

Il valore euristico della domanda. So-stare nell'incertezza

Daniel Mastrosimone

Università di Torino

Abstract: Oggi il presente appare compresso, ripiegato su sé stesso nell'affanno di vite vissute di corsa e immerse in logiche efficientiste e produttiviste. La rincorsa sembra riguardare altresì una spasmodica ricerca di risposte immediate che spazzino via i dubbi, consentano di non fermarsi e permettano di vivere di sole certezze, non importa se chimere. Tali logiche di efficienza sembrano aver investito anche l'ambito socio-educativo, con educatori e insegnanti sempre più stretti nelle richieste di carattere performativo, alle prese con continui ritardi dove non sembra esserci più spazio per l'incertezza, l'imprevedibilità o per interrogarsi sulla "ragione per la quale" si agisce: caratteri, però, costitutivi del lavoro educativo. In tale direzione il presente contributo, di carattere teoretico, intende indagare il valore euristico della domanda e della problematizzazione affrontando alcuni interrogativi che hanno catturato l'attenzione di educatori e insegnanti nel corso di alcune ricerche riguardanti il benessere di educatori e insegnanti.

Keywords: Capacità negativa, complessità, incertezza, crisi, senso

Abstract: Today, the present seems compressed, folded back on itself in the rush of fast-paced lives immersed in productivism and efficiency logics. This race also seems to involve a frantic search for immediate answers that sweep away doubts, allow us to keep moving, and enable us to live with certainties, no matter how illusory. Such efficiency logics seem to have also permeated the socio-educational sphere, with educators and teachers increasingly constrained by performance-oriented demands, grappling with constant delays where there seems to be no more room for uncertainty, unpredictability, or to questioning the "why" of their actions: characteristics, however, that are constitutive of educational work. In this direction, this theoretical contribution aims to investigate the heuristic value of questioning and problematization by addressing some questions that have captured the attention of educators and teachers during several studies on the well-being of education professionals.

Keywords: Negative capability, complexity, uncertainty, crisis, meaning

Introduzione

Il benessere lavorativo è stato oggetto di una significativa tradizione di studi e di ricerche afferenti a diverse discipline, ma in particolare di matrice psicologica (Maslach, 2000; Maslach & Schaufeli, 2001; Skovholt, & Trotter, 2004). Questi studi hanno indagato la ricchezza delle dimensioni ad esso collegate e delle possibili implicazioni a livello individuale, organizzativo e relazionale. In linea con un approccio di natura sistemica, le indagini hanno posto in evidenza un rapporto di circolarità tra le caratteristiche relative alla dimensione individuale, propria del singolo lavoratore, e i fattori che attengono alla sfera collettiva e gestionale dell'organizzazione lavorativa. È fondamentale allora riconoscere l'esistenza di uno stretto legame tra soddisfazione personale e livello di performance conseguito dai vari membri, così come tra benessere del singolo, dell'intero gruppo e salute organizzativa, intesa come "insieme dei nuclei culturali, dei processi e delle pratiche organizzative che animano la convivenza nei contesti di lavoro promuovendo, mantenendo e migliorando il benessere fisico, psicologico e sociale delle comunità lavorative" (Avallone, & Paplomatas, 2005, p. 141). In tale direzione, occorre allora riconoscere una tendenza sistemica che sempre di più sembra influenzare gli stessi servizi educativi: la convinzione che il progresso tecno-economico costituisca di per sé il progresso umano e che la libera concorrenza e la crescita economica siano le condizioni primarie del benessere sociale (Morin, 2020). Gli effetti collaterali di tale tendenza sembrano aver investito anche educatori e insegnanti: professionisti sempre più costretti a galleggiare tra richieste orientate alle performance, rigorosamente multitasking, e alle prese costitutivamente con gli inevitabili ritardi che si accumulano giorno dopo giorno (Bauman, 2009). Il lavoro, allora, sembra ripiegarsi sui soli caratteri "prestazionali", perdendo di vista il "senso" dell'azione (Riva, 2020). Questa è, inoltre, la percezione di molti educatori e insegnanti che hanno preso parte ad alcune ricerche condotte da un gruppo di ricerca del Dipartimento Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino nell'ultimo biennio.

