

L'educatore al lavoro sul desiderio

**Educatori che sanno negli anni
restare umani senza rinunciare
al desiderio e alle inquietudini**

di
Andrea Marchesi

La professione educativa è soggetta a molteplici cambiamenti. Da un lato, l'evoluzione delle condizioni socio-culturali in cui si inserisce tale ruolo patisce oggi una diffusa precarizzazione e un netto disinvestimento dalle politiche sociali. Dall'altro, anche i percorsi di vita personali e l'età anagrafica portano inevitabilmente a un diverso approccio a un lavoro fatto di relazione e desiderio. Solo un «ragazzo» idealista può dunque aspirare a svolgere tale professione o anche un adulto esperto può declinarla in modo utile e peculiare? Come porsi rispetto a quanti percepiscono cristallizzata la figura dell'educatore e alle mappe di ricerca dei nuovi educatori?

L'agire educativo è una pratica cardica, un lavoro di cuore⁽¹⁾. Desideri, passioni, sentimenti, oggetti d'amore: in campo educativo entrano in gioco questioni di «cuore». C'è il fantasma della vocazione e della missione – il lavorare con il cuore – a prescindere dal resto (condizioni materiali, economiche, metodologiche) con i rischi di sbandamento che conosciamo bene. C'è anche la possibilità di riconoscere l'educazione come processo che si nutre di motivazioni, desideri, passioni, da assumere come fattori essenziali di progettualità. Un lavoro di cuore, come allusione anatomica alla sede delle connessioni sentimentali, al supporto corporale di quel desiderio inteso come cardine dei processi di soggettivazione. Un desiderio da mettere al lavoro e da lavorare, strumento, materia e scopo del proprio agire: il desiderio di educare un altro e, allo stesso tempo, la trasmissione delle capacità di desiderare. Sono in campo le motivazioni e le direzioni di senso nel loro intreccio indissolubile: perché lavoro, cosa mi spinge a farlo e per che cosa lavoro in quanto educatore.

Che fine fa il desiderio di educare

Ma la motivazione non è una sorgente inesauribile e, soprattutto, non è immune ai condizionamenti interni ed esterni, alle pressioni, alle fatiche, ai fattori di crisi. Le motivazioni evolvono, vanno in crisi, si trasformano e chiedono di essere ascoltate.

Come cambiano le motivazioni dei professionisti dell'educazione implicati nelle «trazioni»⁽²⁾ che caratterizzano attualmente il lavoro educativo? Cosa accade quando ci si trova divisi tra *missione* e *tecnica*? Che cosa succede quando si esercita questo mestiere diventando adulti, alle prese con le proprie responsabilità educative naturali, con il proprio ruolo genitoriale per esempio, in una fase di crisi che investe le prospettive materiali e di senso del proprio agire? Cosa succede al professionista maturo, che è diventato esperto al contempo adulto e si confronta con la sua traiettoria esistenziale? Come cambia lo sguardo sull'educazione? Cosa permette, nonostante tutto, di continuare a fare l'educatore? E che fine fa il desiderio, durante tale transizione all'adulthood esistenziale e alla maturità professionale?

Attorno a queste domande si è sviluppato un percorso di ricerca⁽³⁾ che ha coinvolto un gruppo di educatrici ed educatori tra i 35 e i 45 anni, una generazione di mezzo chiamata a raccogliere il testimone dei padri fondatori del lavoro sociale ed educativo, così come ad accogliere e accompagnare le figure più giovani che si accostano a questo campo operativo. Un percorso di ricerca che, tramite la produzione di testi narrativi e simbolico-proiettivi, ha provato a ricostruire i *nessi tra dimensione esistenziale e vita professionale*, tra motivazioni e competenze, per come evolvono, si arricchiscono e si complicano, con lo scopo di comprendere i cambiamenti, le prospettive e i significati che assume il lavoro educativo esercitato oggi, in età adulta.

1 | Cfr. Orsenigo J. (a cura di), *Lavorare di cuore*, FrancoAngeli, Milano 2011. In particolare, sulla distinzione tra lavoro di cuore e con il cuore, il contributo di Stefania Ulivieri, *Apprendisti di desiderio. Lavorare il desiderio, abitare il legame*.

2 | Cfr. Faucitano S. Marcialis P., Orsenigo J., Prada G., *Ritrovare lo sguardo educativo. Uno, nessuno centomila ruoli per l'educatore*, in «Animazione Sociale», 240, febbraio 2010, pp. 20-29.

3 | Questa ricerca è parte del Laboratorio permanente sulle professioni educative attivato dal Centro studi Riccardo Massa e da 10 cooperative sociali lombarde. È stata condotta da Jole Orsenigo, con il supporto di Nadia Oliva, e ha coinvolto educatrici ed educatori della coop. sociale Libera Compagnia di Arti e Mestieri Sociali di San Giuliano M.se: Stefania Bernardini, Rosa Flauto, Patrizia Gola, Francesca Marchetti, Stefano Nicoletta, Gloria Pavesi, Clara Risi e Silvia Storelli.

Un lavoro solo per giovani?

Siamo consapevoli che le interazioni educative debbano contemplare una scadenza per essere riconosciute tali, che senza una fine, un congedo, non si può parlare di educazione. Ma il dubbio, a tratti l'inquietudine, è che questa scadenza possa avere un preciso riferimento biologico e anagrafico. Almeno questo è il sospetto che esprimono molto spesso le tirocinanti che si affacciano sulla soglia della professione educativa: ma potrò fare questo lavoro per tutta la vita?

