

## SAGGI – ESSAYS

### IL LIMITE TRA VULNERABILITÀ E POSSIBILITÀ

*di Alessandra Lo Piccolo*

Le scienze e le tecniche hanno dotato oramai l'uomo di poteri sbalorditivi, che gli hanno permesso di superare ogni limite: spostamenti velocissimi, comunicazione senza limiti, internet, cure miracolose sono solo alcuni esempi che mostrano i prodigi realizzati dall'uomo. In questo panorama tecnico la medicina, l'economia, la religione, la psicoanalisi hanno regnato portando con sé una loro logica specifica (Galimberti, 2005). Ma una lettura della complessità dei fenomeni sociali, individuali e collettivi passa proprio tra il limite e l'infinito, il misurato e il non misurabile e anche oggi ripropone una necessità speculativa e pedagogica di vichiana memoria. L'esperienza del limite si accompagna al vissuto della precarietà, fragilità, perdita in cui è difficile trovare elementi di equilibrio e stabilità e, quindi, di certezza. Parlare di dolore, di perdita, di limite, quindi, non è facile ma non può rimanere taciuto il fatto che il confronto con il limite è fondamentale per la crescita, per l'identificazione, la costruzione della identità propria e di quella altrui.

Oggi, in cui sembra che il principale obiettivo sociale sia quello di rendere insensibili alla sofferenza, di alleviare ogni tipo di fatica, cercando di eliminare ogni forma di rischio, combattendo contro tutto e contro tutti, che significa parlare di limite? Che posto occupa il limite nella riflessione antropologia e pedagogica nello specifico?

The sciences and techniques have endowed the man with amazing powers, which have allowed him to overcome every limit: fast movements, unlimited communication, internet, miraculous cures are just some examples that show man-made prodigies.

In this technical landscape, medicine, economics, religion and psychoanalysis have reigned, bringing with them their own specific logic (Galimberti, 2005). But a reading of the complexity of social, individual and collective phenomena passes right between the limit and the indefinite, the measured and the non-measurable, and even today it re-proposes a speculative and pedagogical need for Vichian memory.

The experience of the limit is accompanied by the experience of precariousness, fragility, loss in which it is difficult to find elements of balance and stability and, therefore, of certainty. Speaking of pain, of loss, of limits, therefore, is not easy but the fact that the comparison with the limit is fundamental for growth, for identification, for the construction of one's own identity and that of others cannot remain untold.

Today, in which it seems that the main social objective is to make insensitive to suffering, to alleviate every type of fatigue, trying to eliminate all forms of risk, fighting against everything and everyone, which means talking about limits? What place does the limit occupy in anthropological and pedagogical reflection in particular?

### 1. Introduzione

Già nel VII secolo a.C., Archiloco di Paro denunciava quel sentimento di frustrazione e di impotenza dell'uomo davanti ai propri limiti che egli chiamava *metriotes*, ossia quella filosofia di vita in cui la saggezza si identifica con il senso della misura. Il progresso, la complessità, il clima di globalità sembrerebbe aver inghiottito l'uomo e la donna di oggi, forse, nel suo magma incandescente fatto di continue lotte per il superamento dei limiti etici, confini, un superamento di tutto e di tutti in cui c'è poco spazio per la riflessione sul senso di Sé. Con questa consapevolezza, riprendere e assaporare un po' di quella *metriotes* greca, riacquistare il senso della misura, ormai lontano, potrebbe voler dire concedersi un'altra opportunità, un'opportunità di riscatto per vivere

con consapevolezza e pienezza la propria identità di uomini e di donne. In tal senso ritrovare il senso della misura non coincide con un “ritorno al passato” semmai con un andare avanti, un progredire verso il recupero dell’integrità umana, in cui può esserci ancora spazio e tempo per la gratificazione, la realizzazione personale, l’autostima e altro ancora, ma soprattutto, spazio per la realizzazione del proprio progetto esistenziale. Si innalzerebbero, in tal modo, i livelli di dignità e della qualità della vita nella sua complessità, tanto per il singolo quanto per la collettività.

La “realizzazione del sé” è, infatti, un obiettivo di vita, una meta che ci permette di vivere con soddisfazione e in modo davvero costruttivo, seguendo dinamiche di cambiamento mentale, di maturazione e di crescita personale, senza diventare schiavi inconsapevoli della rigidità percettiva che minaccia la nostra esistenza di uomini che perdono sempre più contatto con la propria personalità e con i propri bisogni più profondi.

