

SAGGI – ESSAYS

ELOGIO DELLA FRAGILITÀ

di Gabriella D'Aprile

Il dolore fa parte della vita: è una delle radici ontologiche e delle forme di umana fragilità. È una presenza “inquietata” per la cifra così radicale e universale del progetto vitale di ogni essere umano; ma è anche un’esperienza generativa, che getta nuova luce sul nostro *esserci nel mondo*.

Intraprendere la strada di una ermeneutica pedagogica è un possibile tentativo per affermare un’*educazione alla fragilità* come aspetto importante del processo di evoluzione esistenziale e per riflettere su una *pedagogia dello sguardo* come congegno ermeneutico per cogliere la profonda intimità comunicabile. Ecco che il linguaggio delle parole si intreccia al linguaggio silenzioso dei volti e degli sguardi. Ecco che il linguaggio delle lacrime diventa dispositivo simbolico e metaforico per riscoprire il valore dell’interiorità e dell’umano sentire, tra patimento e rivelazione.

Pain is part of life: it is one of the ontological roots and forms of human fragility. It is a disturbing presence for the radical and universal cipher of the life project of every human being; however, it is also a generative experience, which casts new light on our being in the world.

Exploring the path of pedagogical hermeneutics is a possible attempt to establish fragility in education as an important aspect of the process of existential evolution and to reflect on a pedagogy of the facial expression as a hermeneutic device to grasp the deep, communicable intimacy. This is where the language of words is interwoven with the silent language of faces and looks, and the language of tears becomes a symbolic and metaphorical

device to rediscover the value of interiority and human feeling, amid suffering and revelation.

1. *L'io silenzioso. In ascolto del dolore*

Parlare di dolore è tutt'altro che semplice. Ancor più se si decide di tematizzare la questione in chiave pedagogica. La riflessione si addentra nelle trame di un *invisibile educativo* (Bonetta, 2017), di ciò che tocca il profondo della persona, non sempre codificabile con i linguaggi del *logos*. A ogni tentativo di possibile spiegazione, il sofisticato pensiero razionale balbetta, inciampa, è claudicante. Sì, perché il patire dell'uomo resta sempre e comunque un mistero sacro e un paradosso: provoca la ferita (*trâuma*), lo spaesamento, la dislocazione, il *sisma*, il crollo di qualsiasi certezza. Anche se tutti ne fanno esperienza, esso resta *indicibile*, va oltre le possibilità della razionalità astratta e cartesiana, ma richiede, per essere inteso, una considerazione che si apra al segreto dell'esistenza e che si appelli a ragioni profonde che vanno ben oltre le vie del puro intelletto.

Secondo Salvatore Natoli (2016) il dolore è «quanto di più proprio, individuale e intrasferibile possa darsi nella vita degli uomini, ma nello stesso tempo non è un'esperienza così immediata e diretta come a prima vista potrebbe sembrare» (p. 34).

È sempre un enigma, un'irruzione del *non-senso* che lacerata la ragione e che, se non annienta, spinge l'uomo a interrogarsi su di sé e sul mondo. Il dolore, quindi, non è solo qualcosa che *si prova*, ma qualcosa che *richiede prova* rispetto al senso generale dell'esistenza, poiché nel momento più intimamente privato e individuale, si scatena la domanda più universale: qual è il senso dell'esperienza del soffrire?

Il dolore fa parte della vita: è una delle radici ontologiche e delle forme di umana fragilità (Borgna, 2014). È una presenza "perturbante" per la cifra così radicale e universale del progetto vitale di ogni essere umano. Non è soltanto un evento biofisico, ma una struttura generativa di esperienza e quindi di senso.

Il dolore può essere paragonato a un prisma dagli svariati volti: in questi è possibile scovarlo nelle infinite particolarità soggettive. Mille anime, mille modi di manifestarsi e di nascondersi, di comparire e di scomparire, di avvicinarsi e di allontanarsi, costante metamorfosi nelle sue interne lacerazioni.

Certamente l'esperienza del dolore sottopone l'uomo a una profonda tensione che, quando non è distruttiva, è sorgente di interiorizzazione e di riflessione e accresce la percezione del proprio sé. In qualunque modo sia vissuto è vero che rompe il ritmo abituale dell'esistenza, generando quella discontinuità sufficiente per gettare nello sconforto, nell'angoscia, nella disperazione, ma proietta anche nuova luce sulle cose, essendo insieme patimento e rivelazione.

Come ci insegna la saggezza greca, bisogna avere il coraggio di guardarlo, accettarlo, attraversarlo.