L'esigenza primaria, comune a quasi tutti i professionisti interessati dalle indagini, era inerente al recupero della dimensione di significato del proprio lavoro, evidenziando la necessità di spazi e occasioni per ri-pensare il senso dell'agire educativo.

Sul piano della riflessione pedagogica, alcuni interrogativi hanno catturato la nostra attenzione in quanto paradigmatici del potenziale valore euristico della domanda.

Se, infatti, per promuovere il benessere dei professionisti è necessario considerare la circolarità tra la dimensione individuale e i fattori che attengono alla sfera collettiva, appare fondamentale affrontare i dilemmi disorientanti del quotidiano promuovendo cambiamenti che sostengano la generatività dei contesti. In tal senso, allora, compete all'euristica di indicare in via preliminare direzioni di ricerca che accendano interesse e orientino sforzi e impegno.

In questa sede, allora, proviamo ad analizzare questi interrogativi e a interpretarli, provando a esercitare la "capacità negativa" nella convinzione che "nella misura stessa in cui il tempo viene deproblematizzato, per cui il domani diventa la perpetuazione dell'oggi, è qualcosa che sarà, perché è scritto che debba essere, non c'è più spazio per la scelta, ma soltanto per potersi accomodare in modo disciplinato a quel che già c'è o che verrà" (Freire, 2014, p.94).

1. Esiste una causa in nome della quale impegnare fatiche e risorse?

Esiste una causa in nome della quale impegnare fatiche risorse? Prima di accennare in sede conclusiva una possibile suggestione, proviamo ad esaminarne alcune implicazioni e possibili destinazioni.

In linea con le riflessioni di Nosari, tale domanda appare come interrogativo sul senso della portata di un cambiamento, manifestazione dell'umana capacità di non domandare solo per interrogarsi sulle possibilità o sui limiti del proprio agire o per cercare di prevedere gli eventi (Nosari, 2017). Una constatazione, questa, che offre un'immediata alternativa all'irrealismo biologico, per il quale la realtà – e dunque i fenomeni al suo interno, tra i quali il processo educativo - si produce esclusivamente all'interno di un processo regolato dalle esigenze della fitness evolutiva (Pezzano, 2023).

In questo senso risultano particolarmente interessanti le suggestioni di Freire, il quale, riferendosi all'avvento del mondo degli uomini e delle donne in relazione alla propria incompiutezza assurda a

coscienza, riporta che "il *supporto* (materiale) è andato trasformandosi in *mondo* e la *vita* in *esistenza*, nella misura in cui il corpo umano è diventato corpo cosciente, che capta, apprende, trasforma, corpo che crea bellezza e non solo uno spazio vuoto da riempire" (Freire, 2014, p.46) e poco dopo afferma: "Mi piace essere persona perché la Storia in cui mi realizzo con gli altri e della cui costruzione faccio parte, è un tempo di possibilità e non di determinismo. Da qui deriva la mia grande insistenza sulla *problematizzazione* del futuro e il mio convinto rifiuto della sua inesorabilità" (Ivi, p.47).

La problematizzazione menzionata dal pedagogista brasiliano richiama l'essenza stessa della possibilità del cambiamento, un cambiamento senza il quale non ci sarebbe vita, non ci sarebbe esperienza, vera e propria" condizione di possibilità dell'educazione" (Nosari, 2013, p. 6). Concettualizzando il processo educativo, Nosari evidenzia come questo sia un processo impegnato nel compimento di un'identità da definire, un processo di trasformazione la cui successione di nessi di ordine storico che lo caratterizza non è "pre-posta, ma pro-posta da una azione libera" (Ivi, p.11).

Il quadro che emerge da questo oceano di possibilità è la raffigurazione dell'educazione come espressione dell'autentica libertà umana, il cui potere coinvolge indissolubilmente il tema della responsabilità e la cui cornice è costituita da linee aperte e scolpita dal senso, atto a pro-porre una dimensione assiologica (Pati, 2013) che orienti l'universo fenomenico del cambiamento.

In tale direzione "è proprio la domanda, quale espressione dell'atto del domandare, a inventare l'esistenza per la sua capacità di dare (seppur in versione interrogativa) una destinazione al senso" (Nosari, 2017, p.14), riconoscendo la possibilità ad ognuno di pervenire ad una personale visione del mondo (Milani, 2017).