A tal fine andranno progettati percorsi formativi ed educativi centrati sulla persona e sul senso della sua umanità e identità; verranno privilegiati processi di empowerment atti a favorire nel soggetto la padronanza di se stesso, del proprio progetto di vita.

All’interno di tale contesto si innestano le istanze pedagogiche relative al concetto di limite umano, di precarietà, vulnerabilità, di cura in cui l’uomo e la donna di oggi si sperimentano e sperimentano la loro umanità, nell’incontro con la sofferenza, la perdita, la morte. Il tema del limite richiama fortemente questi concetti e ne rivendica la responsabilità educativa a tutti i livelli. Essere responsabile significa rispondere al bisogno dell’altro che è, prima di tutto, quello di essere accolto per quello che egli è. Avere rispetto vuol dire consentire all’altro di esserci a partire da sé e secondo il suo modo di essere (Mortari, 2017).

Avere la consapevolezza del limite è quindi avere rispetto dell’altro e della sua libertà: il limite non è solo quello che la realtà ci impone dall’esterno ma è quello che dobbiamo porci, nella ricerca di un equilibrio tra l’agire coscientemente e la pretesa di modificare sempre e comunque le situazioni.

Questo implica allo stesso tempo l'attenzione e la conoscenza personale e rimanda a una dimensione imprescindibile di "Cura sui" come momento di autoanalisi e riflessione su di sé, attraverso cui il soggetto si pone al centro della sua umanità (Cambi, 2010).

In tale direzione riconoscere il limite significa valutare fin dove possiamo spingerci, qual è il massimo che possiamo dare, senza strafare, senza inseguire modelli efficientisti, senza imporre la nostra presenza ed eccedere col nostro agire. In un mondo che esalta la velocità e la smisuratezza pensare il limite vuol dire affermare disposizioni e atteggiamenti inconsueti quali l'attesa e la pazienza. L'attesa ci aiuta, infatti, a combattere l'ansia dei risultati, la preoccupazione di giungere alla meta, per avere prima possibile riscontri sul proprio operato. Così facendo, anche inconsapevolmente, rischiamo di forzare le cose, di accelerare il passo ed essere incalzanti con proposte e attività, non considerando affatto limiti soggettivi e condizioni esterne.

## *2. Che senso ha il limite nella società contemporanea?*

Le scienze e la tecnica hanno dotato oramai l'uomo di poteri sbalorditivi, che gli hanno permesso di superare ogni limite: spostamenti velocissimi, comunicazione senza limiti, internet, cure miracolose sono solo alcuni esempi che mostrano i prodigi realizzati dall'uomo. In questo panorama tecnico la medicina, l'economia, la religione, la psicoanalisi hanno regnato portando con sé una loro logica specifica (Galimberti, 2005). Ma una lettura della complessità dei fenomeni sociali, individuali e collettivi passa proprio tra il limite e l'indefinito, il misurato e il non misurabile e anche oggi ripropone una necessità speculativa e pedagogica di vichiana memoria.

Educare all'impegno e al senso di responsabilità, significa rendere l'educando consapevole del ruolo che svolge all'interno della società e ciò comporta l'assunzione di un impegno nei confronti di sé stesso e degli altri.

Divenire consapevoli di sé significa diventare consapevoli degli altri, da ciò ne consegue una serie di valori originali nei quali si può riconoscere la propria identità. Ciò segna un modo nuovo di abitare il mondo; la via di un esistere pedagogico, in cui ciascuno può ricostruire e riconoscere la propria storia passata, scegliere liberamente il presente e pensare al futuro progettando con consapevolezza e libertà.

L'esperienza del limite si accompagna al vissuto della precarietà, fragilità, perdita: tutti sentimenti legati a stati d'animo di sofferenza e inquietudine, in cui è difficile trovare elementi di equilibrio e stabilità e, quindi, di certezza. Parlare di dolore, di perdita, di limite, quindi, non è facile. Ma non può rimanere taciuto il fatto che il confronto con il limite è uno snodo fondamentale per la crescita, per l'identificazione, per la costruzione della identità propria e di quella altrui.

La sofferenza, il dolore, la morte sembrano essere stati banditi dal vocabolario contemporaneo; per quanto sempre più evidenze ci impongono scene di morte e di violenza estreme, nessuno ha più il coraggio e la capacità di aiutare i bambini e gli adolescenti a comprendere il valore della morte e con esso il valore della vita. «La morte, però, ha una collocazione centrale nella psiche umana» (Morin, 2014); il dolore influisce sulla condotta dell'uomo e sui suoi valori, sulla trama sociale e culturale di cui è filo, è conseguenza delle sue condizioni sociali e culturali oltre che creatore dei significati con cui vive. La sofferenza è il passaggio indispensabile che consente al soggetto una crescita interiore che produce nuovi sguardi e nuove consapevolezze.

