia e della propria adolescenza.

“Io – dice – vengo da una storia personale, soprattutto da bambino, di grande sofferenza: quando ero piccolo ho avuto un rapporto quasi inesistente con mio papà ... Mio padre ha lavorato al nord e noi siamo rimasti in meridione, ci siamo trasferiti qui quando avevo sei/sette anni e allora, quando abbiamo avuto l'occasione di relazionarci, lui ha avuto un approccio molto duro nei miei confronti, con un modo educativo eccessivo... non c'era molto dialogo, ho fatto fatica e da lì ho sempre avuto bisogno di andare bene a qualcuno, in particolare al papà, per avere un riconoscimento. In più tutto si è enfatizzato con il trasferimento al nord: quando ero un bambino c'erano molte prese in giro, si

---

<sup>11</sup> Per ciò che attiene all'irreversibilità dei processi educativi si rimanda sempre a P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, *Op.cit.* un paradigma che il pedagogo mutua dalla lezione del Relazionismo paciano.

sa, forse non è un razzismo paragonabile a quello verso gli stranieri, però il «tarone», «non parli bene» e «ti chiami tal dei tali» cioè tutta una serie di cose che per un bambino hanno peso, molto peso. Quando giocavo a pallone dovevo essere il più bravo, perché tramite quello venivo riconosciuto, non perché ero nero e meridionale, ma perché ero bravo, sapevo giocare a pallone... così quando sono cresciuto dovevo essere il più bello con le ragazze, perché le origini e il nome venissero dopo. Ho sempre fatto fatica a vedermi tutto insieme, no?!... il mio percorso personale è stato quello: vedermi in modo globale, con le mie fragilità, accettarmi per come sono, ammettere che ho bisogno di conferme e di rassicurazioni e che forse ho fatto fatica a perdonarmi quel periodo della mia vita. Non vado particolarmente fiero delle cose che ho fatto e soprattutto di quelle che non ho fatto ed è come se adesso, nonostante tutto, a 38 anni... sì insomma, voglio ancora andare a giocare a pallone, mi piace andare in palestra, come se dovessi sempre recuperare le cose che non ho potuto fare perché ho fatto delle minchiate poi adesso cambierà un po' tutto perché sto per diventare padre e devo tarare la mia vita su altre esigenze, però l'ho sempre detto: «ci sono meno cose in una giornata di quelle che vorrei fare...» Questa cosa emerge perché io, tra virgolette, voglio più che essere arrivista o in cerca di un riscatto, essere una persona che in un qualche modo vuol far vedere che riesce, che è capace. Questa è una cosa che ho capito di me e che ho anche accettato, solo che prima lo facevo in negativo, adesso, faccio vedere che son capace in positivo. Qual è la fregatura in tutto questo?! Che devi riuscire sempre e invece noi siamo fallibili: a volte non si riesce, si sbaglia... ma lo sbaglio lo accetto, a fatica, ma lo accetto, quello che non accetto è «cazzo, potevo pensarci, potevo fare ecc.! ...» che poi ciò che mi distingue tantissimo da quando ero ragazzo, è che torno indietro: non faccio fatica a rivedere certe cose, ti faccio un esempio, ieri sono andato dai miei e ho avuto uno scuzzo con mio fratello e dopo glie l'ho detto, mi son scusato, mi è dispiaciuto, però prima non l'avrei mai fatto. Adesso... Ecco, questo mi rassicura. Io mi lancio, vado ai 2000 all'ora, se poi qualcuno mi dice su e io mi incazzo, magari l'altro lo avverte... a volte mi incazzo, a volte ci rimango male e vado a dirgli che ci sono rimasto male... così dò tra virgolette la mia verità, come è successo al lavoro... invece di incazzarmi come capitava prima che non mi portava da nessuna parte, ho imparato a dire ci son rimasto male, mentre invece al massimo dico che ho sbagliato”

Francesco matura come uomo e come educatore e, in un crescente percorso di consapevolezza, comincia ad intravedere altri significati che albergano nella sua *proposta*. Il lavoro non funge più soltanto da “protezione”, i suoi obiettivi d'autonomia sono oramai assodati e i nuovi passaggi sono molto diversi da quelli dei ragazzi. Il senso educativo della sua azione si è allargato e non coincide più in modo rigido coi valori appresi nel percorso di recupero.

Nel suo gruppo di ragazzi torna ad essere “un riferimento” come già era avvenuto in comunità. “Essere riconosciuto”, “riconoscimenti”, “fare bene..” sono le espressioni che riportano Francesco al rapporto col padre e a tanti comportamenti dell’infanzia e dell’adolescenza. Sono ragioni profonde che non hanno il carattere contingente delle precedenti: sono i significati che individuano lo slancio personale della sua *proposta*. Si tratta di quel motore indispensabile, ma difficile da governare, che lo pone dinnanzi alla propria sete d’approvazione: una propulsione vigorosa e orgogliosa, non senza ombre. La sua *proposta* ha in questa sorta di *imprinting* una delle motivazioni più fulgide ed è stata la comprensione di questo aspetto ad aprirgli altri margini di crescita personale e professionale.

Queste motivazioni rappresentano al contempo la cicatrice più vistosa nell’esperienza di Francesco: gli anni della droga oggi sono anche il rammarico di aver perso tempo, di non aver sfruttato al meglio le potenzialità dell’adolescenza. È in tal senso che la *proposta* rivela un risvolto amaro e si mostra, nella sua interezza, come “l’occasione” che è mancata al giovane Francesco.

“Quando andavo a scuola, avevo un’insegnante che per me era fantastica: un’insegnante di italiano, a cui volevo bene, con la quale parlavo spesso anche fuori dall’aula, parlavamo di tutto anche di politica, le ero molto legato. Quando poi ho deciso di non andare più a scuola, lei mi chiamò a casa dicendomi: «Ma è un peccato, è uno spreco... sei bravo a scuola... perché vuoi stare a casa? Perché non ti impegni?». Mi son sempre detto, che non mi sono mancate le occasioni per essere aiutato, ma che non ho voluto farmi aiutare. Forse, se ci fosse stato un centro come questo... «tu ti sei fatto aiutare quando era il momento di farti aiutare, forse prima non lo era...» questo me lo disse una psicologa eccezionale del Sert, ma siamo sicuri che se io non avessi avuto a suo tempo uno spiraglio tipo questo forse la mia vita non sarebbe andata così?!

Ecco cos’è il centro in cui lavoro: un’occasione. Anche quei ragazzi che hanno scelto il nostro percorso, penso in particolare a quelli che poi sono ricaduti, hanno comunque avuto un’occasione per farsi aiutare, magari non era il loro momento però l’occasione l’hanno avuta... Io invece credo di averla avuta troppo tardi, perché per l’adolescente ai miei tempi c’era la scuola, la famiglia e io la scuola ho deciso di mollarla, con la mia famiglia avevo un rapporto difficile, quali altre opportunità avevo? Ho dovuto aspettare di essere un tossico dipendente. C’era qualche altra cosa che poteva esserci? Ecco, questo è il senso intimo di ciò che faccio”.

Francesco, con grande disponibilità, ha condiviso le ragioni personali e il senso ultimo della propria *proposta*. Luci ed ombre si confondono nella forza e nello stile di un educatore sempre più consapevole delle proprie intenzioni esistenziali e sempre più padrone del proprio stile educativo.

La sua *proposta* si arricchisce nella comprensione di sé e sono proprio quei caratteri unici e irripetibili, che nella sua storia personale trovano la loro ragione d'essere, a rappresentare la potenza e i limiti della sua *proposta*.

Ad oggi la *proposta* di Francesco si regge senza quel sistema di significati e rispecchiamenti inerenti all'esperienza con le droghe. Il suo fare educazione ha oltrepassato varie stereotipie nella comprensione più intima di sé, delle proprie potenzialità e del proprio senso.

Dice a testimonianza di ciò: “Sulla motivazione premo tantissimo con i ragazzi. Mi vengono in mente in particolare quelli un po' depressi, lasciando stare il campo psicologico che non mi compete, un approccio molto efficace è quello relativo al *fare* e credimi che le persone depresse vanno aiutate tantissimo sul fare... Sono uno che sa stimolare, un toccasana: nel senso che una persona che non sta bene rischia di arrovellarsi dentro ai suoi pensieri, ai suoi problemi fino a entrare in un vortice insormontabile e quindi a non vedere alcuna soluzione alle cose. Qual è il modo più semplice per non sentire?! È fare. Poi ci sarà un tempo in cui bisognerà fermarsi, ascoltarsi, condividere, ma sentire che è il momento di fermarsi, è cosa che avviene dopo essersi dati da fare. Uno depresso invece non fa e si ferma a parlare del nulla, quindi è importantissimo lo stimolo sul fare”.

Le storie di Francesco e Alice evidenziano come lo slancio, il motore che muove la *proposta* del singolo educatore, abbia una forte radice biografica. Il mio pensiero educativo, i significati, le direzioni e, al contempo, i tratti concreti del mio modo di pormi, la prossemica, la fisicità, i luoghi e i tempi scelti, tutto ciò dà forma alla proposta: intenzioni che muovono irreversibilmente dalla storia personale, dall'immaginario adolescenziale verso le esperienze professionali, ovvero, verso una relazione con l'altro che perde i tratti gratuiti dell'informalità.

La *proposta* rivendica la radice soggettiva dell'educazione e dei significati che la orientano. Come si è detto ha una natura irreversibile, ed è caratterizzata da una tensione erotica sospinta da specifici *telos*. Il senso della *proposta* inerisce al generale orizzonte esistenziale e tante volte rappresenta la messa alla prova di quest'ultimo.

Per gli educatori la *proposta* rappresenta l'*indispensabile*, lo slancio stesso della relazione educativa, allo stesso tempo, è la dimensione che raccoglie in sé i motivi più cocenti della frustrazione e del logoramento. Inoltre, per questa sua *prossimità al senso*, la *proposta* abita da sempre, tra rischi di collusione e cortocircuito, il difficile equilibrio tra i bisogni propri dell'individuo educante e le direzioni di senso dell'educazione.

#### 4.2.2 *Il compromesso*

Le due storie che seguono mettono a tema il problema della *proposta* e della sua durata. Sono vicende distanti: la prima all'insegna della discontinuità, la seconda invece è una storia che si sviluppa in modo organico. I due uomini che ne sono protagonisti troveranno di fatto soluzioni diverse. Nel primo caso, quello di Mauro, la *proposta* incede nella sua vita con una forza orgogliosa senza ammettere compromessi. La seconda storia, di Tommaso, evidenzia una *proposta* che nel tempo si è trasformata in modo sensibile: un passaggio sofferto che anticipa alcuni motivi dell'ultimo paradigma, quello della *presenza fragile*.

Mauro ha 47 anni e da due anni ha smesso la professione di educatore. Lavora come corriere in una piccola azienda, ma, da quando ha cambiato impiego, è diventato presidente di un'associazione che si occupa di minori. Si tratta di un impegno in cui crede fortemente: "... poverini loro – dice scherzando a proposito degli altri volontari – perché io sono una macchina da guerra...".

Tra i vari progetti l'associazione gestisce un doposcuola per bambini con problemi di inserimento, accoglie i minori provenienti dal Saharawi o dalle zone più degradate di Napoli, come Scampia o le Vele, collabora con alcune cooperative campane e si muove nell'ambito della sensibilizzazione per la lotta all'infiltrazione mafiosa.

Il tipo di attività che l'associazione svolge parla della sua storia: del suo impegno etico e politico e delle sue radici.

Mauro è seduto ad un banco di scuola elementare. L'aula che ospita l'intervista fa parte dell'istituto che accoglie il progetto di doposcuola. "Io non sono emiliano – così esordisce – sono napoletano e penso che quella città, quella realtà abbia influito tantissimo sia dal punto di vista professionale che personale. Nasco in un quartiere operaio: una realtà industriale, ma in dismissione, con ciò che ne consegue, da realtà operaia a realtà socialmente a rischio...". La sua famiglia, sia da parte paterna che materna, ha tuttavia una lunga tradizione legata al lavoro e alla piccola imprenditoria. Per Mauro l'impronta educativa dei propri genitori insiste appunto sul valore assoluto dell'autonomia economica e sull'orgoglio di governare le proprie scelte di vita. "Io ho fatto i lavori più umili – dice Mauro – ma questo lo devo alla mia voglia di andare avanti, di cercare delle opportunità rispetto a quello che in quel momento volevo fare. Non ringraziare nessuno per me è stato un fatto di dignità importante. Perché il sistema giù è quello di andare a chiedere; una volta era così, adesso è peggio."

Oltre alla famiglia l'altro importante "punto di riferimento" formativo ed esistenziale è il "partito". "Le prime cose che ho fatto – racconta – all'interno di una sezione andavano in direzione educativa: facevamo delle cose nel pomeriggio con ragazzi di 15-16 anni, doposcuola ai bambini e



alfabetizzazione alle persone più adulte poiché c'era anche una grande ignoranza. Quelle prime esperienze hanno influito e così i modelli che avevo, posto che adesso è tutta un'altra cosa, erano modelli di ascolto, ci si dava da fare per gli altri in una realtà diversa da questa, perché qui c'era un modello di *welfare*, mentre lì c'era un grosso lavoro da fare sul sociale. Quindi quello è stato il primo approccio all'educazione poi più avanti verso i 18 e 19 anni, purtroppo provengo da una generazione nella quale la metà dei miei amici ha fatto una brutta fine per questioni di droga piuttosto che Aids e altre robe, il mio primo impegno è stato proprio sulle tematiche della tossicodipendenza...”

In questo contesto, e a vario titolo, (volontario, operatore, militante) Mauro colleziona molte esperienze di significato come ad esempio presso il carcere minorile di Nisida, “il luogo – dice – che mi ha dato l'idea di quello che volevo diventare”, e in altri progetti di impegno contro la tossicodipendenza.

Nell'89 però Mauro deve rivedere drasticamente i suoi piani. “La mia famiglia si stava sfasciando e così pure il partito”, racconta. Decide così di “fare la valigia”: in teoria doveva trattarsi di un soggiorno fugace, la visita ad “un amore estivo”. “Sono partito per stare una settimana poi sono restato e mia sorella, quella più grande, me lo rimprovera sempre”.

Quelli al nord, prima in Veneto poi in Emilia, sono anni intensi che Mauro affronta a “capo chino”: diventa padre per due volte, si sposa, lavora intensamente e cambia diversi impieghi fino a raggiungere una buona condizione. Ma questo approdo rappresenta l'inizio di un profondo ripensamento. “Ho iniziato a fare bilanci – dice – c'è stato un periodo della mia vita che è stato dai venti fino ai trentacinque: anni in cui le cose che facevo erano degli automatismi... C'era tanto da fare e non avevo il tempo di fermarmi e di ragionare; non avevo la capacità di guardare le cose dall'alto per capire se mi stavo muovendo bene... sicuramente così ho commesso un po' di errori. Poi ho iniziato seriamente a fare bilanci dalla separazione da mia moglie e, in particolare, dai miei figli e poi la malattia: queste sono state le due cose scatenanti che mi hanno rimesso in discussione e che mi hanno costretto a guardarmi per capire quello che avevo intorno, come mi stavo muovendo... i risultati che ottenevo... E ti devo dire che questo è stato per me un motivo di crescita e, ti ripeto, oggi continuo ad avere questo atteggiamento, secondo me, quello più giusto. Ovvero quello di rimettere in discussione e considerare tutto ciò che ti arriva, soprattutto quello che ti dà fastidio, perché significa che c'è qualcosa che ti sta colpendo e c'è qualcosa su cui tu devi ragionare. È troppo comodo accettare solo le cose che ti stanno bene, però è dura, fare quest'operazione è dura perché poi devi lavorare molto su te stesso”.

La separazione prima, con la sfida di continuare ad essere genitore, e la malattia poi costringono Mauro ad un arresto improvviso: una fase cruciale per capire quali direzioni esistenziali scegliere.

Di tale passaggio spiega: “Ho fatto l’operaio, l’autista, il venditore, il direttore commerciale per una grossa azienda e mi sono ritrovato 5 anni con un problema di salute, una leucemia, grazie al quale, oggi dico, ho rimesso tutto in discussione. Sono ripartito dalle cose che per me erano più importanti e per me irrinunciabile era la parte dedicata all’educazione. Non è che poi abbia fatto grandi manovre: ho fatto un primo colloquio all’interno di una struttura e mi han preso subito”.

In questa scelta e nelle rinunce di comodo emerge in modo prepotente la *proposta* di Mauro, quell’impegno etico che tanta parte ha avuto nella sua formazione giovanile. “Ho incontrato persone – dice – che mi han trasmesso la voglia di trovare un senso a quello che stavo facendo... il fatto che il tuo posto in questo quartiere, in questa città, in questa nazione avesse un senso, no?! Essere una persona e non qualcuno messo in un fiume dove tutto scorre, no!... Io sono parte di... e il mio apporto, seppur piccolo, è importante. Questo mi ha formato e mi ha dato le basi su cui si regge tutto soprattutto adesso. In più quest’abitudine a non aver paura della persona che hai di fronte, poter dire che forse questo è un problema, dire fino in fondo quello che pensi nel momento in cui sei convinto di una cosa, poi puoi anche sbagliare, rimetterla in discussione... Questa capacità di dire: io devo esprimere il mio pensiero, non posso stare zitto oppure calare il capo e fare finta di niente, non ci riesco. Questo mi ha formato perché poi ad esempio il mio ruolo all’interno dell’associazione, di cui tu stai vedendo una parte, è questa voglia di dare concretezza alle idee, ai valori che porti dentro... perché poi è questo, è stato questo il mio contributo quando ho fatto l’educatore. Io non sono molto convinto, o meglio, sono convinto in parte, che ci sia uno scambio: penso ci sia un dono, un donarsi... con la parola scambio mi torna sempre come una terminologia economica e a me non piace, invece c’è un donarsi continuo e questo è quello che ho ricevuto quando ero un ragazzino.”.

La *proposta* di Mauro ha in sé un forte tratto passionale e intransigente. Come riconosce lui stesso, questo è il frutto dei suoi mentori, “di ciò che ha ricevuto” e di un contesto, quello napoletano, nel quale l’idealismo, la lotta e l’assenza di compromessi hanno rappresentato, per lui, l’unico modo per diventare un uomo.

Ad oggi Mauro non è più un educatore di professione, è un educatore volontario. I tre anni che trascorre in una struttura per adolescenti vittime di abbandoni o provenienti dal carcere lo spingono ad una scelta importante e definitiva. Decide di interpretare la propria *proposta* fuori dagli schemi, dai compromessi e dalle costrizioni del “lavoro sociale”.

In realtà i primi tempi in struttura sono forieri di soddisfazioni. Mauro riesce a stabilire con i ragazzi relazioni robuste e soprattutto, in un tempo relativamente breve, propone e realizza una serie di laboratori. A proposito del suo approccio coi ragazzi dice: “ognuno ha la propria storia, le proprie sensibilità; in napoletano c’è una parola bellissima, *sfrucuglià*... andare a rompere le scatole, a

stuzzicare delle note, fare emergere il bello, no?! Il più delle volte in comunità vedevo ragazzi che si conoscevano solo per le negatività e si vivevano solo le negatività... quindi tu devi positivizzare, devi tirare fuori la bellezza, perché ce n'è, ce n'è tantissima... bellezza, un'altra bella parola". Mauro provoca i ragazzi, aumenta le occasioni di impegno e di lavoro che scandiscono la settimana degli ospiti e cerca di creare più osmosi possibile tra la comunità e il territorio.

Ma il suo entusiasmo fa rumore. Il suo modo, totalmente proteso verso i ragazzi, di interpretare la professione educativa nel giro di due anni diventa un'anomalia. "Non mi accorgevo – riporta – che tutta questa voglia di fare poteva generare delle invidie..." Sta di fatto che nella cooperativa si formano due fazioni: modi distanti di abitare la struttura. Alcuni episodi di violenza provano la sensibilità di Mauro, ma oramai è l'intero contesto ad essere insostenibile. "Io poi non capivo questo fatto della porta dell'ufficio chiusa, questo per esempio ha creato problemi. Poi un giorno qualcuno mi ha detto questa cosa che mi ha stupito: «perché noi dobbiamo difenderci!»... ma da che?! «Perché dobbiamo avere la nostra privacy: se dobbiamo parlare di noi dobbiamo tenere chiuso». Ok, e quello che sta succedendo di là? Di chi è affare? Se la sbrigano fra di loro o dobbiamo dire qualcosa? «no perché dobbiamo respirare»... cioè per me, queste cose erano come secchiate di acqua gelata. Qui ho sentito una discrepanza tra il mio lavoro e quello degli altri..." Anche i momenti di *equipe* si fanno gravi e insopportabili fino a diventare vero e proprio terreno di scontro.

Mauro si rende conto che non è questa la causa per cui intende battersi. "Questa è stata la cosa più frustrante: ritrovarmi con persone con le quali avresti dovuto percorrere un cammino e invece sentire che non era così, si fermavano su cose che per me erano piccole. Un'*equipe* dovrebbe fare un cammino insieme, che è una cosa spirituale, un percorso di sostegno reciproco. C'è da dire che avevo proprio bisogno di staccare, ricaricarmi..."

Mauro sente la diversità tra la sua *proposta* e quella altrui, quella del contesto in cui opera. "... l'educatore deve fare una cosa semplicissima: essere un punto di riferimento, metterci l'orecchio e metterci il cuore... forse è stata la mia incapacità a comprendere quello che stava avvenendo nelle relazioni con i colleghi, io mi sono fidato...[...] per me il senso ... il mio portato era fondamentale in ogni cosa che ho fatto, una sorta di originalità che non mi fa stare dentro gli schemi... qui c'è anche il mio limite: cerco di trascinare le persone. Non le motivo, le trascino. Invece bisogna che io aspetti anche i tempi degli altri"

Per Mauro si tratta di restare fedele alla propria *proposta* e continuare ad essere un educatore in senso etico e politico, al di là di una condizione professionale e professionalizzante o di schemi troppo stringenti. La sua scelta orgogliosa preserva l'impulso che lo muove: il senso percepito nelle esperienze giovanili che la malattia ha come risvegliato.

Se per certi versi Mauro può rappresentare un ideale di *proposta* assoluta, che preserva il proprio slancio a discapito dei compromessi, la storia di Tommaso esprime in modo articolato i passaggi di una *proposta* che si trasforma, e sceglie di trasformarsi, in relazione alle stagioni della vita e al mutare dei contesti educativi.

Trovare il modo per coltivare la propria *proposta* non significa scegliere tra l'idealità più assoluta e la trasformazione o, al limite, il compromesso: ogni *proposta* è portatrice di una forma propria che ha in sé il proprio negativo. Non è stato semplice per Mauro rinunciare ad un lavoro che dopo la leucemia rappresentava un vero progetto esistenziale, allo stesso modo, per Tommaso, non è stato semplice accettare il cambiamento della propria *proposta*.

Da 20 anni lavora in una struttura che accoglie minori allontanati dalle famiglie e anche lui, come Mauro, sceglie di essere intervistato nei luoghi, in questo caso domestici e familiari, della sua azione educativa.

Se Mauro si è formato tra le file di una sezione del PCI napoletano, anche Tommaso vive la propria giovinezza all'insegna di una forte appartenenza. "Io vengo dalla parrocchia – così esordisce – ...in un momento tra l'altro che è quello, più o meno, conciliare... quindi un momento dove i valori abbondavano, con possibilità di esprimersi a tutti i livelli. La nostra è stata una parrocchia molto attiva dove i giovani si davano molto da fare e al centro abbiamo messo il discorso legato al senso di comunità: condivisione, vita insieme. Abbiamo sognato di andare ad abitare insieme, facevamo tante cose insieme, facevamo le vacanze insieme... tutto a questa maniera..." Di quell'esperienza così formativa e intensa aggiunge: "... a differenza di altri gruppi impegnati perlopiù sul versante religioso-rituale, noi davamo una centralità grossa alla lettura e scrittura intesa quindi come formazione, ma, allo stesso tempo, stavamo bene, eravamo un po' meno tetri degli altri... avevamo fatto delle vacanze... case in montagna, avevamo contatti con altre realtà e parrocchie ed eravamo sempre molto gioviali, gioco, sport, casini... però c'eravamo scavati un nostro posto, una nostra cultura..."

Forte di questo *status* si iscrive alla facoltà di Medicina e contemporaneamente lavora come maschera e operatore in un cinema di provincia. Casualmente entra in contatto con una struttura residenziale. "Era un posto allettante – riporta – perché si facevano 23 ore di fila poi si stava a casa per tre giorni, quindi, per me che studiavo, non si poteva chiedere di meglio... così partendo dal presupposto che digiuno da queste tematiche non ero, mi son detto: «meglio che lavorare al cinema...»"

Tuttavia l'approdo in struttura si rivela estremamente complesso: un ambiente che, proprio per le difficoltà che presenta, ha tutte le caratteristiche per coinvolgere i modi partecipativi e ispirati di Tommaso.

“Mi son trovato in una bolgia – dice – ...è stata un’esperienza tosta, perché gli ospiti della struttura venivano definiti senza alcuna scelta a monte: c’erano pazienti psichiatrici, adulti, anche piuttosto gravi, c’erano tossicodipendenti floridi, handicappati, adolescenti semplicemente allontanati dalla famiglia... era un puttanaio, diciamo la verità... Non c’era nessun tipo di progetto educativo.”

Tommaso decide di mettere mano a questa situazione al limite. È il “buon senso” a guidarlo, ma questo suo modo solido e volitivo di approcciarsi alla struttura, in poco tempo, oltre ad apportare significative migliorie organizzative e “qualitative”, lo mette d’innanzi a responsabilità gestionali e di bilancio.

Dopo quasi due anni da che Tommaso lavora in struttura, l’ente cambia gestione e i nuovi dirigenti, nel tentativo di risanare il bilancio, smantellano l’organizzazione e i progetti faticosamente realizzati inoltre, per incrementare le entrate, aggiungono un appartamento fantasma.

Per queste ragioni Tommaso decide di licenziarsi, ma, al contempo sceglie di restare nell’ambito delle professioni educative. “mi sono dimesso, – spiega – son tornato a fare l’educatore tramite concorso e sono arrivato qui. La mia entrata nel mondo dell’educazione è stata strumentale: avevo bisogno di un lavoro, mi sembrava confacente alle mie esigenze e ho accettato la cosa poi strada facendo ho trovato delle cose che mi hanno coinvolto e interessato e piano piano è diventato il mio lavoro, cioè mi ha interessato al di là del fatto che alla fine del mese si portassero a casa dei soldi e quindi ho continuato ad investire in questa direzione e col concorso sono entrato e rimasto qui, da sempre, sono più di 20 anni che sono qui.”

Ma questa direzione professionale che procede verso l’ambito educativo ha ragioni profonde: è la prospettiva generale che sta mutando. Dice a tal proposito: “L’università, nonostante fossi molto avanti, tanto che avevo già fatto il tirocinio, se ne è andata, ma se ne è andata anche per altri motivi. Era un periodo in cui avevo messo in discussione certe cose... Come diceva il mio amico prete: «hai studiato troppo». Certi parametri, certi valori, hanno cominciato a vacillare e ho avuto bisogno di trovare nuovi capisaldi e di ricominciare”. Nei fatti inizia una fase di ricerca esistenziale vera e propria che per Tommaso coincide con un’importante esperienza politica, prima nel partito repubblicano poi nel PCI, e con la fuoriuscita dal nucleo familiare. Racconta: “Vivevo da solo perché in famiglia, dove stavo benissimo, mi sentivo un po’ costretto a corrispondere alle aspettative. Mia madre molto religiosa e io mi sentivo, anche se a parole libero, un po’ a disagio a indirizzare le mie scelte, la mia storia personale, il mio cambiare registro di riferimento rimanendo lì. Per cui io sono andato a vivere da solo... per sentirmi libero di fare la mia vita. [...] Per mia madre è stato un affronto insanabile, perché poteva concepire che uno andasse via sposandosi, ma non così... è stato uno schiaffo, ma credo ancora oggi di aver fatto bene”.

Tommaso è “assetato di senso” e mentre l’università lentamente si trascina, l’esperienza educativa corrisponde in modo viscerale a questo bisogno di significati. “Della medicina non me ne fregava più niente, mentre il lavoro educativo mi dava molto di più dal punto di vista motivazionale per cui alla fine il passaggio è stato inerziale. Non è nemmeno stata una decisione, è stato un accadere”.