Per una generazione che sta attraversando il giro di boa della propria carriera lavorativa, questo sospetto è un'autentica minaccia ma è anche una sollecitazione paradossale: una volta che sono diventato sufficientemente esperto, che ho accumulato esperienza e competenza, dovrei sentirmi al tramonto?

Sono ancora «quei bravi ragazzi»

Una certa deriva giovanilistica esiste e sembrerebbe essere innanzitutto rispecchiata dagli attori con i quali interagisce l'educatore. Da una parte, i committenti sembrano cristallizzare il ruolo professionale dentro una condizione di interminabile adolescenza: gli educatori rimangono, a dispetto di ogni segno morfologico, «i ragazzi», anzi «i bravi ragazzi», impegnati nei servizi, con disponibilità e dedizione totale, senza vincoli di orario e sempre in grado di adeguarsi alle domande dell'utenza. Dall'altra, i soggetti con i quali si trova a operare l'educatore esprimono stupore di fronte a un attore che, a loro avviso, non interpreta fino in fondo la parte dell'adulto tradizionale: «Perché sei qua con me alle undici di sera, invece di stare a casa con la tua famiglia?».

È come se fosse in gioco una dinamica regressiva che richiama per analogia altre identificazioni che lo stesso educatore propone

nei confronti dei soggetti adulti di cui si prende cura: le persone disabili che indipendentemente dalla loro età vengono chiamate «ragazzi», persone in condizione di fragilità alle quali ci si rivolge con un tono della voce e un ordine discorsivo che le riconduce a una condizione di minorità, per non citare l'immaginario che investe la terza età con il rinvio alle involuzioni infantilistiche.

Un mestiere inconciliabile?

Forse c'è una questione che investe strutturalmente la gestione delle asimmetrie nelle interazioni educative, oppure c'è un problema di codici affettivi che consegna all'educatore il ruolo di eterno fratello o sorella maggiore – anche per evitare confuse sostituzioni con i ruoli genitoriali. Senza dubbio c'è un problema di riconoscimento, di identità di ruolo che si trova implicata in una sorta di *minorità professionale*, soprattutto in relazione ad altre figure sorrette da saperi forti, da collocazioni istituzionali più chiare e consolidate. Per alcuni, poi, è un problema che investe prevalentemente settori operativi specifici: per esempio il lavoro con adolescenti, in strada come nei contesti formali e informali, dove vieni chiamato a una vicinanza con linguaggi, stili comunicativi e relazionali che mettono in discussione l'identità adulta della figura educativa. Infine, ma ancora più determinanti, ci sono i problemi materiali di conciliazione tra vita e lavoro, che in alcuni casi possono generare un vero e proprio conflitto insanabile, tra i compiti di cura professionale – come nel caso della sostituzione dei compiti genitoriali – e le proprie responsabilità come persona adulta e genitore.

Un cambio di prospettiva ma soprattutto di postura

D'altra parte, a conferma di quanta rilevanza abbia la consapevolezza di ruolo e di sé,

proprio la condizione di maturazione esistenziale, come nel caso della genitorialità, può diventare una leva fondamentale per affrancarsi dall'immaginario giovanilista. L'esperienza della paternità e della maternità può generare un nuovo sguardo sulla professione educativa. Ci si può sentire «più forti» e «più sicuri», si presta attenzione ad aspetti che in precedenza rimanevano in secondo piano, così come si tende a cercare alleanze con le responsabilità educative degli altri, disposti a riconoscere le fragilità dei genitori dei ragazzi e ad accogliere le loro domande, implicite, di sostegno.

È un cambiamento di prospettiva ma soprattutto di «postura»: si è meno chinati sul singolo e si guarda di più al contesto, si è meno concentrati sul minore, ma si rivolge l'attenzione agli altri adulti convocati ad assumere una responsabilità educativa, si è meno centrati su se stessi – e quindi nel proprio delirio di onnipotenza – ma riconoscendo le proprie fragilità si diventa più sensibili nel comprendere le fragilità altrui.

Si può continuare a portare il fuoco?

È come se fosse necessario oltrepassare una soglia per scoprire un altro tipo di potenza che la condizione adulta permette di proiettare nell'esercizio del ruolo educativo, mutandone la posizione sulla scena e determinando un'inversione nelle modalità di riconoscimento. Si guadagna una prospettiva, nello spazio e nel tempo, che rimette in gioco la propria carriera professionale.

Ma cosa si perde, cosa ci si lascia alle spalle? L'identificazione giovanilistica richiama la conservazione delle motivazioni originarie, come se l'educatore fosse un lavoro per persone disposte a rimanere giovani per sempre, a non risolvere del tutto la propria componente adolescenziale. Se ci si affranca dalla condizione giovanile, cosa accade

alle motivazioni? Cosa succede a quella passione che per tutto il gruppo costituisce il fattore cruciale della scelta professionale? E alle «folgorazioni», al fuoco che ha iniziato ad ardere agli esordi della propria carriera? Cosa diventa quell'adrenalina che molti raccontano come ingrediente fondamentale per stare sulla scena educativa, spesso a contatto con le ferite dell'altro?