L'essere umano è caratterizzato dalla fragilità e dalla vulnerabilità. Siamo fragili perché non abbiamo l'essere da noi stessi: nasciamo da altri e siamo prorogati nell'essere di momento in momento (Stein, 1999). L'incompiutezza e la vulnerabilità sono proprie dell'uomo e della donna in quanto tali e altrettanto insita è la dedizione all'esserci che è la cura (Mortari, 2017).

Incontrare il limite, conoscere la sofferenza, provare la vulnerabilità rendersi conto di appartenere a una medesima condizione umana, fa parte del processo educativo e formativo di ogni uomo.

Oggi sembra che il principale obiettivo sociale sia quello di rendere insensibili alla sofferenza, di alleviare ogni tipo di fatica, cercando di eliminare ogni forma di rischio, combattendo oltre ogni limite la morte il deterioramento fisico, negando o nascondendo la malattia.

In una società alla ricerca della eterna felicità, dell'eterna bellezza, giovinezza e perfezione, dove non c'è spazio per il dolore, la fatica, il lavoro, le rinunce, nuove fragilità, e quindi altre possibilità di esposizione al dolore, si aggiungono a quelle di sempre, in un percorso di costruzione di sé che diventa via via sempre più difficoltoso e complesso (Turkle, 2012).

Nel modello sociale appena descritto il dolore, la morte, la sofferenza sono banditi, ma sappiamo bene come dal mondo adolescente, che vive profondamente queste dimensioni di malinconia e infelicità, giungono quotidianamente messaggi concreti, purtroppo spesso luttuosi, che altro non sono che tentativi di trasformazione, ribellione, sfida e dissacrazione. L'adolescente, infatti, sente forte il bisogno di esplorare, di scoprire il limite delle proprie capacità, di ripercorrere da solo, di rischiare e conoscere il limite... perché questo colma di novità... e gli permette di liberarsi dall'inquietudine che gli deriva dalle trasformazioni in atto, così come lo aiuta a comprendere quali nuovi confini e potenzialità sono celati dietro a questo cambiamento (Van Genep, 1909). Il dolore nel privato viene taciuto, negato, rimosso. I giovani sembrano infatti incapaci di sopportare e di reagire alla sofferenza, a volte anche a quella di una piccola frustrazione, sfogata attraverso atteggiamenti e comportamenti esagerati e impensabili. Il dolore è vissuto come devastante e insormontabile se in atto o come eventualità minacciosa e comunque invincibile. Sperimentare il limite apre a forme comunicative del proprio mondo interno, attiva processi narrativi, fa emergere un sé sconosciuto e ancora inesplorato.

Come gestire, allora, questo rapporto? In che modo orientare pedagogicamente all'assunzione del limite come categoria umana?

La riflessione pedagogica fenomenologica, ermeneutica e non solo, individua nella cura di sé e nella formazione – come una

forma di cura di sé – un atto di guida, di stimolo, di autocontrollo, di sostegno, di dono, una via possibile per fronteggiare quella che rimane una connaturata necessità dell'uomo e della donna specialmente oggi, che tutto sembra dover essere controllato, omologato e superato alla luce di una presunta autosufficienza, all'interno di paradigmi rigidi e chiusi (Cambi, 2017).

In questo quadro, assumere il limite vuol dire innanzitutto imparare a nominarlo e a discernere le sue diverse forme ed espressioni. Dare voce e nome al dolore è la prima operazione indispensabile all'uomo e alla sua umanità, che proprio attraverso l'esternazione, la condivisione, la partecipazione assume una forma di umanità ancor più definita, oltre che utile alla società per la presa di coscienza di un'emergenza, quella dell'incapacità di soffrire e comunicare il dolore, che si alimenta proprio di questo silenzio.

Soltanto riconoscendolo come tale, in relazione alla propria storia e ai propri vissuti esperienziali, si potranno trovare le strategie per renderlo terreno fecondo e per farne momento di crescita.