È nel contesto lavorativo che Tommaso può realizzare quel modo di sentire e di essere che pulsa in lui al di là delle diverse tipologie d’appartenenza. La sua *proposta* poggia proprio sul senso d’appartenenza: progettare insieme e procedere in modo corale. “Io –dice– sono allenato ad un parametro fraterno e ce l’ho proprio nella carne e questo mi è rimasto al di là dei convincimenti. Ho una mira di condivisione sempre. Non ho mai una mira di prevaricazione e di eccellenza perché non è... non è un parametro fraterno... è vero che anche i fratelli confliggono, lottano tra di loro per arrivare ad essere privilegiati, ma su questo credo di essere abbastanza maturo. A me piace stare in compagnia, far la vita con gli altri, mi piace così tanto che ... cioè ero cresciuto in modo così indiscusso in questo tipo di cultura che, quando è arrivata la sessualità nel mio gruppo, non tanto intesa come fruizione della sessualità col femminile, ma quanto la spinta ad andare a vivere da altre parti, questa è stata una botta difficile da digerire, perché comunque da una condivisione totale si è passati ad una condivisione parziale e questo è stato un trauma formidabile, non eravamo allenati a questo, per dirti come vivessimo tutto... questa *forma mentis* a me è rimasta, ed è rimasta anche nel mio lavoro... anche coi miei ragazzi soprattutto quando ero più giovane c’era un effetto di trascinarsi cioè io ero uno grande, ma ero come loro: si giocava a calcio, a pallacanestro, si faceva la lotta, si andava in campeggio e si tirava tardi, si faceva la pasta a mezzanotte... ero sì attento ai confini, ben consapevole che se il giorno dopo c’era la scuola e il lavoro bisognava andare a letto, ma se c’era da far bisboccia non ero secondo a nessuno.”.

È la *proposta* di un “trascinatore”: una sorta di *princeps inter pares* che concepisce questa “condivisione”, pressoché totale, in un contesto, quello della struttura residenziale prossimo a quello familiare.

Quella di Tommaso è una *proposta* che cresce in un ambiente lavorativo propizio inoltre, grazie alle collaborazioni coi colleghi, agli appuntamenti formativi e alla sua passione per lo studio e la lettura si arricchisce in senso esistenziale e tecnico. Inoltre rappresenta un modello che incontra una stagione e degli interlocutori propizi: ragazzi con una *forma mentis* e una cultura simile a quella di Tommaso. “Noi – dice – siamo cresciuti in una civiltà caratterizzata dal senso di colpa, dalla bontà come cura, dall’accoglienza come strumento, dove le intenzioni sembravano quasi sempre sufficienti per salvare la capra e i cavoli. La motivazione era tutto. Ricordo i vecchi ragazzi, che adesso hanno più di 40 anni, anche nelle famiglie più disastrose c’erano queste cose ... per un po’ è stato vero, ma adesso c’è stata una vera rivoluzione e i giovani che entrano oggi non sanno neanche

cos'è il senso di colpa. Quindi sono giovani più sul versante narciso, più sul versante ho dei diritti che ho dei doveri. Mentre ai miei tempi tutto sommato l'approccio pedagogico era una liberazione". Con i ragazzi cresciuti secondo un modello edipico la *proposta* di Tommaso possedeva grandi potenzialità e, in tal senso, poteva corrispondere in modo armonico ai suoi desideri di condivisione e *fratellanza*, ma nel tempo "i ragazzi" sono cambiati e l'età, che prima poteva essere quella di un fratello maggiore, è diventata quella di un padre.

La storia professionale di Tommaso si è sviluppata per vent'anni nel medesimo ente. Tale continuità gli ha permesso di elaborare i motivi e i significati di queste trasformazioni in modo nitido e attraverso il confronto di *equipe*, ma le prime avvisaglie che qualcosa stava cambiando sono emerse nel suo vissuto. "Non è stato un cambiamento piccolo – racconta – perché questo riguarda me come educatore e io sono meno gratificato. Se prima come educatore eri uno che portava un po' la vita, adesso sai che aiuti un ragazzo a vivere, ma non trovi la comprensione dei tuoi sforzi: sei lì che dici «no!», che litighi, che prendi, non la gratitudine, ma degli insulti... che litighi con i servizi, coi genitori... litigo poi?!... semplicemente sono in disaccordo anche perché sono poi la persona meno litigiosa sulla faccia della terra, però è diventato un mestiere del disaccordo: devi essere forte tu e devi avere un appoggio credo..."

Il cambiamento esistenziale di Tommaso è stato preceduto da una crisi profonda: un collo di bottiglia nel quale si sono accalcate l'emergenza di una nuova utenza, "più avida e fragile", la paternità e il tramonto della giovinezza. "È stato un parametro – dice – che ha funzionato fino a quando potevo essere uno di loro. Certamente col passare degli anni, proprio perché non si può fingere e non si può avere a 16 anni un amico di 58 o 60 anni... si può avere un amico di venticinque o trenta anni... insomma c'è stato un passaggio a questo parametro paterno che grazie a Dio ha giovato anche del fatto che io sono diventato padre sul serio, ma è un parametro un po' più difficoltoso per me questo... non mi ci trovo bene come nell'altro e, non mi ci trovo bene come nell'altro, perché faccio fatica, ho fatto fatica poi adesso sto migliorando ad assumere quel ruolo di autorevolezza e normatività che un padre deve avere".

La *proposta* si è dovuta adeguare e la trasformazione ha seguito il senso del cambiamento abbandonando quella relazione complice e vivace che connota da sempre lo stile esistenziale di Tommaso: la sua "carne".

La cicatrice è vistosa per un uomo dai tratti *giovioli* che con gli ospiti della struttura continua a giocare a basket e, quando può, a scherzare. Tuttavia la prossimità al senso tramuta la *proposta* di Tommaso in un *elogio della maturità*. "Non sono più l'unico che li può salvare: si diventa molto meno condottieri e molto più spettatori... Nella mia vita di senso ero un trasciatore, una guida e certe cose le ho pure ottenute, avendo perso certi pilastri, non dici più «ragazzi andiamo!» perché..."

dove li porti?! Diventi molto più attento a quelle multiformi categorie di sensi che trovi in giro, forse sei più bravo di altri a cogliere le similitudini nella diversità o viceversa, perché hai un'esperienza che ti ha insegnato a scavare, però i grandi sogni e i grandi miraggi nei quali coinvolgere anche gli altri non li faccio più perché mi sentirei bugiardo e di fatto alla fine c'è stato un cambiamento anche esistenziale piuttosto grande”.

La *proposta* di Tommaso ad oggi si incarna in un modello paterno: valori etici e irrinunciabili per ragazzi “che oggi sono più diversi di un tempo”. La direzione ha un forte connotato normativo. “Fargli capire – dice – che non è sempre tutto possibile, che non siamo sempre al centro dell'interesse del mondo, beh ... questo è il regalo più bello che possiamo fargli.”

Si tratta di un modo di essere che ha perso il sapore della spontaneità, ma che accresce il senso della propria professione educativa. Ad oggi Tommaso agisce la *proposta fraterna* nella relazione con i colleghi più giovani, nell'intenzione di farli crescere professionalmente verso la piena autonomia.

Restano tuttavia alcune tracce di un modo giocoso e impulsivo di vivere la relazione con i ragazzi e a conclusione dell'intervista dice a proposito del contatto fisico: “sono stato molto fisico, era un contatto che andava dalla lotta agli abbracci allo sport. Lo sono ancora, ma con più rispetto della loro disponibilità... sono una persona di una certa età e allora come diceva De Andrè «i vecchi quando accarezzano hanno il timore di far troppo forte» ...non lo so se è sempre gradito un approccio fisico da parte di una persona della mia età ... lo accolgo volentieri se arriva, se no, mi limito a dei contatti che io chiamo *i contatti che son già finiti*... lo scappelotto, il cazzottino nella pancia, il frontino , il pugno nella spalla... insomma che quando è arrivato, è già finito... mi chiedo che posto devo tenere”.

Nelle due storie di Mauro e Tommaso emerge la necessità della *proposta*. La motivazione al lavoro educativo poggia sulla *proposta* di ognuno che consiste, come si diceva in precedenza, in un impasto di ragioni soggettive, legate alla storia, ai bisogni e ai desideri dell'educatore o dell'educatrice nonché al contesto e alle ragioni dell'educando.

Se la *proposta* è affievolita o manca, fa difetto quella tensione erotica che spinge verso l'altro, che rende possibile la trasformazione educativa e che restituisce all'educatore il senso del proprio orizzonte esistenziale.

Tuttavia, come si evince dalle due ultime interviste, anche la *proposta* è di fatto una storia, ha una natura processuale, e alimentare la sua vitalità significa misurarne il valore, i significati, la fattibilità e la pertinenza relazionale nelle diverse stagioni della vita.

Le storie di Mauro e Tommaso individuano altrettante componenti della *proposta*: la prima insiste sulla necessità di una parte ideale che si mantiene nel tempo, mentre la seconda indica le



trasformazioni che attengono alle fasi evolutive dell'individuo, ai cambiamenti di contesto e alle evoluzioni spirituali.

Per un'alta resilienza educativa è necessaria una *proposta* che, oltre a conservare una propria energia vitale, si inserisca coerentemente nei significati delle relazioni e nei complessivi orizzonti di contesto.

#### 4.2.3. Una proposta “simile a me stessa”

Per ciò che attiene alla possibilità di conservare nel tempo una *proposta* vivida e sensata, alcune interviste portano in sé un movimento comune.

Come si è visto fin qui, in molti casi la professione educativa diventa il motivo per un percorso di conoscenza personale stringente. L'*altro*, la *proposta*, il contesto e in generale la dialettica educativa mettono in luce il carattere e gli snodi di quella matrice motivazionale al lavoro educativo e di cura che si fonde con le ragioni biografiche di ogni educatore ed educatrice. Sono percorsi di consapevolezza, formali o informali, che procedono con gli anni di lavoro e che, oltre ad illuminare in modo nitido le ragioni della *proposta*, fanno luce sugli altri progetti di vita e in genere sul complessivo orizzonte di senso. Come suggerisce Daniele Bruzzone tale processo formativo “si concretizza in un apprendimento di tipo esperienziale che pone al centro la soggettività e l'attività dell'operatore [...] facendo del proprio vissuto personale l'oggetto privilegiato da cui distillare pazientemente un «sapere dell'esperienza»”<sup>12</sup>.

Nella storia che segue, da un itinerario *riflessivo* di autocomprensione sono emerse nuove prospettive educative. Barbara è un'educatrice di lungo corso che attraverso le consapevolezze acquisite sulla propria storia personale, ad oggi, ha formalizzato una *proposta* corrispondente ai propri itinerari esistenziali.

L'intervista inizia dopo una tazza di tè e si apre con la domanda sui motivi di una professione educativa. “Partiamo da adesso... - risponde - Questo lavoro è il lavoro di counseling, attualmente quindi lavoro nell'area della normalità, nell'area del *soft*, quindi non certamente del patologico, del terapeutico. Il motivo per cui l'ho scelto è stato appunto un processo, un percorso personale e professionale perché sentivo il bisogno sano, mi sento di dire, di alleggerirmi da una partenza molto bussa, molto pesante, ecco ho iniziato a lavorare con la tossicodipendenza poi gradualmente grazie

---

<sup>12</sup> D. Bruzzone, “Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione” in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Op. cit., p. 164.

anche ad un percorso di terapia personale ho capito, ma ho soprattutto sentito che era benefico per me allontanarmi dai drammi, dalle aree troppo scure, troppo pesanti. Il motivo di questo passaggio risiede nella mia storia familiare, estremamente complicata, drammatica e dolorosa e, come di solito accade in queste situazioni, secondo la mia riflessione, ma ci sono teorie che lo dicono, a famiglie come la mia, o soccombi oppure ne esci con questo ruolo, compito, un po' da salvatrice... Da una parte ti salva mentre dall'altra non ti fa guarire completamente, diciamo che sopravvivi..." Queste parole racchiudono, in estrema sintesi, l'itinerario professionale di Barbara, una storia che può essere schematizzata in due fasi: la prima incentrata sulla comprensione di sé e la seconda volta ad affinare la sua *proposta* alla luce di queste nuove consapevolezza.

Gli inizi del percorso professionale rappresentano una vera sfida: neodiplomata cerca da subito una posizione autonoma dalla famiglia di origine, ma, per questo motivo, deve accontentarsi per sei anni di un posto da ausiliaria in una scuola per l'infanzia. Tenta alcuni concorsi da educatrice, ma la situazione economica non le permette di abbandonare il proprio posto di ruolo per accettare le supplenze che le permetterebbero di scalare le graduatorie.

Di quel periodo e delle ragioni di una scelta professionale di tipo educativo riporta: "... ero arrivata ad un momento di sfiducia... ricordo che avevo molta paura di non riuscire a cambiare quel lavoro lì che non mi soddisfaceva, non rispondeva al mio bisogno di spendermi; questo lo dico adesso, allora avrei risposto: che non avevo studiato per fare quel mestiere... c'era anche questo ... «ma insomma io mi sono diplomata, ho studiato, ma cosa mi sono diplomata a fare?!...». Voleva essere anche un modo, come dire, per arrivare a uno status sociale leggermente discostato da quello di partenza: provenivo da una famiglia, da una situazione socioeconomica insomma, mio padre era un operaio... io sono stata l'unica diplomata in famiglia per dire, quindi uno *status* sociale basso, medio-basso. Sentivo il bisogno di allontanarmi anche da questo punto di vista... non solo da un punto di vista psicologico e fisico: io voglio giocare un'altra partita, ecco, c'era anche questo, avrei voluto fare un lavoro un pochino importante quindi non le pulizie all'interno di una scuola. Altro motivo è che sentivo dentro di me il bisogno di essere un po' dall'altra parte rispetto ai problemi, alle fatiche e, anche questo, era un modo per tutelarmi e per difendermi..."

Nelle motivazioni di Barbara c'è l'ambizione per un futuro più agiato, ma anche il desiderio di emanciparsi da un contesto familiare complesso: un nucleo che, tra le altre cose, ha dovuto affrontare la malattia psichica del fratello di Barbara, diventando una delle cosiddette "famiglie in carico".

Proprio nel momento di sconforto incontra un'opportunità ormai insperata. "Nell'albo pretorio del comune – racconta – dove andavo sempre a vedere trovai un concorso per educatori indetto da un ente che si occupava di recupero dalla tossicodipendenza... mi colpì perché era un problema che

non avevo mai incontrato neanche nella mia adolescenza...era comunque un percorso per educatori, i requisiti ce li avevo anche perché era un corso-concorso pagato dove per tre mesi ti davano un milione al mese”.

Barbara prende l'aspettativa e inizia il corso con grande entusiasmo: i temi la affasciano e alla fine dei tre mesi entra brillantemente nella rosa degli operatori selezionati. “Questo ente mi conquistò, ci fu un'attrattiva molto forte poi ho di fatto incontrato una grande famiglia”.

Come è già stato evidenziato per altre interviste, l'investimento totale nei riguardi di una professione educativa o di cura, fa emergere in breve tempo i circuiti di significati, e così pure le aporie e le contraddizioni, tra i bisogni individuali e il senso della relazione educativa o di aiuto. Allo stesso modo anche Barbara è costretta a confrontarsi con la propria storia. Delle prime difficoltà e del successivo passaggio di consapevolezza racconta: “una cosa che voglio dire, secondo me importante, che parla di me: ricordo le testuali parole che il direttore ci disse quando iniziammo a lavorare. C'erano dei ragazzi e delle ragazze più o meno della mia età, eravamo giovani e ci disse queste parole: «mi raccomando, e mi rivolgo in particolare alle ragazze, non innamoratevi dei tossici...». A questa frase rimasi sbigottita, tanto che dissi: «innamorarsi dei tossici?! Come è possibile innamorarsi dei tossici?!» Cioè, non mi passava minimamente nell'anticamera del cervello e questo parla di me, perché dice quanto io fossi difesa rispetto alla parte «sofferenza». Non so se riesco a spiegarmi?! Questa è una mia lettura e cioè che io facevo una netta distinzione tra il problematico e il non problematico: io mi sentivo quella sana, i tossici erano quelli problematici che mi ricordavano la mia famiglia eccetera eccetera eccetera... che io ... come per dire ... questo lo dico adesso : «ma come?! ho fatto tanto per tirarmi fuori dai problematici... figurati se mi vado ad innamorare dei problematici...». Questa cosa la portai dentro per molti anni e fu per me anche una garanzia, perché ricordo che ci furono delle colleghe... Una in particolare si confidò. Non aveva agito nulla, ma si era sentita molto attratta da un ragazzo in comunità e ricordo che pensai: «ma come fai?!... ma si è un bel ragazzo, ma è un tossico» cioè capito?! Questa era l'altra faccia della medaglia, era il mio neo, il mio limite anche professionale che emerse nel mio primo corso di formazione di counseling quando il formatore vide bene che io avevo degli scudi pazzeschi ed emerse tutta la difficoltà ad andare avanti a fare questo lavoro con una corazza per cui era come se io dicessi: «tu non sei neanche una persona se sei un tossico. Quindi io mi devo difendere». Vennero avanti tutte queste mie difese importanti per le quali iniziai una terapia: un percorso di 5 anni nel quale andai a rileggere un po' la mia storia, la mia storia professionale, l'attrattiva così forte per questo lavoro, il modo col quale l'avevo iniziato, come lo intendevo e feci un lavoro grosso su di me che mi portò gradualmente ad arrivare in sostanza dove sono adesso, a curarmi e per me curarmi voleva dire occuparmi di me e fare ciò che mi faceva stare davvero

bene... e, per la storia che io avevo avuto, certamente non mi faceva bene stare accanto a situazioni così problematiche, quindi piano piano cominciai a sentire dentro di me la fatica e anche la voglia di venirme fuori, arrivando a prendere le distanze non solo per mia volontà, ma anche perché qualcuno mi diede la spinta, che, nonostante i modi, fu una spinta positiva”.

Dopo questo episodio Barbara interrompe il lavoro all'interno del settore terapeutico e, sempre nel medesimo ente, viene inserita nell'area del volontariato per un periodo di 3 anni. “Lì – spiega – sono stata costretta a mettermi sullo stesso piano. [...] vivevo il fatto che non c'è questa separazione, ma che la realtà e la vita degli esseri umani è molto più contaminata: non c'è il malato e il sano. Tutte esperienze che sempre di più mi hanno dato una formazione incredibile e, sul piano personale, hanno continuato il lavoro di terapia che avevo iniziato, quello di cercare, se lo vogliamo sintetizzare, di essere sempre più in contatto con me, con la mia autenticità, con la possibilità di mettermi in gioco, smussare le rigidità, essere più elastici... queste esperienze mi hanno ammorbidito tantissimo anche se io dico sempre: «una patata non diventa una cipolla» insomma il tratto rimane. Io mi rendo conto che sono un po' rigida, ma rispetto a come ero le cose sono molto cambiate”.

Al termine di questa esperienza inizia una fase decisamente più matura. Barbara ha portato a termine un cambiamento importante sul piano personale e professionale e ha finalmente chiarito a sé stessa le ragioni, fino ad allora inconsapevoli, della propria scelta educativa. Dopo il periodo appena descritto compie un ulteriore ed ultimo transito e passa all'area della prevenzione per occuparsi di difficoltà genitoriali. Torna di fatto a confrontarsi con un *setting* asimmetrico, ma questa volta sono proprio le persone che le chiedono aiuto a suggerirle un ordine di bisogni più ampio. Lo sguardo di Barbara è mutato, gli uomini e le donne che incontra hanno perso lo stigma del problema che portano ed è per questo motivo che con una collega inizia una fase di ricerca professionale. “È stato un periodo molto ricco – riporta – nel quale ci si confrontava tanto e insieme a lei io ho colto e accolto questi bisogni: approfondimento del sé, problemi di coppia ed è stata lì la prima sperimentazione del counseling, senza che fosse counseling. Sono stati quasi 3 anni nei quali abbiamo lavorato insieme, anni di grande formazione, nei quali siamo state bene... e questo mi prendeva di più del lavoro sulla genitorialità e da lì l'idea di formarmi in quella direzione con un approccio che sentivo che mi apparteneva, che parlava di noi”.

Di qui Barbara si iscrive ad una scuola di counseling e tramite questo percorso realizza la propria *proposta*: una *proposta* “leggera”, che non le serve per allontanare la propria storia familiare, bensì per corrispondere alle proprie direzioni di senso. Ha scelto di incontrare persone che autonomamente intraprendono un percorso d'aiuto: persone che hanno bisogno di uno spazio, di un tempo e di una relazione per orientare la propria vita. Si affermano in lei istanze creative inoltre

riporta “da 10 anni a questa parte ci sono momenti che io denomino di igiene mentale in cui sento un bisogno di leggerezza, bisogno di colori, bisogno di ossigeno, di aria e che mi fanno dire: io mi vorrei occupare di estetica, di bellezza, di salute, ma non di salute psichica”.

Il percorso di Barbara mette a tema l’opportunità di modellare la propria *proposta*. In tal senso la resilienza circa le professioni educative e d’aiuto insisterebbe sulla possibilità di innescare un circuito virtuoso tra la consistenza e i modi delle *proposta* e le evoluzioni personali.

Le consapevolezza acquisite in riferimento ai propri cambiamenti di sensibilità, di motivazione e di senso consentono all’educatore di individuare i segmenti educativi più funzionali a sé. Con segmenti educativi si intendono i luoghi, i tempi e le persone che definiscono la *proposta* stessa: gli strumenti, il *setting*, il tipo di utenza etc.

Ad oggi Barbara continua a lavorare come dipendente e, per questo motivo, le sue direzioni professionali devono trovare un compromesso con le ragioni aziendali. “Ho continuato ad incontrare situazioni non proprio leggere, - aggiunge - ma non mi faccio più catturare, faccio più invii, esigo una supervisione e non prendo più in carico grossi drammi”.

Le rinnovate consapevolezza di Barbara hanno fatto evolvere la sua *proposta*. Questo passaggio ha fatto emergere i suoi talenti educativi e ha donato nuovi significati e vivacità alle sue motivazioni. Di qui la possibilità di esprimere la propria *proposta* dipende dalle condizioni di contesto.

Questa conclusione richiama fortemente un passaggio di un’altra intervista. Le parole sono quelle di Mara, un’operatrice che ad oggi svolge un ruolo dirigenziale, ma che non rinuncia all’incontro diretto con l’utenza. Anche per lei lo strumento principale è il colloquio di counseling e circa le professioni d’aiuto sostiene: “il mio comandamento è «quello che fai ti deve riguardare». Se non senti che quello di cui ti occupi ti incuriosisce, che quel dolore ti appartiene, lascia stare... vai a coltivare i fiori, è altrettanto bello... Gli operatori bisognerebbe si curassero un po’ più di loro...”

La dichiarazione di Mara è perentoria, “quello che fai ti deve riguardare”: un concetto che richiama la coerenza di fondo della dimensione *integrale*, ma che si spinge oltre. Nel tempo Mara ha arricchito il proprio bagaglio esperienziale e tecnico affinando una *proposta* efficace che indossa in modo disinvolto. Il “mestiere” e le possibilità del proprio contesto professionale, (Mara lavora nel servizio pubblico) le hanno permesso di esprimere a pieno tale gesto. A tal proposito dichiara: “Nel tempo ho imparato a scegliermi i pazienti... mi spiego: a volte, non sempre, è più la fatica del gusto ad entrare in un contatto... cosa che per altri sarebbe meno faticoso di quanto non lo è per te. Allo stesso modo altri senza di te farebbero una gran fatica, quindi questa è una cosa che si deve imparare. Non è una questione di piacere, è una valutazione sulle cose che servono, su ciò che puoi dare tu e anche quelle che non puoi dare. In molti ambienti è un miraggio, ma è una gran fortuna per entrambi”.

“Scegliermi i pazienti” è un’espressione che può suonare provocatoria, ma nel caso di Mara specifica il risultato consapevole e di valore della propria *proposta*. Io educatore, io operatore sono la mia *proposta* e i processi di riflessione possono rendere espliciti i significati che in essa si muovono. Conoscere le radici della propria *proposta* vuol dire comprenderne il valore e la forma nonché i limiti e le virtù. E, se ogni *proposta* ha un carattere specifico, alcune relazioni e particolari contesti hanno la capacità di esaltarla e alimentarne il senso.

### 4.3 La presenza fragile

Opposta e complementare alla *proposta*, la *presenza fragile* raccoglie tutti quei movimenti esistenziali che nel processo motivazionale ineriscono alla perdita di sé e alla possibilità di *sentire* il vissuto dell’*altro*.

Sono percorsi di vuoto, occasionali o immanenti, spesso preceduti da una fase critica. La *presenza fragile* si sviluppa nella riflessività che porta alla conoscenza di sé, nella caduta, a volte fragorosa, di un immaginario disatteso. Se da un lato “la nostra umanità è la chiave di accesso all’umanità altrui”<sup>13</sup>, la nostra storia e la nostra unicità rischiano di compromettere tale comprensione. In tal senso la possibilità di allargare le maglie della propria vita interiore, rappresenta per un educatore la possibilità di far spazio a vite e mondi diversi dal proprio.

La *proposta* incarna e mostra l’orizzonte valoriale, i bisogni psicologici e le direzioni di senso dell’educatore, la *presenza fragile* smonta, decostruisce, ridimensiona tale complesso volitivo. Ad alimentare questa *pars destruens* sono le difficoltà relazionali in ambito professionale, importanti cambiamenti nella vita *tout court* nonché la prassi riflessiva.

La *presenza fragile* richiama al contempo il concetto husserliano di *epochè* nonché i processi empatici<sup>14</sup>. Questo accade nella misura in cui si voglia intendere l’operazione di decentramento dell’io, di messa tra parentesi di tutto ciò che sono la formazione teorica, i motivi pregiudiziali e, in genere, la propria storia personale, come un percorso di conoscenza e trasformazione dell’educatore perlopiù a lungo termine e discontinuo.

La *presenza fragile* si manifesta nello sgretolamento di sé e nei lutti: in quelle mancanze che costringono l’individuo ad una forma nuova. Per le ragioni suddette i percorsi di formazione che attendono alla *presenza fragile* non hanno mai un carattere volitivo: sono processi di elaborazione

---

<sup>13</sup> D. Bruzzone, “Guaritori feriti”, in V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva*, FrancoAngeli, Milano, 2009, p. 120

<sup>14</sup> Sull’empatia e sulla declinazione pedagogica del concetto di *epochè* si rimanda al primo capitolo.

profonda innescati da crisi esistenziali o psicologiche. È una dimensione che si confronta con l'imponderabile, l'ineluttabile e il fortuito.

La virtù pedagogica della *presenza fragile* consiste nella possibilità di sostare nei pressi dell'altro: uno stato esistenziale che apre la possibilità, come scrive Edith Stein, di “rivivere il vissuto altrui lasciandolo risuonare in me”<sup>15</sup>. La *presenza fragile* rende possibile la prossimità al vissuto, al respiro altrui, a patto che l'io abbia guadagnato il coraggio dell'incertezza.

#### 4.3.1 *La morte dell'eroe*

Il titolo di questo paragrafo si riferisce alla perdita di talune istanze idealistiche insite nell'immaginario e nel disegno psicologico degli educatori durante i primi anni di lavoro.

Per chi proviene da un percorso universitario o, in genere, per gli educatori che sentono fin dalla giovinezza, o anche prima, una precisa vocazione educativa, si tratta di un passaggio obbligato: un lungo rito di iniziazione.

Questo passaggio motivazionale è stato oggetto di molte ricerche di tipo qualitativo, ma anche quantitativo. Come scrive Pellegrino: “molti studi hanno evidenziato che i primi anni della carriera professionale sono quelli a maggior rischio di burn-out. Evidentemente, il contatto con la realtà lavorativa determina un ridimensionamento delle aspettative e una disillusione rispetto a quanto ci si aspettava dalla professione [...] All'entusiasmo iniziale segue una fase di completa stasi in cui l'attività lavorativa diventa routine, senza emozioni e senza entusiasmo.”<sup>16</sup>

Si tratta di vero e proprio rito di passaggio che, in forme diverse e con un'intensità diluita, può continuare durante tutta la carriera.

La *morte dell'eroe* compare in modi diversi in molte delle storie già raccontate. La vicenda che segue descrive in modo puntuale la crisi esistenziale ed educativa di Antonio: marito e padre di 44 anni, di professione formatore.

“La mia storia – racconta – è abbastanza lineare. I miei si sono separati quando avevo 8 anni e allora ero una mosca bianca. Dalla separazione mia madre è caduta in una profonda depressione che è durata vent'anni. Di qui mi sono messo a cercare dei modelli maschili: dal maestro di scuola, all'allenatore di calcio, l'insegnante di religione delle superiori...”

---

<sup>15</sup> E. Stein, *Il problema dell'empatia* (1917), tr. it. Studium, Roma, 1998, p. 89.

<sup>16</sup> F. Pellegrino, *La sindrome del burn-out. Nuova edizione*, Centro Scientifico Editore, Roma, 2009, p.44.

La passione per il pallone, il contesto di amici, gli scout e in particolare i nonni rappresentano le leve e le sponde educative della crescita di Antonio.

“Mio nonno e mia nonna – dice – sono stati i miei punti di riferimento. Quando è morta mia nonna ho sofferto molto inoltre mio nonno da quel giorno ha cominciato a bere... sbornie allegre, ma a 16 anni prima di rincasare, facevo il giro dei bar a cercarlo. Erano per fortuna sbornie allegre... comunque sia, accudivo questa persona. La mattina mi alzavo presto per aiutarlo: lo lavavo, mi occupavo di lui”.