Secondo Seneca è un passaggio esistenziale obbligato affinché la virtù umana possa esistere e fortificarsi, *perché senza un avversario la virtù infiacchisce*.

come tanti fiumi, tante piogge precipitatesi dall'alto, tanta abbondanza di fonti medicamentose non alterano il sapore del mare e neppure lo attenuano, così l'impeto delle avversità non sconvolge l'animo d'un uomo forte: egli rimane nella sua posizione (*manet in statu*) e trae partito da qualunque avvenimento, perché è più forte di ogni realtà esterna. Ma non dico che non sente gli eventi: li vince, e, per il resto, quieto e placido, si leva contro ciò che lo attacca. Reputa ogni avversità un esercizio (*exercitatio*) (Seneca, II, pp. 1-2 segg.).

Secondo il filosofo romano, le avversità della vita sono esercizi (greco *askéseis*) cui bisogna necessariamente sottoporsi, sono prove cui bisogna rispondere con fermezza. Tra l'uomo e la sofferenza si colloca, dunque, il momento della *lotta*.

Fiducioso nell'ordine del mondo e nella condizione umana, lo stoico sopporta con forza, perché nella lotta è il senso della vita, è la possibilità di autoaffermarsi e di conseguire la virtù e, quindi, la libertà e l'autodeterminazione. Il dolore può, così, trasmutare in altro, perché ogni difficoltà ben affrontata e superata, ogni vitto-

ria sul mondo accresce la forza dell'animo, la sua imperturbabilità.

Le nostre possibilità si riducono a due: cercare di mantenere la distanza dal dolore o accettare il coinvolgimento in esso.

Certo, come osservava Pascal, è possibile lenire il senso di vuoto esistenziale contrassegnato da uno stato psichico doloroso con il *divertissement*. Ma una volta che il *thauma* ha fatto breccia in noi, qualsiasi "occupazione" diventa mero palliativo: il dolore è destinato a risorgere, palpitante e vivo più di prima.

E così l'uomo si riscopre perturbabile e finito, non di una finitezza negativa, ma di una finitezza naturale (Natoli, 2007), che dà voce alle istanze di una coscienza inquieta che è, contemporaneamente, "universale e singolare" (Sartre, 1972): ogni individuo può soffrire il proprio male determinato, che è, nel contempo, il soffrire di ogni uomo.

In tal senso, il dolore nella sua insensatezza, nella sua ingiustificabilità, nella sua inspiegabilità in termini logico-concettuali, può anche configurarsi come un'esperienza autenticamente costruttiva ed evolutiva, capace di contribuire produttivamente alla riorganizzazione dell'orizzonte di senso, del nostro *esserci nel mondo*. Ecco, allora, che la famosa citazione espressa in maniera memorabile nell'Agamennone di Eschilo, *Pàtbei mǎthos*, è davvero illuminante.

La conoscenza vera, quella che non si limita a un sapere teorico ma che investe ogni aspetto dell'essere umano, per essere autentica deve passare attraverso la sofferenza.

Il mondo greco classico, fin dai tempi di Omero ed Esiodo, pone a fondamento e trama essenziale della tragedia e della vita dell'uomo il doloroso legame tra il patire e il sapere, poiché effettivamente nulla si conosce tanto quanto quello che si è sofferto; la maturità si acquisisce attraverso la sofferenza, prerequisito del riconoscimento identitario. Lo stesso Eschilo afferma che la verità dell'episteme è il vero rimedio al dolore (Severino, 1989). Da qui il senso del progettare saggezza per promuovere un sano, per quanto "irrequieto", rapporto con la finitudine umana, per attribuire un significato autentico alla vita:

per il Greco, dal dolore [...] nascono quelle due forme, non di rasse-

gnazione, ma di resistenza al dolore che sono: il sapere (*màthesis*) che consente di evitare il male evitabile, e la virtù (*aretè*) che consente, entro certi limiti, di dominare il dolore. Perché la virtù, qui intesa come forza e coraggio di vivere di là dalle avversità, sia efficace, è necessaria la misura (*métron*), senza la quale anche la forza e il coraggio di vivere vanno incontro alla sconfitta, perché l'uomo che vuole andare oltre il proprio limite decide anche la sua fine [...]. Per questo la virtù chiede all'uomo di essere attento al suo limite, e questa attenzione i Greci l'hanno chiamata *phrónesis*, prudenza, saggezza [...] per generare, come dice Dante, riprendendo il mito greco di Ulisse, virtù e conoscenza (Galimberti, 2008, p. 26).