Occorre riportare il dolore a quell'aspetto connaturato all'esistere umano attraverso il quale proporre percorsi di attribuzione di senso atti a favorire nel soggetto percorsi di elaborazione e di cambiamento. Tutte le condizioni che definiamo come limite sono esito di un intreccio di aspetti personali, contestuali, sociali: riportare la riflessione a questo livello può essere importante perché può far capire dove esistano possibilità di cambiamento, così da poterne assumere la responsabilità, o al contrario ammettere l'irrealizzabile, pur nell'interesse e nella cura. Il limite potrà essere vissuto come risorsa e opportunità di crescita se alla lungimiranza di vedere oltre, di scorgere l'oltre si affiancherà l'attenzione alla propria presenza (Pialli, 1998) e a ciò che effettivamente si è. Un'attenzione particolare dovrà essere posta anche al concetto di rischio, prossimo a quello di limite.

Un dispositivo pedagogico pensato a tal fine è sempre direzionato verso un processo di elaborazione della vita e della morte, dell'angoscia, del rischio e della separazione che s'inglobano in

esse. Rischiare per gli uomini non è solo un passaggio necessario verso un obiettivo, ma assume il connotato di “costruttore di senso”, di ricerca di emozioni, di sperimentazione del limite.

La presa di coscienza di sé avviene attraverso la sperimentazione di situazioni nuove, in cui il soggetto può allenarsi a sostenere successi e insuccessi, superare gli ostacoli, scontrarsi con la realtà e interpretarne i tratti più nascosti, apprendere le proprie abilità e scoprire i propri limiti. Ciò serve anche per riuscire a costruire un proprio percorso esistenziale, a darsi degli obiettivi e a fare delle scelte più consapevoli, a partire dalle proprie potenzialità e capacità.

Abituati per lo più a tacere il limite viviamo la difficoltà di ammettere errori e fragilità, per paura del giudizio, per timore di perdere valore e dignità, dobbiamo osare e tornare a condividere le situazioni di limite, suscitare dialogo, aprirci alle diverse prospettive.

Costruire assieme un linguaggio in cui sono ammesse le voci dell'errore e della debolezza, un lessico per primo utilizzato e esplicitato dall'educatore, porterà anche i ragazzi e i giovani a non temere il limite, ma a individuarlo, nominarlo, attraversarlo, nella certezza di non esser soli.

### *3. La cura come luogo di incontro fra limiti e speranze*

All'interno dei contesti educativi orientati alla consapevolezza del sé e della relativa assunzione del limite come categoria umana, si colloca, a pieno titolo, la cura quale luogo privilegiato di incontro tra limiti e potenzialità personali.

Dimensione ontologica della vita dell'uomo, la cura rappresenta quel fenomeno senza il quale l'esistenza non può fiorire, portando con sé le caratteristiche di un lavoro che necessita di particolari valori e virtù e della disposizione ad accogliere l'altro, con i suoi bisogni e necessità (Mortari, 2017).

La cura infatti è innanzitutto incontro con l'altro, potremmo anche definirlo un incontro fra limiti e potenzialità, un incontro

di speranze. È insieme esperienza del limite e della speranza, possibilità di reggere e interpretare il ritmo della vita, dove limite e speranza coesistono, nell'esperienza quotidiana. L'incontro con l'altro è anche sorpresa, scoperta, porta con sé un rischio: il rischio dell'incontro, dove il limite non si riduce. L'altro vorrà incontrarsi con me? È una domanda poco consueta. La risposta non è scontata, in particolare nella relazione di aiuto. Il prezzo da pagare è accettare l'incontro, ammettere il proprio bisogno, la propria debolezza, le capacità e le responsabilità relative.

Nella cura troviamo tutta la relazionalità dell'esserci: le relazioni sono strutturali della nostra condizione di uomini e di donne e nulla può essere pensato in modo isolato ma sempre in relazione agli altri. Tale condizione espone il soggetto-persona di fronte alla fragilità e vulnerabilità (Mortari, 2015a).

All'interno della relazione, ad esempio, il rischio è fondersi con l'altro. Nei servizi alle persone l'incontro con l'altro nasce da esperienze di fragilità, di mancanza, da condizioni di necessità. Si è cominciato lentamente a capire, ma non ancora abbastanza, che per curare e prendersi cura non è possibile evitare l'incontro. Il senso vitale di queste condizioni è fare di "limite e speranza" condizioni generative. L'azione di cura è quindi una vera e propria operazione di "presa in carico", di cura globale, dove l'attenzione non si concentra sul solo aspetto fisico della malattia, ma anche su quello psicologico, nonché sociale e ambientale.