Tali premesse offrono un'ancora quando sospinti dal mare determinismo, o si presenta come pungolo nei casi in cui veniamo cullati dalla rassicurante de-responsabilizzazione del fatalismo fino ad assopirci. Su queste basi, proviamo a scorgere le possibili implicazioni di un quesito quanto mai attuale, esaminando un'alternativa alle risposte che traggono le mosse e si sviluppano all'interno delle dinamiche economiche delle ultime decadi, contraddistinte dalla dominanza sulla scena mondiale dal paradigma neoliberista: "A cosa mi serve?"

2. A cosa mi serve?

Tale interrogativo rientra in quelle domande che testano costantemente le possibilità e i limiti del cambiamento di cui l'uomo è agente. Riguardo al quesito indagato risultano particolarmente interessanti le riflessioni di Eugene Thacker, docente presso la New School di New York City. A ben guardare, infatti, questo interrogativo si presenta come impalcatura di quello che, nella distinzione cosmologica di Thacker, prende il nome di mondo-per-noi, oppure semplicemente Mondo (Thacker, 2018). Egli riporta un'ontologica "abitudine recuperativa degli esseri umani a vedere il mondo sempre come un mondo -per-noi" (Ivi, p.176). Questo è il mondo che noi, in quanto esseri umani, interpretiamo e al quale diamo significato. L'altra faccia di questo mondo, quella "inappropriabile", quella disumana che prevede la morte, la malattia, il caso etc. è rappresentata invece dal mondo-in-sé, o Terra. Thacker definisce questo mondo-in-sé come un concetto paradossale, poiché "nel momento in cui lo pensiamo o tentiamo di agire su di esso, cessa di essere il mondo-in-sé per divenire il mondo-per-noi" (Ivi, pp. 12-13). Emblematiche le sue parole quando riporta che "sebbene ci sia qualcosa là fuori che non è il mondo-per-noi, e nonostante sia possibile nominare questo qualcosa il mondo-in-sé, quest'ultimo costituisce un orizzonte del pensiero in costante fuga appena fuori dai confini dell'intelligibilità. Tragicamente, ci rammentiamo più che mai del mondo-in-sé quando si manifesta sotto forma di disastro naturale [...] Grazie all'utilizzo di modelli predittivi avanzati, abbiamo immaginato cosa accadrebbe al mondo se l'essere umano si estinguesse. Così, pur non potendo mai esperire il mondo-in-sé, ne sembreremmo quasi fatalmente attratti. [...] Chiamiamo questo mondo spettrale e speculativo il mondo-senza-di-noi" (Ibid.).

La cosmologia qui descritta racconta di astri nei quali l'essere umano percepisce il mondo soltanto in funzione di ciò che questo gli può offrire, non riuscendo a considerare l'esistenza del mondo e delle parti che lo compongono e lo abitano come qualcosa che *esiste* di per sé, se non tra "le ceneri di questo pianeta"

Le riflessioni di Thacker sembrano trarre le mosse dai pensieri e dalle suggestioni di Martin Heidegger. Egli giocava con il linguaggio nel tentativo di esprimere concetti che il linguaggio stratificato non riesce ad esprimere. Usando le parole di quest'ultimo, infatti, il "mondo-in-sé" di Thacker sembrerebbe un concetto molto vicino all'immagine e all'idea di un mondo che "mondeggia" (Heidegger, 2019), dove le cose hanno un loro sussistere indipendente dal loro essere per noi.

Proseguendo nel parallelismo tra i due autori, il "mondo-per-noi" rappresenterebbe quella percezione del mondo e di tutto ciò che lo costituisce – persone comprese – come un fondo di magazzino, definito con una sola parola da Heidegger come "Bestand". Il grande pericolo del dominio umano sulla Terra viene rappresentato dalla perfetta coincidenza degli individui con il ruolo di consumatori, dove gli oggetti non sono più tali bensì un fondo, e gli uomini diventano oggetti tra tanti (Heidegger & Sollazzo, 2017). Il mondo diventa così "mondo-per-noi", dove l'uomo vede sempre e solo sé stesso.