Il dolore, dunque, insegna l'intendimento giudizioso del limite umano: è esperienza per cui si diventa coscienti della propria finitezza (Gadamer, 2004), dell'instabilità della propria condizione di mortale. In quest'ottica, ha un importante ruolo formativo. Eppure nella società contemporanea l'esperienza del dolore non dispone più della sapienza della tradizione classica. Di fronte a esso, l'essere umano tenta di fuggire, di rimuovere, di sminuire, di dimenticare. Di fronte a esso, la società tende a dissimulare, occultare, neutralizzare, calpestare, tradirne il senso più profondo (Iaquinta, 2014).

Intraprendere la strada di una ermeneutica pedagogica è un possibile tentativo per sottrarsi ai labirinti del silenzio e riconsegnare il dolore alla sua viscerale umanità. È un possibile tentativo per riflettere sugli aspetti luminosi e oscuri di una condizione umana che ha molti volti e affermare, nel contempo, un'*educazione alla fragilità* come aspetto importante del processo di evoluzione intima ed esistenziale.

Da qui la necessità di una riflessione pedagogica che sappia promuovere una consapevolezza su una forma di conoscenza e apprendimento attraverso il patire, attraverso i risvolti imprevisi, sofferti, difficili dell'esistenza. La pedagogia non toglie, né può togliere il dolore, ma può invitare il soggetto a interrogarsi sul senso profondo dell'esistenza, anche come destino di sofferenza.

Nessun uomo potrebbe vivere e sopravvivere a essa se non riuscisse ad attribuirvi un significato. Esistono *scenari di senso* entro

i quali il dolore viene compreso. Il dolore insegna a *sentire*. Fa sapere. È *la vera origine della coscienza* (Dostoevskij, 1864/2014) e comporta una disposizione mentale per cui non potendo essere evitato, deve essere affrontato con coraggio e sostenuto con forza d'animo, come stimolo di azione trasformativa. Il soggetto, prendendo posizione nelle situazioni incerte, si trasforma, così, da spettatore della propria miseria, in agente «che scopre creando e crea scoprendo» (Ricœur, 2002, p. 32). Ecco la potenza del sapere che guarisce.

Quando le alte maree della sofferenza ci lambiscono, o ci tolgono il futuro, come salvare, allora, quella scintilla di speranza che ci consenta di vivere *nonostante tutto*?

Come conciliare il tempo dell'angoscia, dell'incertezza, dell'inquietudine, con il tempo rivolto al futuro, all'avvenire?

Ecco il senso di un'educazione alla fragilità che prende corpo attraverso la parola che cura, che *libera*. Perché come ci ricorda Kierkegaard (1846/1962) «il *pathos* supremo si esprime in parole, nella sfera della realtà [...]. Il *pathos* supremo è l'azione» (p. 213).

2. Le parole che liberano

Di fronte al dolore e alla sofferenza le parole finiscono per essere, talvolta, vane o inconcludenti. Eppure proprio le parole possono curare e risollevarci dagli abissi dell'anima. *Le parole ci salvano*, afferma lo psichiatra Eugenio Borgna (2014; 2017), perché sono dotate di un immenso potere: sono in grado di aiutare, di indicare un cammino, di ridare ali alla speranza. Il dolore diviene *sostenibile* se diviene, in qualche modo, *dicibile*: perché, nonostante tutto, esiste un linguaggio della sofferenza, ma è reperibile solo nei sentieri della vulnerabilità, della sensibilità, della delicatezza, della inerme umanità. Quest'ultimo aspetto è particolarmente risonante per chi agisce e opera nel campo della relazione di cura educativa. La riflessione pedagogica ha il compito di portare alla luce e dare voce a tutte le esperienze fondative della vita umana, alla comprensione di quello che noi siamo e di quello che sono gli altri, per fon-

dare relazioni umane e *gentili* che ci consentano di uscire dai confini della nostra soggettività, dalla nostra identità egoica, per aprirci all'intersoggettività, all'*essere con*.

In questo cammino non semplice, è necessario conoscere ciò che accade nelle complesse dimensioni della vita non solo cosciente e razionale, ma anche emozionale e inconscia. In questo senso, le parole possono creare ponti di comunicazione profonda fra chi parla e chi ascolta, fra chi cura e chi è curato. Le parole sono *creature viventi* (Borgna, 2017), si *incarnano*, creano il mondo di ogni essere umano, possono sollecitare all'azione, al risveglio, possono alimentare speranza. Ogni parola, non solo ha una propria intelligenza, ma è corpo, carne, vita, desiderio (Recalcati, 2014, p. 90).