Con Heidegger possiamo definire l'uomo l'unico ente in grado di prendersi cura dell'essere e arricchendo la filosofia heideggeriana della dimensione trascendente, possiamo dire ancora di più: l'uomo è essenzialmente capacità di prendersi cura.

È proprio dell'uomo, quindi, prendersi cura del proprio essere e di quello altrui. Prendersi cura di una persona significa innanzitutto rispettare, stimolare e valorizzare lo svolgersi della sua esistenza, secondo la progettualità che essa stessa contiene e che a priori non è conosciuta neanche dal soggetto stesso, ancor meno da chi la osserva. Se prendersi cura è un interessarsi dell'uomo da parte dell'uomo, esso va ben oltre la mera conservazione dell'essere. La cura salva in quanto conosce e agisce, progettando,

proponendo e vivendo esperienze e situazioni esistenziali, che possono consentire a una persona di “salvarsi” da sola, di accettare di decidere della propria esistenza, nella consapevolezza del rischio che l’accompagna, ineluttabilmente. Così, al contempo, la cura forma favorendo e promuovendo “autoformazione” (Palmieri, 2000). L’atteggiamento della cura punta tutto sul pieno esercizio della libertà, stimolandola, favorendola, proteggendola da eventuali condizionamenti, anche personali.

Nel prendersi cura è richiesta una forte capacità di spiegare, dare motivazioni soddisfacenti, profonde, esaurienti; richieste tutte che spesso interrogano proprio colui che deve dare motivazioni sul suo grado di comprensione di quelle verità che egli stesso deve trasmettere.

In tal senso la cura è

un aver cura e un prendere in cura, tutelando e stimolando sia l’autonomia del soggetto-persona sia il suo oggettivarsi nella cultura e nella società, dando vita a un sé che è soggetto umanamente formato, se pure secondo le proprie capacità e vocazioni (Cambi, 2017, p. 9).

Per prendersi cura in modo autentico, occorre instaurare una vera e propria relazione empatica d’aiuto; per prendersi cura dell’altro non si può fare a meno dall’altro: ci si trova improvvisamente nelle disposizioni di una forte richiesta d’aiuto da parte di chi deve prendersi cura: come posso prendermi cura di te? (Galanti, 2001).

La vera assistenza si basa su un atteggiamento e un comportamento rivolto a educare e/o aiutare un’altra persona a crescere. Solo attraverso l’educazione, nel suo essere preparazione, accompagnamento, cura, è infatti possibile iniziare il soggetto alla comprensione del dolore, nel senso di fornire conoscenza in senso pedagogico-educativo e in opposizione alla cultura imperante dei media che di dolore, eccessivo, impietoso, acritico, infarcisce i palinsesti e inonda le case. Aiutandolo poi, nel caso che un evento doloroso si verifichi, ad avviare il percorso di accettazione e di elaborazione attraverso il dialogo, l’esternazione delle emozioni e dei sentimenti, la condivisione dell’esperienza, per situare oltre il

contingente l'evento, e accompagnarlo, con modi e strumenti educativi adeguati, all'attraversamento della ferita e nell'attribuzione di significato relativamente all'età e allo sviluppo soggettivo.

Si tratta di un impegno educativo costante, che deve iniziare a partire dalla famiglia e dalle più tenere età, volto a favorire gradualmente la presa di coscienza da parte del soggetto esposto di volta in volta ai diversi accadimenti dolorosi.

Integrare il dolore nella vita del soggetto, rendendolo consapevole della possibilità di attraversarlo, è compito che appartiene alla pedagogia poiché evidente è la responsabilità educativa nell'aiutare il soggetto a gestire le fasi delicate e i momenti di crisi esistenziale, dialogando, anche o soprattutto, con altri saperi com'è vocazione ermeneutica dell'educazione. L'educazione è la speranza data al soggetto per costruirsi, per affrontare la complessità della vita, per attraversare i momenti di crisi, per resistere alle prove dell'esistenza, attraverso la costruzione di percorsi di senso.

La costruzione dell'identità e, al contempo, del progetto di vita del soggetto, si realizza infatti attraverso la messa insieme, il confluire e l'intersecarsi, di diversi percorsi di senso relativi alle tante dimensioni dell'uomo, affettiva, emotiva, sociale, cognitiva, ecc., che danno significato all'esistenza soggettiva e universale di ognuno, poiché il senso generale dell'esistere è costituito proprio dall'insieme dei percorsi, piccoli e grandi, affrontati nella personale storia di vita e che qualificano ogni esistenza come umana. Parlare del dolore, parlarne a scuola, e farlo già nell'età dell'infanzia, è un aspetto importante dell'educazione e dell'educazione al dolore. È così che si pongono le basi di una relazione di aiuto valida per tutta la vita.