Questo senso della posizione umana nel mondo, dove è cessato l'interrogativo "sulla causa finale della sua partecipazione al cambiamento" (Nosari, 2017, p.19), ci appare come una delle ragioni fondanti di un impatto dell'antroposfera nell'evoluzione dei sistemi naturali che è sfociato nell'antropocene. Esso rappresenta "una nuova periodizzazione caratterizzata dalla trasformazione del sistema terrestre nella sua complessità a causa dell'insieme delle attività umane" (Lai, 2020, p.8). Tale modificazione risulterebbe così profonda da mettere seriamente a repentaglio l'intero ecosistema terrestre. A tal proposito, Lai evidenzia che "il capitalismo nell'era del neoliberalismo è caratterizzato da [...] un iperconsumo di risorse che può innescare improvvisi mutamenti non lineari, con possibili esiti catastrofici" (Ivi, p.12).

Come all'interno di un labirinto e guidati soltanto dall'odore delle ceneri, sembra rimanere soltanto un futuro distopico per gli esseri umani, ipercomplesso¹ e catastrofico. Inoltre, in epoca contemporanea, un ulteriore elemento di disequilibrio che aumenta la non-linearità delle relazioni, sembra essere rappresentato dalla tecnosfera alla quale i sottosistemi dell'antroposfera (cultura, economia, società, politica) sono sempre più dipendenti (Di Gioia, 2023).

Tali suggestioni sembrano lasciare la sensazione di trovarsi nell'occhio dell'uragano Crisi, dove i rifugi rappresentati dal senso e dai valori orientati alla verità, alla bellezza e alla morale² sono stati smarriti, ed essere così barricati all'interno di prefabbricati in legno pronti a volare via alla prima folata di vento, lasciandoci scoperti di fronte alle nostre responsabilità. Tali costruzioni instabili potrebbero aver cominciato ad erigersi nel momento in cui, seguendo Morin, "la nostra fragilità è stata dimenticata, la nostra precarietà occultata." (Morin, 2020, p.28). Egli evidenzia che "il mito occidentale dell'uomo il cui destino è diventare padrone e possessore della Natura [...] è stato colpito al cuore dalla coscienza ecologista [...] che ha saputo dimostrare che più diventiamo padroni della biosfera più ne diventiamo dipendenti; più la danneggiamo più danneggiamo le nostre stesse vite", ma nonostante questa consapevolezza "la convinzione che il progresso tecno-economico costituisca di per sé il Progresso umano e che la libera concorrenza e la crescita economica siano le condizioni primarie del benessere sociale continua a guidare il mondo occidentale e provoca il delirio euforico del transumanesimo" (Ivi, p.29).

Risulta allora necessario un cambio di direzione, un'uscita dall'itinerario previsto nell'autostrada del determinismo, che indichi la direzione verso un nuovo orizzonte di senso in grado di vedere l'umanità come una comunità di persone, riconoscendo "l'umanità ormai minacciata, non solo da nuove epidemie, ma dal degrado accelerato della biosfera, dal proliferare delle armi nucleari, dal dilagare dei fanatismi e dal moltiplicarsi delle guerre civili internazionali. La vita della specie umana e, in modo inestricabile, quella della biosfera, diventano un valore primario, un imperativo prioritario" (Ivi, p.113).

1 Nelle parole di Angelo Russo, l'ipercomplessità del pensiero umano "trova il suo ordine nella necessità del disordine permanente e nel gioco delle libere associazioni casuali", si veda Russo, A. (2007). *Antropologia dell'ipercomplessità*. M@GM@, Vol.5, n.1, Gennaio-Marzo 2007.

2 Verità, bellezza e morale vengono definiti da Gardner come 3 componenti fondamentali comuni ad ogni cultura, e che semplicemente si declinano in diverso modo, si veda Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.

Il riconoscimento dell'attuale situazione globale impegna la pedagogia a seguire, accompagnare e dirigere (Milani, 2020, p.179) il cambiamento in questa situazione di crisi, che in quanto tale, può caratterizzarsi come un'importante occasione di cambiamento e non solo come un epitaffio nella Storia dell'umanità.