La lontananza di papà, la depressione della mamma e la condizione del nonno costringono l'infanzia e l'adolescenza di Antonio a responsabilità adulte, in particolare alla cura delle persone più care. Di fatto in questi anni Antonio trova una risposta identitaria nell'occuparsi degli altri, nell'educazione, che sperimenta nel contesto scout, e in tutte le occasioni di socialità e volontariato a cui partecipa con entusiasmo e con energia. Si tratta di un “fare con gli altri”, ma soprattutto “per gli altri” che nel giro di pochi anni porta Antonio ad una condotta al limite del compulsivo. Non sussistono spazi di vuoto o d'assenza. “Ero sempre indaffarato in qualcosa, - racconta - in particolare col gruppo scout... sempre a trascinare, a giocare, a fare incontri, gruppi...”. Sono ritmi forsennati che parlano più che altro del bisogno di Antonio di “farsi ben volere”. “Ho tenuto questo ritmo per qualche anno, nel frattempo avevo cominciato a lavorare in una cooperativa... mi stavo consumando, ma continuavo a correre fino a quando una persona, una mia compagna di scout, mi urlò letteralmente in faccia che dovevo fermarmi... dovevo fermarmi per riposare e riflettere...” Questo momento coincide col crollo di taluni significati di facciata: Antonio si rende conto che la sua azione educativa parla di un bisogno proprio e di alcuni nodi personali che hanno bisogno di essere sciolti. Dopo quel passaggio attraversa una fase di ritiro: ridimensiona il suo impegno scoutistico e cambia lavoro, scegliendo un'occupazione in campo informatico, un ambito decisamente lontano da quello precedente. È una fase di lutto, di profonda elaborazione che sboccherà, solo a distanza di qualche anno, in una seconda stagione educativa, o meglio, formativa.

In questo periodo Antonio orienta le scelte esistenziali più importanti: si sposa, diventa padre e infine decide di cambiare lavoro e di iscriversi alla facoltà di Scienze della formazione.

La formazione e la consulenza sui temi della relazione, come ad esempi il *coaching* e il *team-building*, diventano il suo spazio d'azione e, nel mentre, decide di iniziare un percorso universitario per sviluppare in modo sistematico e scientifico le competenze acquisite dall'esperienza.

Oggi il gesto di Antonio si è emancipato dalla necessità di “essere per gli altri”. Si tratta di una *proposta* lontana dalla gravità della cura: libera e creativa per un ideale di educazione che ha abbandonato la necessità di “essere indispensabile” o di ricevere necessariamente un ritorno per le attenzioni che rivolge all'*altro*. Antonio rappresenta una persona affettivamente autonoma che, in



pienezza e con orgoglio, “si regge sulle proprie gambe” ed è, anche in tal senso, che la sua storia restituisce un fondamento sicuro alle proposte formative che offre nella sua professione.

Degli ultimi anni di lavoro e di vita riporta: “la parola che mi ha sostenuto e che, ahimè, negli ultimi anni, è venuta un po’ meno, forse perché si diventa un po’ vecchi e un po’ più stanchi, una parola che mi appartiene, è lo *stupore*, *stupore* per le cose che ti accadono: meravigliarsi, accettare l’ignoto, accettare ciò che non riesci a spiegarti. Sono cose che sono venute nel tempo. La possibilità di provare stupore è fondamentale per ripartire, anche il sorriso di un ragazzo che ti sta antipatico, quell’attimo ti dà la carica per ripartire. Lo stupore per le cose che ti accadono. Vorrei che i ragazzi avessero voglia di stupirsi, secondo me manca molto questo senso dello stupore... tutto è dovuto, facile, sempre uguale, ma non è così. Se riesci a proporre un’esperienza nuova percepiscono che c’è qualcosa di diverso...”

Emerge da queste parole la libertà di farsi toccare dagli accadimenti della vita e la creatività di chi, nel lavoro come nel quotidiano, cerca soluzioni originali, a dispetto dei condizionamenti e delle previsioni che si auto-avverano.

La conclusione dell’intervista di Antonio riguarda la sua paternità. La tesi universitaria che sta scrivendo verte sul tempo della genitorialità e, a proposito della propria esperienza, riporta: “il mio desiderio di diventare padre era legato alla continuazione della specie, ma certamente anche alla voglia di riscattare la mia esperienza. Dare a qualcuno quello che non hai ricevuto, una sorta di vendetta in positivo che considero sbagliata, un’istanza che è scomparsa da un po’ di anni, ma all’inizio c’è stata... non posso dire di no...” Riaffiora con la paternità l’eco di una privazione, ma il percorso di crescita personale che si è aperto dopo la *morte dell’eroe* permette ad Antonio di rivedere i significati e i rischi delle proprie cicatrici.

*L’eroe è morto* e con lui sono crollate le illusioni di una relazione educativa che non può essere la risposta ad un bisogno psicologico e personale. *L’eroe è morto* e con sé ha portato l’ossessione di “andare bene agli altri”, di dover corrispondere “agli altri” semplicemente per essere. *L’eroe è morto* per lasciare ad Antonio la possibilità di un percorso di comprensione.

Come l’intervista di Antonio anche quella di Elisa descrive un passaggio, in questo caso specificamente professionale, che rappresenta uno spartiacque. L’incontro si svolge all’aperto su di una panchina. Elisa aspetta il suo secondo figlio e si presenta all’appuntamento con un pancione di quasi otto mesi.

Il suo percorso è, come lei stessa riporta: “abbastanza lineare”: consegue il diploma magistrale e successivamente il diploma universitario di servizio sociale. Tuttavia quest’ultima non si rivela un’esperienza stimolante: l’impostazione curricolare è piuttosto “classica e rigida” ed Elisa manifesta una certa insofferenza ai contesti strutturati. “A metà dell’università – riporta – avevo

capito che a livello burocratico, la dimensione d'ufficio, le elargizioni di prestazioni non facevano tanto per me... facevo fatica a concepire concetti quali la distanza, una scrivania nel mezzo, dare del lei...". Elisa decide comunque di terminare il percorso di studi, ma, altresì, di non iscriversi all'albo degli assistenti sociali.

"In realtà - racconta - sul finire dell'università, ho iniziato una formazione sulle nuove droghe, quelle che nel '99 chiamavano le nuove droghe, che ha portato poi alla creazione del primo gruppo operativo di unità di prevenzione." Questo percorso e l'ente presso il quale si svolge il corso di formazione la catturano. "Mi sono appassionata - spiega - prevalentemente per l'informalità del *setting*... sembrava una cosa fuori da ogni metodologia...". Di fatto entra in un gruppo di lavoro e, soprattutto, viene assunta dall'organizzazione per cui ancora oggi lavora. Il progetto, la possibilità di dar vita ad un'unità mobile, le figure di riferimento e l'approccio educativo, la affascinano e la coinvolgono da subito, a tal punto che, tra opportunità e possibilità, ancora oggi specifica il suo segmento professionale.

Ma c'è un motivo ulteriore per cui questo progetto risuona in modo così profondo nella sua sensibilità: da qualche anno Elisa si è avvicinata ad un collettivo, ad un movimento politico che, tra i diversi motivi di impegno, si occupa di tematiche connesse all'uso di sostanze stupefacenti. Dice a tal proposito: "Soprattutto all'inizio, sul lavoro si innervava una forte componente politica, non intendo una impegno antiproibizionista, che comunque, come tematica, ha sempre fatto parte del mio percorso politico, ma l'azione concreta che potevi agire direttamente con le persone nel luogo del divertimento. Trattandosi di sostanze e di prevenzione, il mio operato esprimeva la convinzione dell'importanza di una informazione corretta che unita alla libertà di scelta delle persone, consenta loro di avere un minimo di consapevolezza e di strumento. Per me le cose sono sempre state molto legate, per cui i primi anni era così, da lì è nata una passione estrema e ho approfondito la tematica dell'uso antropologico delle droghe, quindi ho scoperto che le nuove droghe non sono nuove droghe, che esistono da tanto, che determinate dinamiche esistono da sempre, che ci sono gli usi tradizionali".

Questi primi anni di lavoro evidenziano una forte corrispondenza tra il piano educativo e quello dell'appartenenza politica. È un periodo estremamente stimolante all'insegna della scoperta e di un forte senso identitario. Tuttavia proprio questa nitida connotazione politica, foriera d'un forte senso d'appartenenza e così corrispondente alla forma caratteriale di Elisa, cela un'imprescindibile criticità. "In quegli anni - riporta - mi sono molto concentrata sull'oggetto del mio lavoro e non sul soggetto, cioè ero concentrata sulle sostanze e di conseguenza le persone venivano dopo, tra virgolette, nel senso che la base della relazione, per me, era quella e quando mi capitava di fare

intere uscite senza parlare di sostanze, arrivavo ad annoiarmi, cioè «va beh, ti ha mollato il moroso, sei venuta qui ... però parliamone di sta cosa!?»»

Nel caso di Elisa è la relazione con l'*altro* ad evidenziare il sistema di significati che aleggia sul suo gesto educativo. L'*eroe* di Elisa è un *eroe militante*: un'ombra che richiama uno dei “fantasmi dell'educatore” di cui tratta Eugene Enriquez nel testo, *Ulisse, Edipo e la sfinge*<sup>17</sup>. Il rapporto col prossimo è condizionato a priori da un'intenzione soggettiva che, quando non è corrisposta, rende “noioso” il tempo dell'educazione.

Per Elisa la *morte dell'eroe* apre alla possibilità di risignificare la propria professione. Si tratta, anche per lei, di un profondo ripensamento durante il quale decide di andare a convivere con il suo compagno e diventa madre. È un processo complesso in cui la componente politica si trasforma acquisendo un connotato più intimo e personale. “Dal 2004 – dice – non ho più una vita attiva dal punto di vista politico, nel senso che non sono dentro ad alcuna organizzazione o a un luogo... non è stato liscio come passaggio, è stato abbastanza traumatico e ci ho messo un po' ad elaborare il tutto, però adesso rimane il rapporto, la relazione... in termini meno legati alle sostanze, all'antiproibizionismo, più un discorso legato all'educazione come forza politica per restituire dignità e centralità alle persone... agli ultimi, per esempio, e riconoscere capacità, possibilità di scelta, dignità [...] poi ho rivalutato il mio ruolo politico come persona, nel mio essere madre. Prima era una cosa proprio inconcepibile per me, attraverso quest'esperienza ho capito cosa vuol dire fare politica nella tua vita di tutti i giorni. Prima mi sembrava un concetto un po' paraculo e *radical-chic*... in realtà non è così, probabilmente ha più significato quello che ho fatto con mia figlia in quattro anni che quello che ho fatto per 10 in un centro sociale”.

Elisa insegna a sua figlia “il senso e il rispetto delle diversità” e la possibilità di giocare con bambini e bambini “al di là del velo” e della storia che li accompagna. In lei l'afflato e l'impegno per un mondo globale restano immutati, ma il discorso politico, liberandosi di un sistema di significati preconcepiuti, ha finalmente guadagnato una gravidanza esistenziale.

Oggi Elisa frequenta una scuola di formazione autobiografica: una scelta che testimonia della sua nuova postura educativa poiché, come dice lei stessa: “l'autobiografia pone la persona su di un piedistallo” sopra ogni tipo di stereotipo. Continua a lavorare in un servizio di prossimità, ma i luoghi che presidia non sono più quelli del divertimento notturno o dell'aggregazione giovanile, bensì quelli della marginalità: un cambiamento che non ha scelto, ma che, in un qualche modo, ha intrecciato in modo virtuoso la sua trasformazione esistenziale.

---

<sup>17</sup> E. Enriquez, *Ulisse, Edipo e la sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*, in R. Speciali Bagliacca (a cura di), *Formazione e percezione psicoanalitica. Proposte per gli operatori sociali*, Feltrinelli, Milano 1980. In questo testo vengono trattate alcune ombre dell'educatore, veri e propri fantasmi, che implicitamente o esplicitamente tendono a distorcere il significato della relazione educativa.

La vicenda di Elisa e quella di Antonio specificano come a formare l'eroe sussistano ragioni psicologiche e personali, spesso legate al passaggio dall'adolescenza e dalla giovinezza all'età adulta, e altri motivi, perlopiù connessi all'immaginario che il singolo porta circa la professione educativa: argomenti spesso intrecciati che non attendono di essere estirpati, bensì compresi. L'eroe muore, o meglio, deve morire, affinché possa aprirsi una fase di elaborazione e formazione che conduca ad una *proposta* autentica: una *proposta* che tuttavia non è mai qualcosa di completamente diverso ed eterogeneo, ma che emerge dalle ceneri e da una visione complessiva dell'eroe defunto.

Da questi rilievi vale la pena riconsiderare il significato che può assumere il burnout in termini di passaggio formativo. È soltanto un'ipotesi, che attenderebbe una verifica più ampia, tuttavia, un profondo stato di crisi professionale cela spesso una dialettica di senso che nei primi anni di lavoro assume i connotati di un rito di passaggio.

#### 4.3.2 Precarietà formativa

Gli estratti delle due storie che seguono specificano il valore formativo della precarietà: uno *status* materiale ed esistenziale che racchiude in sé un potenziale di crescita personale perlopiù adombrato dalla *Weltanschauung* occidentale.

Il discorso impostato nel paragrafo precedente evidenzia il passaggio evolutivo che dalla prima motivazione professionale conduce ad un profondo ripensamento esistenziale attraverso la perdita di talune istanze giovanili. In queste storie il negativo, la *presenza fragile*, si manifesta in modo estemporaneo nei luoghi professionali, ma soprattutto nei progetti di autonomia, affettivi e spirituali.

La prima storia è stata raccolta in un centro giovani, il luogo nel quale Andrea, educatore di 36 anni, realizza progetti con i ragazzi del quartiere. Pur avendo due lauree, una in Storia e l'altra in Scienze dell'educazione, Andrea è impegnato nell'ambito delle professioni sociali da quando ha vent'anni e da qualche anno, oltre a lavorare presso il centro giovani, insegna lingua e letteratura italiana in un ente di formazione.

Andrea nasce a Milano dove trascorre l'infanzia e l'adolescenza. Ha 12 anni quando i suoi genitori decidono di separarsi e 20 quando lascia il capoluogo lombardo. Nonostante la separazione che, come sottolinea, "è sempre e comunque un trauma", di questo primo periodo ha molti ricordi piacevoli: sia della "bella infanzia" sia "dell'adolescenza ribelle".

Dopo la maturità si iscrive all'università, ma, al contempo, con due amici decide di fare obiezione di coscienza: “finisco in una comunità di affido familiare - racconta - e questo è un po' il turning-point della mia vita, perché di fatto decido di lasciare Milano per vivere quest'esperienza residenziale molto forte nel sociale. Nel frattempo mi assumono in questa cooperativa, che già orbitava attorno alla comunità, da lì la mia vita cambia, perché decido di trasferirmi, nel 2004 mi sposo e nel 2010 mi separo. Ho una bimba che è certamente la cosa più bella che io abbia mai fatto in vita mia, ma questo credo lo dicano tutti i papà... bah, tutti?! Forse non tutti...”

Andrea sente il bisogno di “rompere” coi propri referenti familiari e con i ritmi della metropoli a favore di un modello che sente autentico e alternativo. “La vita comunitaria – spiega – mi ha certamente ribaltato il sistema valoriale e ha rappresentato l'inizio di una professionalità che non conoscevo [...] Cominciare a pensarsi in una relazione d'aiuto per me era stato importante perché qualcuno ha iniziato a dirmi che ero capace di fare questa cosa, che avevo una certa sensibilità e questo ha inciso veramente sul mio sistema valoriale che prima era fatto soprattutto di ideologia e di poche altre cose...”

Andrea vive in comunità ancora oggi e con lui due di quegli amici coi quali a 20 anni ha scoperto questa realtà. “... è un libro – dice - ... potrebbe diventare un libro... un'esperienza forte... noi eravamo in quel momento una compagnia che si interrogava... cambiare il mondo?! ...questa esperienza secondo me ci ha dato il giusto materasso... sai quando voli come Icaro?!... voli e sbatti contro un muro, ma dall'altra parte questo ha rappresentato uno start-up, perché poi di fatto tutti lavoriamo nel sociale. Questa dell'amicizia è una bella storia, di relazioni importanti che si rimangono ancora oggi.”

Ma al di là di ciò che si è rilevato fin qui, la vita di Andrea ha incontrato fasi di forte discontinuità e in tal senso la sua separazione rappresenta certamente uno dei fattori più incidenti. Racconta: “il carico emotivo che porta – si riferisce appunto alla separazione - è, a mio avviso, un carico di cui anche a distanza di tempo non è facile disfarsi. Io ci sono ancora dentro in pieno, penso. Una situazione del genere porta problemi, vissuti pesanti poi c'è la percezione di essere additato come quello separato [...] persone che della tua storia non sanno nulla”.

Cambia il luogo, cambiano i tempi e a proposito di questa seconda dimensione aggiunge: “un contesto lavorativo come quello del sociale dovrebbe fare del tempo la propria qualità, di fatto non è così... il tempo è un problema, anche il tempo per aiutare, per sostenere. Non c'è un tempo per sostare bene, di qualità... Io l'ho capito dopo la separazione, che è stata comunque l'occasione per comprendere che davvero avevo bisogno di uno spazio per i miei pensieri... insomma una cosa buona nella sfiga...”

Andrea ha iniziato a scrivere e ha iniziato a considerare il valore formativo della precarietà. Abitare la *presenza fragile* significa sentire il presente. Abbandonare i pensieri che anticipano la routine e con loro l'*impersonalità*<sup>18</sup> dei giorni che si susseguono. La frattura determinata dalla separazione, la sofferenza, il progetto che cade e il senso di fragilità delle cose aprono Andrea ad un ulteriore stato esistenziale. La morte, la finitudine, si manifesta potente e materica appena fuori dai percorsi precostituiti.

“Sulla questione esistenziale?!... - dice – in questo periodo della mia vita avverto un fortissimo senso di precarietà... che anche mi piace, non so come dire... In questo momento il mio sistema di pensiero non vuole avere certezze. Mi sento molto relativista in questo periodo, forse anche un po' troppo, però mi rendo conto che i sistemi di pensiero chiusi e rigidi mi danno fastidio... non ci sto dentro nel lavoro: persone sicure di sé e quant'altro. Io mi reputo una persona molto insicura, ma mi sto dicendo che in un qualche modo questa insicurezza è anche una forma di ricchezza sia umanamente che nel contesto relazionale. La sto vivendo molto di più adesso dalla separazione in avanti, perché la separazione in un certo senso ti dà questo senso di precarietà, non so... il fatto che cambi una casa... poi realmente per un paio d'anni ho vissuto un po' precariamente, senza che mi importasse molto della materialità, ma più delle sensazioni e delle emozioni, cioè dovendo anche star dietro ad una serie di problemi grossi, per dire, sono andato a vivere in collina in una casa abbastanza fredda... ti dico, non mi interessava, quando invece il giudizio della gente cade solo su quello: «ma come sei in una casa fredda?» sì, sono in una casa fredda. Non è il vestito in questo momento che mi interessa. Questo aspetto me lo ritrovo anche molto nel lavoro, nelle relazioni, ma soprattutto su me stesso, anche dirmi: ok ci sono tutta una serie di situazioni che non vanno a posto, da un paio di anni però questa è la realtà, è il tuo stadio, il tuo status, no?! Ma è anche quello che ti permette di maturare significativamente. Se a questo punto della mia vita avessi tutto, fosse tutto a posto, non carburerei, non so come dire, ho questa sensazione forte poi non so, può anche essere letta come una scusa...

La precarietà ha un'accezione negativa, ma potremmo tradurlo come una sorta di resilienza umana, una risorsa, per me ora è un momento importante durante la settimana quello in cui mi fermo a scrivere al computer ... non so neanche cosa scrivo, ma adesso è questo ... il bisogno di scrivere, non so, magari per te è suonare la chitarra...”

Nelle parole di Andrea echeggia una precarietà comune a tutti gli esseri umani: un terreno tuttavia che solo di rado diventa luogo di incontro.

---

<sup>18</sup> Il riferimento richiama ovviamente l'analitica esistenziale heideggeriana: il *Si* dell'impersonalità che occulta la morte e con lei qualsiasi autentica prospettiva di senso. M. Heidegger, *Essere e tempo*, Op. cit..

L'esperienza di questi ultimi anni, la necessità e l'opportunità di confrontarsi con una casa fredda, con problemi economici, ha dilatato lo sguardo di Andrea sul mondo e sulla propria esistenza e adesso, da un punto di vista educativo, Andrea dispone di uno spazio relazionale maggiormente comprensivo: certamente più capiente, ma anche più sensibile alle diversità.

Andrea riconosce di aver maturato “una sorta di saggezza”: “una parola grossa – aggiunge – che sviluppi nel tempo e ti porti come un tesoro... nel bene e nel male, perché se poi tendi a rifarti sempre a quello”. La saggezza che si matura attraverso la *presenza fragile* porta con sé il prezioso precipitato delle crisi già vissute, ma è pronta ad abbandonare qualsiasi razionalizzazione per lasciarsi ferire ancora una volta.

L'incertezza che ha incontrato Andrea non riguarda un problema di ordine contrattuale, tuttavia, oggi, a causa della crisi economica e di uno *status* professionale da sempre indeterminato, la precarietà assume la forma del precariato: una condizione che rischia di farsi cronica per la maggior parte degli educatori e delle educatrici. Di fatto le professioni educative e assistenziali fanno parte di quel gruppo di lavori per cui non si prevede una carriera e gli ambienti del privato sociale in cui si sviluppano, perlopiù associazioni o cooperative, sono strutture tendenzialmente deboli che mirano ad obiettivi di mantenimento.

In tal senso le difficoltà contrattuali di Alessia, 36 anni, che da 16 lavora in ambito educativo e che, oltre alla laurea in Scienze dell'educazione, può vantare nel proprio curriculum formativo un master e svariate qualifiche, hanno una valenza esemplare e rappresentativa. Nella sua intervista emerge uno scoramento che appartiene a molti educatori. “Negli anni – dice – i contratti e i contrattini... non li conto più... nelle condizioni di adesso poi... i sindacati mi dicono di fare causa, ma io dovrei far causa alla mia onlus?!... cioè la mia presidente prende quanto me e noi tutti abbiamo deciso che gli artigiani<sup>19</sup> prendano come me che sono laureata. [...] Non è facile... io adesso non so se tra un mese lavorerò...”

Il tono di Alessia non nasconde la frustrazione per una condizione logorante e aggiunge: “se penso al lato pratico: soldi, ore di lavoro e contratto... mi dico che prima o poi dovrò smettere... perché sono un adulto... per essere una persona seria”.

L'avvilimento di Alessia non è connesso al desiderio di una condizione sociale più agiata, bensì all'impossibilità di divenire adulti. Il precariato ostacola la conquista di uno status finalmente autonomo, inficia i progetti di futuro e annulla qualsiasi prefigurazione della vecchiaia.

Tuttavia anche nel racconto di Alessia emerge il portato formativo ed educativo di tale instabilità.

---

<sup>19</sup> Alessia progetta e gestisce per conto della propria associazione laboratori professionalizzanti per ragazzi (minorenni e non) che hanno da poco terminato un percorso di tipo penale.

La motivazione di Alessia, la parte attiva della *proposta*, è connessa, dice, “alle soddisfazioni di tutti i giorni” e aggiunge: “è una missione, ci credo... è la speranza di dare un’alternativa a chi è nato nel posto sbagliato, con la famiglia sbagliata, nelle condizioni sbagliate e che di opportunità non ne ha mai avute... secondo me sta tutto nel concedergli una possibilità poi... se la vuoi prendere?! Bene, se no...”. Per lei si tratta di una fede assolutamente laica che pure affonda le proprie radici in quella “scuola delle suore” nella quale “ci hanno insegnato – dice – a volerci bene tra noi”.

La motivazione si lega al “senso” intimo del proprio gesto educativo, mentre le maturazioni e i cambiamenti esistenziali di Alessia sono congiunti ai movimenti della *presenza fragile*, ovvero alla precarietà che percepisce nella vita dei ragazzi che incontra e nel precariato che accompagna la propria progettualità. Dice a tal proposito: “Adesso non riesco più a ostentare ... Se io insegno certi tipi di cose dopo a me viene da essere coerente. Se io spiego loro che l’importante non è comprarsi l’I-phone spacciando, ma va benissimo anche un telefono del cavolo per telefonare... magari facendo un lavoro onesto. Tu devi vedere come arrivo io in cantiere: tutti i ragazzi hanno un telefono cento volte più bello del mio che è veramente un catorcio, ma cerco di essere coerente: non contano le scarpe da cento e passa euro e a livello materiale io sono così anche fuori e sto bene. DDDDDDDDDDDa ragazzina guardavo più alle mode, agli oggetti e adesso beh... crescendo si cambia. Non riesco più a entusiasarmi per una borsa da 200 euro e cose del genere, son cose proprio diventate contrarie alla mia etica e va beh non fanno parte della mia vita punto e basta. Ognuno fa quello che vuole, io non mi sentirei coerente con quello che dico e quello che faccio... I ragazzi, che so, mi prendono in giro per la mia macchina scassata però ho dato valore ad altre cose nella mia vita tutto qui, un po’ perché con questo stipendio non mi sarei potuta permettere altro, ma non è solo per i soldi è stata proprio una scelta di vita...”

Quest’ultima dichiarazione è un esempio nitido di come il “senso”, così vivido nel lavoro educativo, agisca sulla *dimensione integrale*. D’altro canto questa testimonianza insiste sul valore di un limite, quello economico, che può diventare un vero e proprio coefficiente esistenziale.

L’esperienza di una relativa precarietà ha permesso ad Alessia di coltivare una prospettiva esistenziale più autentica, in uno spazio che si trova oltre la *Weltanschauung* del consumo.

La *presenza fragile* si lega in queste storie alla condizione di vuoto e di lutto a cui è sottoposto l’individuo quando crolla un progetto o quando si trova nella permanente impossibilità di guadagnare uno status definito. Tale precarietà racchiude in sé un eccezionale potenziale formativo poiché è l’identità stessa dell’educatore a mettere in rilievo una condizione indefinita in continua tensione tra passato e futuro e che, in ogni nuova relazione, trova un nuovo cominciamento. Questa



vulnerabilità<sup>20</sup> apre alla comprensione dell'altro e ad un gesto sensato, che coglie l'educando nelle difficoltà che sta fronteggiando e gli propone un'esperienza orientata. La possibilità di abitare in maniera così piena il senso del proprio gesto professionale incide in modo diretto sull'andamento motivazionale.

#### 4.3.3 *Aperto all'imprevisto e all'inatteso*

Pietro si è appena accomodato in poltrona, si è appuntato il microfono e dopo un lento sospiro esordisce con queste parole: “Come tutti credo di aver avuto dei progetti o dei desideri da realizzare sia in ambito professionale o personale. In realtà la caratteristica della mia vita è di non averli mai realizzati... - sorride - se non di aver realizzato pian piano un principio esistenziale determinante: di rimanere aperto all'imprevisto e all'inatteso.”

Fin dalle prime battute la sua intervista assume un valore paradigmatico e paradossale circa la struttura della *presenza fragile*: una storia di educazione che inizia senza motivazione, senza *proposta*.

Quella di Pietro è la voce di un uomo di 55 anni, di un professionista che da 25 ricopre il ruolo di coordinatore educativo presso una A.S.P. per bambini e ragazzi allontanati dalla famiglie, di una persona che dichiara senza mezzi termini le difficoltà esistenziali per il passaggio che sta vivendo. “Devo misurarmi – dice – con i miei acciacchi e, in certi momenti, questo mi aiuta, altre volte mi umilia. Vorrei essere sempre in forma, ma ci convivo abbastanza bene. Invidia, a volte, quelli che sembrano delle macchine umane. [...] La più grande crisi della vita non è quella dell'adolescenza, ma quella che sto attraversando io, cioè, quella di quando ti rendi conto che è più il tempo che hai vissuto che non quello che ti rimane da vivere.”

La sua testimonianza esprime non soltanto il profondo lavoro di autoriflessione che ha accompagnato la sua esperienza professionale e di vita, ma il pungolo di un'interrogazione esistenziale che oggi, più che mai, non cessa di premere.

Il racconto inizia dalla scelta dell'istituto superiore, un approdo “alquanto impreveduto” all'ambito educativo, e dalla necessità di iniziare a lavorare per contribuire al sostentamento della famiglia d'origine. “Furono i miei genitori a mandarmi alle magistrali... mi ci sono trovato. Lì conobbi persone significative che mi orientarono perlopiù alla riflessione storica e filosofica, quindi

---

<sup>20</sup> Sul tema della *vulnerabilità* nella professioni educative e di cura si rimanda a H. J. M. Neowen, *Il guaritore ferito*, Queriniana, Brescia, 2003 e V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, op. cit..

poco attinente alla professione che avrei potuto svolgere col diploma conseguito. Per un lungo periodo quello fu il mio interesse tanto da individuare un mio orizzonte di scelte. Avrei voluto studiare e restare in ambito universitario. [...] Morì mio padre prima del diploma e dovetti cominciare a lavorare appena diplomato. Cominciai a lavorare in una scuola. Mi trovai da subito, e per caso, a fare una supplenza annua. Ho passato un anno a farmene una ragione. Non mi sentivo in grado di farlo e non volevo farlo. Per sottomettermi alla vita senza rassegnarmi, per accoglierla e non subirla dovetti lavorare molto da un punto di vista spirituale.”