La finalità del processo di relazione d'aiuto è estremamente educativa e risiede nel produrre e favorire un cambiamento nel soggetto e nel suo contesto sociale e affettivo-relazionale, che gli permetta di valutare, affrontare e, ove possibile, superare i problemi, in maniera diversa, sperimentando strategie altre che gli permettano di prevenire la cronicizzazione di un bisogno, di

promuovere percorsi progettuali nuovi, che tengano conto della reale situazione di limite. Un'idea diffusa tra gli educatori è quella secondo cui prendersi cura degli altri significhi dedicarsi a loro, "spendersi", donarsi totalmente, fare di tutto per farli stare bene e renderli felici.

Questa convinzione, perlopiù legittima e condivisibile, ma insidiosa e rischiosa al contempo, ne porta con sé altre. Siamo infatti indotti a credere che nell'atto stesso della cura ci sia un concentrato di impegno e di devozione che, in ogni caso, non può far che bene all'altro. Tutti i nostri sforzi sono pertanto tesi a non sbagliare mai, a essere impeccabili, a dare sempre e a ogni costo, talvolta negando le nostre esigenze e assumendo un atteggiamento totalmente oblativo. Con questo desiderio sottile, con questo pensiero frequente ci muoviamo nelle quotidiane relazioni di cura scontrandoci ripetutamente col rifiuto, incontrando l'errore, affrontando le prove e i fallimenti. Ci accorgiamo del limite. E non ci riteniamo più degni del mandato che ci è stato affidato.

Muovendosi nell'aspirazione di riuscire in tutto, di fronte all'esperienza del limite si percepiscono le crepe, le incrinature del proprio operato e si tende a sentirsi in colpa, a ripiegarsi su di sé, a chiudersi, contribuendo a incrementare la distanza dall'ideale della perfezione, dall'immagine positiva di sé. Ed è nel tentativo di nascondere e di non considerare il limite che si sviluppa il senso di inadeguatezza e di frustrazione per quanto non si riesce a fare o ad essere. Il professionista d'aiuto, educatore, medico, insegnante, genitore che sia quando esercita la sua azione di aiuto, riconosce che le persone possiedono sia bisogni che forze, potenzialità che vale la pena di favorire la crescita di queste ultime, e che in esse vi è la potenzialità di crescere.

Piuttosto che considerare una persona come priva di risorse poiché ha bisogno di assistenza e di cure, l'operatore capace ne rispetta la personalità e i diritti, e l'assiste con l'obiettivo di incoraggiarne l'indipendenza e la crescita.

La consapevolezza del limite offre all'educatore la possibilità di ridimensionare l'idea di infallibilità e onnipotenza, di abbandonare progressivamente la tensione a oscurare le espressioni della

propria fragilità, consolidando un diverso modo di concepirle e affrontarle: in alcuni casi si è chiamati, infatti, ad ammettere il limite e lasciarlo semplicemente essere, accogliendolo come proprio di alcune realtà e situazioni; in altri ci si può attivare per fronteggiarlo insieme, stabilendo legami e relazioni, chiedendo aiuto.

Il limite può essere così nuovo punto di partenza, rinascita, origine: esso «svolge così la sua autentica funzione, e cioè quello di essere, nell'immanenza, un rinvio alla trascendenza» (Jaspers, 1978, pp. 678-679).

Consentire al soggetto di non perdere di vista il traguardo, il punto di arrivo del percorso nel dolore, anche se pieno di difficoltà, aiutarlo ad attribuire un senso all'evento, mantenendolo ben ancorato nella propria esistenza e mettendolo quanto più al riparo da spaesamenti e smarrimenti, è la più forte tra le motivazioni per una pedagogia del dolore.

Ecco che la relazione di cura diviene aiuto alla costruzione e realizzazione di un progetto di vita.

L'ipotesi da cui muove la riflessione in tal senso è che la cura consista in una particolare forma che la relazione educativa assume quando l'altro si trova in una condizione di sofferenza, di disagio, ecc., situazione che, evidenziando lo stato di limite e di bisogno in cui la persona versa, esige un'offerta di aiuto affinché l'altro possa sostenere e realizzare il proprio progetto di vita.