A ben vedere, le riflessioni di Hannah Arendt ci vengono in soccorso interpretando la crisi come un'occasione fondamentale per esplorare e investigare il nocciolo della materia, facendo cadere le "facciate" e i pregiudizi. Nelle sue parole, essa "ci costringe a tornare alle domande; esige da noi risposte nuove o vecchie, purché scaturite da un esame diretto; e si trasforma in una catastrofe solo quando noi cerchiamo di farvi fronte con giudizi preconcepiuti [...] rinunciando a utilizzare quell'occasione per riflettere che la crisi stessa costituisce" (Arendt, 1970, p.189).

Questo ritorno alle domande è proprio ciò che ci consente di lavorare alla costruzione di una via (Heidegger & Sollazzo, 2017). Domande che necessitano di una responsabilità che Nosari definisce "emersa a fronte della portata trasformatrice dell'azione umana che ha letteralmente ridisegnato i confini umani creando realtà nuove. [...] È la risposta a quanto è necessario fare in nome della causa per la quale si agisce. Il perimetro di questa responsabilità non è limitato alla situazione: la sua risposta è in realtà decisione per il futuro" (Nosari, 2021, p.90), per una via praticabile mediante il costante sostegno di quella che Freire definisce la vocazione ontologica dell'essere umano, cioè il suo "essere di più" (Freire, 2014, p.75) perennemente alimentato da uno "sguardo prospettico che vada ben oltre le conseguenze immediate delle azioni compiute" (Nosari, 2021, p.90). Uno sguardo che *sappia-vedere* una nuova esistenza (Nosari, 2017, p.12) dove le relazioni tra gli uomini e tra questi e il mondo siano impegnate a comunicare e non a fare dei semplici comunicati, inseguendo costantemente il valore di un ascolto che alimenti domande globali: non soltanto frutto di un uomo che vede sempre e solo sé stesso, immerso nella Bestand e destinato a consumare fino a consumarsi.

3. Esiste un qualcosa per cui valga realmente la pena prender parte a un cambiamento?

La domanda di apertura di questo paragrafo racchiude ciò che Nosari evidenzia quando scrive che "l'uomo si scopre capace di prender – parte al cambiamento di cui è parte perché, prima ancora, si scopre capace di far vedere – sotto forma di domanda – la possibilità di senso del cambiamento" (Ivi, p.18). Un cambiamento che reificato nelle attività umane, e in modo privilegiato nella pratica educativa, non può essere considerato neutrale, ma sempre orientato da un sistema assiologico di riferimento (Milani, 2023). A tal proposito, MacIntyre evidenzia l'impossibilità di ogni discorso etico (e, come osservato, il cambiamento è necessariamente eticamente orientato) che prescindia dai valori. Egli propone un ancoraggio alla solidarietà all'interno della comunità e propone un recupero della filosofia pratica di Aristotele, incentrata sulla nozione di *phronesis* o "saggezza pratica" (MacIntyre, 1988, p.225), intesa come una razionalità pratica capace di deliberare in uno spazio pubblico di dialogo e incontro (Habermas, 1981).

L'esercizio della *phronesis* non può che essere sostenuto e alimentato all'interno di un aggregato sociale democratico: non solo un sistema politico tra i quali scegliere, ma l'unico che permette di raggiungere il massimo dello sviluppo della libertà e della dignità dell'uomo (Bertolini, 2003).

Risulta necessario, allora, il sostegno di "un'educazione come intervento" di freiriana memoria, che "aspiri a cambiamenti radicali nella società, nel campo dell'economia, delle relazioni umane" (Freire, 2014, p.90), la cui risultante è un'attenzione pedagogica al cambiamento che deve realizzarsi in relazione all'universalità dei valori autenticamente democratici, liberando dalle ricorsive maglie di una responsabilità esclusivamente "economica": una "responsabilità che mira a riparare al danno causato, richiamando un'azione che compensi" (Nosari, 2021, p.90), pro-ponendo una maggiore attenzione ad un altro ordine per il quale si diventa responsabili in "un modo che carica del peso di una particolare azione anche chi non l'ha direttamente compiuta, ma ne deve rispondere a fronte della causa comune che insegue e a cui prende parte" (Ibid.).