È con la morte del padre che l'imprevisto irrompe nella sua vita. Pietro è costretto a diventare un maestro e nel giro di pochi anni riesce, suo malgrado, ad occupare un posto di ruolo. Tuttavia, grazie alla sua natura passionale e caparbia, non rinuncia agli studi e consegue la laurea in Pedagogia. Con grande stima ricorda il professore che lo seguì per l'elaborato finale: una persona che “coniugava una straordinaria competenza professionale e un altissimo livello di studi con una grande umiltà di vita”.

A testimoniare ancora una volta del suo faticoso travaglio interiore riporta: “feci la tesi in lingua e letteratura latina, che credo non c'entri nulla con la pedagogia, ma servì molto a me in quel momento”.

Dopo alcuni anni di insegnamento, la laurea e una tenace elaborazione personale, la professione educativa inizia a risuonare in modo armonico nella vita di Pietro. “Mi appassionai a questo lavoro con un gruppo di bambini che riuscii a seguire per tre anni di seguito. Creai un legame molto profondo soprattutto con le famiglie che per fortuna si lasciavano coinvolgere. Imparai che fra tutte le altre cose era importante andare a lavorare divertendomi e quindi mi divertii molto. Facemmo cose che rivedendole adesso sarebbero irripetibili...” Con questa classe Pietro realizza addirittura un libro: un'esperienza che condusse questo giovane maestro e i suoi piccoli allievi al cospetto del Papa e del Presidente della Repubblica. “Furono anni molto casuali, – aggiunge – forse anche determinati dalla mia incapacità di fare il maestro: non sapevo come si faceva... Ho cercato di fare cose che mi piacessero e che coinvolgessero anche i ragazzi. Avevo una grande aula e mi sono inventato una scenografia in legno che riproduceva un bosco dove ci ritiravamo per raccontarci delle favole.” Aggiunge col sorriso: “Ricordo una domanda che mi fece un mio scolaro un anno... e che non dimenticherò... «Maestro, ma tu che mestiere fai?»... Ho ancora rapporti personali con alcuni di loro...”

Quelli descritti sono anni che racchiudono una svolta: un cambiamento reale che conduce Pietro dalla mala sopportazione di un mestiere obbligato ad un gesto proprio e creativo. “Una cosa – specifica – che assolutamente non mi piaceva divenne una cosa per me straordinariamente bella, per

questo, ti dico che il principio di coltivare in me la capacità di rimanere aperto all'imprevisto senza pregiudizi, è stata, forse, la cosa che ha deciso di più la mia vita.”

Ma, come in un romanzo a puntate, dopo la soluzione del primo capitolo, Pietro trova sulla sua strada un nuovo ostacolo, ancora una volta una costrizione imprescindibile. Incombe su di lui il servizio per la leva militare, onere dal quale aveva erroneamente supposto di essere stato esonerato causa la morte del padre.

“Mi arrivò la cartolina per il militare – racconta – e decisi di fare domanda per l'obiezione di coscienza. Non avevo forti motivazioni filantropiche e credo che per punizione mi mandarono in un campo nomadi dove nessuno voleva fare servizio. Mi avvicinai a questa esperienza con tutti i pregiudizi del caso più uno. In quel periodo dovetti elaborare il lutto di non fare più il maestro, ma in realtà quell'incontro, come altri, mi ha cambiato, anzi, stravolto la vita, anche perché, pure in quell'esperienza, mi ci ero messo d'impegno. [...] Gli imprevisti, le disavventure e le disgrazie erano all'ordine del giorno poiché vivevano in una dimensione sub umana. Fu una palestra di vita. Imparai ad ascoltare storie che non avevo lontanamente immaginato. Capii il razzismo e la sua ineliminabilità. Fu per me uno shock esistenziale: avevo visto situazioni di diversità sociale, ma non sino a quel punto.”

Dopo questa esperienza la direzione intenzionale di Pietro vira decisamente verso il panorama educativo e le sue sfide. Ritorna alla professione di maestro, accettando un incarico di grande impegno in una “scuola speciale per zingari”. “Di fatto vivevamo segregati in uno scantinato. La mia forza didattica – racconta – stava nel fatto che, avendo nel frattempo conosciuto le loro famiglie, fossi molto rispettato. Avevo 40/60 bambini ed era una scuola veramente al limite. Cercavamo di fare qualche cosa, più che altro, cercai di rompere il non-rapporto con tutto il resto. Ad esempio, telefonai come un maestro normale di una classe normale per prendere il nostro turno alla piscina comunale. Non ti dico la faccia dell'autista prima ancora del personale della piscina. Fu un anno faticosissimo, ma immensamente ricco. Alla fine dell'anno fu abolita la scuola speciale.”.

Ancora una volta Pietro deve abbandonare l'idea di una progettazione professionale, ma oramai, oltre alle competenze accumulate, ha fatto propria la battaglia per l'integrazione dei Rom. “Divenni una figura di mediatore – racconta – e per sei anni convinsi le famiglie a mandare a scuola i figli e le scuole comunali ad accettare i Rom. Divenni parte di un Coordinamento nazionale. Incontravo scuole, cittadinanza e Rom per spiegare il valore dell'integrazione. Conobbi tantissime persone e organizzazioni. [...] Ho conosciuto il disprezzo e l'insulto che mi equiparava in tutto e per tutto alle persone di cui cercavo di occuparmi: anche quando mi presentavo senza colorire la cosa di aspetti giganteschi, dicendo semplicemente che questa era la legge, trovavo spesso molta tensione, odio e voglia di sfogarsi. Alla fine di molte riunioni sono dovuto andare a casa scortato dalla polizia.”

Pietro ricorda con piacere quel periodo, “anni bellissimi, ma difficilissimi”: un periodo di enorme impegno psicologico ed emotivo al termine del quale, tra l’altro, decide di sposarsi per poi, di lì a poco, diventare padre.

In quel passaggio inizia a percepire una stanchezza profonda. Il suo slancio umanistico è fiaccato e frustrato da una cultura incapace di accogliere la diversità. Scoramento, affaticamento e il nuovo status familiare lo inducono a cambiar rotta. Mentre si prepara per il concorso come direttore scolastico, apprende di un altro bando presso una struttura privata. “Venni sapendo pochissimo – racconta – feci un colloquio con l’allora presidente, vinsi il concorso e dalla fine dell’88 sono qui come coordinatore educativo. Il mio compito era quello di occuparmi degli educatori e delle comunità che avevamo.”

Finalmente, per Pietro, si apre una stagione feconda: nella quale può curare in modo specifico l’intenzione e i significati dell’azione educativa. Il suo portato è legato inequivocabilmente alla profonda elaborazione che ha compiuto dopo la morte del padre nei riguardi di un obbligo professionale estraneo alle sue aspirazioni.

La *presenza fragile*, ossia, l’esperienza di un limite invalicabile, l’attraversamento di un lutto, conducono Pietro a una consapevolezza fulgida. “L’educatore – dice – nella relazione occupa almeno il 50 % del problema”. “Ho sempre saputo – continua – di essere io il problema... Credo che per me sia stato importante aver sempre saputo di dovermi prendere cura della mia interiorità. Ho deciso di tenermi guardato e alimentato per non sfociare nel fanatismo religioso. Ho sempre saputo che il problema principale venisse da me. Penso di aver avuto una grande fortuna e penso che in genere gli educatori siano fortunati, perché incontrano l’altro e lo incontrano spesso nei momenti di massima fragilità. È un privilegio questo momento, ma devi avere una grande prudenza. Mi sono sempre posto accanto e mai sopra. Credo che questo sia sempre stato percepito. Mettersi lì senza promettere l’impossibile e senza illudere la persona che sta d’innanzi a te.”

L’imprevisto ha innescato un viaggio interiore che conduce Pietro al cospetto dell’*altro*: una prossimità umana e paritetica che cresce in modo proporzionale alla sua maturazione esistenziale. Per avvicinare l’educando, per sostare in modo entropatico<sup>21</sup> presso di lui è necessario attraversare i motivi profondi e contingenti della propria *proposta*, o, come nel caso limite di Pietro, della non-*proposta*.

Per queste ragioni, da che ricopre il ruolo di supervisore e consulente, ha sempre cercato di proporre un modello che coniugasse ad un sapere, per così dire, scientifico, una vera e propria “formazione interiore” e, a proposito dei primi anni, ricorda: “...fu difficile far passare l’idea che un lavoro

---

<sup>21</sup> Il termine *entropatia* è coniato da Bertolini. In proposito si rimanda a P. Bertolini, *L’esistere pedagogico*, Op. cit., pp 100 e seguenti.

educativo fosse perlopiù un lavoro su loro stessi... C'erano problemi tra colleghi e ragazzi... iniziali difficoltà per capire il perché si dovesse parlare di sé e non dei ragazzi.”

Tuttavia, nell'esperienza di Pietro, la resilienza, per lui intimamente connessa alla *presenza fragile* e, in genere, all'elaborazione spirituale, non si è sviluppata attraverso percorsi formali. “Da un lato – dice – sono state una passione, per me quasi incondizionata, per la lettura... ma non solo di settore. Se io leggo Il cammino dell'uomo di Martin Buber, ecco... quello per me è il più grande trattato di pedagogia che sia mai stato scritto. Il dialogo nella lettura mi ha sempre accompagnato tantissimo e così il dialogo e l'incontro personale con tantissime figure che mi hanno onorato della loro amicizia e del rapporto con loro. Certo mi riferisco ad incontri in ambito professionale, ma soprattutto per ciò che attiene alle scelte di vita, quelle relative alla trama esistenziale. Le mie scelte personali in un'ottica di fede cristiana che fa parte di un mio cammino non facile, ma che mi ha portato a diventare diacono. È significativo che questa scelta non abbia determinato i percorsi professionali, magari il contrario, io non avevo alcuna vocazione per fare ciò che ho fatto, l'ho fatto per forza poi, che a posteriori, io l'abbia letto più che come una grazia che non come una disgrazia...”

Può sembrare paradossale parlare di *presenza fragile*, quindi di decostruzione e di scomposizione delle componenti specificamente progettuali e identitarie, per una persona che, come Pietro, è stata costretta alla professione educativa. Tuttavia, se è pur vero che nella sua storia lavorativa manca una *proposta*, per come è stata definita nei paragrafi precedenti, ossia, come una dimensione a scavalco tra la vocazione educativa e un bisogno personale, è altrettanto evidente che la personalità stessa di Pietro, le sue intenzioni di studio e la sua indomita passione verso le lettere rappresentano la *pars construens* che in un percorso, per così dire, tradizionale coincide con i luoghi della *proposta*.

L'imprevedibile, che in questo caso assume il carattere drammatico dell'ineluttabile, costringe Pietro a rivedere quei progetti di vita, quell'idea di sé futura, e futuribile, elaborata durante i cinque anni di istituto magistrale.

Se l'educazione è il luogo nel quale prendono forma vive e materiche direzioni di senso, l'imprevisto interroga in modo diretto la possibilità e il valore dell'orizzonte esistenziale di riferimento. Tuttavia l'imprevisto non è direttamente connesso ad un'evoluzione formativa che possa rinforzare i significati della propria condizione professionale e aumentarne la resilienza.

Perché alla crisi indotta dall'inaspettato, segua una fase feconda di *presenza fragile*, di silenziosa e intima elaborazione, è necessario *accogliere l'imprevisto* e considerare in modo specifico quel livello motivazionale che poco o nulla ha a che fare con le dimensioni organizzative e quantitative del lavoro. L'inaspettato interroga la nostra capacità e possibilità al cambiamento nel salto

drammatico di lasciar cadere una serie di significati per attenderne altri che ancora non possiedono alcuna fisionomia. Tutto ciò attiene alla speranza e alla scelta di coltivare i luoghi della spiritualità, delle domande ultime e della propria evoluzione esistenziale. “A questo punto – scrive Martin Buber – tutto dipende dal fatto che l’uomo si ponga o no la domanda.”<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> M. Buber, *Il cammino dell'uomo* (1947), tr. it. Qiqajon, Magnano (BI) 1990, p. 22. La domanda a cui si riferisce Buber è il “Dove sei?” (Gen. 3, 9) che Dio rivolge ad Adamo: un quesito specificamente esistenziale che interroga, in ogni tempo, atei e credenti.

## 5 VOCAZIONE EDUCATIVA E ADOLESCENZA

“In definitiva, quelle che la nostra società spia negli adolescenti sono le sue stesse incertezze, le sue stesse titubanze. Si capisce allora meglio perché essa presti un’attenzione così compiacente, talvolta complice, alla loro «sofferenza», alla quale serve involontariamente da cassa di risonanza.”<sup>1</sup> Le parole di Jeammet insistono sul motivo che conduce questa riflessione sui significati e i percorsi della motivazione al lavoro educativo a confrontarsi col tema dell’adolescenza e con quello dei rapporti intra-generazionali, ovvero, sull’opportunità di scorgere, in un luogo particolarmente sensibile quale l’adolescenza, alcune sfumature contemporanee sul senso della scelta professionale di tipo educativo e dell’educazione in genere.

Gli adolescenti incarnano in ogni epoca e in ogni contesto culturale le direzioni storiche ed esistenziali che inconsciamente o consapevolmente abitano il presente della la società adulta. I ragazzi e le ragazze di oggi sono il futuro prossimo di una contemporaneità che attraverso le rappresentazioni dell’adolescenza stessa, come problema educativo, psicologico e sociologico, tenta di prefigurare il domani per comprendere le proprie tensioni, le proprie direzioni di significato e le proprie paure.

Il luogo della relazione tra l’adolescente, assetato di senso, e l’adulto, detentore di un’identità sempre meno definita<sup>2</sup>, individua uno scenario unico per ciò che attiene ai significati e all’immaginario che governano la contingenza storica.

Secondo una prospettiva perlopiù genitoriale, la letteratura psicoanalitica considera da tempo la complessità e la circolarità dei processi identitari in seno al rapporto tra padre e madre e figlio adolescente: letture che aprono ad uno sguardo sistemico e fuggono il rischio di oggettivare l’adolescenza o connotare in termini patologici gli adolescenti<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> P. Jeammet, *Adulti senza riserve* (2008), tr.it. Raffaello Cortina, Milano 2009, p. 76.

<sup>2</sup> Sulle complesse fisionomie dell’età adulta si rimanda a D. Demetrio, *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*, Guerini e Associati, Milano 2005 e a G. P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell’età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

<sup>3</sup> “Non è facile d’altronde per i genitori integrare nella loro identità personale adulta quella di genitori di un figlio adolescente. Spesso proiezioni massicce e scissioni rigide si attivano in loro quando la crisi del figlio ripropone aspetti non elaborati del loro Sé.” La citazione, tratta da A. Pisciotta e P. Muccioli, “L’angelo vendicatore”, in G. Montinari e E. Pelanda (a cura di), *La relazione adolescenti-adulti*, Il Pensiero Scientifico, Roma 2012, p. 160, illustra, secondo l’impostazione winnicottiana, la natura di uno sviluppo relazionale sempre biunivoco e accenna ad un tratto specifico del rapporto genitore e figlio adolescente.

Come suggeriscono Fabbrini e Melucci avvicinare la relazione con l'adolescente, esaminare l'adolescenza, apre alla possibilità autentica, e per questo anche sfaccettata e drammatica, "di rimettere in discussione la propria definizione di sé e di ascoltare l'appello che l'adolescente rivolge alla società nel suo insieme."<sup>4</sup>

Da un punto di vista fenomenologico, considerare l'adulto in quanto tale nei confronti degli adolescenti e, parimenti, focalizzare la relazione tra educatori ed educandi adolescenti, significa avvicinare la regione nella quale l'orizzonte esistenziale adulto è maggiormente sollecitato, provocato e messo alla prova. Tali ragioni conducono questo percorso di indagine, che osserva i processi motivazionali con un taglio specifico circa le problematiche di senso, alla relazione con gli adolescenti: un fascio di luce che collega le ipotesi elaborate sulla scorta delle storie individuali con un ordine di problemi afferente ai significati, alle traiettorie e alle contraddizioni dell'attuale società occidentale.

## 5.1 Il novecento e l'adolescenza: confini e criticità dei paradigmi psicologici e psicoanalitici

Nonostante il fiorire di studi intorno all'oggetto, adolescenza, la riflessione educativa fatica, tra scientismo e ideologia, a trovare il proprio segmento e il proprio orientamento d'indagine: "divisa - scrive Pierangelo Barone - tra uno specialismo tecnicista e un generalismo moralista, quasi incapace di produrre una teoria della formazione ancorata saldamente a un'analisi strutturale e materiale dell'esperienza educativa come oggetto pedagogico specifico."<sup>5</sup>

Di fatto, se l'adolescenza manca di una interpretazione processuale e culturale che possa aiutare la società ad auto-comprendersi e a rispondere del proprio futuro, tale lacuna è da imputare massimamente alla pedagogia.

Alcuni contributi, quello fenomenologico-esistenziale *in primis*, concepiscono l'esperienza in modo organico e processuale. Come scrive Paci, l'esperienza, "se tende a trascendersi, è perché non può fare a meno di trascendersi, perché non ha mai in sé ciò che le è necessario per trascendersi."<sup>6</sup> Per questa ragione l'adolescente, così come l'uomo, non può essere pensato come un oggetto assoluto, bensì come una forma *in fieri*: un evento che afferma la propria unicità rispetto ai suoi simili pur determinandosi, con loro e col mondo tutto, nelle circostanze storiche e

---

<sup>4</sup> A. Fabbrini e A. Melucci, *L'età dell'oro*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 165.

<sup>5</sup> P. Barone, *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano 2009, p.12.

<sup>6</sup> E. Paci, *Il nulla e il problema dell'uomo*, Bompiani, Milano 1988, p. 126.



geografiche<sup>7</sup>. Approcci di tipo evolutivo o comportamentale tendono ad isolare il singolo adolescente dal proprio *qui ed ora* per ricondurre i processi di maturazione ad alcune dinamiche interne e indipendenti.

Ciò che resta nell'ombra riguarda il significato dell'adolescenza: la trascendenza di un futuro che, per essere tale, non può essere totalmente e necessariamente già compreso, bensì latore di autentiche emergenze.

La complessità interpretativa dell' *età di mezzo* o, come l'ha rinominata Silvia Vegetti Finzi, "età incerta"<sup>8</sup>, si sostanzia in un intreccio di due componenti: la prima direttamente connessa allo sviluppo del corpo e al sorgere della sessualità, la seconda ai significati storici e culturali delle due stagioni che la precedono e la seguono, infanzia e maturità.

Se l'osservazione sull'adolescenza muove da una ricognizione storica, balza all'occhio l'incidenza determinante della componente culturale.

Etimologicamente il termine adolescenza viene dal latino *adolescere* e significa «crescere, raggiungere la maturità». Nella cultura romana tuttavia il termine non individua uno specifico arco di tempo con una propria connotazione tant'è che *puer* e *adulescens* risultano termini intercambiabili. La rappresentazione sociale e semantica dell'adolescente contemporaneo, di colui che viene educato per entrare nella collettività adulta, prende corpo alla fine dell'ottocento.

Attraverso la strutturazione di una cultura industriale, i riti di passaggio si dilatano in un periodo riconosciuto e legittimato di apprendistato o formazione scolastica. In questo senso la società occidentale concepisce l'adolescente, riconoscendo all'essere umano un tempo di preparazione formativa utile alla perpetrazione dei propri valori e dei propri modelli.

Non mancano tuttavia nella storia europea<sup>9</sup>, quella che precede il trionfo della società borghese, numerosi esempi letterari e storici che testimoniano l'individuazione, biologica e culturale di un'età di transito già prima di metà '800: un periodo relativamente breve, aperto dai cambiamenti puberali, che passa attraverso le forme della ridefinizione identitaria e si chiude col varo delle acquisizioni in una sorta di noviziato dell'età adulta.

Per ciò che attiene all'universo maschile, la storia della giovinezza evidenzia la forte impronta dell'educazione militare: "dalla Grecia classica, all'istituzione della leva obbligatoria da parte di Napoleone: essere adolescente maschio per molti secoli ha significato soprattutto imparare a

---

<sup>7</sup> Per una lettura dell'adolescenza come condizione esistenziale, tempo in cui si sprigiona la tensione alla ricerca di senso e luogo che, in ogni età della vita, è deputato all'elaborazione dei significati, si rimanda a A. Arioli, *Questa adolescenza ti sarà utile*, FrancoAngeli, Milano 2013.

<sup>8</sup> S. Vegetti Finzi e A. M. Battistin, *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano 2000. L'aggettivo fa riferimento al procedere per prove ed errore dei ragazzi implicati, all'incertezza adulta nella cultura post-ideologica e post autoritaria, nonché alle problematiche interpretative teoriche e storiche.

<sup>9</sup> Cfr A. Maggiolini e G. Pietropoli Charmet (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 13-16.

combattere per difendere il proprio territorio.”<sup>10</sup>. Sussistono, ovviamente integrazioni educative di tipo etico o morale come nel caso dell’educazione ateniese o veri e propri percorsi spirituali come ad esempio nella cultura cavalleresca del duecento e del trecento. Per le donne la storia dell’adolescenza, per così dire, *ante litteram* circoscrive perlopiù un arco di anni in cui l’individuo apprende le competenze e le virtù della vita matrimoniale: la società chiede alle future spose di essere belle, di governare la casa e di allevare la prole. Mentre il cucito e le altre mansioni attinenti alla cura del focolare venivano apprese fin dall’infanzia, nel mondo ellenico e nel medioevo le responsabilità amministrative e giuridiche delle donne appartenenti a famiglie nobili erano oggetto di uno specifico apprendistato.

Dal Rinascimento, con la crescente diffusione dell’educazione religiosa, si moltiplicano le testimonianze e le condanne per un’età che assume connotati minacciosi legati all’impulsività e alla sregolatezza. Lo scontro tra le regole della morale religiosa e l’irruenza focosa di certi comportamenti trasgressivi contribuì fortemente nei secoli successivi a connotare l’adolescenza come una fase della vita dominata dall’irrazionalità e dalla perversione.

Se, come si è detto, la pedagogia non può vantare né modelli teorici specifici né una tradizione d’interesse sul tema dell’adolescenza, la psicologia ha dato vita a svariate ricerche e altrettanti contributi. Da che il paradigma adolescenziale prende corpo nel mondo occidentale a partire dalla seconda metà dell’800, diversi studiosi, perlopiù di origine statunitense aprono un’intensa *querelle* sulla fisionomia e i caratteri di questa stagione della vita. Il primo lavoro che dedica un’attenzione specifica all’adolescenza è del 1904, scritto da Stanley Hall<sup>11</sup>. Le parole dello studioso americano, che influenzeranno per molti anni le teorie e le rappresentazioni, descrivono l’adolescenza attraverso il nesso stringente e critico che connette la trasformazione biologica alla conseguente ridefinizione personale. Lo schema di Hall individua l’inquietudine adolescenziale come un passaggio obbligato, necessariamente implicato dai tumultuosi mutamenti del corpo.

Nel 1928 l’antropologa Margaret Mead<sup>12</sup> critica l’impostazione di Hall mettendo in evidenza l’importanza della dimensione culturale e sociale nella lettura dei processi adolescenziali. La ricerca della Mead, condotta sulla popolazione dell’isola di Samoa, scopre una forma di adolescenza che manca di quelle caratteristiche impetuose e drammatiche teorizzate da Hall.

L’indagine ricomprende il nesso psico-biologico in una complessità antropologica e smentisce l’universalità di quelle peculiarità conflittuali e instabili che, secondo Hall, derivano dalla lotta che il soggetto adolescente intraprende, in ogni tempo e in ogni luogo, per ripristinare il controllo sui propri impulsi naturali.

---

<sup>10</sup> Ivi, p. 13.

<sup>11</sup> Cfr. S. G. Hall, *Adolescence*, Appleton, New York 1904.

<sup>12</sup> Cfr. M. Mead, *L’adolescenza in Samoa* (1928), tr. it. Giunti, Firenze 2007.

Le critiche della Mead finiscono per evidenziare come la pretesa universalità dell'analisi di Hall non possa prescindere dal contesto storico e culturale che appartiene agli adolescenti osservati e all'osservatore stesso. L'adolescenza si ribella alle chiavi di lettura assolute rivelando un'identità processuale legata contemporaneamente alla natura e alla cultura.

Nel 1948 un allievo di Erikson, Havighurst, propone un'interpretazione progressiva dell'esistenza umana<sup>13</sup>: la vita concepita come una successione di compiti evolutivi da realizzare. Ogni età ha una serie specifica di *compiti di sviluppo* da affrontare che determinano la soddisfazione o l'insoddisfazione dell'individuo. Ogni fase del ciclo vitale è connessa alle altre nella misura in cui l'esecuzione di un compito diviene possibilità effettiva, presupposto, alla realizzazione dei compiti successivi.

Per ciò che attiene alla fase adolescenziale i compiti individuati da Havighurst<sup>14</sup> consistono nello stabilire nuove relazioni con coetanei, assurgere ad un ruolo sociale (femminile o maschile), accogliere le modificazioni del proprio corpo in vista di un agire appropriato, raggiungere l'autonomia emotiva dai genitori e da altri adulti di riferimento, conseguire uno *status* consolidato di indipendenza economica, formarsi professionalmente, acquisire competenze civiche, sviluppare una sensibilità e un comportamento responsabile in ordine alla vita sociale ed infine partecipare ad un sistema di valori per maturare una coscienza etica.

Nell'elenco di Havighurst sono specificati sostanzialmente due tipi di compiti: uno fa riferimento ad una matrice d'ordine biologico, l'altro, pur con la medesima pretesa di universalità, alle implicazioni derivanti dall'appartenenza sociale. I compiti della prima tipologia, connessi perlopiù alla maturazione del corpo, hanno una fisionomia più stabile e definita se comparati a quelli legati alla cultura che trovano consistenza specifica nelle determinazioni storico-culturali. In questo senso la concezione di Havighurst tenta di superare i limiti del paradigma di Hall attraverso l'integrazione delle letture antropologiche che specificano la doppia natura del vissuto adolescenziale.

Congiuntamente al dibattito *natura-cultura*, sussiste una seconda controversia scientifica relativa al processo di sviluppo individuale che fa riferimento alla problematicità e alla presunta discontinuità del transito adolescenziale.

Il *caso adolescenza*, che nel dopo guerra emerge in ordine a problematiche non soltanto psicologiche, ma educative e sociologiche, divide, o quantomeno, orienta gli studi secondo due visioni: una tendenza specifica la sostanziale stabilità dell'adolescenza rispetto all'intensità dei processi che interessano le altre fasi del ciclo vitale, l'altra sottolinea la dirompenza e il senso di

---

<sup>13</sup> Cfr. R. J. Havighurst, *Developmental task and education*, Mc Kay, New York 1972.

<sup>14</sup> Cfr., R. J. Havighurst, *Human development and education*, Longmans, New York 1953.

frattura di un passaggio che, nel rappresentare uno spartiacque in ordine alla definizione del sé, assume inevitabilmente una connotazione drammatica e conflittuale.

Al primo filone appartiene l'interpretazione di Erikson<sup>15</sup>. Lo psicoanalista statunitense propone un modello evolutivo che attribuisce ai processi di formazione adolescenziali una maggiore determinazione culturale rispetto alle altre tappe del ciclo vitale. La possibilità di attraversare la crisi adolescenziale senza particolari scompensi processuali è legata alle integrazioni che il bambino è stato in grado di maturare circa gli elementi identitari e ai dispositivi di accompagnamento che la società d'appartenenza ha sviluppato.

A partire dagli anni '60, le ricerche d'ispirazione evolutiva hanno messo in discussione le immagini stereotipate dell'adolescenza come di un periodo carico di preoccupazioni e tensioni. Secondo gli autori britannici, Coleman e Hendry<sup>16</sup>, il vizio di molte indagini eseguite nella prima metà del secolo sarebbe legato alla selezione di un campione socialmente problematico. In particolare nei circuiti psicoanalitici le maggiori ricerche prendevano le mosse da una casistica limitata, non rispondente ai canoni di rappresentatività, che finiva per sovradimensionare la presenza di disturbi e conflitti intrapsichici.

A tale deriva contribuiva la ricerca sociologica e criminologica che negava alle nuove generazioni alcun potenziale storico-trasformativo ed esistenziale: alle fragili angosce adolescenziali erano così da attribuire tanto i comportamenti devianti quanto la radicalità di taluni slanci politici.

Dagli anni '70 in avanti il contributo scientifico ha vieppiù ridimensionato il carattere *tempestoso* dell'adolescenza. In continuità con tale indirizzo il *modello focale*,<sup>17</sup> elaborato da Coleman, mette a frutto gli sudi empirici sull'adolescenza realizzati a partire dagli anni '60.

Secondo Coleman nella seconda decade di vita, che corrisponde alla parte centrale del processo adolescenziale, sorgono diverse tensioni emotive connesse ad altrettanti problemi: le apprensioni per le trasformazioni fisiche, le incertezze di una nuova dimensione relazionale con l'altro sesso, i timori legati al riconoscimento dei pari, il conflitto con la famiglia d'origine, l'orientamento professionale connesso ai progetti futuri nonché la scelta di un sistema valoriale.