Le parole non sono mai entità vacue, sono direzioni di senso, peso e piume dei pensieri, scialuppe di salvataggio (Racci, 2010), scintille che ridestano o bozzoli di ghiaccio, armi micidiali e distruttive che generano deserti, morsi sulla carne viva di chi ascolta. Una parola precipita in tante direzioni, affonda nel cuore dell'altro, facendo ritornare a galla risonanze sommerse; può aiutare a scoprirsi, a rappresentare in forme nuove la realtà; può inaspettatamente dissepellire campi della memoria che giacevano sotto la polvere del tempo.

Ci sono parole che sono pungoli, volani o specchi. Ci sono parole balbettanti o zoppicanti, parole eloquenti e delicate o assolutamente piccole e mute, parole fredde e opache che risuonano come straniere e prive di senso, ma che all'improvviso ci fanno padroneggiare, in senso rilkiano, con sorpresa e gioia inattesa, una seconda lingua. Scegliere una parola è sempre un atto di responsabilità, ancor più nella relazione educativa:

Cosa contrassegna le parole fragili e delicate, le parole che sono arcobaleno di speranza e cosa le distingue da quelle che non lo sono? Solo l'intuizione e la sensibilità ci consentono di conoscerle, e di coglierle nei loro orizzonti di senso. Le parole fragili sono parole portatrici di significati inattesi e trascendenti, luminosi e oscuri, umbratili e crepuscolari. Sono, queste, le parole di cui hanno bisogno le persone fragili e insicure, sensibili e vulnerabili, indirizzate alla disperata ricerca di accoglienza e di rispet-

to della loro debolezza: della loro dignità (Borgna, 2017, pp. 9-10).

Questa riflessione rende consapevoli della possibilità di entrare in contatto con gli altri mettendo in gioco, nel dialogo, la misteriosa interiorità e sensibilità umana. La parola può creare l'inter-spazio, fisico, psichico, emotivo, necessario all'ascolto, per promuovere il *divenire possibile*, per fare fiorire il *pieno essere dell'altro* (Mortari, 2014). Rivalutare il valore simbolico e anche il portato generativo delle parole è uno degli aspetti su cui la riflessione pedagogica contemporanea dovrebbe porre l'attenzione, per cogliere gli abissi emozionali che si celano dietro la relazione di cura educativa. Soltanto un'educazione fondata su un'antropologia dialogica può scavare in profondità e corrispondere alle più intime istanze di accettazione e riconoscimento di ciascun soggetto, poiché ogni parola *in-segna* (lascia un segno dentro): reifica indebitamente, nel senso che non denota soltanto l'oggetto, ma ricostruisce l'intenzione, che va oltre il significato primo, quello ostensivo, raffigurativo, ma richiama *atmosfera semantiche* (Wittgenstein, 1967) che rimandano a vissuti e storie. È nella parola, dunque, che l'uomo si fa uomo (Heidegger, 1947/1995), è grazie a essa che si può ritessere la trama interrotta della vita, poiché crea ponti invisibili verso destini comuni. Questa consapevolezza rimanda, ancora una volta, alla complessità della relazione di aiuto e delle pratiche educative dell'aver cura.

Non è possibile proteggere la dignità umana dai colpi inferti dalla vita (Borgna, 2013), ma è possibile approdare a una più acuta e solidale comprensione del lato vulnerabile dell'essere, della parte *invisibile* che dimora in ogni uomo. È questa la dimensione della *fragilità* che si cela dietro la fenomenologia del nostro stare al mondo. *Fragilità*: parola che risuona come il rompersi di un vetro, di un cristallo, ma che in realtà scava in fondo all'animo dell'umano sentire.

Tutti noi siamo fragili perché non abbiamo l'essere da noi stessi: nasciamo da altri e siamo prorogati nell'essere di momento in momento (Stein, 1999). Quando veniamo al mondo siamo colmi di mancanza, siamo senza una forma definita e compiuta;

abbiamo il compito di dare forma al nostro essere, un compito che non è garantito nel suo risultato, perché ogni nostro progetto esistenziale, ogni nostra azione di cura (di sé, dell'altro o del mondo) non ha nulla di certo nei suoi esiti (Mortari, 2015). Non vi è forma possibile che possa essere data una volta per tutte: l'esperienza umana si configura come un complesso e continuo lavoro di intaglio che avviene nel corso del tempo e che esige cura, senza la quale l'educazione e la formazione, nel senso più tensionale e utopico, non potrebbero avere motivo di essere pensate ed esercitate (Boffo, 2010).

In tale ottica, è il cuore etico della pratica di cura (Mortari, 2006) che mostra la postura relazionale e riflessivamente presente del soggetto, che chiama il *Tu* e si dà alla relazione umana per preservare e custodire la possibilità di cambiamento, l'apertura al possibile, alla *progettualità esistenziale* (Bertin & Contini, 2004).