Anche se le mura che sostengono quest'ordine di responsabilità sono cementificate dal sentimento, esso non può ammettere riserve al fine di sostenere il risveglio di un umanesimo che “deve realizzare l'Io nella realizzazione del Noi” (Morin, 2020).

Già Dewey identificava la crisi del suo tempo come una conseguenza della chimera di una democrazia autopoietica (Nosari, 2021, p.91), e ancora oggi l'impegno è di accogliere, in riferimento alla nostra democrazia, il monito che Piero Calamandrei ha espresso per la Costituzione italiana, ricordando che “bisogna ogni giorno rimetterci dentro il combustibile; bisogna metterci dentro l'impegno, lo spirito, la volontà di mantenere queste promesse, la propria responsabilità” (Calamandrei, 1995, p.2), rimanendo ancorati all'ontologica vocazione umana di “essere di più”

4. Che senso ha?

Tale domanda si caratterizza come l'interrogativo “di chi non si trova al di fuori ma nel cambiamento, ed è la domanda con cui l'uomo sente che la successione del cambiamento vissuto non può non comprendere una direzione” (Nosari, 2017, p.18). Appare fondamentale la presa di posizione dell'uomo nella direzione di prender parte a un cambiamento che sostenga l'agire democratico, per una società che sia da ritenere giusta soltanto quando non sentirà mai pienamente appagati i propri ideali di giustizia (Chiantera, 1997) e che si orienti senza fine verso tale fine. A ben vedere, infatti, il fine è da intendere come punto di arrivo del processo, altrimenti - se coincidesse con la fine - con questa “si esaurirebbe e non sarebbe più riconosciuto valido per le azioni successive” (Nosari, 2020, p.20), esattamente come l'ideale di società giusta appena riportato, che smetterebbe di esser tale e si esaurirebbe nel momento in cui pensasse di aver *esaurito* il suo margine di perfettibilità. Il fine “è il punto di riferimento con il quale mettere a confronto e misurare ogni cambiamento” (Nosari, 2013, p.17) per alimentare la problematizzazione come *atto del domandare* quale manifestazione di un saper vedere che inventa l'esistenza (Nosari, 2017, p.13).

Il fine offre un orientamento della nostra responsabilità di essere persone che “suppone per sua stessa natura una filosofia dell'uomo, e per prima cosa è obbligata a rispondere alla domanda rivolta dalla sfige della filosofia: che cos'è l'uomo?” (Maritain, 1963, p.16).

La pro-posta, allora, potrebbe essere quella di lasciarsi sedurre dalla suggestione personalistica di un uomo visto come appello, come impegno, risposta ad una chiamata personale, a un appello per sé e per l'altro (Levinas, 1986; Macchietti, 2006) dove la persona diventi un fine che, emancipata dai condizionamenti (Freire, 2014) di una modernità liquida (Bauman, 2012), sappia sostenere il proprio e l'altrui “essere di più” in vista di una cosmologia che veda realizzarsi un mondo-con-noi e un noi-per-il-mondo.

Per poter realizzare questo mondo, però, si ritiene necessario conoscere questa dimensione valoriale, individuarla, *saperla vedere*. Da tempo sembra essere evidente la necessità di un cambio di rotta, già Morin parlava del “risveglio della coscienza ecologista” (Morin, 2020, p.28), ma, per utilizzare una metafora “fantastica”, “il bisogno, di per sé, non è sufficiente a scatenare il potere della magia. Ci vuole la conoscenza” (Le Guin, 2013). Un concetto complesso, il cui corrispettivo francese “connaissance”, però, suggerisce una sua intrinseca caratteristica utile ad interpretarlo: l'essere parte di un processo di *co-nascita*. È Pannikar a evidenziare che “co-noscere è nascere insieme alla cosa conosciuta, essere veramente ciò che si conosce [...]. Chiamiamo conoscenza la presenza di un oggetto della nostra coscienza. Questa presenza non è l'apparizione di un'immagine nella nostra retina conoscitiva, ma la sua penetrazione in essa. Per questo uno diventa, arriva a essere ciò che veramente conosce” (Pannikar, 2007, p.11).