Le presunte difficoltà, le sconfitte personali e sociali e così i fenomeni di devianza sarebbero da riferirsi, perlopiù, a quell'imbutto di evoluzioni che l'adolescenza rappresenta: un disagio effettivo frutto di una condizione che costringe ragazzi e ragazze ad affrontare contemporaneamente e in emergenza molte questioni cruciali relative al percorso di crescita.

Per Coleman "gli/le adolescenti sono in grado di affrontare in modo produttivo, e senza tensioni drammatiche, questi problemi, anche quelli più gravi, quando possono affrontarli uno (o pochi) per

---

<sup>15</sup> Cfr. E. H. Erikson, *Infanzia e società* (1963), tr. it. Armando, Roma 1968.

<sup>16</sup> Cfr. J. C. Coleman e L. Hendry, *La natura dell'adolescenza* (1992), tr. it. Il Mulino, Bologna 1992.

<sup>17</sup> Cfr. J. C. Coleman, *Relationship in adolescence*, Routledge, London 1974.

volta in successione. [...] Molti cambiamenti possono avvenire in tale arco di tempo lasciando agio al soggetto (ragazzo o ragazza) che li vive di recuperare, dopo ogni episodio di coinvolgimento emozionale più intenso, e di affrontare la difficoltà successiva.”<sup>18</sup> In questa accezione il carattere negativo e discontinuo che veste l’adolescenza è spiegato in ordine ad un problema quantitativo e non qualitativo.

Un terzo vettore che individua il progresso della ricerca psicologica riguarda l’affrancamento dei modelli adolescenziali dalla centralità della problematica sessuale.

In questa direzione si muove Meltzer<sup>19</sup>, che, in linea con l’impostazione kleiniana, pone a tema la *confusione* adolescenziale come conseguenza della caduta dell’onnipotenza e della comprensione magica proprie dell’infanzia.

La crisi adolescenziale pone l’individuo in una terra di mezzo che oscilla tra quattro coordinate, quattro idee di mondo: alle spalle l’universo perduto dei genitori onniscienti e onnipotenti della fantasia infantile, la comunità dei pari, l’isolamento in sé stessi e la vita adulta. Per Meltzer l’adolescente si muove costantemente tra queste posizioni nel tentativo dinamico di inverare un’idea di mondo che possa ritrovare il senso di unitarietà che conosceva nell’infanzia. In questa prospettiva le sperimentazioni, le conquiste, le regressioni e i deliri megalomaniaci rappresentano i possibili investimenti che l’adolescente rivolge ad una di queste coordinate nel suo stato di confusione.

I rapporti sessuali in questa interpretazione diventano un gesto che avanza verso una strada propria in ordine al mondo adulto, ma al contempo possono rilevare una valenza e un significato all’interno del gruppo dei pari che si riferisce alle dinamiche e all’immaginario di quella comunità. Tali agiti, al pari di altre conquiste, come il conseguimento della patente di guida, il guadagno di denaro o il superamento di una prova, accanto ad altrettanti voli pindarici e atteggiamenti contraddittori specificano il disorientamento adolescenziale; per superare il quale, è necessario sostare nella sofferenza psichica e aspettare la svolta depressiva che porta rinnovato chiarore nella confusione esistenziale.

Per Meltzer il processo di formazione si compie, ed evita derive psicopatologiche, quando l’individuo è in grado di sopportare la sofferenza mentale del non-essere-ancora. In questa fase riveste un ruolo determinante la comunità dei pari, poiché “è nella *comunità degli adolescenti*, da intendersi come la transitoria coincidenza tra uno stato della mente e la realtà esterna, che i ragazzi possono reggere e idealizzare la confusione”<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> F. Montuschi e A. Palmonari, *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all’incontro*, EDB, Bologna, 2006.

<sup>19</sup> Cfr. D. Meltzer, «Teoria psicoanalitica dell’adolescenza», in *Quaderni di psicoterapia infantile*, n.1, Borla, Roma 1978.

<sup>20</sup> A. M. Nicolò e G. C. Zavattini, *L’adolescente e il suo mondo relazionale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1992, p. 52.

Sul finire del secolo scorso si assiste ad un'importante svolta ermeneutica che segna la fine di un lungo processo di emancipazione dalla pretesa universalistica degli approcci psicologici a descrizione tipologica. Si tratta tuttavia di una posizione alternativa a tanta cultura scientifica e popolare che si mantiene saldamente legata al paradigma oggettivista.

“Il riferimento a una prospettiva che tenga conto, nella definizione di una teoria dell'adolescenza, delle variabili storico-culturali, è stato messo in risalto ampiamente nei più recenti studi di psicologia dello sviluppo, come il necessario correttivo ad un paradigma della crisi di forte impianto medico-biologico e neuro-fisiologico.”<sup>21</sup>

In tale direzione si esprime il contributo della psicologia culturale narrativa e, in particolare, l'opera di Jerome Bruner con riferimento specifico all'ultima produzione<sup>22</sup>. La formazione e la prospettiva di Bruner muove dall'alveo del cognitivismo statunitense, ma la sua indagine disegna una parabola che interseca e assume come proprie alcune tematiche sviluppate da Lev S. Vygotskij nel contesto della psicologia storico-culturale sovietica degli anni trenta. In questo senso Bruner sposa l'impostazione costruttivista al concetto di cultura sviluppato dall'autore russo: la mente prende forma nell'interazione dinamica col fattore culturale che al contempo rappresenta la consistenza reale a cui rapportarsi e il complesso dei mezzi di cui l'individuo dispone. “Il compito specifico degli esseri umani è la costruzione di significato che avviene attraverso l'uso congiunto del pensiero logico scientifico e del pensiero narrativo. Quest'ultimo si serve della narrazione [...], che permette la condivisione di significati e la costruzione del sé. Bruner parla al riguardo di Sé transazionale, sottolineando la circolarità dinamica tra natura del Sé, contesto culturale e costruzione del significato.”<sup>23</sup>

La lezione bruneriana pone al centro del processo di sviluppo infantile e adolescenziale il fattore culturale. Tale evoluzione prospettica, in linea col modello fenomenologico esistenziale, libera i percorsi dell'*età di mezzo* da qualifiche oggettive che tracciano il confine assoluto tra itinerari normali o anomali.

I comportamenti e i compiti che tra emergenze e permanenze attendono l'adolescente sono il frutto, sempre in divenire, di un dialogo che, attraverso vari codici e in modo discontinuo, specificano le aspettative di una cultura e la consistenza dei suoi significati.

Questi brevi e limitati accenni alle definizioni psicologiche che l'adolescenza ha incontrato nel corso del ventesimo secolo restituiscono in modo sommario alcune tensioni ermeneutiche: difficoltà d'indagine che si sono misurate con un tratto della vita che, per i propri connotati

---

<sup>21</sup> P. Barone, *Op.cit.*, p. 89.

<sup>22</sup> Cfr. J. S. Bruner, *La ricerca del significato* (1990), tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1992 e *La cultura dell'educazione* (1996), Feltrinelli, Milano 1997.

<sup>23</sup> E. Confalonieri e I. Grazzani Gavazzi, *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano 2005.

relazionali, processuali e simbolici, fugge dai confini del laboratorio per far emergere la complessità che riguarda un oggetto fondamentalmente culturale e le sue vivide e corporee manifestazioni.

In alcuni casi le istanze legate al controllo sociale hanno condizionato gli approcci e le chiavi di lettura scientifiche. Se l'intento di chi muove l'indagine è subordinato alla definizione e alla stabilizzazione di dispositivi formativi unici e onnicomprensivi, l'adolescenza, per il suo carattere trasformativo, non può che risultare una variabile complessa e, spesso, rischiosa. Per queste ragioni molti studi, in particolare della prima metà del secolo scorso, hanno giustificato o postulato il carattere indecifrabile e imprevedibile del processo adolescenziale.

In linea con tale istanza si colloca il paradigma oggettivante, criticato dalla fenomenologia husserliana, che, secondo un indirizzo medico-biologico, proprio di tanta scienza occidentalista, distingue la norma, la salute che non interroga, che deve semplicemente essere perpetrata *ad libitum*, dall'imprevisto, dalla deviazione, dalla patologia che semplicemente attende una soluzione, una guarigione, un'asportazione o un isolamento. Un'indagine di questo tipo produce tecniche alienanti che, come specificano Benasayag e Schmit, mette in condizioni l'operatore di "porre domande preconfezionate, che consentano di situare la patologia del paziente in una griglia di lettura approntata da un programma medico informatizzato"<sup>24</sup>

Altre difficoltà riguardano la parcellizzazione dell'adolescente che nella propria e imprescindibile integralità corporea, mentale, relazionale e storico-culturale mette in scacco tutti quegli sguardi che cercano una prospettiva unitaria. Comprendere gli adolescenti significa di volta in volta individuare quali sono i tratti salienti di una storia umana: tentativi di senso, in soluzione di continuità, si incarnano nello sviluppo biologico, nelle dinamiche intrapsichiche e nel dialogo situato con la cultura d'appartenenza.

In ultima istanza trova posto quella limitazione che impedisce di orientare l'adolescenza secondo problematiche propriamente educative, anziché psicologiche.

Nel mutuare paradigmi ermeneutici di tipo psicologico o sociologico, la pedagogia assume il difetto di uno sguardo che, soltanto in rari casi, si è preoccupato di riflettere sulle ragioni culturali e soggettive della propria ricerca. Il più delle volte gli studi in campo psico-sociale non hanno considerato i significati espliciti o impliciti della propria azione, non hanno connesso le emergenze o le opportunità dell'indagine ai suoi dispositivi ermeneutici, non si sono interrogati sul processo culturale e sulle linee di senso che innervano le domande sui ragazzi.

In alcuni approcci psicologici permane il mito della mano impersonale, dell'osservatore esterno, di una soggettività anonima e distaccata che pensa sé stessa fuori dal processo umano.

---

<sup>24</sup> M. Benasayag e G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 66.

Al di là degli errori di relativismo culturale che le analisi antropologiche hanno ben evidenziato, un approccio di questo tipo adombra i problemi di ordine etico. L'osservatore descrive una realtà dimentico che lui stesso ne partecipa, incapace di valutare le implicazioni relazionali e processuali del proprio esser-ci esistenziale. "L'adulto che osserva – sostengono Fabbrini e Melucci - non si lascia contaminare dal suo oggetto. Si colloca in un al di là (la maturità), da cui misura ciò che ancora manca, constata i vuoti e valorizza le attese. Adultocentrica dal punto di vista del valore, questa prospettiva è reificante da quello epistemologico: fa dei ragazzi oggetti di osservazione e non persone-in-relazione-con-gli-adulti-che-osservano."<sup>25</sup>.

In questo senso deve essere interpretato il messaggio di Benasayag e Schmit, in riferimento all'opera già citata, *L'epoca delle passioni tristi*: un lavoro che non nasce come risposta a priori, ma prende corpo negli anni di prassi psicoanalitica ed esprime l'impotenza di una risposta clinica ad un problema di tipo eminentemente educativo e storico.

Non si tratta di squalificare *tout court* la pertinenza e il valore dell'apporto psicologico, intento che certamente non appartiene agli autori. Ciò che emerge dalla voce dei due psicoanalisti è la denuncia nei confronti di quelle perversioni culturali che mentre medicalizzano il disagio adolescenziale, annullano quelle interrogazioni di senso che l'adolescenza stessa riconsegna nelle mani degli adulti. Nessun ricercatore, nessun operatore o professionista del sociale può pensare di isolare le problematiche degli adolescenti come una questione a sé stante: i luoghi, i corpi e i riti dei ragazzi sono la parte più ruvida e sensibile del transito culturale che dal passato si fa presagio di futuro.

## 5.2 Adolescenti oggi

L'immaginario di una società rappresenta la traduzione simbolica di paure, sogni, angosce e antiche leggende che la razionalità tenta di definire e controllare attraverso il procedimento della nomina e della scomposizione. Ma l'immaginario si muove sottotraccia e può trovare un'elaborazione di significato soltanto nella competenza emotiva ed esistenziale che sa sostare nei timori, nelle ansie e nelle speranze del secolo.

La pretesa scientifico-oggettivistica di oltrepassare i pregiudizi e la *Weltanschauung* di un'epoca per formalizzare risposte assolute e definitive non solo risulta fallimentare, ma educativamente

---

<sup>25</sup> A. Fabbrini e A. Melucci, *Op. cit.*, p. 20.



scorretta, poiché elimina quei connotati soggettivi, imprescindibili per chiunque voglia sviluppare un discorso pedagogicamente fondato<sup>26</sup>.

Comprendere la condizione adolescenziale attraverso il vissuto emotivo e le immagini che tale stagione della vita suscita nei ragazzi stessi e negli adulti significa intercettare le trasformazioni sociali in atto nel luogo in cui si manifestano con più intensità e originalità.

In tal senso si tratta di dare seguito alle seguenti domande: “che cosa significa essere adolescente all’inizio del nuovo millennio?” e soprattutto “quale provocazione esistenziale i ragazzi di oggi rivolgono alla società attuale?”.

Come riporta Alberto Melucci in un saggio del 1982, “la condizione giovanile, per eccellenza fase di passaggio e di sospensione, si prolunga, si stabilizza, diventa condizione di massa non più legata all’età biologica”<sup>27</sup>, una prospettiva che, continua l’autore, “appare così marcata nelle società complesse da questa stabile precarietà, da una mancanza di limiti che finisce per essere aperta sul vuoto, da una sospensione che si sa fittizia e controllata.”<sup>28</sup>.

Il contributo di Melucci, che fugge la tendenza imperante di parcellizzare l’esistenza in innumerevoli segmenti evolutivi, assimila e sovrappone l’adolescenza alla giovinezza *tout court* per ravvisarne uno statuto paradossale.

La società contemporanea, nella quale, come sostiene Baudrillard, “il consumo è un ordine di significazione, al pari del linguaggio, o come il sistema parentale nelle società primitive”<sup>29</sup>, da un lato concede all’adolescenza uno spazio definito e riconosciuto. Moda, prodotti, accesso ai social network e cultura del divertimento sono i primi connotati di tale stagione: un luogo nel quale la ricerca identitaria rischia di arenarsi al primo appagamento di un’appartenenza “firmata” o di stile. D’altra parte, per le stesse ragioni, questo lungo transito sussiste come “un non più e un non ancora” che fatica a trovare una ragione della propria consistenza: un luogo che, negli ultimi decenni, si è allungato a dismisura nell’attesa di compiti, responsabilità e prospettive sempre più incerte, “un vero e proprio stato di moratoria”<sup>30</sup>.

Questa stagnazione rappresenta il dramma degli adolescenti: per un’età che, da un punto di vista fenomenologico-esistenziale, interpreta, come paradigma e come segmento di vita, “quell’orientamento spontaneo e fundamentalmente inconscio che l’uomo intrattiene nei confronti

---

<sup>26</sup> Come riporta Vanna Iori, la domanda di significato esistenziale rappresenta “l’essenza dell’educazione” (V. Iori, “Presentazione” in D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell’esistenza*, Erickson Torino 2007, p. 12).

<sup>27</sup> A. Melucci, *L’invenzione del presente*, Il Mulino, Bologna 1982, p. 85.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> J. Baudrillard, *La società dei consumi* (1976), tr. it. Il Mulino, Bologna, 1999, p. 99.

<sup>30</sup> P. Jedlowski e P. Lalli, «Alcune osservazioni conclusive», in F. Crespi (a cura di), *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia*, Carocci, Roma 2002, p. 258.

di un «senso ultimo», come oggetto infinito di intenzione che solo può giustificare la sua inesauribile ricerca di significato.»<sup>31</sup>

Se *essere-adolescente* significa “*cercare continuamente un senso nell’esistenza*: incarnare una *postura esistenziale* fiduciosamente aperta al nuovo e all’imprevisto, disponibile all’assunzione responsabile delle sfide poste dalla quotidianità”<sup>32</sup>, i cosiddetti giovani d’oggi rischiano di impaludarsi in un labirinto narcisistico che scambia il desiderio di appagamento e la soddisfazione di sé per autentici percorsi di senso.

Non a caso, come rileva Pierangelo Barone<sup>33</sup>, gli adolescenti stessi percepiscono la propria età come un transito faticoso e indefinito tra due stagioni che interpretano il mito occidentale della *compiutezza*. Ai riti di iniziazione o alle rivoluzioni sociali, l’adolescenza globalizzata, oppone anni di libere sperimentazioni: esperienze che, in un delirio d’onnipotenza, compongono collezioni spesso senza direzione.

L’adolescenza trascorre nel mito di una spensieratezza effimera, che spezza il legame profondo tra libertà e responsabilità. Il disagio adolescenziale, che si è diffuso negli ultimi decenni di cultura consumistica, non porta con sé il valore del rischio e della crisi<sup>34</sup>, dimensioni autentiche della crescita e della ricerca esistenziale, bensì denuncia l’esproprio massificato di possibilità reali di senso da parte del mondo adulto.

Le attuali “implosioni” giovanili, depressioni, autolesionismo, scompensi psicologici, consumo di droghe, per un processo di crescita che sempre meno rivolge ai genitori le proprie istanze aggressive<sup>35</sup>, appaiono come il sintomo di una ricerca esistenziale compromessa. L’adolescenza, luogo dei significati, dell’erranza<sup>36</sup>, riconosciuta e legittimata fin’ oltre i limiti del lecito, rischia di perdere le proprie ragioni fondanti per diventare il luogo eterno del “non ancora” e del godimento dei sensi.

Ma i motivi che concorrono a derubare l’adolescenza del proprio fondamento epistemologico rivelano alcuni mutamenti epocali di ordine antropologico e sociale.

---

<sup>31</sup> D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e Pensiero, Milano 2001, p. 292.

<sup>32</sup> A. Arioli, *Op.cit.*, p.93.

<sup>33</sup> Cfr. P. Barone, *Op. cit.*, pp. 33-46.

<sup>34</sup> Per una lettura in chiave psicoanalitica delle ragioni connesse all’intreccio tra rischio e adolescenza si rimanda a P. Carbone, *Le ali di Icaro*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

<sup>35</sup> Scrive Winnicott: “Crescere significa prendere il posto dei genitori e questo comporta la loro ‘morte’, l’omicidio’. Crescere è necessariamente un atto aggressivo.” D. W. Winnicott, *Dal luogo delle origini* (1986), Raffaello Cortina, Milano 1990, p. 165.

<sup>36</sup> Sul paradigma pedagogico dell’erranza si rimanda ad A. Augelli, *Erranze. Attraversare la preadolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2011. Il testo insiste sul tema di un cammino, presente a sé stesso, che si muove senza meta e senza prefigurazioni future, fondato sulla possibilità e legittimità di tentativi ed errori autentici.

In prima istanza, come rileva Marcel Gauchet, le società occidentali contemporanee vivono nell'era del "figlio del desiderio"<sup>37</sup>. Per l'autore francese si tratta di una vera e propria rivoluzione antropologica che ha profondamente modificato i rapporti tra le età della vita e i loro significati. Di fatto i bambini di oggi vengono al mondo non più per necessità, bensì, attraverso un gesto intenzionale e volitivo. Le innovazioni tecnologiche e l'evoluzione sociologica hanno parimenti contribuito "alla *privatizzazione del processo di perpetuazione della specie e all'appropriazione soggettiva del processo vitale.*"<sup>38</sup>.

"Il figlio del desiderio – scrive Gouchet – è il figlio del desiderio privato, di una famiglia de-istituzionalizzata, di una coppia intimizzata, di una donna che considera il parto un'esperienza personale. Non lo si fa più per la società, lo si fa per sé"<sup>39</sup>. Questo fanciullo, cherubino di casa del XX° secolo, incarna il mito della spontaneità, del "possibile puro"<sup>40</sup>: l'infanzia incorrotta e innocente che si esprime immediata a libera e che diventa il paradigma dell'autenticità morale.

Tali attribuzioni culturali riflettono l'investimento smisurato di cui sono oggetto i bambini: creature intoccabili che il mondo adulto protegge strenuamente, la cui felicità è divenuta un vero e proprio principio etico<sup>41</sup>.

"Il figlio privato, - continua Gouchet – quello fatto per sé, è un bambino al quale bisogna assicurare la felicità qui ed ora, attraverso la piena espressione della propria individualità e lontano dalle frustrazioni e dalle vessazioni che la società infligge ai suoi genitori. Si è costruito un vero e proprio 'mito moderno' della felicità intima: non la mia felicità in quanto genitore, ma quella che sono in grado di donare a mio figlio e che mi viene indirettamente restituita grazie alla condivisione di una completezza che mi è personalmente interdetta."<sup>42</sup>

Enormi sono le conseguenze educative di tale trasformazione. Per queste *infanziae dorate*, il dilemma più stringente riguarda la dimensione dell'autonomia.

La genitorialità odierna alle prese con figli, sempre più unici e sospirati, oscilla tra l'iper-protezione e l'assenza. Da un lato il sostegno alla crescita diviene controllo minuzioso dei rischi che mettono a repentaglio la vita stessa di queste creature, preziose sopra ogni cosa, dall'altro, la purezza e la sacralità con cui sono connotati i bambini inducono nei genitori il timore per un intervento educativo che potrebbe corrompere la loro spontanea perfezione. Accade così che l'adulto "più

---

<sup>37</sup> M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

<sup>38</sup> M. Gauchet, *Op. cit.*, p. 56.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>41</sup> Sul tema dell'infanzia, come luogo in cui si manifestano le contraddizioni e i le perversioni dell'educazione contemporanea, si rimanda al feroce, ma intenso saggio di Stefano Benzoni, *L'infanzia non è un gioco. Paradossi e ipocrisie dei genitori di oggi*, Laterza, Bari 2013.

<sup>42</sup> M. Gauchet, *Op. cit.*, p. 74.

desidera che tutto possa accadere senza di lui, più si interdice di interdire e più impedisce a sé stesso di intervenire.”<sup>43</sup>.

A questo paradigma concorre (e si intreccia) un altro motivo evolutivo e culturale. Negli ultimi decenni, da quando è stato sancito il passaggio dalla cosiddetta *famiglia etico-normativa* a quella *affettiva*, psicoanalisti, sociologi e pedagogisti hanno messo a tema e approfondito la crisi del codice simbolico paterno: un *topos* culturale e scientifico che riguarda la società nella sua interezza e i padri nella loro quotidiana ricerca di identità.

L'argomento ha radici complesse e tiene insieme problemi che procedono dalla crescita identitaria e dalla conquista dell'autonomia da parte dei figli fino alla consistenza spirituale della società contemporanea.

Il simbolico paterno<sup>44</sup> rappresenta la *ferita*, l'*assenza*, la norma e l'istanza esistenziale: dimensioni che hanno trovato luogo ed esperienza nel modello educativo edipico, quando ancora i bambini erano *figli della necessità*, ma che ad oggi faticano a individuare la forma di quella che Massimo Recalcati intravede come “la nuova alleanza tra Legge e desiderio”<sup>45</sup>.

Scrivono Charmet a tal proposito: “Il modello educativo fondato sulla colpa e sulla paura del castigo poteva avere un senso (e lo ha avuto e lo ha ancora) se si conserva una rappresentazione del figlio come tentato da istanze naturali che possono essere tenute a bada solo da una buona dose di principi etici e morali.”<sup>46</sup>. Ma, come si è visto con Gochet, l'immagine dell'infanzia è profondamente mutata e da un modello di normatività che guarda fiducioso verso un futuro florido, conscio del proprio passato, e convinto di dover perpetrare un presente compatto e orgoglioso, si è passati in modo repentino alla *società dell'incertezza*<sup>47</sup>: “...è sopraggiunta la crisi dell'autorità del padre, l'inserimento massiccio delle donne madri nel mondo del lavoro, la famiglia è diventata mononucleare, il matrimonio e la nascita del figlio sono stati differiti, il numero delle nascite è drasticamente diminuito, i figli sono quasi sempre unici e quindi preziosi come tutto ciò che è raro, [...] ed è successo veramente di tutto in pochi anni, dalla crisi del sacro alla globalizzazione, dall'avvento della società «liquida» alla crisi della politica”<sup>48</sup>.

---

<sup>43</sup> Ibidem, p. 76

<sup>44</sup> Per una accurata ricostruzione storica e psicologica del ruolo paterno e del suo valore simbolico si rimanda a L. Zoja, *Il gesto di Ettore*, cit.. Si veda inoltre a M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina Milano 2011, dello stesso autore, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2013 e C. Risè, *Il padre. L'assente inaccettabile*, San Paolo, Milano 2003. I tre autori, pur provenendo rispettivamente da approcci diversi, nelle loro opere fanno riferimento al mito di Telemaco e convergono sulle complessità educative ed evolutive di quei figli che dinnanzi a sé non trovano limiti, ma nemmeno esempi.

<sup>45</sup> M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco*, cit., p. 146. L'autore fa riferimento ad un desiderio nuovo, che non può trovare soddisfazione nei modelli consumistici, e che rimanda ad un principio di trascendenza incontestabile.

<sup>46</sup> G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Bari 2008, p. 15.

<sup>47</sup> Cfr Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna 1999.

<sup>48</sup> G. Pietropolli Charmet, *Op. cit.*, p. 17.

Il crollo del simbolico paterno è causa ed effetto di una rapida e complessa trasformazione sociale avvenuta nel secondo dopo guerra, ma che interessa tutto il secolo appena trascorso: un periodo incastonato tra la teorizzazione nietzschiana della “morte di Dio”<sup>49</sup> (1882) e “il gran rifiuto” di Papa Benedetto XXVI.

Come rileva Recalcati, “l’*evaporazione del padre*”<sup>50</sup> rappresenta “il venir meno della funzione orientativa dell’Ideale nella vita individuale e collettiva. Più precisamente, – continua l’Autore – questa formula mostra l’impossibilità che il padre detenga ancora l’ultima parola sul senso della vita e della morte, sul senso del bene e del male. Questa parola arretra, si estingue, appare esaurita, esausta. Questa parola non esiste più”<sup>51</sup>. Tale assenza sancisce il declino di una qualsiasi prospettiva esistenziale e trascendente. L’uomo scansa l’interrogativo esistenzialista, “se la vita valga o non valga la pena di essere vissuta”<sup>52</sup>, per abbandonarsi ad un godimento quotidiano e senza limite.

### 5.3 Adolescenza: prospettive pedagogiche

Da un punto di vista educativo questo *humus* antropologico pone una serie di difficoltà inesplorate.

Prima di questo rivolgimento epocale, il bambino, per così dire, *edipico* sperimentava, nell’incontro con la norma paterna, “di non essere onnipotente, di essere vincolato a regole, a volte penose”<sup>53</sup> e di doverle rispettare. Dopo il trauma della nascita e dello svezzamento il processo di crescita si misurava, intorno ai primi anni di scuola, con le forme istituzionali della società, per partecipare del sentimento collettivo della finitudine.

In tale modello il contenimento e le conseguenti frustrazioni fungono da leva in vista di quel percorso formativo che, da un punto di vista affettivo ed educativo, rompe le corrispondenze col mondo materno a favore delle regole comunitarie rappresentate dal codice paterno. Inoltre

---

<sup>49</sup> Cfr. F. Nietzsche, *La gaia scienza* (1887), in *Opere*, Adelphi, Milano 1965, vol. V, pp. 129-130. La teorizzazione nietzschiana non sancisce “la morte di Dio”, bensì la accoglie in senso prospettico per interrogare l’uomo sulla sua capacità di reggere una libertà assoluta. Quella del filosofo tedesco è la domanda che lega la negazione di Dio alla massima responsabilità dell’uomo. L’Esistenzialismo tutto, da Heidegger a Sartre fino a Paci, ha indagato la possibilità di una libertà etica.

<sup>50</sup> La formula è lacaniana. Cfr. J. Lacan, «Nota sul padre e l’universalismo», in *La psicoanalisi* n. 33, Astrolabio, Roma 2003, p. 9.

<sup>51</sup> M. Recalcati, *Op. cit.*, p. 20.

<sup>52</sup> A. Camus, *Il mito di Sisifo* (1942), Bompiani, Milano, 1980, p. 7.

<sup>53</sup> C. Risè, *Op.cit.*, p. 25.

attraversare la soglia della propria nascita al mondo, accettare e acquisire la norma, per quanto doloroso possa essere “libera [...] dall’ansia”<sup>54</sup>.

Tuttavia, sul finire del secolo scorso, la crisi del codice paterno ha contribuito all’avvicendamento tra la metafora edipica e quella narcisistica. Il circuito che lega l’autorità, il senso di colpa e l’interiorizzazione della regola, pur mantenendo una validità psicologica e archetipica, non è più rappresentativo dei meccanismi educativi della società contemporanea<sup>55</sup>.

I piccoli narcisi, deprivati della regola, sentono una fame incolmabile di attenzioni ed oggetti che non riescono a circoscrivere e a saziare. Il bambino prima e l’adolescente poi faticano ad uscire dal circuito chiuso dell’amore di sé. Così accade che senza una ferita effettiva, senza una mancanza reale, gli sia interdetto il desiderio autentico. Per queste ragioni anche l’esplosione della sessualità adolescenziale, una tensione erotica finalmente rivolta verso il mondo, rischia di non condurre all’incontro con l’altro, ma di arenarsi, ancora una volta, al consumo dell’altro.