È necessario pensare alla fragilità non come sinonimo di debolezza ontologica, bensì come luogo dove è possibile sviluppare i valori cruciali del *com-patire* e del *con-vivere* umano, quali la sensibilità, la delicatezza, la compassione. Chi percepisce e riconosce la propria fragilità sa accogliere i sentimenti e gli stati d'animo propri, ma anche quelli degli altri, perché custodisce i valori di dignità e di empatia, della temperanza e della giusta misura, della finitezza «perché è solo dal limite che sorge il bisogno dell'altro, della relazione» (Andreoli, 2003, p. 594). In questa dimensione si costruisce il soggetto umano, struttura di vita aperta, dialogante, stratificata: l'essenza del tragico diventa la suprema intuizione intellettuale (Bodei, 1980, p. 14). La fiducia nella propria *creativa* finitezza e la fecondità della tensione insita nell'umano permettono il passaggio, in senso ricœuriano, dall'*homme faillible* a l'*homme capable* (Fiasse, 2008), ossia capace di impegno e di azione, capace di vivere come generatrice e positiva la tensione tra fragilità e capacità (Nussbaum, 2004). La sofferenza può così trasformarsi in fonte di creatività. Più che insegnare qualcosa essa interroga e risveglia la dimensione etica e vitale del soggetto. Si approda, così, alla consapevolezza che il dolore è costitutivo della vita e come tale va accettato, *addomesticato*, trasformato perché, altrimenti, diviene e-

lemento che blocca la pulsione di vita nel suo naturale fluire. Si colloca qui il senso di una riflessione pedagogica, che riconoscendo nelle parole utopia, apprendimento, cambiamento, gli elementi fondativi della pratica educativa, può offrire al soggetto gli strumenti per resistere alle *prove della vita* (Vaccarelli, 2016), attraverso la costruzione di percorsi di senso e formando al futuro tra *crisi e progetto* (Loiodice, 2013).

L'educazione oggi rischia, troppo spesso, di essere volgarizzata dal senso comune e dai pregiudizi (talvolta anche culturali) che la vorrebbero ridurre alla verbosità moralistica e precettistica. Invece, la sua costitutiva delicatezza ermeneutica e assiologica sta nel suo andare in profondità, nel toccare l'umano nella sua radicalità e integralità. In questo "toccare" vi sono sottese le questioni che riguardano l'intersoggettività, l'apertura al mondo, la questione etica dell'alterità (Ricœur & Marcel, 1998), il senso antropologico esistenziale, il recupero della vita inconscia (Bonetta, 2016). In questo toccare è implicito il richiamo a una pedagogia che, per essere autenticamente trasformativa, deve anche sapersi orientare *verso un sapere dell'anima* (Zambrano, 1996).

3. Le "toucher pedagogico". Per una pedagogia dello sguardo e del sguardo

La sofferenza, come già detto, va oltre le possibilità e le vie del puro *cogito*, che ne cerca la giustificazione sul piano dell'*intelligere* e del *comprendere*, ma richiede, per essere accolta, una considerazione che si apra al mistero dell'esistenza e si addentri, anche, nella dimensione inconscia e del pensiero non razionale.

Ecco che il linguaggio delle parole si intreccia al linguaggio silenzioso del corpo vivente dei volti e degli sguardi, ponti che ci mettono in comunicazione gli uni con gli altri, avvicinandoci al cuore, alle attese, alle speranze di chi ci sta di fronte. È la memoria degli sguardi indimenticabili che ognuno di noi porta dentro sé, quelli che hanno saputo condividere gli attimi delle gioie in-

tense o le alte maree di momenti difficili lungo i nostri intricati cammini d'esistenza. Ci sono occhi che sanno trasformare il vedere in guardare, che sanno illuminare altri occhi, perché capaci anche di ascoltare il *visibile e l'invisibile* (Merlau-Ponty, 2007) nella comunicazione con l'altro. Emerge l'importanza dello sguardo come dispositivo metaforico in prospettiva pedagogica. Lo sguardo appartiene a quel "regno della significazione" che contraddistingue, in modo irripetibile, il nostro stare al mondo e i significati di fondo con cui lo abilitiamo. L'ambizione dell'occhio umano non è tanto vedere un altro occhio, ma *incrociare uno sguardo* e in questa disposizione c'è sottesa la questione dell'identità. È questa l'esperienza che rimanda a una forma di *incorporazione* dello sguardo: «siamo in presenza di un corpo umano quando, fra vedente e visibile, fra chi tocca e chi è toccato, fra un occhio e l'altro, fra una mano e l'altra mano, avviene una sorta di rincrociarsi» (Merlau-Ponty, 1989, p. 20). Sguardo, vista, visione, cecità sono tutti termini che s'incontrano e sono convogliati nell'esperienza del corpo: del *toccare - essere toccato*.