C'è un rischio evidente per questa generazione di mezzo che rivendica senza indugi l'educazione come lavoro di cuore, la componente passionale come fattore determinante del lavoro educativo. È il rischio che maturazione professionale e adultità professionale, acquisizione di competenze e assunzione di vincoli personali, possano portare a una torsione razionalistica, al raffreddamento delle componenti vitali, a un fuoco che tende a spegnersi lasciando il campo agli strumenti, alla capacità di osservazione e distanziamento, alla padronanza del lavoro di rete. Che fine fa quella quota di follia, di capacità istituzionale, di intenzionalità trasformativa, di assunzione di quote di rischio, che sembrerebbero qualificare il lavoro educativo dentro una specifica economia del desiderio? Si è forse consegnati a vivere una scissione drammatica tra passione e razionalità, costretti a scegliere in modo unilaterale tra missione e tecnica?

Genealogia della professione educativa

Prima si accennava a una specificità della generazione di mezzo, come se fosse implicata in una peculiare drammaticità, in un conflitto interiore tra mondo della vita e dimensione professionale, come se le trazioni del lavoro educativo assumessero una torsione esistenziale dalle caratteristiche distintive. Forse non serve alludere alla generazione perduta, come da più parti ven-

gono definiti i trentenni-quarantenni, ma è necessario ricostruire la genealogia della professione educativa.

La generazione di mezzo si trova collocata tra due attori che sembrano abissalmente distanti: da un lato i padri fondatori, i pionieri, dall'altro i giovani laureati nelle facoltà universitarie deputate alle scienze dell'educazione e all'educazione professionale.

La fase eroica: l'educazione come evento sociale

Da una parte ci sono i protagonisti della fase eroica del lavoro educativo: la riforma della psichiatria, i movimenti di de-istituzionalizzazione, la presenza dei presidi sociali sui territori, la lotta alle tossicodipendenze, dove le pratiche perseguono un orizzonte di cambiamento sociale. Il lavoro educativo in campo sociale nasce dall'intreccio di volontariato e militanza politico-sociale, dove si stagliano le presenze laiche e religiose di figure carismatiche. È la fase aurorale delle professioni educative e in gioco ci sono l'avventura, la frontiera, l'azione politica, il prolungamento (o la conversione) in campo sociale delle spinte progressive dei movimenti degli anni '60-'70.

È la fase della sperimentazione in campo didattico, con la scuola di massa attraversata dalla perturbazione di un modello autoritario e rigorosamente trasmissivo, durante la quale entrano in gioco competenze artistiche e creative: musica, teatro, arti figurative sono parte integrante della cassetta degli attrezzi di chi opera in campo educativo, nel territorio e a scuola.

Infine è la fase delle grandi alleanze tra i saperi in chiave emancipativa, durante le quali le pratiche educative e di cura vengono rivoluzionate grazie alla rottura prodotta dalle punte più avanzate del sapere medico-psichiatrico, psico-sociale, pedagogico e giudiziario.

I protagonisti di questa stagione si formano sul campo, sorretti dalla consistenza delle grandi narrazioni, scoprono la possibilità di incarnare le dimensioni ideologiche. In molti casi sono animati da motivazioni di tipo trascendente: il cambiamento della società, un altro modello di rapporti umani e sociali, una visione antropologica e culturale forte.

La loro tensione trasformativa inaugura un ciclo espansivo: nuove legislazioni che formalizzano la promozione e tutela dei diritti negati, servizi, progetti e pratiche, che pur con tutte le contraddizioni e gli scarti rispetto alle intenzioni originarie, configurano un nuovo campo di intervento sociale e un vero settore professionale. Alcuni di loro diventano i maestri chiamati a formare le generazioni successive, assumendosi la responsabilità di portare il fuoco, alimentare la passione per il lavoro educativo. Sono i formatori, i supervisori, le figure che gestiscono le comunità, che coordinano i centri, nei quali iniziano a lavorare e formarsi gli educatori della generazione di mezzo. In molti casi sono responsabili di quella folgorazione che la maggior parte delle persone che partecipano alla ricerca richiamano parlando dei loro esordi professionali.

La fase della professionalizzazione: agenti di cambiamento

C'è un passaggio di testimonianze incarnate, una trasmissione di saperi e valori, che accompagna una seconda fase del lavoro educativo: la stagione della professionalizzazione e dell'istituzionalizzazione.

Le ideologie lasciano la scena alle competenze: l'educatore è una professione che richiede l'acquisizione di saperi, abilità e tecniche da apprendere nelle scuole prima e nelle università poi. In questa formazione ci sono ancora gli echi della fase eroica, tanto che il lavoro educativo trova la sua declinazione principale nella categoria di

cambiamento, nella «dimensione metabletica»⁽⁴⁾ che richiama la possibilità di provocare un mutamento di condizione, di fare passare oltre l'altro. Il cambiamento si localizza e si concentra, però, nel singolo o nel gruppo, chiamando l'educatore ad allestire contesti relazionali entro i quali facilitare il cambiamento. La figura educativa, la sua presenza sulla scena, diventa centrale, a tratti esclusiva, chiamata a incarnare una presenza significativa in grado di modificare i pregiudizi e le resistenze, di aprire varchi per l'emancipazione dei soggetti da una condizione di minorità.

In questa stagione chi diventa educatore incontra un approccio fenomenologico-esistenziale che mobilita l'esserci e l'essere in relazione, enfatizzando la dimensione relazionale. La generazione di mezzo è iniziata a un lavoro educativo focalizzato sulla costruzione delle relazioni, sulla messa al lavoro delle competenze relazionali.