L’ombra di un futuro insoddisfacente e, per questo, deludente e il senso di una società sempre più improbabile lasciano l’individuo in balia di un presente vorace. Per queste ragioni, *i figli del desiderio* faticano ad incontrare sponde e gradini che li costringano ad un reale esercizio evolutivo.

“Senonché - come sostiene Galimberti – anche i giovani d’oggi devono fare il loro Edipo, devono cioè esplorare la loro potenza, sperimentare i limiti della società, affrontare tutte le situazioni tipiche dei riti di passaggio dell’adolescenza, tra cui uccidere simbolicamente l’autorità, il padre. E siccome questo processo non può avvenire in famiglia dove, per effetto dei rapporti contrattuali tra padri e figli, l’autorità non esiste più, i giovani finiscono con il fare il loro Edipo con la polizia, scatenando nel quartiere, allo stadio, nella città, nella società – o, in ultima istanza, nel rapporto con sé stessi - la violenza contenuta in famiglia”<sup>56</sup>.

Secondo queste prospettive la paradossalità della condizione giovanile, ben espressa dalla coppia di aggettivi, *fragile e spavaldo*,<sup>57</sup> è connessa da un lato all’esile consistenza del profilo narcisistico e dall’altro alla sfida, nonché ricerca incessante, del limite.

Da questa ricognizione emerge che la connotazione dell’adolescenza in senso critico, che pure, come si è visto nel precedente paragrafo, non ha ragione di essere aprioristica, è il frutto di un passaggio storico e globale che ha profondamente trasformato i presupposti della società contemporanea. Inoltre se la caduta del codice paterno ha significato inficiare il valore della memoria e di un passato che appare sempre più opaco, i giovani d’oggi vivono in una precarietà

---

<sup>54</sup> Ivi.

<sup>55</sup> Cfr. G. Pietropolli Charmet, «Fine della fanciullezza: riti di separazione e di rinascita oggi», in L. Angelini e D. Bertani, (a cura di) *L’adolescenza nell’epoca della globalizzazione*, Unicopli, Milano 2005, p. 18.

<sup>56</sup> U. Galimberti, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 29.

<sup>57</sup> Cfr. G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, Op.cit..

lavorativa ed esistenziale che rende il loro sguardo sul futuro dubbioso e tormentato, con l'unica certezza che avranno minori risorse progettuali dei propri genitori.

Antonio Bellingreri<sup>58</sup> sulla scorta di un'indagine<sup>59</sup> realizzata dall'Istituto demoscopico Eurisko nel 2006, pone il tema della strutturale difficoltà alla “scelta”, e in genere alla progettazione, delle giovani generazioni.

“Ora – scrive Bellingreri – il primo dato che emerge dall'indagine è che la vita è intesa e vissuta dai giovani intervistati come percorso sempre modificabile; le nostre scelte e le decisioni restano pur *sempre modificabili*: deve essere possibile ritornare indietro, anche rivedendo al ribasso le stime a riguardo di noi stessi per ri-pensare di nuovo daccapo e per ri-costruire il cammino della vita”<sup>60</sup>.

L'autore postula *il principio della reversibilità*: una sfida al tempo e alle sue regole che, non a caso, richiama la traduzione italiana, *Noi siamo infinito*<sup>61</sup>, del titolo di un recente film sugli adolescenti.

L'idea di un futuro stabile e definito si allontana, tenuta in scacco da un presente incerto. Sogni e progetti, che pure restano la prima connotazione di questa stagione della vita, assumono un peso relativo e una consistenza indefinita.

Le incertezze del mondo del lavoro e, nello specifico, le difficoltà occupazionali, che negli ultimi anni hanno colpito in modo particolare i giovani, generano difficoltà effettive, ma al contempo inficiano i percorsi di ricerca identitaria e di significazione dell'esistenza. Si tratta di tre livelli, autonomia, identità e senso, che nell'adolescenza sono intimamente legati e interagenti come, da un punto di vista fenomenologico, lo sono il piano del “fare”, quello del “sentire” e quello del “pensare/credere”.

In tal senso nei ragazzi appaiono nitide “le difficoltà a gestire i processi decisionali e la maturazione di scelte, quando queste si presentano al soggetto come opzioni decisionali in qualche modo definitive”<sup>62</sup>, ma, di contro, le nuove generazioni sembrano sviluppare abilità e pratiche per non essere sopraffatti dall'instabilità: “costruiscono risposte adattive di fronte ad un mondo che appare oggettivamente incerto”<sup>63</sup>.

La conclusione del pedagogo riguarda gli adulti e il ruolo educativo di quest'ultimi nei confronti dei ragazzi. Secondo Bellingreri questo compito si concretizza nella “consegna concreta [...] di un

---

<sup>58</sup> Cfr. A. Bellingreri, “Difficoltà e compiere scelte di vita”, in A. Chionna, G. Elia e L. Santelli Baccagato (a cura di), *I giovani e l'educazione*, Guerini, Milano 2012.

<sup>59</sup> La ricerca, condotta su di un campione di mille giovani italiani di età compresa tra i 16 e i 29 anni, indaga il tema della *vocazione*, ossia, cerca di individuare gli atteggiamenti coi quali ragazzi e ragazze si rivolgono al futuro, ai progetti per l'età matura e alle prospettive esistenziali. I risultati e l'elaborazione dell'esplorazione sono raccolti in F. Garelli (a cura di), *Chiamati a scegliere. I giovani italiani di fronte alla vocazione*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2006.

<sup>60</sup> A. Bellingreri, *Op.cit.*, pp. 90, 91.

<sup>61</sup> Il titolo originale del film è *The Perks of Being a Wallflower*, regia di Stephen Chbosky, USA, 2012.

<sup>62</sup> A. Bellingreri, *Op. cit.*, p. 93.

<sup>63</sup> Ivi.

certo ideale etico di umanità”<sup>64</sup>: un *dono* che deve saper essere *affascinante* e che deve aprire un’autentica possibilità di interpretazione *personale* da parte dei giovani.

Quello che si domanda agli adulti è di credere nella possibilità e nella trasmissione di un gesto etico: alternativa che oppone alla morale del piacere istantaneo e obbligatorio una direzione di significato.

In tal senso la *proposta* educativa che può implementare il desiderio e sostenere la fiducia è, prima di tutto, un richiamo alla responsabilità collettiva. La prospettiva che può rispondere coerentemente alle emergenze educative, fuggendo le nostalgie autoritarie, è quella di una nuova *paideia*. L’educazione *tout court* e quella dei giovani in particolare, se vuole essere interpretata sino in fondo, deve riguardare la società tutta. “Essa [...] non sarebbe un’autentica esperienza educativa se si realizzasse o pretendesse di realizzarsi come un «fatto privato»”<sup>65</sup>.

Il mondo nella sua acquisita *liquidità* mantiene un’organicità dalla quale naturalmente non è possibile prescindere. La globalità ha svelato l’interdipendenza che lega ogni movimento e ogni soggetto e se il singolo non intende farsi annichilire dai ritmi istantanei e dai luoghi-non-luoghi del presente deve riconsiderare la dimensione etica di tutti quei piccoli gesti in cui è frammentato il suo vivere con gli altri.

Come scrive Salvatore Natoli, in questo tipo di mondo, in questa società del *tutto possibile* e *dell’incertezza* “siamo più di prima obbligati a trovare le ragioni del bene e del male”<sup>66</sup> e, d’altra parte, il fondamento di un atteggiamento realmente educativo non può prescindere da una persistente interrogazione etica.

Tuttavia questa *paideia* non può assumere i modelli educativi delle stagioni che l’hanno preceduta, ma dovrà trovare stili e posture coerenti con la provocazione adolescenziale e con i limiti e le risorse della società matura. Se il modello educativo-trasmissivo imperniato sul codice simbolico paterno ha cessato di esistere, le reali possibilità educative del mondo adulto nei confronti dei giovani devono rivolgersi a contenuti più astratti e duttili, abbandonando l’idea di una didattica frontale dei compiti evolutivi.

“L’apprendimento mimetico, se ancora può avere un senso, può averlo ad un livello più complesso. Il genitore, per trasmettere qualcosa, deve insegnare atteggiamenti, approcci, modalità d’organizzazione delle idee, conoscenze ed esperienze che sono in continuo cambiamento. Possono insegnare innanzi tutto un modo d’interrogarsi e confrontarsi con sé stessi: per esempio come essere sé stessi, come essere genuini, come non aver paura, come non ingannarsi. Quindi possono insegnare come ci si relaziona con le persone, come si fa fronte alle difficoltà, come si affrontano gli

---

<sup>64</sup> Ibidem, p. 100.

<sup>65</sup> P. Bertolini, *L’esistere pedagogico*, Op. cit., pp. 157,158.

<sup>66</sup> S. Natoli, *L’edificazione di sé. Istruzioni sulla vita interiore*, Laterza, Bari 2010, p.48.



imprevisti, come ci si può misurare con i cambiamenti e con le modificazioni di sé e del mondo esterno.”<sup>67</sup> In un mondo che di continuo modifica i contenuti specifici, il contributo di Deriu fa riferimento ad un modello educativo di saggezza che avanza un insegnamento di tipo fondamentalmente esistenziale.

Se, come ha specificato Bellingreri e come già risultava *dall'indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia del 1997*<sup>68</sup>, i giovani del nuovo millennio hanno acquisito “una capacità di «adattamento non rinunciatario» alle opportunità e ai casi della vita in condizioni di incertezza”<sup>69</sup> il *quid* educativo che può procedere dal mondo adulto riguarda all’opposto la possibilità di inspessire il desiderio per i significati in vista di un’esistenza che non può vivere soltanto sulla superficie di tentativi quotidiani.

L’educazione verso gli adolescenti dovrebbe portare con sé il coraggio della speranza e della fiducia: quel coraggio che, da una disamina reale dei limiti e dei condizionamenti procede verso una trascendenza reale. L’adulto può essere di grande aiuto ai giovani se si fa portatore di uno spirito utopico: se diventa esempio di un’indicazione spirituale che distingue le azioni di valore da quelle accessorie, rompendo quell’omogeneità potenziale che genera un diffuso disorientamento esistenziale.

Se ogni storia ha in sé la propria verità, coerenza e ineluttabilità, l’adulto dovrebbe trasmettere agli adolescenti il senso della loro unicità, affinché possano intraprendere una ricerca di modi e significati. Il fondamento inequivocabile di una ricerca che oltrepassa l’effimero e il labirinto della reversibilità poggia sul valore unico e soggettivo di ogni singola storia. È un’educazione alla vita autentica dove non esistono capisaldi dogmatici precostituiti, se non quello di una verità che fenomenologicamente risulti unica, ma con una validità intersoggettiva. Solo questa interrogazione costante può generare un incontro autentico con l’altro.

Tuttavia questo atto di educazione non ha che un itinerario da percorrere: quello di una ricerca esistenziale mai finita. Agli adulti dell’incertezza non resta che intraprendere un’indagine sul senso dell’esistenza: movimento che fonda la nuova *paideia*, diventa esempio e restituisce dignità alla condizione umana.

Questa in definitiva è la richiesta, la provocazione degli adolescenti di oggi verso il mondo adulto: se sia possibile concepire un senso dell’esistere e se valga la pena perseguirlo o, al limite, cercarlo.

---

<sup>67</sup> M. Deriu, *La fragilità dei padri. Il disordine simbolico paterno e il confronto con i figli adolescenti*, Unicopli, Milano 2004, p. 111.

<sup>68</sup> Cfr. C. Buzzi, A. Cavalli e A. De Lillo (a cura di), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 1997.

<sup>69</sup> A. Cavalli, «La lunga transizione all’età adulta» in C. Buzzi, A. Cavalli e A. De Lillo (a cura di), *Op. cit.*, p. 30.

## 5.4 L'integralità in pratica e il dolore

Come già esplicitato, l'obiettivo di questa esplorazione non è quello di individuare strategie e modi per rendere più longeva la prassi educativa. La durata è una dimensione secondaria rispetto alla possibilità di svolgere la propria professione in maniera *sensata*, poggiandola su un'intima intenzione.

Se è vero che questa tipologia di lavoro muove da uno statuto di tipo fondamentalmente etico e spirituale, formalizzato o implicito che sia, allora l'operatore dovrà necessariamente mettere a tema il proprio processo esistenziale. Il fine è quello di elaborare uno stile professionale e di vita coerente e di comprendere in ogni stagione lavorativa quali significati leghino l'individuo alla propria professione. Accettare tale postulato significa che, per paradosso, un percorso riflessivo su tali ragioni può condurre ad una pausa dal lavoro educativo o, al limite, alla sua cessazione<sup>70</sup>.

In tale prospettiva, come scrive Elisabetta Musi, la motivazione deve essere intesa "non come una spinta *iniziale* a intraprendere un'attività, ma come il motore che *continuativamente* mantiene in vita un sano protagonismo nel portare il proprio personale contributo sul lavoro [...]. Così concepita la motivazione è energia propulsiva che sostiene l'agire professionale e al contempo condizione che verifica la cura di sé."<sup>71</sup> Seguendo questa direzione la motivazione diviene *cura*<sup>72</sup> della motivazione, ovvero, ascolto, considerazione e dedizione verso quei vissuti che in situazione di continuità procedono dall'ambito professionale verso il progetto di vita e viceversa.

Se gli adolescenti dell'*incertezza* chiedono di poter fondare la propria esperienza di vita su una ricerca esistenziale che riesca ad essere significativamente pregnante rispetto agli accadimenti instabili e farraginosi della quotidianità, ciò significa che gli adulti dovranno incarnare, *in primis*, un esempio di ricerca.

Non è richiesto, e forse non è nemmeno possibile, che ad oggi le verità adulte siano incrollabili, tuttavia agli adulti, e in particolare agli operatori che lavorano in ambito educativo, viene domandato il motivo delle loro intenzioni: "in che cosa credi? In quali modi concreti dai seguito e sostanza a tale sentire?"

Per ciò che attiene alla dimensione dell'*integralità*, che considera la vita degli educatori di professione in modo globale, aprire un'interrogazione di *senso* significa lasciare che tali quesiti

---

<sup>70</sup> Nell'intervista di Irene (paragrafo 4.1.1) si legge di un periodo di distacco volontario e *ad interim* dal lavoro educativo, decisione difficile, frutto di una profonda elaborazione personale; così come, la storia di Mauro (paragrafo 4.2.2) racconta della sua scelta di cessare la professione educativa e di operare come volontario: cambiamento dettato dall'inconciliabilità tra la sua urgenza di senso e i meccanismi e i tempi dei servizi presso i quali aveva lavorato.

<sup>71</sup> E. Musi, "La motivazione nel lavoro: non perdere il senso di ciò che si fa", in V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi, *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, FrancoAngeli, Milano 2010 p. 44.

<sup>72</sup> Da intendersi heideggerianamente, in chiave pedagogica, come un percorso auto-formativo e di recupero del sé a discapito di una dimensione contingentata e obbiettiva del reale.

possano espandersi in modo pervasivo e interdipendente attraverso i luoghi, i tempi e le relazioni che compongono la vita dell'individuo. Non si tratta di un itinerario ascetico, tutt'altro, all'educatore della società contemporanea viene chiesto di abitare la complessità e di esprimere una direzione attraverso decisioni e modi coerenti che possano sostanziare la propria tensione spirituale.

Il lavoro educativo rappresenta di per sé un'occasione per respirare, attraverso le relazioni e i contesti che gli sono propri, un'atmosfera esistenziale. Come si evince dal racconto degli educatori più anziani<sup>73</sup>, continuare nel tempo a svolgere questo tipo di professione e dare seguito fecondo ai propri vissuti ha significato accettare il *pungolo* di senso che indirizza verso un'identità coerente.

Da un punto di vista fenomenologico-esistenziale accogliere la costante provocazione che porta con sé il lavoro educativo significa, attraverso un circuito esperienziale-riflessivo, dare una forma consapevole alle latenze esistenziali<sup>74</sup>. Tuttavia è soltanto nell'atto, nel gesto concreto, che un percorso esistenziale può dirsi tale e diventare una modalità: una postura costante.

In tal senso la dimensione *integrale* prende significato attraverso le categorie fenomenologiche di *spazio*, *tempo* e *corpo vissuto*<sup>75</sup> e attraverso questa prospettiva le scelte esistenziali si mostrano in modo tangibile e organico per diventare esempio a sé stesse e alle generazioni più giovani.

Nelle interviste relative all'*integralità* (paragrafo 4.1) si trovano alcuni rilievi che, attraverso le suddette categorie fenomenologiche, mettono in luce come i gesti che insistono sul tale dimensione divengano *cura* della motivazione.

Nella storia di Irene (4.1.1), ad esempio, l'esperienza della maternità trasforma radicalmente i vissuti del *corpo*, il senso del *tempo* e la progettualità. Le ansie del futuro e un atteggiamento professionale strutturato e schematico lasciano il campo ad una duttilità esistenziale nuova. Cambia il *corpo*<sup>76</sup>, ovvero il soggetto vivo, seppure non è l'avvento di un figlio a rappresentare di per sé un coefficiente di trasformazione, o meglio, di una trasformazione esistenzialmente autentica.

La prima gravidanza, inaspettata, giunta a 39 anni, e la drammatica morte del fratello aprono una serie di interrogativi ai quali Irene decide di dare ascolto: tende l'orecchio sul proprio *corpo* e sceglie di aprirsi ad un futuro più che mai incerto e riottoso al controllo. L'abbandono del lavoro educativo coincide con l'inizio di una ricerca profonda senza una meta predefinita: decide di

---

<sup>73</sup> Si vedano a titolo esemplificativo le storie di Giacomo (4.1.1), Antonio (4.3.1) e Pietro (4.3.3).

<sup>74</sup> Per ciò che attiene ai processi di *significazione* della coscienza in prospettiva frankliana si rimanda a D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, Op. cit., in particolare pp. 275-281.

<sup>75</sup> Cfr. V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio tempo e corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006 e V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, Op. cit. aree tematiche terza e quarta.

<sup>76</sup> Il vissuto della maternità, per il suo valore corporeo, relazionale e specificamente esistenziale, illustra meglio di qualsiasi altra esperienza la categoria del *corpo* in senso fenomenologico: esperienza unica, ma condivisa e condivisibile.

accogliere e guardare da vicino le frustrazioni lavorative, la maternità e il dolore per il fratello seguendo finalmente un bisogno intimo.

La sua storia assume una valenza paradigmatica, poiché, tra priorità e possibilità, Irene sceglie di anteporre il proprio bisogno esistenziale, *la cura di sé*<sup>77</sup>, alla continuazione di una professione che fino a quel momento aveva rappresentato il suo orizzonte professionale, etico e valoriale. Spingersi, attraverso sé stessa, oltre i confini del proprio progetto di vita, le ha permesso di ritornare a svolgere un lavoro educativo con un rinnovato spessore spirituale: serenamente vicina ai significati che dalla contingenza sono tesi verso il mistero di un futuro possibile.

Anche la storia di Fabrizio (4.1.2) rappresenta un percorso di ricerca esistenziale: un cammino verso l'*integralità* che nella dimensione dello *spazio vissuto*<sup>78</sup> esprime le sue valenze più pregnanti.

Dal suo racconto sappiamo che l'incontro e l'abbandono del *villaggio* descrivono i momenti di svolta della sua maturazione personale: la nuova appartenenza, la gioia di chi ha trovato il proprio posto nel mondo e il dolore per la definitiva rottura disegnano emotivamente tale parabola. Sicché, nella sua appassionata intervista, suona in modo anomalo l'orgogliosa dichiarazione che i luoghi, tutto sommato, non contano. Certamente la costituzione di una famiglia e la consistenza esistenziale che ha raggiunto, soprattutto attraverso l'esperienza della separazione, spiegano questa sorta di solidità senza luogo che, tuttavia, non potrebbe essere interpretata correttamente se non alla luce di ciò che l'intervista non mostra.

Dai ricordi e dal diario di ricerca<sup>79</sup> di quel giorno emerge il carattere di una casa che parla di Fabrizio e di sua moglie: l'assenza di barriere architettoniche, l'abitazione come luogo nel quale vivere con la famiglia, nel quale accogliere gli amici e, così pure, con la medesima naturalezza, il ragazzo dai tratti autistici che segue da tempo attraverso una relazione oramai molto personale. A questo si aggiunga l'impegno che lo coinvolge nell'ambiente parrocchiale: il luogo che, dopo l'esperienza del villaggio, è diventato sinonimo di nuova appartenenza e impegno. Ma si tratta di una partecipazione disincantata, che pure Fabrizio abita con la naturalezza di chi sceglie per sé questo modo di interpretare l'esistenza: al bancone del bar dell'oratorio tra famiglia, fede, lavoro impegno e tempo libero, dimensioni che nella sua ricerca personale hanno trovato una continuità autonoma e feconda.

---

<sup>77</sup> Cfr. M. Foucault, *La cura di sé* (1984), tr. it. Feltrinelli, Milano 1985.

<sup>78</sup> Cfr. V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

<sup>79</sup> Diario di ricerca (15 aprile 2012) «la casa, la sua casa un villaggio senza barriere. Chalet, laboratorio, giardino, nido aperto ai "ragazzi" come ai figli. Dove figli e ragazzi autistici convivono perché è normale [...] così recupero la macchina e lui apre l'oratorio... il bancone, il suo "ragazzo", sua moglie e di nuovo la sensazione di essere a casa di chi abita il luogo con la propria presenza.»

Se la storia di Fabrizio si manifesta in modo peculiare attraverso la categoria dello *spazio vissuto*, quella di Maria (4.1.2), che racconta della malattia e della perdita del padre nonché della conseguente elaborazione, spiega la propria esperienza come un cambiamento di percezione del futuro e, in genere, dello scorrere del *tempo*.

La sua storia motivazionale ed esistenziale si articola secondo un'andata e un ritorno: la prima parte è luminosa, ottimista e immediata, muove dall'educazione ricevuta, dai precetti e dai contesti cattolici e dal fascino per taluni modelli educativi, la seconda, come accade anche a Irene e a Fabrizio, è figlia di eventi dolorosi e di una successiva rilettura: “La sofferenza - dice Isabella Casadio – è esperienza del limite e soprattutto del proprio limite, della precarietà e della vulnerabilità umana che alimenta il sentimento di finitudine”<sup>80</sup> e come scrive Franco Cambi, “arriva per tutti. In forme diverse. In momenti diversi. [...] Esperienza che perturba, che sconvolge, che ri-orienta. Sempre.”<sup>81</sup>

Ed è così che le difficoltà lavorative, la malattia del padre e infine la sua morte, aprono un'interrogazione, che per Maria coincide con un percorso di psicoterapia. È dopo quella stagione, dopo che il tempo si è rivelato e Maria ha accettato di assumerlo in modo responsabile, che il suo sguardo sull'esistenza si allarga.

Il dolore degli altri risuona in lei come non era avvenuto in precedenza: non che prima non avesse la sensibilità per percepirne l'intensità, ma oggi la sofferenza può avere un senso. Gli utenti divengono alleati: sono uomini e donne che partecipano con lei al mistero dell'esistenza.

L'esperienza passata, la memoria, intesa come vissuto sedimentato ed elaborato, diviene “forza e fondamento per il futuro”<sup>82</sup>. La percezione del tempo da sentimento privato diventa pubblico: sguardo sul mondo, nuovo umanesimo.

Dalle parole di Maria emerge l'emozione per un corteo di anime che procede verso il futuro: un orizzonte che non ha i colori dell'ingenuo ottimismo, ma che diventa progetto di aiuto reciproco: ognuno *col proprio fardello*, uniti dalla comune condizione umana e portatori della medesima dignità.

Per Maria il referente spirituale di tale visione è la religione cattolica, ma tale prospettiva, per i toni che assume nella sua maturazione esperienziale, richiama parimenti l'appello solidaristico che

---

<sup>80</sup> I. Casadio, “Attraversare il dolore con lo sguardo della speranza” in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 298.

<sup>81</sup> F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari 2010, p. 165. Le parole di Cambi richiamano tra l'altro l'incipit dell'intervista di Fabrizio: “Guardo la mia storia, guardo gli altri e penso che arrivati a 35-40 anni tutti hanno avuto motivi di sofferenza...” e, così pure, quello di Maria: “questo giorno, questo periodo in cui ci incontriamo, parlo dal punto di vista professionale e non solo, è un buon periodo e questa intervista cade in questo momento, ma non è sempre stato così...”.

<sup>82</sup> V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere*, cit., p. 114.

Leopardi rivolge all'uomo nel canto, *La Ginestra*<sup>83</sup>, o il messaggio di responsabilità dell'esistenzialismo sartreiano<sup>84</sup>.

## 5.5 La proposta mancata

I rilievi inerenti l'adolescenza contemporanea hanno evidenziato uno stato di crisi educativa. Si tratta di un rivolgimento culturale, come hanno scritto Benasayag e Schmit<sup>85</sup>, risultato di una serie di cambiamenti sociali, economici, politici e spirituali che nell'educazione delle giovani generazioni si manifesta come un profondo stato di disorientamento: una situazione opaca e indolente tale da far suonare anacronistica la categoria stessa di *proposta*, di slancio vitale.

Da un punto di vista evolutivo la crisi riguarda *in primis* i modelli di genere. Dopo la caduta del codice simbolico paterno e le complesse trasformazioni circa il ruolo della donna post '68<sup>86</sup>, la società contemporanea si sta misurando con una caotica ricerca di nuovi referenti identitari e relazionali che oscilla tra l'omologazione e l'estremismo.

In secondo luogo il rapporto incerto tra adulti e adolescenti rivela un vistoso appannamento in ordine a problematiche di tipo etico, valoriale e spirituale.

Nell'impero tecnico e tecnologico, il *Si* dell'impersonalità heideggeriana<sup>87</sup> propone sempre nuovi itinerari di inautenticità e guadagna terreno in una società che oltre ad essere *incerta* avverte in modo pervasivo una strisciante insicurezza. Scrive a tal proposito Bauman: "La paura è con ogni probabilità il demone più sinistro tra quelli che si annidano nelle società aperte del nostro tempo. Ma è l'insicurezza del presente e l'incertezza sul futuro che cova e alimenta la più spaventosa e meno sopportabile delle nostre paure. Questa insicurezza e questa incertezza, a loro volta, sono nate da un senso di impotenza; ci sembra di non controllare più nulla, da soli, in tanti o collettivamente..."<sup>88</sup>

Così nella quotidianità *liquida* dove tutto è vano e possibile al contempo, dove le scelte hanno un peso sempre più relativo e le architetture del passato sono state spazzate via dall'effimero senso di

---

<sup>83</sup> Cfr. G. Leopardi, *Canti*, (a cura di Giuseppe e Domenico De Robertis), Oscar Studio Mondadori, Milano 1978.

<sup>84</sup> Cfr. J. P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano, 1946.

<sup>85</sup> Cfr. M. Benasayag e G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit..

<sup>86</sup> Sulla complessità dell'identità femminile contemporanea si rimanda al bel saggio B. Mapelli, *Sette vite come i gatti. Generazioni, pensieri e storie di donne nel contemporaneo*, Stripes, Milano 2010.

<sup>87</sup> Sull'impersonalità heideggeriana il riferimento è sempre M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., ma sulla questione della tecnica si rimanda a M. Heidegger, *Ormai solo un Dio ci può salvare* (1966), Guanda, Parma 1987.

<sup>88</sup> Z. Bauman, *Modus Vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Bari 2007, p. 28.

eterno che riveste il presente, il desiderio, la capacità, la disponibilità ad amare altri che non se stessi e il coraggio di rischiare appaiono caratteristiche lontane tanto dagli adulti quanto dai ragazzi. Tuttavia dalle interviste, alcune in particolare, emergono personalità appassionate che hanno cavalcato e fatto evolvere un personale interesse verso l'altro: *proposte* più o meno ispirate e vitali che rivelano fundamentalmente due esiti, l'estinzione o la trasformazione.

Come si è visto, la matrice educativa degli operatori ha una natura magmatica e oscura che fugge le stereotipie filantropiche con cui il pensiero comune tende ad incoronare gli educatori. Per Francesco (4.2.1) la vocazione educativa procede dalle cicatrici del suo passato, dall'amezza per un'adolescenza povera di alternative, dal suo percorso di recupero dalla tossicodipendenza e dalla convinzione che con i ragazzi un intervento appassionato, puntuale e tempestivo possa mutare il corso delle cose. Alice (4.2.1) approda ad una professione di tipo educativo attraverso un'inquietudine che parla dei suoi caratteri ipercinetici e di un immaginario adulto alquanto fosco e costrittivo: l'adolescenza come età della possibilità e delle interrogazioni vibra indomita nel suo modo di interpretare l'adulità. In Mauro e Tommaso (4.2.2) l'appartenenza e l'istanza etico-politica (per il secondo anche religiosa e spirituale) hanno fortemente concorso ad orientare il loro gesto professionale ed esistenziale verso le vite altrui. Ed infine la *proposta* di Barbara (4.2.3): un'intenzione mossa dal desiderio di emanciparsi attraverso un ruolo di aiuto dalle patologie della propria famiglia.