Toccare e vedere sono dunque consustanziali (Derrida, 2007), sono inestricabilmente connessi. Affiora, allora, in tutta la sua potenza formativa, la dinamica degli occhi che cercano il *contatto*: la vista si impone come meraviglia nell'incontro con l'altro: guardare è "trovarsi in presenza" dell'altro. In quel *tocco* riconosco che ogni identità individuale si costruisce in relazione all'alterità. Il processo della conoscenza dell'altro avviene attraverso la risonanza, una particolare forma di "contatto interno" che si instaura tra il mio corpo e il corpo dell'altro. E lo sguardo si *incarna* sempre in un corpo:

È la dimensione del corpo vivente che ci mette in comunicazione con noi stessi e con il mondo, è il corpo che è immerso in una cascata di significati che cambiano di emozione in emozione, di ora in ora...nel volto, nelle infinite espressioni del volto, negli sguardi che possono avere in sé orizzonti di luce o di tenebre, di apertura o chiusura agli altri, nel sorriso, nelle lacrime, nei gesti, nelle carezze (Borgna, 2015, p. 42).

Linguaggio delle parole e linguaggio del corpo non possono essere separati. La profondità dell'uomo è anche la sua *pelle* (Valéry, 2008), *io-pelle* (Anzieu, 1987) che rinvia all'esperienza della nudità e a una *pedagogia dello sguardo* e del *ri-guardo* per l'altro. Nella stretta di mano che suggella la promessa suprema prima del naufragio, il toccare si fa segno tangibile del fatto che un altro mondo è possibile (Augé, 2017). Il toccare implica, sempre, una messa in moto, un'esperienza cinetica (Derrida, 2007). È qui che risiede la forza dell'educativo in termini di progettualità e di azione *trasformativa*. È qui che si posa lo sguardo pedagogico.

La pedagogia dello sguardo implica il *con-tatto* con il *volto* dell'altro (Lévinas, 1990), implica un'assunzione di responsabilità, un prendersi cura, in un contesto di reciprocità accogliente, che si fa dono gratuito (Cambi, 2017). Lo sguardo è segno di uno spazio mediano, di un "interstizio", in cui sembra aprirsi la possibilità di un incontro autentico con l'altro da sé, ritrovando un nuovo significato all'interno di un sistema relazionale più ampio, in grado di svelare nuovi orizzonti conoscitivi, in grado di metterci in relazione, quotidianamente, con noi stessi.

Prioritario e irrinunciabile, dunque, per chi si occupa di educazione è il principio della visione.

Dal punto di vista pedagogico c'è una notevole differenza tra il semplice "vedere" e il fecondo "guardare":

Vedere presuppone l'attività di uno sguardo superficiale, che sorvola, che non attraversa, che, distratto, è incapace anche solo di soffermarsi alla superficie delle cose; uno sguardo che non conosce spalancamento, sbigottimento, ma che viene da occhi spenti, statici, privi di desiderio di bellezza [...]. Il guardare invece è apertura, abbraccio di spazi aperti, brama e fame di spalancamento, desiderio di cattura del mondo per attraversarlo, è visione che, abbiamo già detto, significa, raccoglimento interiore atto a trattenerne nelle pupille l'incanto di ciò che si guarda (Racci, 2010, p. 137).

Nel profondo del significato dello sguardo si annida il senso inderogabile della nostra intersoggettività, si costruisce un ponte

mobile tra me e l'altro, un ponte "gettato" tra la mia esistenza e quella dell'altro.

Imparare a *guardare* è difficile: è la sfida dell'educazione per recuperare il *ri-guardo* e la meraviglia, per cogliere la possibilità di vedere come esperienza, responsabilità, incontro, interrogazione (Mancino, 2014).

Per cogliere la più profonda intimità comunicabile, per saperne riconoscere la fragilità, comprenderla nella sua significazione umana, è necessario smuovere le montagne dell'indifferenza, dell'apatia e della noncuranza che inaridiscono l'anima. Nel patire Pio si risveglia al se stesso più autentico, per «dar vita all'essenza», vale a dire alla «pura esperienza della propria individualità» (Lukács, 2002, p. 232). L'anima si sottrae, così, alla dimensione orizzontale del mondo per porsi nella verticalità del rapporto con l'alterità. Solo se i nostri saranno occhi bagnati di *lacrime*, occhi che ci permettono di immedesimarci nella vita interiore dell'altro, allora, riusciremo a essere autenticamente di aiuto.