Tecnici della relazione

Diventare educatori significa diventare tecnici esperti di relazioni, capaci di utilizzare se stessi, la propria empatia, come strumento privilegiato di lavoro. C'è una dichiarata esposizione personale che richiede di sviluppare un costante lavoro su di sé, per gestire le proprie emozioni, per imparare ad assumere il necessario distanziamento.

Il lavoro di équipe e la supervisione diventano i luoghi per promuovere quella riflessività necessaria a una buona manutenzione del sé. Il desiderio non ha più sponde culturali, non trova più supporti narrativi in grado di nutrire la tensione verso l'altrove e l'altrimenti, ma deve essere incarnato dall'educatore che è chiamato a confrontarsi con

la sfida di alimentare nell'altro la capacità di progettualità, di ampliamento degli orizzonti esistenziali. Allo stesso modo la ricerca di senso nel proprio agire perde progressivamente i riferimenti trascendenti – il cambiamento della società – per diventare contingente e immanente: si tratta di trovare il senso, qui e ora, nelle interazioni quotidiane, negli avanzamenti come negli insuccessi della propria operatività. Il coinvolgimento personale è molto accentuato e si concentra nell'esercizio del ruolo, senza grandi sfondi di senso, ma solo con il sostegno dei legami professionali, nel gruppo di lavoro, nella propria organizzazione. La passione, la motivazione e la ricerca di soddisfazione personale, costituiscono i motori del lavoro educativo, che cerca poi nelle dimensioni metodologiche, nella capacità di narrazione e rielaborazione del proprio agire, un apparato per compensare il livello di esposizione personale.

Tra specializzazione e pluri-appartenenze

Per le nuove generazioni, per chi si affaccia al lavoro educativo dopo un triennio di corso universitario, queste stagioni precedenti appaiono remote. Le radici con le origini eroiche sembrano recise, mentre le spinte alla specializzazione sembrano comportare il ritorno di un sapere medico a dominare il pedagogico. Chi si accosta alle professioni educative si trova immerso in un nuovo scenario nel quale si è consumato il tramonto della promozione come orizzonte privilegiato delle progettualità educative e dove prevale uno schema assistenziale, pre-stazionale, fortemente proceduralizzato.

4 | Cfr. Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogie e didattiche del cambiamento nei servizi extrascolastici*, La Nuova Italia, Firenze 1990. Per una sintesi di questa

fase si veda Curioni E., Di Tommaso B., *La figura dell'educatore: suggestioni storiche*, in Palmieri C., *Pensare e fare tirocinio*, FrancoAngeli, Milano 2009.

In campo extra-scolastico il lavoro educativo si configura sempre di più come professione di cura e di aiuto, subordinato a diagnosi mediche e psicologiche, così come a prescrizioni giudiziarie, chiamato a prendere in carico un soggetto, sempre più in forma singolare, domiciliare per esempio, rispondendo a esigenze di supporto e supplenza del nucleo familiare. In alternativa ai contesti operativi più condizionati da una domanda di presa in carico di carattere socio-sanitario, la professione educativa si sviluppa nei servizi per l'infanzia dove l'educazione tende a coincidere con le funzioni di accudimento e tutela.

D'altra parte, più in generale, la precarietà è una condizione naturale e per molti giovani educatori la possibilità di essere chiamati a mutare ruolo, contesto, collocazione professionale, è una prospettiva che viene contemplata pragmaticamente. La dimensione educativa con tutto il suo corollario di passioni e motivazioni forti, trova poca aderenza, perché l'investimento è necessariamente aperto e plurale: formazione continua, acquisizione costante di qualifiche e specializzazioni, attraversamento di contesti, pluri-appartenenze costituiscono il loro necessario orizzonte di riferimento.

Non è che le nuove generazioni siano senza passione. La loro passione può essere ritrovata nel fatto che si muovono su più cose contemporaneamente: studio, lavoro, formazione, volontariato, riuscendo a fare anche tutte queste cose bene.

L'educatore, un lavoro post-fordista

Chi ha iniziato a lavorare in campo educativo negli anni '90 ha vissuto una lunga transizione che ha investito in modo più generalizzato il mondo del lavoro. Stiamo parlando della cosiddetta mutazione postfordi-

sta del lavoro: la fine delle postazioni fisse, dei ruoli standardizzati, dei tempi di lavoro lineari e ricorsivi, ma soprattutto del superamento dell'antica opposizione tra agire strumentale e agire comunicativo.

Le competenze comunicative assumono un ruolo ormai cruciale in tutti i settori della produzione, dalla fabbricazione di merci ai servizi. Si produce comunicando, si comunica producendo. In ogni settore e in ogni mansione è implicata una costante attività meta-linguistica: decifrazione di segnali, gestione di flussi informativi, condivisione e circolazione di conoscenze. Al tempo stesso anche la dimensione relazionale e affettiva entra dalla porta principale del processo di produzione: dal lavoro di squadra nei cicli di fabbricazione alle funzioni di servizio dei *call center* le competenze relazionali vengono sollecitate costantemente dal bisogno di ascolto ed elaborazione degli *input* operativi, così come dalla centralità che assume la componente relazionale del prodotto che viene venduto sempre come un bene inserito in un contesto di significazione.