Proseguendo con il parallelismo magico, un “regime scopico moderno” che inquadra un soggetto disinteressato e intento a comprendere la realtà secondo i canoni di una razionalità esclusivamente strumentale (Jay, 2011) - ritenuto in questa sede una delle ragioni fondanti di un mondo unicamente *per-noi* - potrebbe rappresentare una parte dell'essere umano esattamente come l'Ombra (antagonista e figura dalla quale fuggire per gran parte del viaggio del protagonista) rappresentava una parte di Ged nel romanzo “Il Mago” (Le Guin, 2013), e chissà se, come per i due personaggi del racconto, potremo scrivere in futuro che “si affrontarono faccia a faccia, e si fermarono” (Ivi, p.243).

In conclusione, ci poniamo ancora lo stesso interrogativo che ha aperto il presente contributo:” Esiste dunque una causa in nome della quale impegnare fatiche e risorse?” Fedelmente³ a quanto fin qui esposto, tale sorgente, scintilla o motore potrebbe proprio essere la *persona*, in quanto responsabilità etica, risposta a un appello per sé e per l’altro, aprendo così la porta verso un altro mondo di interrogativi, manifestazione ontica dell’ontologica capacità umana di saper vedere.

Quel che rimane è dunque una chiusura aperta, una fine che “dà inizio” ad un nuovo principio, metafora della straordinarietà dell’uomo perché “ciò di cui egli è causa è, in realtà, un inizio” (Nosari, 2017, p.9)

5. Per non concludere

Nella cornice delle finalità individuate dal seguente contributo, le riflessioni condotte hanno lo scopo di accogliere un’esigenza espressa a più riprese da educatori e insegnanti nei contesti di ricerca richiamate in apertura: la capacità di sostare nelle domande e affrontare il quotidiano senza affannarsi ad abbozzare risposte immediate che rischiano di farsi parodia di sé stesse.

Nonostante le richieste di un presente vissuto “di corsa” (Bauman, 2009), esercitare una forza di attrito e riconoscere nella domanda il suo valore euristico, in quanto sapere di ricerca e rinnovamento, appare fondamentale per tollerare la costitutiva incertezza del lavoro educativo. La sua complessità richiama inevitabilmente la necessità di attivare una postura riflessiva, capace di porsi costantemente degli interrogativi senza avere la pretesa di risolvere immediatamente le questioni.

In conclusione, dunque, provando ad interpretare la crisi in atto vissuta dai professionisti educativi (Pandolfi, 2023; Olivieri, 2024; Istat, 2023) come una di quelle crisi di un’epoca, seguendo Buber, che costituisce il motore della riflessione umana e dell’autoriflessione, riuscire a vivere l’incertezza e riconoscerne direzioni di ricerca che accendano interesse, orientino sforzi e impegno, senza pretesa di immediata risoluzione, risulta una necessità ineludibile. (Buber, 2004).

In tal senso, allora, appare generativo l’esercizio della “capacità negativa”, quel momento in cui “un uomo è capace di rimanere nell’incertezza, nel mistero [...] senza l’impazienza di correre dietro ai fatti e alla ragione” (Keats 2016, p. 75). Senza voler cedere il passo ad apologie del dubbio o all’accettazione passiva dell’esistente, questo atteggiamento invita chi educa a restare nella relazione anche se questo fa sperimentare l’incertezza e la sensazione di non sapere come intervenire: proprio in questo coraggio di restare nel legame è possibile, però, scorgere nuovi orizzonti di ricerca e di intervento che il ritmo inesorabile della routine non permette sempre di cogliere e apprezzare.

Se allora, come osservato in apertura, il benessere è un costrutto composito, fondato sul legame tra la dimensione individuale (del lavoratore) e quella collettiva (del servizio educativo o dell’organizzazione), risulta fondamentale riuscire a spezzare il loop della performance e affrontare e sostenere quanto emerge dal quotidiano: opportunità cardine per suggestionare cambiamenti significativi e tornare alle domande ri-cercando risposte “sensate”.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Salvarsi dalla tirannia dell’effimero*. Il Mulino.
- Bauman, Z. (2012). *Modernità liquida*. Gius. Laterza & Figli.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina.
- Buber, M. (2004). *Il problema dell’uomo*. Marietti.
- Calamandrei, P. (1955). *Discorso sulla Costituzione*. Cetra.
- Cassirer, E. (1923). *Philosophie der symbolischen Formen*. Bruno Cassirer.
- Chiantera, P. (1997). Zygmunt Bauman: un’intervista. *Quaderni di Sociologia*, (13), 165-200.
- Circolare Ministeriale 10 novembre 2005, n.84.