Certamente, in questo senso la cura va identificata come una particolare disposizione che l'educatore assume quando si confronta con il limite, il disagio, il bisogno speciale, egli che è depositario e garante della promozione del progetto di vita.

Vi sono circostanze in cui la fragilità e la vulnerabilità si impongono come sentimenti totalizzanti nella vita di una persona: la presenza della malattia, di una disabilità, di un disagio costituisce una situazione in cui, più di altre, si palesa la necessità della cura al punto tale da orientarla, sacrificandone il suo significato autentico, allo sguardo sul corpo, alla risposta a un bisogno, limitando e a volte bloccando l'aspetto della dinamica progettuale.

Il corpo che siamo rappresenta la parte evidentemente vulnerabile della persona malata, o disabile, per quanto queste due

condizioni non siano perfettamente sovrapponibili. Proprio in tali contesti relazionali occorre, dunque, salvaguardare la cura attraverso il sostegno di competenze pedagogiche ed educative, in grado di restituire a ogni intervento specifico necessario per la specificità del problema, un senso e un respiro più ampio e, direi, più autentico.

L'uomo e la donna sofferenti, malati, disabili sperimentano il dolore del corpo e dell'anima e vivono in una condizione di dipendenza e di conseguenziale incertezza.

Sotto questo profilo, malattia e salute divengono esclusivamente delle denominazioni, ciò che importa è la persona, questo uomo nel suo modo di essere nel mondo, ciò che va attenzionato dal punto di vista educativo è la particolare configurazione del progetto di vita che rende questo uomo, uomo nella malattia, una condizione in cui proprio l'assenza della progettualità diviene elemento fondamentale del disagio. La cura, al contrario, rimanda necessariamente al progetto di vita della persona che ha di fronte, assumendo dunque un ruolo educativo di per sé stessa.

In tale contesto la cura si declina come nutrimento delle possibilità dell'essere, costituisce una via verso la ricerca di senso (Mortari, 2017).

In questo senso possiamo parlare di "cura educativa". La cura educativa costituisce, senza dubbio, la parte più significativa ed estesa dell'intero intervento di aiuto. La relazione educativa si sostiene su un pieno riconoscimento della dignità della persona o su una forma particolare di amore pedagogico; quest'ultimo equivale a una percezione profonda dell'originale valore connesso alla persona, inoltre questa particolare forma di amore favorisce una equilibrata e non possessiva assunzione di responsabilità sul benessere e sullo sviluppo evolutivo di colui con cui si instaura la relazione (Simeone, 2002).

In definitiva, l'essere umano si realizza nel rispettare l'autonomia dell'altro e, al contempo, avvicinandosi a lui attraverso il dialogo, riconoscendolo nel dialogo stesso. In tal senso il "Tu" della conferma è tanto più necessario quanto più l'altro ver-

sa in una situazione di disagio, in cui il suo essere persona è esposto più che mai all'annullamento (Buber, 1965).

Il disagio personale, in qualsiasi forma si manifesti (malattia, disabilità, handicap), non costituisce esclusivamente l'oggettivo danno alla funzione corporea o al grado di attività dell'individuo, ma costituisce una vera minaccia al senso di integrità e di autonomia personale. Proprio per il fatto che riconosce all'altro il valore e la dignità di persona, la relazione educativa, differentemente da quella clinica, individua nell'interlocutore non la debolezza di chi versa in una situazione di bisogno, quanto piuttosto, la forza e le potenzialità di una persona che reca sempre in sé le risorse intellettive, volitive e morali per affrontare il cambiamento. Pertanto, chi educa ha esclusivamente il compito di facilitare nell'altro l'assunzione di consapevolezza e di responsabilità interne, tali da consentirgli il suo processo di perfezionamento.

Un ulteriore, e non meno importante, elemento di cui dover tener conto, in questo contesto, riguarda il fatto che l'autentico agire educativo conosce il proprio limite; esso non ritiene aprioristicamente di dover trionfare con tecniche salutari, né si propone come unico obiettivo, poiché è consapevole che l'azione e l'esito non si esauriscono al loro interno bensì con una ulteriore forza, propria dell'educando, che è soggetto attivo dell'azione stessa e dunque parimenti responsabile del risultato.

Solo quando l'altro esce dalla condizione di debolezza e di disagio per diventare autonomo nel processo di cambiamento di sé stesso, l'agire educativo può riconoscere esiti di vittoria condivisa.