Queste storie testimoniano che la propria vicenda personale, il contesto e le caratteristiche innate hanno un peso enorme nel qualificare l'intenzione e lo stile educativo del singolo operatore. Per quella carenza specificamente esistenziale che avverte l'educazione contemporanea, è necessario allora ricondurre l'importanza del sapere tecnico entro limiti specifici e allargare l'attenzione su quei processi *intenzionali*, etici e personali che compongono e alimentano la scelta di diventare educatori di professione.

Sussiste probabilmente un pizzico di impertinenza in chi pensa di poter interpretare meglio di altri il ruolo di educatore, in chi sceglie per sé la responsabilità della vita del prossimo, in chi decide per una professione che si fonda sul valore umano di chi la interpreta, tuttavia nessun gesto educativo sarebbe possibile senza un motore iniziale, una spinta che inerisce *in primis* ad un bisogno auto-realizzativo e identitario.

Nondimeno la possibilità di operare in modo *sensato* è vincolata ad una trasformazione esistenziale che apre coraggiosamente sugli scenari della propria insufficienza di essere umano. La *proposta* dev'essere rifondata attraverso se stessi in vista di un orizzonte che sappia comprendere e trascendere i motivi che hanno determinato una prima scelta professionale nell'ambito delle relazioni educative o di cura. Si tratta di portare a consapevolezza il personale bisogno dell'alterità

per non mistificare il fondamento relazionale di un'educazione autentica. L'uomo e la donna che scelgono l'educazione sono prima di tutto portatori di un bisogno esistenziale prima di essere risorsa per l'educando.

Dice Paci: "È dalla solitudine interiore a cui l'esperienza esistenziale ci invita ad aprirci che noi potremo aprirci all'umanità della comprensione e della comunicazione. È scoprendo noi stessi che ci apriremo agli altri, al mondo, alla Trascendenza."<sup>89</sup>

La costituzione negativa dell'uomo avvertita nei luoghi più intimi e inconfessabili dell'interiorità annulla l'illusione post-moderna di poter bastare a se stessi. Solo nella percezione emotiva della propria manchevolezza l'uomo e l'educatore possono comprendere le ragioni profonde che lo spingono alla relazione con l'altro. Si tratta di allargare l'angoscia della propria condizione individuale per assumerne il carattere problematico e aperto. Scrive Zambrano a tal proposito: "Non siamo stati terminati e non ci è chiaro che cosa dobbiamo fare per completarci; non è stato stabilito come dobbiamo completare noi stessi. Siamo cioè problemi viventi in un tempo che non smette di passare e con un'esigenza urgente..."<sup>90</sup>

Perché la *proposta* possa realmente evolvere l'educatore è costretto a confrontarsi con la propria storia, con i sentieri e le svolte della propria vocazione e con le ragioni profonde del fare educazione. In questi termini la ricerca dell'altro diventa ricerca per l'educatore stesso: un'inquietudine esistenziale con struttura circolare che procede instancabilmente dal soggetto al mondo e viceversa.

Secondo una deontologia professionale<sup>91</sup>, che per gli educatori non può sottrarsi al modello del *lifelong learning*, sulle ragioni motivazionali, per così dire biografiche, deve necessariamente innestarsi un percorso filosofico<sup>92</sup> volto ad allargare il respiro dell'intero processo esistenziale.

Nella vita del singolo operatore, la *proposta* deve approdare ad uno statuto capace di orientare i singoli progetti educativi e i gesti del quotidiano secondo una visione etica, politica e globale del vivere.

A esempio di tale postura umana sono le grevi parole di Tommaso (4.2.2) quando, parlando di un ragazzo che ha seguito e col quale è in contatto tutt'oggi, si chiede se il suo contributo abbia avuto un *senso*<sup>93</sup>. Oppure la chiamata ad *esser-ci* di cui parla Cecilia, educatrice in una cooperativa

---

<sup>89</sup> E. Paci, *Il nulla e il problema dell'uomo*, cit., p. 12.

<sup>90</sup> M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano, 1996, p. 84.

<sup>91</sup> Cfr. O. Gardella, *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*, FrancoAngeli, Milano 2007, in particolare il terzo capitolo.

<sup>92</sup> Cfr. F. Cambi, *Op.cit.*, pp.180-189.

<sup>93</sup> "C'è una storia di cui non sono particolarmente fiero: un ragazzo che ho seguito. Perché questa persona oggi soffre tantissimo. Era un ragazzo profondamente disturbato dal punto di vista della personalità, un antisociale, borderline molto peso che è stato da noi diversi anni e col quale si è creato un rapporto molto empatico, col quale ci vediamo ancora ... lui ha passato un periodo in cui era riuscito ad organizzarsi abbastanza bene: lavorava, si è sposato, ha avuto



sociale, che, nel parlare del suo lavoro con gli adolescenti, riferisce di una relazione incondizionata, che in certi momenti non può preoccuparsi della giusta distanza e che diventa significativa nella misura in cui educatore ed educando sono legati da un sistema di sentimenti importanti<sup>94</sup>.

La profondità morale delle domande di Tommaso e la testimonianza di Cecilia, che, con le metafore della *pelle* e del *sangue*, esprime la natura viscerale e corporea della relazione educativa, danno sostanza ad un'etica che esce dagli steccati dell'educazione *a progetto* e dai tecnicismi.

Ogni nodo educativo deve essere inquadrato in una visione etica e politica che inerisce ad un orizzonte spirituale. Solo in questo modo la *proposta* trascende i motivi che l'hanno ispirata, incontra il mondo nella sua effettività per avvertire infine il pungolo della responsabilità.

La *proposta* vibra tra la situazione contingente e l'utopia attraverso le dimensioni del rischio e della responsabilità. Per queste ragioni la sua consistenza dev'essere al contempo forte e duttile: per restare efficace nel cambiamento e per non perdere la propria anima.

In tal senso l'inquietudine di Alice (4.2.1), che occupandosi di adolescenza sente dentro di sé l'eco delle domande sulla vita, esemplifica quella postura esistenziale che in ogni istante avverte la responsabilità, la precarietà e la temerarietà di chi si rivolge ad un futuro non scritto.

La proposta deve respirare, aprirsi ad uno sguardo sul mondo, vedere l'utopia e sentire la propria struggente insufficienza.

Quest'*etica dell'inquietudine* ha dei costi importanti per l'essere umano. Come si è detto può trovare beneficio e sviluppo in una *cura sui* che nell'arte, nella filosofia e nella spiritualità scorge luoghi fecondi<sup>95</sup>. Tuttavia, per ciò che si è detto fin qui, assume valore di diritto, ma anche di

---

*anche una bimba, che poi è andata in adozione, giustamente. Lui ha capito che era giusto che lei andasse in adozione, e non è poco nemmeno questo, adesso è separato adesso è molto regredito e fatica ad andare a lavorare... Voglio dire c'è stato un grosso miglioramento in senso assoluto da parte di questa persona, che si è molto umanizzata, che ha colto l'importanza di certe cose, che ne ha capito credo l'importanza. L'ha capito, le ha assaporate; la tragedia è che tutto questo convive con la coscienza di non riuscire a raggiungere questi obiettivi. L'esempio che io faccio è quello di Salieri con Mozart... forse non gli ho fatto un gran favore perché gli ho dato la possibilità di apprezzare certe cose, ma non di poterle suonare... infatti è una persona estremamente triste, se prima era una persona estremamente pericolosa, adesso è estremamente triste e questo un po' mi dispiace da un certo punto di vista, perché mi chiedo se sia stato un vero successo quello di inserire un parametro critico nella vita di questa persona che poi la trasforma in sofferenza e basta ..."*

<sup>94</sup> A proposito della fiducia richiesta dai ragazzi e dei propri modelli educativi dice: *"nella mia storia era stato significativo un educatore – si riferisce al proprio contesto parrocchiale - Lui veramente dava la pelle per noi, c'era sempre: passava addirittura l'ultimo dell'anno con noi. Per me aveva voluto dire tanto. Per questo che a volte adesso dico: «i nostri ragazzi vorrebbero il sangue», perché a quella età lì il fatto che una persona ti dia così tante energie... Tu senti che una persona ti vuole bene. Adesso so che non è solo così che si esprime il bene e che si devono rispettare anche i propri spazi, però a 15 e 16 anni questo passaggio non si fa e tu hai proprio bisogno di una persona che ti dia la pelle. Conquistarsi la loro fiducia, far sì che loro sentano che è un luogo per loro, secondo me è un percorso lungo e impegnativo.[...] Ho sempre avuto la sensazione che loro ti misurassero in continuazione con una richiesta che, giusta o meno, per me assumeva la forma: «tu mi daresti il sangue?! Se mi dai il sangue allora mi fiderò un po' di te...diversamente non lo so...»". Cecilia opera da 13 anni presso un servizio del privato sociale che sviluppa progetti di prevenzione primaria e secondaria rivolti agli adolescenti.*

<sup>95</sup> Cfr. F. Cambi, *Op.cit.*, parte terza e quarta.

dovere, la scelta di cambiare professione, aprire una crisi o cambiare contesto educativo. La proposta può spegnersi se non si sviluppa in modo adeguato da un orizzonte privato ad uno esistenziale, ma altresì può conoscere fasi di appannamento o di ripensamento.

È responsabilità dell'educatore interrogarsi periodicamente sul senso e la necessità della propria professione.

## 5.6 Etica della crisi

Se l'analisi della *proposta* ha evidenziato quanto siano sviliti gli aspetti normativi e propositivi nelle odierne interpretazioni educative, tanto da sottolineare una vera e propria crisi di modelli, anche i luoghi della *presenza fragile* faticano a trovare legittimazione e pregnanza.

Crisi, ripensamento e dubbio sono dimensioni che nella società conoscono forme di riconoscimento perlopiù estetizzate, ma non trovano spazio e tempo nei rituali della contemporaneità.

Se si associa il paradigma della *presenza fragile* alla sofferenza, alla malattia, alla morte e, in genere, alla precarietà dell'individuo è possibile constatare come la quotidianità abbia alzato steccati e barricate per proteggersi dal negativo. Sussiste una *forma mentis* che separa in modo netto il mondo dei malati da quello dei sani, quello dei normali, da quello degli anormali, quello dei vivi da quello dei morti, quello dell'assistenza da quello dell'efficienza, e, in questo panorama, tra il tempo del lavoro e quello dello svago, il senso fatica a trovare corpo all'interno della settimana.

Di fatto i sentimenti, che ci interrogano, che aprono sulle profondità dei vissuti, che, come scrive Zambrano, “ci affliggono, ci trafiggono”<sup>96</sup> per renderci coscienti a noi stessi e al mondo, non trovano modi, spazi e momenti adeguati.

Dice in tal senso Filliozat: “esistono pochi luoghi, nella nostra società, dove è possibile piangere e far esplodere la rabbia in tutta libertà, pochi luoghi per parlare delle nostre paure e angosce, poche braccia dove rifugiarsi per esprimere un dispiacere. La maggior parte delle persone tiene tutto ciò dentro di sé, cerca di sotterrare le emozioni dell'inconscio, e così facendo vive una vita dettata dalle circostanze e dalle convenienze.”<sup>97</sup>

Di fatto l'esproprio dei sentimenti impedisce alla saggezza di svilupparsi e, allo stesso modo, il *tabu* della sofferenza ostacola una visione organica della vita: per un processo vitale nel quale, in realtà,

---

<sup>96</sup> M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà* (2007), tr. it., Marietti, Genova-Milano, 2008, p.74.

<sup>97</sup> I. Filliozat, *Il quoziente emotivo. Come comprendere e usare le emozioni per riscoprire l'intelligenza del cuore*, Piemme, Casale Monferrato 2002, p. 42.

le costanti e le emergenze sono in continua dialettica e le situazioni di equilibrio si avvicinano in modo sempre nuovo con le crisi e le rivoluzioni.

Inoltre, come si è visto, quelli della compattezza e della compiutezza sono *cliché* dell'età adulta: di chi agogna ad uno *status* identitario ed emotivo solido e imperturbabile, sul quale innestare azioni utili ed efficaci. Crisi ed incertezze devono essere guarite proprio in virtù di un'insicurezza strisciante che non ammette errori e spesso nemmeno luoghi di ascolto o di riflessione per sostare nei sentimenti e nelle emozioni più complesse, nascoste e ineffabili.

Tuttavia, come si è letto nelle storie dedicate alla *presenza fragile* (4.3.1,4.3.2,4.3.3), per far evolvere la propria motivazione al lavoro educativo è necessario coltivare una *cultura della crisi* e dell'*imprevisto: crisi* da intendersi come un profondo e sofferto percorso di ridefinizione del proprio io e *imprevisto* come tutto ciò che nel rapporto io-mondo modifica, in modo più o meno drammatico, le precomprensioni, i canovacci e gli schemi secondo i quali la persona interpreta la propria vita e i propri compiti professionali.

Se nell'ultimo secolo alcuni filoni filosofici, educativi e psicologici hanno cercato di recuperare la dimensione corporea, relazionale ed emotiva della persona contro l'impero di un approccio tecnico-scientista<sup>98</sup>, è pur vero che tali voci hanno faticato ad emergere e a trovare una legittimità istituzionale. Tra le tante ragioni che concorrono a tale situazione due sembrano avere particolare peso. In primo luogo, al di là del dibattito scientifico, le prospettive fenomenologico-esistenziali, quelle che ineriscono appunto alle prospettive di senso e che cercano di oltrepassare gli schematismi dell'oggettivismo, si scontrano con quello che è stato definito il *secolo della tecnica*: immerso nella *Weltanschauung* del nichilismo e dell'incertezze che si sente al sicuro con modelli e paradigmi dai contorni precisi e generalistici. Inoltre, e qui risiede il secondo motivo, *il sapere dei sentimenti*, volto ad un ideale di saggezza e non di esattezza, ha uno statuto epistemologico complesso che propone verità rigorose, ma particolari<sup>99</sup>: verità atipiche, portatrici di un senso e di una direzione che, se osservate secondo i criteri scientifici *tout court*, possono apparire vacue e inaffidabili.

Sono verità che si rivelano nella conoscenza di sé nonché nella fatica e nelle tensioni del confronto interumano: verità processuali e narrative che all'*ipse dixit* del laboratorio e della statistica contrappongono il motto socratico del "conosci te stesso". Si tratta di un ideale conoscitivo che apre

---

<sup>98</sup> "È giunto ormai il tempo – scrive Bertolini nel 1965 – di opporsi ad ogni forma di alienazione e feticizzazione, per le quali l'uomo si annulla nella tecnica e nel metodo che egli stesso ha costituito...". (P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965, p. 82).

<sup>99</sup> Uscire dall'oggettivismo scienista, ma non ricadere in un soggettivismo anarchico significa perseguire delle verità di tipo *intersoggettivo* che traggono consistenza dal confronto relazionale (emotivo e razionale) dei vissuti e dei significati dei singoli individui. Si tratta di quegli *Erlebnisse* che prendono corpo nel comune orizzonte della *Lebenswelt*. Sull'ermeneutica del metodo fenomenologico in chiave pedagogica si rimanda al primo capitolo e ai testi P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit. e V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, cit..

alle zone d'ombra per attraversare i luoghi più indefiniti dell'umano senza la pretesa di disegnarne una mappa esaustiva. Lo sforzo dell'indagine si concentra nella relazione tra soggetto e mondo: in quei vissuti di mondo che abitano la persona.

Questo tipo di conoscenza torna al soggetto e propone all'uomo di tendere l'orecchio sulla sua relazione con la vita e sui suoi processi di significazione.

“Non è ignorante chi non ha studiato, ma chi non conosce sé stesso; anche una persona istruita è stolta se per raggiungere la comprensione si affida solo ai libri o all'autorità altrui. La comprensione giunge solo con la consapevolezza di sé, cioè con la consapevolezza del proprio processo psicologico nella sua totalità. L'educazione nel suo significato più alto, è la comprensione di sé, perché dentro ciascuno di noi è contenuta tutta l'esistenza.”<sup>100</sup>.

Nelle storie di motivazione e resilienza professionale raccolte nel precedente capitolo, che sono di fatto storie di crescita personale e di consapevolezza di sé, gli intervistati raccontano perlopiù di una formazione di tipo esperienziale; rari e marginali sono invece i riferimenti a percorsi di acquisizione tecnica. A questo si aggiunga che molti episodi nelle interviste fanno riferimento ad esperienze traumatiche, private o professionali, quali separazioni, lutti o crisi personali: passaggi che rappresentano gli snodi formativi più intensi e pregnanti.

Nonostante queste evidenze, per la *crisi*, da intendersi finalmente come un paradigma formativo, mancano in primo luogo spazi mentali.

Come si è visto attraverso il paragrafo intitolato, *la morte dell'eroe* (4.3.1), il concetto di burn-out o la tendenza al burn-out, che molti operatori attraversano durante i primi anni di lavoro, sorge per descrivere una sorta di malattia del lavoro sociale, una sindrome da curare e, ancor meglio, da prevenire. Tuttavia, se interpretato tramite il paradigma della *crisi*, può evidenziare all'opposto un passaggio di maturazione: un luogo fecondo nel quale, attraverso l'incontro con l'altro, l'educatore si misura con un'occasione formativa unica, paragonabile soltanto a quella che, negli ultimi anni di lavoro, torna a pungolarlo per chiedergli un bilancio e il lascito esistenziale del proprio contributo educativo<sup>101</sup>.

All'inizio del percorso professionale la *proposta* esce da una situazione di potenza per incontrare e scontrarsi con la concretezza del lavoro: tale messa alla prova innesca un processo trasformativo spesso difficile e doloroso. Rabbia, impotenza, tristezza e scoramento feriscono la quotidianità e avvertono l'educatore che gli equilibri psicologici e spirituali sui quali poggia la sua vita iniziano a

---

<sup>100</sup> Krishnamurti, *Educare alla vita*, Mondadori, Milano 2009 p.24.

<sup>101</sup> Questa, *seconda crisi*, trova una tematizzazione soltanto nelle parole di Pietro (4.3.3) che tra gli intervistati è anche quello più anziano. Di fatto l'età del campione di ricerca non permette un approfondimento specifico di questo passaggio professionale, tuttavia il parallelo appropinquarsi di altre stagioni della vita lascia intuire tutta la portata di un cambiamento esistenziale.

scricchiolare. Vengono al pettine i nodi personali, le loro contraddizioni e, fortunatamente, anche le loro virtù: se l'educatore sceglie per la *crisi*, ovvero, decide di non reprimere o ignorare il proprio vissuto emotivo e di concedergli luoghi e spazi adeguati, avrà l'occasione di scorgere, come una visione, la fisionomia del proprio mondo interiore.

Stessa, se non maggiore, potenzialità formative abitano le *crisi* innescate dalla morte di una persona cara, dalla fine di una relazione, da una malattia o dal crollo di un *progetto* importante: l'educatore e l'uomo sono costretti a misurarsi con l'esperienza del vuoto, con la perdita del mondo che conoscevano e con la morte di una parte di sé.

“Se svuotare la mente – scrive Demetrio – è l'ambita meta di certe filosofie orientali, la morte ci riesce alla perfezione. Sì, la frase consolatoria «la vita continua», per chi ascolta questo auspicio deprimente, antiautopedagogico, vorrebbe indurci a voltar pagina, a dimenticare, a far finta che nulla sia accaduto e, soprattutto, a nulla imparare dai congedi lenti o improvvisi.”<sup>102</sup>

Nel ritmo rutilante e caotico della contemporaneità gli stati di *crisi* sono spesso evitati, fuggiti e “tamponati”, mentre la prospettiva di integrarli nel ritmo dell'esistenza è impedita dal mito di una vita felice, ovvero, senza cambiamenti, senza inconvenienti, senza evoluzione.

Detto questo, l'intenzione di auspicare e abbozzare un'etica della *crisi* discende dal fatto che, tanto la *morte dell'eroe* quanto le suddette forme di crisi, non corrispondono, per il solo fatto di rappresentare un evento traumatico, ad una crescita personale.

Accogliere la *crisi* e far sì che dalla rottura di un equilibrio si inneschi un percorso autentico, significa rompere e modificare il proprio schema esistenziale. In alcuni casi, come hanno raccontato molti intervistati, si tratta di scegliere un luogo, una modalità o un professionista per iniziare un percorso formativo o auto-formativo<sup>103</sup>.

Nel caso della *morte dell'eroe* queste esplorazioni possono individuare le *latenze affettive*, “ciò che non vediamo di vedere e ciò che non sappiamo di sapere”<sup>104</sup>, e la fisionomia di un orizzonte esistenziale ancora acerbo e ingenuo. Di qui si dischiudono le consapevolezze delle direzioni introspettive più sensibili nonché delle fatiche che attendono il percorso professionale e quello di vita.

Verificare l'esito di questi passaggi resta certamente un compito complesso, tuttavia, elementi come le scelte importanti, la variazione della *routine*, la modificazione della postura relazionale e, in genere, tutto ciò che può essere ascritto sotto la categoria di una trasformazione in senso fenomenologico sono indici rassicuranti per un percorso di crescita e conoscenza che, una volta avviato, dovrebbe accompagnare la vita degli educatori in vista delle future *crisi*.

---

<sup>102</sup> D. Demetrio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000, p. 255.

<sup>103</sup> Per una panoramica dei percorsi di formazione autonoma si rimanda a D. Demetrio, *Op. cit.*, parte III.

<sup>104</sup> M. G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni, cit.*, p. 30.

Per ciò che si è detto l'etica della crisi diventa l'etica dell'educatore. Nella misura in cui una pedagogia fenomenologicamente orientata vuol tradursi in un'educazione sensata, l'esplorazione dei significati soggettivi e relazionali diviene un compito imprescindibile. Sicché se si riconosce alla *crisi*, evento inaspettato, spesso indesiderato, che investe la persona nella sua integralità, la possibilità di svelare le fondamenta del mondo interiore, allora per gli educatori di professione considerare e accogliere gli stati di *crisi* diventa un obbligo morale.

Di fatto sono le stesse *crisi*, evolutive, spirituali, stagionali e accidentali, che quando accadono nella vita dell'educando, esaltano il ruolo, la responsabilità e le possibilità dell'educatore stesso.

## CONCLUSIONI

Da questa esplorazione sul tema della motivazione e della resilienza nelle professioni educative si possono trarre alcuni spunti di significato e altrettanti possibili sviluppi.

Per un bilancio in prospettiva fenomenologica i primi precipitati sono da ricercare al di fuori del *focus* d'indagine, ossia, in ciò che è accaduto mentre l'osservazione prendeva corpo: fatti più o meno indipendenti dall'intenzione perlustrativa che rivelano alcune dimensioni implicite.

La prima considerazione attiene al valore formativo che l'indagine ha avuto per il ricercatore: non ci si riferisce alle acquisizioni provenienti dal lavoro di approfondimento bibliografico o dalla partecipazione a convegni o seminari sul tema, ma alla crescita personale avvenuta perlopiù attraverso le interviste e la loro elaborazione.

La relazione con il campione di educatori, i luoghi e le impressioni in presa diretta, registrate sul diario di ricerca, hanno provocato sia l'impianto metodologico dell'esplorazione sia gli orizzonti esistenziali del ricercatore. Da un punto di vista tecnico metodologico l'incontro con l'altro ha rivelato molti interrogativi e nodi: un lavoro delicato che *in primis* ha investito lo strumento di relazione, ovvero, lo stile dell'intervista. Si è cercato di affinare uno approccio solido, ma, al contempo, duttile e comprensivo: che non escludesse a priori la libertà e l'imprevisto di talune risposte, ma che non producesse un clima di disorientamento totale e per l'intervistato e per l'intervistatore. Mentre, da un punto di vista personale, il dialogo in presenza ha pungolato l'esperienza del ricercatore e gli ha offerto nuove prospettive interpellando di continuo i suoi vissuti e le sue risposte di significato. Di fatto la ricerca nel suo complesso ha assunto il valore di un viaggio introspettivo.

Come si è detto nel terzo capitolo, molti tra i motivi ispiratori della ricerca erano e sono direttamente connessi al ricercatore e alla sua vicenda personale, tuttavia non era nelle intenzioni d'indagine di quest'ultimo quello di raccogliere nuove profondità esistenziali. Come era prevedibile l'incontro vivo con altri educatori, con *le vite degli altri*, ha rievocato alcuni passaggi esperienziali già vissuti, ma gli spunti d'introspezione più densi sono venuti dagli educatori più anziani che hanno anticipato prospettive esistenzialmente pregnanti: connesse al tema della perdita del limite e della morte.

Tra le righe si è sviluppato un dialogo tra le domande di senso del ricercatore e l'esempio esistenziale degli educatori anagraficamente più vecchi.

La seconda considerazione prende le mosse dalla relativa facilità con la quale il ricercatore ha potuto condurre le interviste. La constatazione che, "tutto è andato bene", che non si sono presentate difficoltà durante la procedura di ricerca, buca la superficie dell'ovvio e ha la medesima importanza di altri rilievi di natura critica e problematica.

Ciò che maggiormente balza all'occhio è il fatto che nessun educatore coinvolto abbia cercato di ovviare ai contenuti personali dell'incontro: tutti hanno accettato l'approccio metodologico proposto come aderendo naturalmente all'assunto per cui stringere sul tema della motivazione alla professione educativa significa necessariamente avvicinare la persona in quanto tale.

Inoltre, lo strumento dell'intervista in profondità, unitamente al *focus* sulla motivazione autentica, ha rivelato un importante potenziale introspettivo e formativo per cui, al termine dell'incontro, buona parte degli intervistati ha riconosciuto il valore di una narrazione e di un dialogo che hanno conferito nuovi significati a taluni eventi e a talune scelte e hanno fatto emergere consapevolezze prima soltanto abbozzate.

Si possono con buona probabilità collegare questi rilievi al bisogno diffuso di percorsi formativi che insistano in modo diretto sui significati della professione educativa: una formazione esistenziale che spesso manca nel curriculum formativo degli educatori e che possa affiancare quella specificamente tecnica inerente le diverse aree e problematiche della pedagogia.

Il più delle volte nelle organizzazioni, nei percorsi universitari e nelle vite dei singoli operatori non sono contemplati spazi e tempi dedicati alla deontologia professionale, all'etica e alla filosofia nonché ai legami tra prassi, vita quotidiana e responsabilità politica. Sono dimensioni che in passato hanno conosciuto derive ideologizzanti e che, anche per queste ragioni, sono state avvolte dal sospetto infine adombrate.

Tuttavia, dopo la stagione dei grandi ideali conclusasi con gli anni '70, la cultura dell'educazione ha dovuto fronteggiare l'avvento di una socialità incerta e complessa che sembra non credere, e nemmeno auspicare, al ritorno di forti istanze politiche o religiose. Ad oggi le *proposte* possibili si fanno strada in un orizzonte disilluso e possono guadagnare credibilità e rispetto soltanto misurandosi con la silenziosa pervasività del nichilismo consumistico.

Questo significa che le *proposte*, per acquisire una consistenza autentica, devono avere il coraggio di perdersi, cambiare e scomporsi. Ma per fare ciò non servono luoghi chiassosi, poiché non si tratta di far valere una ragione sull'altra, ma sono necessari spazi di intimità e riserbo nei quali dar voce a domande coraggiose.



Oggi la motivazione educativa, perlopiù priva di grandi motivi ispiratori e di forti appartenenze, cerca la propria forma in cammini di conoscenza personale che, soltanto in un secondo momento, possono trovare lo slancio e il respiro delle idee.

Dal punto di vista dei contenuti, i rilievi più interessanti di questa esplorazione si rivolgono proprio a quei delicati passaggi di maturazione personale che certa cultura dell'efficienza mistifica come luoghi da prevenire ed evitare senza scorgerne il valore umano ed esistenziale.

La tendenza al "professionismo", che si rifà al mito dell'obiettività, predica il distacco dai sentimenti e dalle dimensioni di significato. All'educatore non è richiesta la saggezza delle cose, ma la capacità tecnica di risolvere problemi e anomalie. Tuttavia la crescita dell'essere umano procede proprio per errori alla ricerca di identità e senso. Per tali ragioni la deontologia delle vite educative non può essere relegata alle ore di lavoro, ma, nella misura in cui intende presiedere le correnti di significato, dovrà insistere in modo *integrale* sull'*essere persona* degli operatori.

Questa considerazione ha trovato corrispondenza nelle interviste in profondità che hanno altresì evidenziato come sia possibile interpretare *l'essere-per-l'educazione*<sup>1</sup> in modo trasversale alle aree della vita, ma, ancor più, hanno rivelato il valore di una *resistenza*<sup>2</sup> che nelle società contemporanee è chiamata ad opporsi ai rituali di frammentazione e depersonalizzazione dell'essere umano.

Non può essere un caso che tale dimensione, l'*integralità* educativa, sia stata tematizzata sull'esempio di un'esistenza, quella di Ludwig Binswanger, che, oltre ad essersi sviluppata in un luogo ameno, al riparo dai clamori e dagli orrori del secolo, appartiene ad una società che conserva un legame, seppure complesso, con la tradizione e una quotidianità dai ritmi post-rurali.