Emerge, in tale ottica, un altro dispositivo ermeneutico: il *linguaggio idrico* (Gabrielli, 2017), linguaggio liquido e silenzioso, nella sua fluidità fisica e concettuale. Emerge il coraggio di dare corpo alla parola, attraverso una *torsione* del linguaggio, per celebrare di fronte al dolore un'*ontologia della presenza*. Il nucleo tematico dello sguardo induce a far riflettere su un altro tema significativo che è quello delle *lacrime*, facendone deflagrare tutta la forza antropologica e fenomenologica.

Al di là di un superficiale accostamento del tema del pianto con un immaginario banalmente romantico e melanconico, le lacrime, già da Omero, ma anche in tutta la tragedia greca (Faranda, 1992), sono state utilizzate come simbolo del riconoscimento del proprio mondo emotivo. Le lacrime potrebbero essere pensate come una metafora del rapporto che ciascun essere umano ha col proprio mondo interiore. Non è l'occhio a chiamare le lacrime, a voler piangere; quando si piange davvero, non lo si fa a comando. È la lacrima che viene all'occhio, che spontaneamente scorre, bagna l'occhio e lo vela. Non c'è un atto di volontà, non c'è imposizione di un soggetto nel piangere, nello scorrere delle lacrime. In

questo loro fluire spontaneo, non costretto, le lacrime rivelano un'essenza dell'occhio, un suo carattere non accidentale, ma essenziale.

La caratteristica sostanziale dell'occhio propriamente *umano* è che sia destinato a piangere, ancor più che a vedere. Più che le lacrime in quanto tali, è l'esperienza del piangere che ha significatività: «le lacrime – e non la vista – sono l'essenza dell'occhio. L'essenza dell'occhio costituisce il proprio dell'uomo» (Derrida, 2003, p. 128).

Il pianto non è un'esperienza di depotenziamento: è la consapevolezza dell'umano nella sua essenza più intima. Il pianto, infatti, è sempre rivelatore: in nessun'altra esperienza come nel pianto «si rivela immediatamente la segreta composizione della natura umana» (Plessner, 2007, p. 64). Le lacrime sono feconde e fecondatrici, sono parole senza suono, sillabe di un alfabeto emozionale, segni eloquenti dei leopardiani “moti del cuor profondo”, che ci obbligano a domande che portiamo nell'io più recondito.

Sono preziosi strumenti per aprire i *cantieri dell'anima* (Gabrielli, 2005), espressione che traduce quella condizione itinerante dell'uomo, magistralmente descritta da Gabriel Marcel in *Homo viator* (1980), metafora della perenne inquietudine e del nomadismo ontologico umani. In questo senso, sono espressione discreta di una *calligrafia dell'anima* (Charvet, 2001). Come sostiene Jacques Derrida (2003) anche se si perde la vista, infatti, non si perdono gli occhi, non si perdono le lacrime che sono l'*essenziale* dell'umano: esse «dicono qualcosa dell'occhio che non ha più nulla a che vedere con la vista» (p. 17). Proprio per queste ragioni, di fronte a esse siamo chiamati al rispetto e all'*ascolto gentile* (Borgna, 1917) ancor più nell'agire di un'etica formativa. Da qui il valore simbolico delle lacrime anche in prospettiva pedagogica. “Ospitare le lacrime” significa, metaforicamente, accogliere la vulnerabilità e fragilità come dono, fecondare quel tacito tumulto capace di trasformare la nostra umanità in sete generativa di vita e di relazione (Romano, 2018). Con gli occhi bagnati di lacrime, echi flebili e umbratili della nostra fragilità, possiamo immedesimarci nella vita interiore dell'altro, per conquistare quella che Platone chiama nel *Simposio* “delicatezza”, per andare al di là della dimen-

sione dell'educabilità tradizionale del soggetto sotto "protocollo educativo" e affermare, invece, un modello di relazione educativa come autentica cura dell'umano.

Siamo spesso *orfani di profondità*, dimentichiamo la nostra interiorità, che tende fatalmente a inaridirsi e a spegnersi, divenendo monade dalle porte e dalle finestre chiuse, sigillate. Attraverso il *pathos della presenza* si riscoprono le vibrazioni, la *piena emotiva*, le increspature emozionali, la meraviglia del profondo, che è anche sgranamento degli occhi davanti al dolore. Si riscopre, così, il senso ontologico dell'esistere e del mistero umano, che muore ogni giorno, ma che nasce anche ogni giorno, nel suo continuo darsi e ritrarsi, in nome di un colmo, entusiastico *Sì* alla vita.