Competenze generiche nella cassetta degli attrezzi

In sintesi, nell'organizzazione postfordista del lavoro trovano piena cittadinanza le competenze comunicative e relazionali, la dimensione di cura, le capacità ideative ed elaborative, ovvero uno spettro di competenze «generiche» da applicare e adattare ai mutevoli contesti operativi. Competenze appartenenti alla sfera della soggettività del genere umano, che vengono prima e oltre le conoscenze e le abilità tecniche che si imparano sul campo, lavorando, attraverso l'esperienza, in una condizione che richiede una disponibilità all'apprendimento e all'aggiornamento permanente. L'educazione è diventata, quindi, una professione che, come altre, mette al lavoro competenze

generiche che investono la sfera della comunicazione e delle interazioni.

Non possiamo stupirci se nella cassetta degli attrezzi originaria dell'educatore troviamo la capacità di ascoltare e di osservare, l'empatia e appunto la passione. Il fattore personale, soggettivo, genericamente umano viene messo al lavoro in campo educativo, in modo sempre più simile a tanti altri contesti operativi e ruoli professionali, mantenendo una specificità che è connessa alle dimensioni motivazionali.

Il velo tra ruolo e persona

Non è casuale che nel percorso di ricerca sia emersa l'immagine del velo per qualificare metaforicamente le competenze dell'educatore. Il velo è inteso come un mediatore e un regolatore nelle interazioni umane: qualcosa che permette di filtrare, ma anche di favorire interscambio, di modulare un flusso osmotico. Un velo che non è un muro, ma che serve a proteggersi, favorendo quella distanza che permette l'istituzione di uno spazio di elaborazione grazie al quale si può restituire alle persone qualcosa che abbiamo compreso nella relazione con loro. Il velo può essere anche inteso come maschera e quindi come fondamentale attributo per l'assunzione di un ruolo. Potremmo pensare che si tratta del fattore di protezione di cui l'educatore ha bisogno per gestire la sua esposizione personale. Il velo allora sarebbe il simbolo del ruolo che nasconde e protegge la persona dell'educatore.

D'altronde siamo abituati a pensare che la persona stia sempre dietro a una maschera, come una nuda essenza che chiede di essere scoperta, disvelata nella sua autenticità. Ma se, invece, ci ricordiamo che, originaria-

mente, persona significa maschera⁽⁵⁾, forse possiamo renderci conto che nel velo ci sia in realtà una strategia di riconoscimento, più che una semplice messa al riparo della persona dell'educatore. È grazie alla presenza del velo/maschera che l'altro può riconoscermi come figura educativa, ovvero come ruolo capace di stare sufficientemente vicino e sufficientemente distante affinché dal nostro incontro l'altro possa imparare qualcosa in più su di sé, sui propri limiti e sulle proprie possibilità.

Una maschera psico-corporale

L'educatore è presente, sulla scena, come persona che indossa una maschera, come a teatro: si interpreta un ruolo assegnato dentro un copione progettuale e un mandato sociale, si recita una parte nella quale ci si identifica, ma senza aderirvi in modo assoluto. Non è altrettanto casuale che proprio il teatro costituisca una delle principali risorse nella cassetta degli attrezzi degli educatori della generazione di mezzo.

Non si tratta semplicemente delle tecniche teatrali come proposte operative di ingaggio dei soggetti, ma del teatro come metafora che permette di comprendere il significato del conflitto tra ruolo e identità personale che caratterizza l'educatore. Se il ruolo professionale è una maschera sociale alla quale si aderisce come persona, portando con sé la propria dimensione esistenziale, d'altra parte, come accade in campo teatrale, non c'è mai un'identificazione senza residui, ma rimane uno scarto, una distanza. È sempre presente un margine, uno spazio di non totale identificazione, un residuo di straniamento nei confronti del ruolo che rende possibile alla persona di rielaborare

5 | Cfr. Agamben G., *Nudità*, Nottetempo, Roma 2009. «Anticamente a Roma ogni individuo veniva identificato attraverso il suo nome che rivelava l'appartenenza

a un gruppo, a una *gens*, che a sua volta veniva riconosciuta grazie alla maschera di cera dell'antenato che ogni famiglia custodiva nell'atrio» (Ivi, p. 71).

il proprio agire, di chiedersi il senso di ciò che sta facendo. Non è vero che si lavora a mani nude perché in ambito educativo, proprio come a teatro, si mette sempre in campo una componente metaforica, come ci ricorda Riccardo Massa nelle sue lezioni sul teatro: «Fare educazione vuol dire preferire un sistema di segni»⁽⁶⁾.

Ma questi segni, richiamando gli insegnamenti del teatro sperimentale, non sono la scenografia di un setting strutturato, ma i corpi degli educatori chiamati ad assumere e interpretare una «partitura psico-corporea.» Ci si può dotare di tutto l'apparato di tecniche di osservazione e valutazione, ma l'elemento vitale, psico-fisico, non solo non è eludibile ma è uno strumento essenziale nelle interazioni educative. L'educatore è chiamato a essere completamente se stesso, presenza psichica, emotiva e fisica dentro uno schema espressivo artificiale, come a teatro, salvaguardando una parte di sé.

Un'agire contro-identificatorio

Ciò significa che nel lavoro educativo sono chiamato a mettere tutto me stesso, lasciando fuori qualcosa di me che permetta di non perdermi completamente, di non identificarmi in modo assoluto e favorisca il distanziamento anche da parte dell'altro.