In secondo luogo, per ciò che attiene alla *proposta*, ai motivi ispiratori, il paragone con l'educazione adolescenziale ha messo in risalto una situazione di appannamento che fa riferimento a diversi fattori: alcuni specificamente pedagogici, come ad esempio la crescente importanza delle competenze tecniche a discapito dell'impianto teoretico, altri di natura culturale, come la caduta del codice simbolico paterno e le trasformazioni dei modelli di genere.

In tal senso la *proposta*, per il suo esplicito riferimento alla dimensione soggettiva, emotiva ed etica è diventata un *tabù*. Negli anni della tecnica non sono ammesse domande come, "per quale ragione hai deciso di occuparti della vita degli altri?", poiché per "fare bene" il proprio mestiere è necessario attenersi in modo scrupoloso alle conoscenze del segmento educativo d'interesse, alle procedure formalizzate e alle soluzioni apprese. Questo stato dell'arte impedisce di esplorare quei motivi che, come si è visto, hanno una natura complessa, magmatica e critica: motivi che invece

---

<sup>1</sup> Cfr. V. Iori, *Essere per l'educazione*, cit..

<sup>2</sup> Cfr. R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare e resistere*, Città Aperta, Troina 2003.

sono appiattiti e stereotipati dal pensiero comune secondo cui chi sceglie una professione educativa ha semplicemente un “buon cuore”.

Per ragioni che sono sostanzialmente consequenziali, le crisi di motivazione sono assimilate al *burn-out*, ovvero, ad una condizione anomala, che deve essere aggiustata o evitata per riportare l’educatore all’originaria efficienza e si oscura, in tal modo, la potenzialità formativa della *crisi* nonché la natura processuale della motivazione stessa.

Se invece si dilata la dimensione professionale sino ai confini dell’esistenza, della morte e delle domande ultime, la motivazione diviene un percorso di autenticità che rivendica la propria unicità e uno specifico bisogno di elaborazione.

La ricerca conduce in ultimo ad alcuni spunti per un tipo di formazione che deve necessariamente ripartire dalla storia della persona e dai suoi percorsi di consapevolezza esistenziale: storie che si possono sollevare sopra le terre bruciate dal nichilismo poiché nella ricerca della propria identità trovano una consistenza inequivocabile, storie comunicabili che in un dialogo sincero possono arricchirsi e crescere in modo organico.

In ultimo è necessario individuare i primi sviluppi possibili di questa ricerca, che di fatto coincidono con i suoi limiti più sensibili. In ordine d’importanza è da rilevare la mancanza di una declinazione di genere. Certamente le storie raccolte, per il loro carattere intimo ed esperienziale, hanno la capacità di trattenere in modo specifico i lineamenti propri dell’essere donna e dell’essere uomo di chi li ha raccontati, tuttavia, le categorie della *dimensione integrale*, della *proposta* e della *presenza fragile* (che oltretutto derivano da altrettante esperienze al maschile) non tematizzano in alcun modo le diversità e le tipicità di due condizioni che nei confronti della dimensione professionale, prima che educativa, conservano sensibili differenze.

Uno secondo sviluppo che, più che un limite, rappresenta una direzione auspicabile, riguarda la possibilità di ampliare e comprovare le ipotesi alle quali questo studio è approdato secondo un ulteriore fase sperimentale di tipo marcatamente quantitativo. Sarebbe da approfondire, ad esempio, la ricorsività de, *la morte dell’eroe*, e soprattutto da raccogliere e verificare su un campione significativo i modi e i percorsi che conducono fuori da quella stagione critica, da un passaggio la cui diffusione sarebbe di fatto già comprovata dalle statistiche sul *burn-out*.

Altra direzione che in questo studio è stata abbozzata perlopiù in modo sotterraneo ed implicito riguarda la possibilità di far dialogare diverse generazioni di educatori. Il campione, individuato tra i 35 e 60 anni tra persone che ancora lavorano ha messo in luce la dimensione processuale della motivazione educativa. Tale rilievo potrebbe trovare luoghi altrettanto fecondi nel confronto tra il giovane immaginario degli studenti di Scienze dell’Educazione e le riflessioni di altrettanti educatori giunti oramai alla pensione: un confronto che, oltre a far emergere specifici

contenuti intra ed inter-generazionali, potrebbe mettere in rilievo ulteriori e culturali ordini di significato tra chi ha vissuto l'avvento di *internet* e del *multitasking* e chi è nato nell'era della digitalizzazione. Tale dialettica potrebbe inoltre evidenziare alcune direzioni specifiche della stessa pedagogia.

In ultimo sarebbe utile quantomeno quantificare e avvicinare il fenomeno delle vocazioni tardive poiché se il curriculum formativo degli operatori pedagogici, come li ebbe a definire Bertolini<sup>3</sup>, sta raggiungendo una discreta uniformità e unitarietà, è altrettanto vero che le professioni educative continuano ad essere svolte da persone che in passato hanno svolto altre professioni oppure che non hanno una formazione specifica. Questo dato è imputabile ad una serie di fattori che, se da un lato parlano di una figura, o carriera, professionale poco tutelata e riconosciuta e dal libero accesso, dall'altra, evidenziano le complessità e le anomalie di un *focus*, quello appunto della motivazione che per la sua prossimità alle dimensioni di senso, non si lascia standardizzare e strutturare.

---

<sup>3</sup> Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit..



## BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto*, Erickson, Trento 2004.
- P. Alheit, *The Narrative Interview: An Introduction*, University of Bremen Press, Bremen 1982.
- A. Arioli, *Questa adolescenza ti sarà utile*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- A. Augelli, *Erranze. Attraversare la preadolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- L. Balduzzi (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- P. Barone, *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano 2009.
- J. Baudrillard, *La società dei consumi* (1976), tr. it. Il Mulino, Bologna, 1999.
- Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna 1999.
- Z. Bauman, *Modus Vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Bari 2007.
- A. Bellingreri, "Difficoltà e compiere scelte di vita", in A. Chionna, G. Elia e L. Santelli Baccegato (a cura di), *I giovani e l'educazione*, Guerini, Milano 2012.
- M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- S. Benzoni, *L'infanzia non è un gioco. Paradossi e ipocrisie dei genitori di oggi*, Laterza, Bari 2013.
- H. Bergson, *Saggio sui dati immediati della coscienza* (1889), tr. it. Boringhieri, Torino 1964.
- G.M. Bertin, "Esistenzialismo, marxismo e problematicismo", in L. Volpicelli (a cura di), *La Pedagogia*, Vallardi, Milano 1970-72, vol. VI.
- P. Bertolini, *Educazione e Scoutismo*, Malipiero, Bologna 1957.
- P. Bertolini, *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna 1958.
- P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965.
- P. Bertolini e R. Massa (a cura di), *I bambini e la TV*, Feltrinelli, Milano 1976.
- P. Bertolini, *Comunicazione e infanzia*, Feltrinelli, Milano 1978.
- P. Bertolini e M. Callari Galli (a cura di), *Come comunicano i bambini*, Il Mulino, Bologna 1980.
- P. Bertolini e V. Pranzini, *Scoutismo oggi*, Cappelli, Bologna 1981.

- P. Bertolini, *L'infanzia e la scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1984.
- P. Bertolini (a cura di), *L'operatore pedagogico, problemi e prospettive*, Cappelli, Bologna 1984.
- P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- P. Bertolini e M. Manini (a cura di), *I figli della TV*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- P. Bertolini e M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- P. Bertolini e R. Cardarello (a cura di), *La qualità della vita infantile in Emilia Romagna*, La Nuova Italia Firenze 1989-1992.
- P. Bertolini, *Infanzia tra scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- P. Bertolini, «L'attraversamento di una situazione limite. Frammenti di un diario fenomenologico», in *Encyclopaideia*, n. 2, 1998.
- P. Bertolini (a cura di), *Navigando nel cyberspazio*, BUR Rizzoli, Milano 1999.
- P. Bertolini, *Sottobanco*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- P. Bertolini, *Giorgia. I primi tre anni di vita di una bambina raccontati da suo nonno*, Meltemi, Roma 2001.
- P. Bertolini, «Eros» in *Paradigmi*, n. 58, gennaio/aprile 2002.
- P. Bertolini, (a cura di), *I bambini giudici della TV*, Guerini e Associati, Milano 2002.
- P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino 2005.
- P. Bertolini, «I principali motivi della mia riflessione pedagogica», in *Pedagogia e vita*, n.1, serie 63, gennaio-febbraio 2005.
- R. Bichi, *L'intervista biografica*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- L. Binswanger, *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*, Niehans, Zurigo 1942.
- L. Binswanger, *Essere nel mondo*, Astrolabio, Roma 1963.
- L. Binswanger, *Ricordi di Sigmund Freud* (1956), tr. it. Astrolabio, Roma 1971.
- L. Binswanger, *Melanconia e mania* (1960), tr. it. Boringhieri, Torino 1971.
- L. Binswanger, *L'indirizzo antropoanalitico in psichiatria* (1946), in *Il caso di Ellen West e altri saggi*, tr. it. Bompiani, Milano 1973.
- L. Binswanger, *Per un'antropologia fenomenologica* (1955), tr. it. Feltrinelli, Milano 1989.
- L. Binswanger, *La psichiatria come scienza dell'uomo*, Ponte delle Grazie, Firenze 1992.
- L. Binswanger, *Ausgewählte Werke*, vol. III. *Vorträge und Aufsätze*, (a cura di) Max Hergoz, Roland Asanger Verlag, Heidelberg 1994.
- L. Binswanger, *Il caso di Ellen West*, SE, Milano 2001.

- L. Binswanger, *Sulla fuga delle idee* (1933), tr. it. Einaudi, Torino 2003.
- O. F. Bollnow, *Le tonalità emotive* (1941), tr. it. Vita e Pensiero, Milano 2009.
- F. Brentano, *Psychologie vom empirischen Standpunkt, mit Einleitung, Anmerkungen und Register* Herausgegeben von Oskar Kraus, Hamburg, Verlag von Felix Meiner 1955.
- J. S. Bruner, *La ricerca del significato* (1990), tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione* (1996), Feltrinelli, Milano 1997.
- D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e Pensiero, Milano 2001.
- D. Bruzzone, «Persona ed esistenza. Note sull'epistolario inedito Frankl-Binswanger», in *Encyclopaideia* n. 18, 2005.
- D. Bruzzone, «Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione», in V. Iori (a cura di) *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Guerini, Milano 2006.
- D. Bruzzone, «Guaritori feriti», in V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- D. Bruzzone, *Farsi persona*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- M. Buber, *Il cammino dell'uomo* (1947), tr. it. Qiqajon, Magnano (BI) 1990.
- C. Buzzi, A. Cavalli e A. De Lillo (a cura di), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 1997.
- F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
- F. Cambi, «La pedagogia generale oggi: problemi di identità», in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari 2010.
- A. Camus, *Il mito di Sisifo* (1942), Bompiani, Milano, 1980.
- P. Carbone, *Le ali di Icaro*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- D. Cargnello, *Alterità e alienità*, Feltrinelli, Milano 1977.
- V. Caroni e V. Iori, *Asimmetria nel rapporto educativo*, Armando, Roma 1989.
- L. Caronia, *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione della ricerca sul campo in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- R. Cartesio, *Discorso sul metodo*, Laterza, Bari 1927.
- I. Casadio, «Attraversare il dolore con lo sguardo della speranza» in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Guerini, Milano 2006.
- A. Civita, *La filosofia del vissuto*, UNICOPLI, Milano 1982.
- S. Colazzo, «Piero Bertolini e la pedagogia scout», in *Studi e ricerche*, n. 16, 2008.
- J. C. Coleman, *Relationship in adolescence*, Routledge, London 1974.

- J. C. Coleman e L. Hendry, *La natura dell'adolescenza* (1992), tr. it. Il Mulino, Bologna 1992.
- E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*, Carocci, Roma 2008.
- E. Confalonieri e I. Grazzani Gavazzi, *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano 2005.
- M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1992.
- B. M. D'Ippolito, «Dimensioni dell'esistenza secondo L. Binswanger», in *Comprendere* 16-17-18, 2006-2007-2008.
- M. Dallari e M. Tarozzi (a cura di), *Dialoghi con Piero Bertolini*, Thélème editrice, Torino 2001.
- A. R. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995.
- D. Demetrio, *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- D. Demetrio, *Elogio dell'immaturità*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.
- D. Demetrio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- D. Demetrio, *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*, Guerini e Associati, Milano 2005.
- M. Deriu, *La fragilità dei padri. Il disordine simbolico paterno e il confronto con i figli adolescenti*, Unicopli, Milano 2004.
- J. Dewey, *Esperienza e natura* (1925), Paravia, Torino 1948.
- J. Dewey, *Logica: teoria dell'indagine* (1938), tr.it. Einaudi, Torino 1973.
- G. Di Petta, «Il vissuto del vuoto: tempo, affetti e cambiamento», in *Comprendere* XXI.
- W. Dilthey, *Introduzione alle scienze dello spirito* (1883), tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1974.
- E. Enriquez, «Ulisse, Edipo e la sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi», in R. Speciali Bagliacca (a cura di), *Formazione e percezione psicoanalitica. Proposte per gli operatori sociali*, Feltrinelli, Milano 1980.
- A. Erbetta, «Il giovane Bertolini. Alle origini di una filosofia dell'educazione fenomenologicamente fondata», in M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, Clueb, Bologna 2006.
- A. Erbetta, *Pedagogia e nichilismo: cinque capitoli di filosofia dell'educazione*, Tirrenia Stampatori, Torino 2007.
- E. H. Erikson, *Infanzia e società* (1963), tr. it. Armando, Roma 1968.
- K. G. Esterberg, *Qualitative methods in social research*, McGraw Hill, Boston 2002.
- A. Fabbrini e A. Melucci, *L'età dell'oro*, Feltrinelli, Milano 2007.
- R. Farnè, «L'Educatore professionale del Ministero della Sanità», in *Bollettino della Società Italiana di Pedagogia*, n. 3/luglio 1999.



- I. Filliozat, *Il quoziente emotivo. Come comprendere e usare le emozioni per riscoprire l'intelligenza del cuore*, Piemme, Casale Monferrato 2002.
- M. Foucault, *La cura di sé* (1984), tr. it. Feltrinelli, Milano 1985.
- M. Foucault, *Introduzione*, in L. Binswanger, *Sogno ed esistenza* (ed. francese 1954) tr. it. SE, Milano 1993.
- G. Fofi, *Salvare gli innocenti. Una pedagogia per i tempi di crisi*, La Meridiana, Bari 2004.
- F. Frabboni, "La formazione universitaria dell'operatore socioeducativo", in AA. VV., *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, Nis, Roma 1995.
- H. G. Gadamer, *Verità e metodo* (1960), tr.it. Bompiani, Milano 1983.
- U. Galimberti, *Introduzione a L. Binswanger in Per un'antropologia fenomenologica*, Feltrinelli, Milano, 1970.
- U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1987.
- U. Galimberti, *Psichiatria e fenomenologia*, Feltrinelli, Milano 1994.
- U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999.
- U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
- O. Gardella, *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- F. Garelli (a cura di), *Chiamati a scegliere. I giovani italiani di fronte alla vocazione*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2006.
- M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- F. Gerosa, *Educando. Argomenti sull'educazione professionale*, Edizioni del Cerro, Pisa 1998.
- A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- M. R. Grillo, *Il maestro, umanità e saggezza*, Armando, Roma 2003.
- S. G. Hall, *Adolescence*, Appleton, New York 1904.
- R. J. Havighurst, *Human development and education*, Longmans, New York 1953.
- R. J. Havighurst, *Developmental task and education*, Mc Kay, New York 1972.
- M. Heidegger, *Essere e tempo* (1927), tr. it. Longanesi & C., Milano 1976.
- M. Heidegger, *Ormai solo un Dio ci può salvare* (1966), Guanda, Parma 1987.
- M. Heidegger, *Seminari di Zollikon* (1959-1969), tr. it. Guida, Napoli 1991.
- A. Hirsh Müller, *Ludwig Binswangers Fall "Ellen West": Zum Verhältnivon Diagnostik und Übertragung in Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse*, vol. 15. 2002.
- E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (1950-1952), tr.it. Einaudi, Torino 1976.

- E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1954), tr. it. Il Saggiatore, Milano 1961.
- E. Husserl, *Ricerche logiche* (1900-1901), tr. it. Il Saggiatore, Milano 1968.
- E. Husserl, *Meditazioni Cartesiane* (1969), tr. it. Bompiani, Milano, 1994.
- V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- V. Iori, *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, Guerini, Milano 2002.
- V. Iori, "Presentazione" di A. Sichel, *Dolorosa felicità. Antiche memorie del Po*, Edizioni Diabasis, Reggio Emilia 2002.
- V. Iori, *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, (a cura di), Guerini, Milano 2006.
- V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere*, Erickson, Trento 2006.
- V. Iori, "Presentazione" in D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, Erickson Torino 2007
- V. Iori e M. Rampazzi, *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano 2008.
- V. Iori, *Il sapere dei sentimenti*, (a cura di), FrancoAngeli, Milano 2009.
- V. Iori, "Curare e aver cura" in V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva*, FrancoAngeli, Milano 2009
- V. Iori (a cura di), *Ripartire dall'esperienza*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- W. James, *Principi di psicologia* (1890), tr. it. Società editrice libraria, Milano 1901.
- K. Jaspers, *Psicopatologia generale* (1946), tr. it. Il pensiero scientifico, Roma 1965.
- K. Jaspers, *La mia filosofia* (1948), tr. it. Einaudi, Torino 1978.
- P. Jeammet, *Adulti senza riserve* (2008), tr.it. Raffaello Cortina, Milano 2009.
- P. Jedlowski e P. Lalli, «Alcune osservazioni conclusive», in F. Crespi (a cura di), *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia*, Carocci, Roma 2002.
- Krishnamurti, *Educare alla vita*, Mondadori, Milano 2009.
- R. Kuhn, *Ludwig Binswanger*, "Internationale Bodensee-Zeitschr.," Bd. 5, S. 81-83, 1956.
- R. Kuhn, *Dr Ludwig Binswanger zum 80. Geburtstag*, "Schweiz. Arch. Neurol. Neuroch u. Psychiat.," Bd. 88, H. I, S. 5-8, 1961.
- R. Kuhn, *Dr. Med. Ludwig Binswanger, Kreuzlingen, zum 80. Geburtstag*, "Praktische Psychiatrie", n. 5, 1961.
- R. Kuhn, *Ludwig Binswanger (1881-1966)*, "Schweiz. Arch. Neurol. Neuroch u. Psychiat.," Bd. 99, H. I, S. 113-117, 1967.
- R. Kuhn, *Ludwig Binswanger (1881-1966)*, "Schweiz. Arch. Neurol. Neuroch u. Psychiat.," Bd. 100, H. I, S. 102-103, 1967.

- S. Kierkegaard, *Postilla conclusiva non scientifica* (1846), tr. it. Sansoni, Firenze 1972.
- J. Lacan, «Nota sul padre e l'universalismo», in *La psicoanalisi* n. 33, Astrolabio, Roma 2003.
- G. Leopardi, *Canti*, (a cura di Giuseppe e Domenico De Robertis), Oscar Studio Mondadori, Milano 1978.
- L. Lumbelli, "Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia" in E. Becchi e B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1984.
- S.S. Macchietti, «Un confronto sugli educatori professionali», in *Bollettino della Associazione Pedagogia Italiana*, n. 1-2/gennaio-giugno 1999.
- E. Madrussan, *Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*, Erickson, Trento 2005.
- E. Madrussan, "Relazione", in P. Bertolini (a cura di) *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006.
- A. Maggiolini e G. Pietropolli Charmet (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano 1998.
- R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza*, Città Aperta, Troina (En) 2003.
- R. Mantegazza, *Pedagogia della morte. L'esperienza della morte*, Città Aperta, Enna 2004.
- S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1995.
- B. Mapelli, *Sette vite come i gatti. Generazioni, pensieri e storie di donne nel contemporaneo*, Stripes, Milano 2010.
- J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione* (1959), tr.it. La Scuola, Brescia 2001.
- R. Massa, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Angeli, Milano 1996.
- J. A. Maxwell, *Qualitative research design. An interactive approach*, Sage, London 1996.
- M. Mead, *L'adolescenza in Samoa* (1928), tr. it. Giunti, Firenze 2007.
- D. Meltzer, «Teoria psicoanalitica dell'adolescenza», in *Quaderni di psicoterapia infantile*, n.1, Borla, Roma 1978.
- A. Melucci, *L'invenzione del presente*, Il Mulino, Bologna 1982,
- M. Merlou-Ponty, *Fenomenologia della percezione* (1945), tr. it. Il Saggiatore, Milano 1980.
- B. Merrill, L. West, *Metodi biografici per la ricerca sociale* (2009), tr. it. Apogeo, Milano 2012.
- S. Mistura, *Introduzione a L. Binswanger, Sulla fuga delle idee*, Einaudi, Torino 2003.
- F. Montuschi e A. Palmonari, *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, EDB, Bologna, 2006.

- L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica*, Carocci, Roma 2007.
- L. Mortari, “Agire con le parole”, in AA. VV., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- P. Mottana (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, Clueb, Bologna 1996.
- E. Musi, “La motivazione nel lavoro: non perdere il senso di ciò che si fa”, in V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi, *Ripartire dall’esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- S. Natoli, *L’edificazione di sé. Istruzioni sulla vita interiore*, Laterza, Bari 2010.
- J. Needleman, *Introduzione critica*, in L. Binswanger, *Essere nel mondo*, Astrolabio, Roma 1963.
- H. J. M. Neowen, *Il guaritore ferito*, Queriniana, Brescia, 2003.
- A. M. Nicolò e G. C. Zavattini, *L’adolescente e il suo mondo relazionale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1992.
- F. Nietzsche, *La gaia scienza* (1887), in *Opere*, Adelphi, Milano 1965, vol. V.
- F. Nietzsche, *La volontà di potenza* (1906), tr. it. Bompiani, Milano 1992.
- F. Nietzsche, *La nascita della tragedia*, tr. it. Einaudi, Torino 2009.
- M. C. Nussbaum, *Non per profitto* (2010), tr.it. Mulino, Bologna 2011.
- E. Paci, *Dall’esistenzialismo al relazionismo*, D’Anna, Firenze, 1957.
- E. Paci, *La filosofia contemporanea*, Garzanti, Milano 1957.
- E. Paci, *Omaggio a Husserl*, Il Saggiatore, Milano 1960.
- E. Paci, *Diario fenomenologico*, Bompiani, Milano 1961.
- E. Paci, *Tempo e relazione*, Il Saggiatore, Milano 1965.
- E. Paci, *Il senso delle parole 1964-1974*, a cura di Pier Aldo Rovatti, Bompiani, Milano 1987.
- E. Paci, *Il nulla e il problema dell’uomo*, Bompiani, Milano 1988.
- C. Palmieri, *La Cura Educativa*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- B. Pascal, *Pensieri*, Einaudi, Torino 1962.
- F. Pellegrino, *La sindrome del burn-out. Nuova edizione*, Centro Scientifico Editore, Roma, 2009.
- L. Perla, *Educazione e sentimenti*, Editrice La Scuola, Brescia 2002.
- G. Pietropolli Charmet, «Fine della fanciullezza: riti di separazione e di rinascita oggi», in L. Angelini e D. Bertani, (a cura di) *L’adolescenza nell’epoca della globalizzazione*, Unicopli, Milano 2005.
- G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell’adolescente di oggi*, Laterza, Bari 2008.
- A. Pisciotta e P. Muccioli, “L’angelo vendicatore”, in G. Montinari e E. Pelanda (a cura di), *La relazione adolescenti-adulti*, Il Pensiero Scientifico, Roma 2012.
- Platone, *Fedro*, Rusconi, Milano 1993.

- P. Prini, *Storia dell'esistenzialismo*, Ed. Studium, Roma 1989.
- G. P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina Milano 2011.
- M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2013.
- C. Risè, *Il padre. L'assente inaccettabile*, San Paolo, Milano 2003.
- M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.
- B. Rossi, *Lavoro e vita emotiva*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari 2010.
- J. P. Sartre, *L'essere e il nulla* (1943), tr. it. Il Saggiatore, Milano 1965.
- J. P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo* (1946), tr.it. Mursia, Milano 1974.
- C. Scurati, *La figura dell'educatore professionale*, in M. Groppo (a cura di), *L'educatore professionale oggi*, Vita e Pensiero, Milano 1990.
- C. Scurati, «Editoriale», in *Bollettino della Società di Pedagogia*, n. 4/ottobre 1999.
- A. Sichel, *I modi dell'incontro. Idee per una psicoterapia fenomenologica*, Antonio Lalli Editore, Firenze 1983.
- A. Sichel, *La verità del nulla. Antichi dialoghi con l'ignoto*, Age Grafica Editoriale, Reggio Emilia 1986.
- A. Sichel, «Aver cura come modo dell'essere per il curare», in *Encyclopaideia*, II, 1, 1992.
- A. Sichel, *Pensieri interrotti. Dal perché del dolore al come dell'esistenza (ricordi di uno psichiatra)*, THÉLÈME editore, Torino 2001.
- A. Sichel, *Dolorosa felicità. Antiche memorie del Po*, Edizioni Diabasis, Reggio Emilia 2002.
- D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data: Method for Analysing Talk, Text and Interaction*, Sage, London 1993.
- C. Sità, *Indagare l'esperienza*, Carocci, Roma 2012.
- P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma 2005.
- L. Stefanini, *Esistenzialismo ateo ed esistenzialismo teistico*, Cedam, Padova 1952.
- E. Stein, *Il problema dell'empatia* (1917), tr. it. Studium, Roma, 1998.
- M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini, Milano 2001.
- M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, Clueb, Bologna 2006.

- M. Tarozzi, "Epochè", in P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006.
- S. Tramma, *L'educatore imperfetto*, Carocci, Roma 2003.
- M. van Manen, *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press, New York 1990.
- S. Vegetti Finzi e A. M. Battistin, *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano 2000.
- G. Vezzani, «Leggevamo Gramsci e Marcuse», in *Psicoterapia e scienze umane*, volume XLIV, n. 3, 2010.
- C. A. Viano, «La ragione, l'abbondanza e la credenza», in A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino, 1979.
- M. Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino 1958.
- E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (1998), tr.it. Cortina, Milano, 2006.
- A. N. Whitehead, *La scienza e il mondo moderno* (1926), tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 2001.
- D. W. Winnicott, *Dal luogo delle origini* (1986), Raffaello Cortina, Milano 1990.
- S. Zecchi, *La fenomenologia*, Loescher, Torino 1983.
- M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano, 1996.
- M. Zambrano, *Persona e democrazia* (1958), tr. it. Mondadori, Milano 2000.
- M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà* (2007), tr. it., Marietti, Genova-Milano, 2008.
- N. Zippel, *Tempo e metodo, il problema del soggetto nella fenomenologia di Edmund Husserl*, NEU, Roma 2007.
- L. Zoja, *Il gesto di Ettore*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- L. Zoja, *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino 2009.



## RINGRAZIAMENTI

I primi ringraziamenti sono rivolti alla prof.ssa Vanna Iori che mi ha seguito con cura e attenzione anche da lontano e che mi ha offerto una grande opportunità di crescita personale e di studio.

Un grande abbraccio a tutto il gruppo Eidos (Daniele, Elisabetta, Alessandra, Antonella e Luigi), perché questo percorso non sarebbe stato così gioioso se avessi dovuto farlo da solo. Grazie per il sostegno, gli spunti di riflessione e il buon umore.

Un pensiero tenero va alle mie compagne di viaggio: Caterina, Elena ed Elisa e ai docenti che nelle giornate seminariali si sono appassionati alla mia ricerca.

Affetto e gratitudine per gli educatori e le educatrici che mi hanno regalato la loro esperienza: le vostre voci mi hanno tenuto compagnia e continuano ad essere fonte di ispirazione.

Grazie a Irene Sichel per avermi raccontato di suo padre e dell'atmosfera di allora.

Grazie agli amici, a quelli che "è una gran fortuna poter contare su di loro". Grazie a Mauro, Tommy, Giorgia, Dario, Gigi, Nicola e Dario.

Grazie a chi ha fatto il tifo: Anna, Lello, Ale, Fabio, gli amici di sempre, il CPS tutto, zii, zie e cugini e chi mi dimentico.

Grazie a chi è lassù.

In ultimo intendo e devo ringraziare le persone che hanno portato con me quote effettive di questa splendida fatica. Grazie a mamma e papà perché ci siete sempre e io lo sento ogni giorno. Grazie a Robby che è in credito... Grazie alla nonna Ester, perché tra minestrone, polpette e attenzioni di ogni sorta sostiene col cuore la nostra navigazione. Grazie a Pietro che ha compreso l'importanza del "libro" e ha portato una gran pazienza. Grazie a te, Bea, perché nella mia latitanza ti sei presa cura di tutto: della casa, dell'estate, del Natale, delle piante, degli amici, della famiglia e soprattutto del nostro amore.