3 Una fedeltà che richiama la perseveranza nell’approfondimento “interminabile” – inesauribile – della tessitura propria della visione, per approfondimenti si veda Nosari, S. (2017). *Pedagogia del cambiamento*. Punto di vista, traduzione, successione Torino: UTET, p.86

- Di Gioia, A. (2023). La società dell'Antropocene nella diffusione materiale ed immateriale della violenza. *Documenti Geografici*, (2), 367-387.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Edizioni Gruppo Abele.
- Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Feltrinelli.
- Habermas, J. (1981). *Teoria dell'agire comunicativo*. Il Mulino.
- Heidegger, M. (2019). *Conferenze di Brema e Friburgo*. Adelphi Edizioni.
- Heidegger, M., & Sollazzo, F. (2017). *La questione della tecnica*. goWare.
- ISTAT. (2023). *BES 2022: Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: ISTAT.
- Jay, M. (2011). *Scopic regimes of modernity revisited*. In I. Heywood & B. Sandywell (Eds.), *The Handbook of Visual Culture* (pp. 102-114). Berg.
- Keats, J. (2016). *Lettere sulla poesia*. Feltrinelli.
- Lai, F. (2020). L'Antropocene e il problema dei mutamenti socio-ambientali nelle scienze sociali contemporanee. *Palaver*, 9(1), 5-34.
- Le Guin, U. K. (1968). *Il Mago* (ristampa 2013). Oscar Mondadori.
- Lévinas, E. (1986). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Editoriale Jaca Book.
- Lucci, A. (2019). Tra le ceneri di questo pianeta. L'orrore della filosofia, la filosofia dell'orrore. *Doppiozero*, 1-8.
- MacIntyre, A. (1988). *Dopo la virtù: Saggio di teoria morale*. Feltrinelli.
- Macchietti, S. S. (2006). *Vocazione educativa e messaggi pedagogici di Mounier*. Alla scuola del personalismo: nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier, 23-38.
- Maritain, J. (1963). *L'educazione al bivio* (A. Agazzi, Ed.). La Scuola.
- Milani, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. SEI.
- Milani, L. (2020). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Scholé
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*. Raffaello Cortina Editore.
- Nosari, S. (2013). *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*. Mondadori Università.
- Nosari, S. (2017). *Pedagogia del cambiamento. Punto di vista, traduzione, successione*. UTET.
- Nosari, S. (2020). *Fare educazione. Strutture, azioni, significati*. Mondadori.
- Nosari, S. (2021). L'inatteso pedagogico del soggetto "a responsabilità illimitata". *Studium Educationis*, 2, 87-93.
- Olivieri, F. (2024). *La supervisione pedagogica. Un modello di intervento*. Carocci.
- Pandolfi, L. (2023). Promuovere le capacità di self-care in nuclei familiari vulnerabili: un'indagine sul ruolo e sulle metodologie d'intervento dell'educatore domiciliare e scolastico. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 175-185.
- Pati, L. (2013). Educazione dei minori in difficoltà tra istanze pedagogiche e solidarietà sociale. Educazione dei minori in difficoltà tra istanze pedagogiche e solidarietà sociale, *Pedagogia, recupero e integrazione tra teorie e prassi (I problemi dell'educazione)*, 59-67.
- Pezzano, G. (2023). *Pensare la realtà nell'era digitale. Una prospettiva filosofica*. Carocci
- Pulcini, E. (2017). Responsabilità. In *Responsabilità, uguaglianza, sostenibilità* (pp. 17-46). Ed. Dehoniane.
- Pannikar, R. (2007). *Lo spirito della parola*. Jaca Book.
- Riva, M. G. (2020). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. goWare & Guerini Associati.
- Russo, A. (2007) Antropologia dell'ipercomplessità. *M@GM@* vol. 5, n. 1, Gennaio-Marzo 2007
- Thacker, E. (2018). *Tra le ceneri di questo pianeta: L'orrore della filosofia, la filosofia dell'orrore*. Nero.