È ancora Riccardo Massa a evidenziare come il vero problema in campo educativo, analogamente al teatro, sia «contro-identificare». L'educatore non deve promuovere emulazione, non deve farsi seguire dal ragazzo, come dall'adulto, attivando un processo identificatorio: la direzione è opposta ed è la differenziazione. Questo movimento contro-identificatorio, che chiede all'altro la disponibilità di assumere una parte attiva per trovare la propria strada, richiama il

lavoro pedagogico sul desiderio. Il desiderio educativo è necessariamente elaborato, capace di esprimersi prendendo le distanze, come ricorda Stefania Ulivieri: «Un desiderio senza oggetto, sufficientemente dis-identificato da divenire desiderio del desiderio, da esercitarsi come forza vitale e non come strumento di autorità e appropriazione»⁽⁷⁾.

Si tratta della situazione paradossale nella quale è implicato l'educatore: esserci come posizione desiderante, presenza appassionata e vitale, capace di amare senza reciprocità, ovvero di farsi vuoto, per lasciare spazio affinché l'altro possa scoprirsi come soggetto capace di desiderare.

L'inattualità del lavoro educativo

Insistere sull'espressione così anacronistica come «lavoro di cuore» rivela una caratteristica essenziale del lavoro educativo rappresentato dalla generazione di mezzo: la sua inattualità. Una duplice forma di inattualità: il fatto che sia un lavoro non riconosciuto socialmente, privo ormai sia di sufficienti coperture materiali sia di risarcimenti simbolici, ma anche il fatto che sia una professione sempre più incompatibile con una condizione adulta. Torna in gioco la questione del lavoro per giovani, ovvero le pressioni della propria condizione esistenziale che rendono impraticabile l'esercizio di un mestiere che chiede una messa al lavoro dei propri sentimenti, delle proprie passioni, del proprio desiderio.

Non c'è solo l'orologio biologico, ma anche quello storico e sociale a fare problema, come se non fosse più il tempo giusto per fare gli educatori, o almeno non lo fosse più

6 | Antonacci F., Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro e l'educazione*, Angeli,

Milano 2011, p. 69.

7 | Ulivieri S., *op. cit.*, p. 147.

come si intendeva in termini appassionati questa professione fino agli anni '90.

Eppure, dal percorso di ricerca emerge con forza l'idea di educazione come pratica autenticamente contemporanea proprio nella sua inattualità. Questo passaggio richiama la domanda del filosofo Giorgio Agamben quando si chiede: «Che cosa significa essere contemporanei?»⁽⁸⁾. Rileggendo Nietzsche e le sue considerazioni inattuali sulla storia, Agamben segnala come una piena appartenenza alla contemporaneità, debba implicare una sfasatura, una forma di anacronismo che rende «più capaci degli altri a percepire e afferrare il proprio tempo».

Mancare gli appuntamenti per aprire possibilità

Non si tratta di rimpiangere gli echi del passato, come nel caso di chi non ha vissuto la fase eroica dell'educatore ma solo il passaggio del testimone che ne è derivato.

Ancora una volta c'è il valore dello scarto che permette di guardare al presente, al proprio tempo «per percepirne non le luci, ma il buio»⁽⁹⁾. Quanto di più inattuale e contemporaneo dello sguardo educativo gettato sulle problematiche più invisibili sul piano delle rappresentazioni sociali, sugli effetti più latenti dei processi sovraesposti? Ma il buio non è qui inteso semplicemente come il risvolto negativo dell'attualità, come la zona d'ombra dei processi in evidenza, come l'insieme dei problemi irrisolti, degli effetti devastanti della crisi.

Il buio è quella fitta tenebra che avvolge le stelle nel cielo, che – in termini astrofisici – non è altro che la luce delle galassie che non vediamo perché si allontanano da noi a una velocità superiore alla luce. «Essere contemporanei significa essere capaci di

percepire in quel buio una luce che, diretta verso di noi, si allontana infinitamente da noi. Cioè ancora: *essere puntuali a un appuntamento che si può solo mancare*»⁽¹⁰⁾.

E il lavoro dell'educatore è costituito da appuntamenti mancati, perché è strutturalmente fondato sullo scarto temporale, sull'agire per produrre effetti che non si vedranno mai pienamente nella loro realizzazione. Cosa sarà diventato quel bambino accolto e curato in comunità? Cosa ne sarà stato di quel ragazzo accompagnato per un pezzo di strada? Cosa sarà successo a quella giovane madre in difficoltà alle prese con le proprie responsabilità genitoriali? Il lavoro dell'educatore regge questa frustrazione, questo mancato riscontro immediato, perché lavora sul differimento nel tempo dei propri risultati, sull'intempestività degli effetti del proprio intervento.

Tutto ciò è pienamente confermato dallo spiazzamento che produce l'incontro con l'ex-utente, diventato ormai un'altra persona da quella che avevamo conosciuto nella pratica educativa: un soggetto che sembra provenire da un altro pianeta, che ci restituisce i segni postumi del nostro agire, consegnandoci una verifica eccezionale, una restituzione che è fuori dall'ordinario.