Bibliografia

- Andreoli V. (2003). *Capire il dolore*. Milano: Rizzoli.
- Anzieu D. (1987). *L'Io pelle*. Roma: Borla.
- Augé M. (2017). *Saper toccare*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Bertin G.M., & Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.
- Bodei R. (1980). Hölderlin, la filosofia del tragico. Saggio introduttivo. In F. Hölderlin, *Sul tragico*. Milano: Feltrinelli.
- Boffo V. (2010). *La cura di sé e la formazione degli educatori*. Firenze: Firenze University Press.
- Bonetta G. (2016). Il docente e la cura. Oltre la pedagogia razionale. *Pedagogia oggi*, 1, 156-168.
- Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo*. Roma: Armando.
- Borgna E. (2013). *La dignità ferita*. Milano: Feltrinelli.
- Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Borgna E. (2015). *Parlarsi*. Torino: Einaudi.
- Borgna E. (2017). *L'ascolto gentile*. Torino: Einaudi.
- Borgna E. (2017). *Le parole che ci salvano*. Torino: Einaudi.
- Cambi F. (2017). Del dono in educazione. *Studi sulla Formazione*, 20, 9-13.
- Charvet J.L. (2001). *L'eloquenza delle lacrime*. Milano: Medusa Edizioni
- Derrida J. (2003). *Memorie di cieco*. Milano: Abscondita.
- Derrida J. (2007). *Toccare, Jean-Luc Nancy*. Genova-Milano: Marietti.

- Dostoevskij F. (2014). *Ricordi del sottosuolo*. Torino: Einaudi. (Original work published 1864).
- Faranda L. (1992). *Le lacrime degli eroi*. Vibo Valentia-Milano: Qualecultura-Jaca Book.
- Fiasse G. (2008) (Ed.). *Paul Ricœur. De l'homme faillible à l'homme capable*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gabrielli F. (2005). *Cantieri dell'anima*. Milano: FrancoAngeli.
- Gabrielli F. (2017). *Antropologia delle lacrime*. Bologna: Minerva Edizioni.
- Gadamer H.G. (2004). *Il dolore*. Sant'Oreste: Aperia.
- Galimberti U. (2008). *La casa di psiche*. Milano: Feltrinelli.
- Heidegger M. (1995). *Lettera sull' "umanesimo"*. Milano: Adelphi. (Original work published 1947).
- Iaquinta T. (2014). *La fragilità, il silenzio, la speranza*. Roma: Aracne.
- Kierkegaard S. (1962). *Postilla conclusiva non scientifica alle Briciole di filosofia*. Bologna: Zanichelli. (Original work published 1846).
- Lévinas E. (1990). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book.
- Loiodice I. (2013) (a cura di). *Sapere pedagogico: formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
- Lukács G. (2002). *L'anima e le forme*. Milano: Studio Editoriale.
- Mancino E. (2014). *A perdita d'occhio*. Milano: Mursia Editore.
- Marcel G. (1980). *Homo viator*. Torino: Borla.
- Merleau-Ponty M. (1989). *L'occhio e lo spirito*. Milano: SE.
- Merleau-Ponty M. (2007). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Natoli S. (2007). *La salvezza senza fede*. Milano: Feltrinelli.
- Natoli S. (2016). *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.
- Nussbaum M. (2004). *La fragilità del bene*. Bologna: Il Mulino.
- Plessner H. (2007). *Il riso e il pianto*. Milano: Bompiani.
- Racci E. (2010). *Iniziazione alla libroterapia*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Ricœur P. (2002). *Muore il Personalismo*. Brescia: La Persona.
- Ricoeur P., & Marcel G. (1998). *Per un'Etica dell'Alterità*. Roma: Ed. Lavoro.
- Romano R.G. (2018). *La sete generativa*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Sartre J.P. (1980). *L'universale singolare*. Milano: Il Saggiatore.
- Seneca Anneo L. (1968). *De providentia*, II, 1-2. Roma: De Agostini Scuola SpA.
- Severino E. (1989). *Il gogo. Alle origini della ragione. Eschilo*. Milano: Adelphi.
- Stein E. (1999). *Essere finito e essere eterno*. Roma: Città Nuova.

Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita*. Milano: FrancoAngeli.

Valéry P. (2008). *L'idea fissa*. Milano: Adelphi.

Wittgenstein L. (1967). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.

Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*: Milano: Raffaello Cortina.