Sempre in mezzo: tra il non più e il non ancora

La contemporaneità è una specifica esperienza del tempo che «ha sempre la forma di una soglia inafferrabile tra un non ancora e un non più»⁽¹¹⁾, come accade nella terra di mezzo allestita dalle esperienze educative: zone di passaggio e transizione, che istituiscono relazioni particolari con il passato da riattualizzare e con il futuro da prefigurare. In tal senso possiamo dire che il lavoro edu-

8 | Agamben G., *op. cit.*, p. 19.

9 | Ivi, p. 23.

10 | Ivi, p. 24.

11 | Ivi, p. 27.

**Ogni educatore nel
ripercorrere la propria
storia di formazione,
è chiamato a riflettere
sull'immaginario
pedagogico
che orienta
il modo di intendere
la progettualità
educativa.**

cativo sia in una trazione temporale, tra l'arcaico e il profetico, con uno sguardo al passato che è immediatamente trascinato verso il futuro. È importante conoscere la storia di chi incontriamo sulla scena educativa, ma siamo progettualmente orientati al futuro, ad accompagnare l'altro a farsene qualcosa di come è fatto e sta diventando. Il lavoro educativo non è schiacciato sul presente, pur dovendo agire nel *qui e ora* e, quando arretra nel passato, lo fa per cercarvi indicazioni per il futuro, per costruire un progetto.

È lo stesso movimento che ogni educatore è chiamato a fare su di sé: ripercorrere la propria storia di formazione, i modelli educativi incontrati, per riflettere sull'immaginario pedagogico che orienta la propria azione e il modo di intendere la progettualità educativa. Ciò significa essere irrisolti e non conciliati, protagonisti di un'oscillazione costante, di una tensione utopica verso l'altrove e l'altrimenti e allo stesso tempo tirati verso lo scavo archeologico del passato con le ombre proiettate sul presente. Significa essere irrimediabilmente nel mezzo, nel tratto che separa la temporalità e istituisce la

potenzialità, il possibile, come orizzonte nel quale accompagnare e farsi accompagnare, in modo ciclico e ricorsivo, dentro quella ruota asincrona che è l'educazione.

L'educatore, una figura «tragica»

Dalle trazioni del lavoro educativo siamo quindi arrivati alle scissioni, ai conflitti, alle fratture che coinvolgono il singolo educatore, in particolare se sta transitando nell'età adulta. Una matrice conflittuale irrisolta, che fa pensare alla presenza di una dimensione tragica nel profilo dell'educatore, come se fosse chiamato a interpretare una parte che implica una collisione con il proprio mondo, interiore ed esteriore.

Trattandosi di un gruppo professionale a composizione prevalentemente femminile, la figura tragica che forse è più utile richiamare per approfondire questa dimensione è Antigone, protagonista della omonima tragedia di Sofocle, e al centro di molteplici interpretazioni in campo filosofico⁽¹²⁾ sui grandi conflitti etici, culturali e politici.

Il rischio di bruciarsi con il proprio desiderio

Il dilemma che si presenta ad Antigone è una scelta: seppellire il fratello morto, Polinice, rischiando la morte, oppure obbedire all'editto del re Creonte che vieta di dare sepoltura ai traditori. È la storia del conflitto tra leggi del cuore e leggi della città, tra prendersi cura del fratello morto, facendo prevalere gli affetti e la sfera privata a costo della vita, oppure assecondare la normatività dello stato. Antigone sceglie di seguire la legge singolare del cuore, as-

12 | La tragedia di Sofocle è al centro di un ininterrotto dibattito filosofico: dalla lettura di Hegel, fino alle interpretazioni di Kierkegaard, Heidegger, Derrida, al pensiero della differenza di Irigaray. In questo articolo

facciamo riferimento alla lettura lacaniana ripresa da Recalcati M., *Ritratti di desiderio*, Cortina, Milano 2012 e al contributo di Butler J., *La rivendicazione di Antigone*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

sumendo il proprio desiderio come dovere etico irrinunciabile e non mediabile, consegnandoci la necessità della coerenza assoluta nei confronti della verità del proprio desiderio, come valore superiore alla stessa sopravvivenza. È una figura intransigente, non disponibile a scendere a patti, a cercare una mediazione tra le leggi degli affetti e le norme universali della convivenza, che per questo motivo trasforma il suo desiderio puro in desiderio di morte.

Nel suo caso c'è un imperativo etico singolare che comporta la distruzione di sé a difesa del proprio desiderio. Per difendere il legame affettivo, la legge del cuore, Antigone rinuncerebbe a se stessa, come accade – ci ricorda Massimo Recalcati – ogni volta che «desideriamo qualcosa in proprio, ogni volta che facciamo esperienza del desiderio come un assoluto singolare, ogni volta che noi proviamo a desiderare il nostro desiderio»⁽¹³⁾. Si tratta di una conclusione estrema che ci consegna una condizione di radicale solitudine, dove non esiste alcun riconoscimento possibile dell'altro e da parte dell'altro. È il rischio che corre l'educatore quando assolutizza il desiderio di educare, intendendolo come possesso irrinunciabile, come il «mio» desiderio che non può subire mediazioni e conciliazioni con i desideri degli altri. È il rischio di bruciarsi con il fuoco di una passione pedagogica unilaterale, come segnala, senza altri giri di parole, il *burn-out*, la principale malattia che investe le professioni ad alto valore relazionale.

Rivendicare una forma originale di *philia*

Ma la vicenda di Antigone può essere letta congedando le grandi opposizioni come quella tra sfera privata e pubblica. Judith Butler espone un punto di vista originale

puntando l'attenzione sui limiti della rappresentazione e della rappresentabilità politica come principale chiave di lettura della tragedia. Antigone non intenderebbe fare del suo desiderio un ideale universale da contrapporre in modo auto-distruttivo ad altre universalità, al principio di realtà, alla normatività dello stato, ma segnalare una condizione che è priva di rappresentazione nelle leggi simboliche vigenti.

Lo scandalo di Antigone, che già nel nome rivela una posizione ambigua all'interno delle strutture di parentela, riguarda il rapporto con il fratello, una forma di *philia* particolare, un legame amoroso che risulta incomprensibile e non rappresentabile. Un legame che risulta estraneo alle leggi e alle categorizzazioni: non è suo figlio, non è suo padre, è solo un fratello, come l'altro che è stato sua vittima e che ha legittimato l'interdetto di Creonte, la punizione del tradimento. Ed è in questo legame, unico, irripetibile e non riproducibile, che Antigone si trova a sfidare una legge che non riconosce e non è in grado di rappresentare la sua posizione: è una sfida a un ordine simbolico che non riconosce la sua forma di relazione, negandone qualsiasi riconoscimento pubblico. Forse l'educatore implicato in legami affettivi, effetto del lavoro di cuore, si trova allora in una condizione simile, in un analogo scandalo che non trova riscontri nel linguaggio, che è privo di legittimazioni nell'ordine simbolico. Ma come, tu educatore adulto, magari titolare di una responsabilità genitoriale, ti vuoi trovare implicato dentro relazioni affettive che non hanno alcun tipo di riscontro? Non sono figli tuoi, non sono tuoi parenti, non c'è nemmeno un legame di sangue: perché tanto interesse, tanto coinvolgimento? E poi, non hai una tua famiglia a cui prestare così tanta attenzione?

13 | Recalcati M., *op. cit.*, p. 152.

Un desiderio che abita nell'Altro

Avvertire e riconoscere queste forme del conflitto, elaborare senza risolverle, assumendone i limiti di comprensione e rappresentabilità: questa è la componente tragica del lavoro educativo. Irrisolta, mai definitivamente conciliata, a rivendicare un'inquietudine che impedisce di assoggettarsi alla liquidità dove tutto scorre, così come alla rigida compartimentazione dei ruoli, dove tutto è chiaramente confinato.

Forse, andando al fondo del discorso, non può che emergere la ferita che è all'origine di una scelta professionale: si entra in contatto con le sofferenze altrui per imparare a prendersi cura delle proprie ferite. La cura di sé e del proprio desiderio non è più un fantasma, ma qualcosa che nella maturità professionale può essere dichiarato e condiviso, rivendicandone le molteplici direzioni. Da una parte, appunto, il lavoro educativo che prende le mosse e si alimenta grazie alla presenza di parti irrisolte, di infanzie e adolescenze che hanno un conto aperto proprio dalle parti di una questione educativa. Dall'altra il contatto con le ferite altrui che ti permette di relativizzare e di spostare l'attenzione dalle tue, ma anche di riconoscere una comune appartenenza a un ordine di simile vulnerabilità: se ce la faccio a stare con la sofferenza dell'altro, che è enorme, questo mi dà forza e riesco a farcela anche con la mia.

È l'esposizione all'altro che alimenta la capacità dell'educatore di desiderare, di preservare il desiderio dentro tutte le trazioni possibili, inteso come desiderio di educare e quindi come desiderio che transita nell'altro. È questa esposizione che ci ricorda come il desiderio sia sempre stranie-

ro perché abita nell'altro e proviene sempre dall'incontro con l'altro.

In questo senso si tratta davvero di «disertare ogni dimensione autosufficiente dell'io»⁽¹⁴⁾ e di prendere le distanze da qualsiasi forma di narcisismo per riconoscere che siamo inevitabilmente agiti dal desiderio che ci trascina dentro una scena interlocutoria e interazionale. Non possiamo controllare e possedere il nostro desiderio perché non abbiamo mai una padronanza di noi stessi che sia indipendente dal legame con gli altri: non c'è nessuna tecnologia del sé in grado di interrompere la struttura relazionale che è poi la stessa dentro la quale agisce l'educazione. Per questo motivo si è chiamati nel compito infinito di conoscere se stessi e di prendersi cura di sé, perché è imparando a prendersi cura di sé che si impara a insegnare ad altri a prendersi cura di sé prendendosi cura di altri, come nell'infinita e irriducibile ricorsività della componente generativa dell'educazione.

Forse, per evitare di bruciarsi, non basta solo apprendere le migliori tecniche della riflessività, ma si tratta – come in qualche modo insegna la rivendicazione di Antigone – di lanciare una sfida dentro gli apparati tecnico-metodologici perché venga riconosciuta la dignità, l'efficacia e il valore di un atteggiamento che si dimostra capace di restare umano, anche quando preservare questa quota di umanità significa generare conflitti, lacerazioni e inquietudini, anche dentro le organizzazioni che sono abitate dal lavoro dei desideri.

Andrea Marchesi, pedagoga, lavora presso la cooperativa Arti&Mestieri Sociali di San Giuliano Milanese: andrea.marchesi@artiemestierisociali.org

14 | Butler J., *Critica della violenza etica*, Feltrinelli, Milano 2006, p. 179.