#### *4. Conclusioni*

Restano tante le cose da poter dire e da dover fare in questo ambito sia sul piano teorico sia su quello metodologico in cui persistono gravi vuoti in cui serpeggiano luoghi comuni, fanatismi e mistificazioni che devono richiamare fortemente la responsabilità

educativa e pedagogica in primo luogo e tutte le agenzie formative potenzialmente coinvolte nei processi umani che impongono un incontro con il limite proprio e altrui, come abbiamo detto.

Indubbiamente non ci si potrà mai preparare adeguatamente all'evento malattia, pur tuttavia si possono individuare adeguate modalità e prassi per gestirla, e ciò è possibile soltanto se verrà riportato il tutto alla dimensione di Persona e se l'evento malattia sarà considerato nella sua dimensione di vissuto personale e di contributo personale a quel continuo e incessante processo di crescita e di cambiamento che è l'educazione della Persona umana. L'esperienza si situa in un continuum in cui si concretizza la vicenda formativa di ogni individuo, e pertanto l'esperire del soggetto è legato a un precedente e a un successivo da cui deriva che le esperienze hanno riverberi nel futuro e nel passato, nel modo di riflettere e vivere quelle che verranno e di interpretare quelle che furono.

Nessuna esperienza può essere considerata a sé stante, indipendente dalle altre, ma tutte insieme costituiscono la storia del soggetto che proprio attraverso di esse costruisce e diviene sé stesso (Dewey, 1996; 2006).

Ma non basta semplicemente vivere per fare esperienza; perché un evento, un accadimento si trasformi in esperienza è necessario un atto di appropriazione intenzionale da parte del soggetto.

Solo mediante la costruzione di percorsi di senso, l'educatore potrà essere in grado di aiutare il soggetto ad attraversare la sofferenza e a stimolare la conoscenza, la riflessione sul tema del dolore, come elemento consapevolizzato e quindi costitutivo di una forma mentis capace di contrapporsi al senso di onnipotenza che pervade il nostro tempo e che spinge i giovani a non voler soffrire o a non saperlo fare in modo "adeguato", ovvero senza compiere gesti estremi a proprio danno e a danno degli altri. Occorre promuovere una alfabetizzazione emotiva, un'educazione dei giovani ai sentimenti e quindi al dolore, alla frustrazione.

Nel complesso si registra una richiesta di "aiuto" e di "relazione" che esige risposte adeguate e interpella sempre più incalzantemente la riflessione pedagogica.

Tale bisogno si ricava dalla stessa definizione di relazione d'aiuto quale processo volto ad aiutare il soggetto a elaborare un progetto educativo su di sé e/o sugli altri. La complessità della vita sociale ha acuito le difficoltà in ordine all'andamento dei rapporti umani, incrementando quel senso di incertezza, inquietudine e disorientamento che caratterizza la società odierna.

Il termine *relazione d'aiuto* infatti è entrato a pieno titolo in uno scenario collettivo sempre più ampio che oggi va dall'ambito scolastico, a quello medico, a quello sociale più generale, ecc.

L'esperienza di cura educativa è uno splendido esempio di come dall'incontro fra limiti possa generare un virtuoso processo di perfezionamento reciproco.

Educare, di fatto, è "educare al limite". Educare a sé e, "contestualmente", al "riconoscimento dell'altro". Accogliere il limite, in educazione, vuol dire "consentire", a ciascuna e ciascuno di noi, partendo dal riconoscimento delle proprie capacità, di migliorarsi, maturare e crescere.

Accogliere il limite è tutt'altro che restar fermi: anche quando ci sembra di non poter far nulla e di essere impotenti, nella nostra interiorità pensieri ed emozioni si muovono incessantemente, scavano, dissodano, portano alla luce valori e legami che diventano dono per sé e per gli altri.

Restare in ascolto dei propri limiti e delle condizioni della situazione significa saper accettare la distanza, considerandola non nella prospettiva della lontananza e della separazione, ma come spazio di riflessività e progettazione. Essa è spazio in cui prendere contezza dei progressivi avvicinamenti, luogo attraverso cui giungono intuizioni nuove, occasione in cui lasciar essere sé stessi e gli altri, nella propria originalità. Il limite si trasforma in margine quando lascia intravedere possibilità di azione e di reinvenzione, e in soglia quando reclama la sosta: l'educatore deve «saper anche arrestarsi talvolta o retrocedere davanti a quel continuo "oltre" che è l'evento educativo. Questa è coscienza del limite» (Iori, 1998, p. 121).

Assumere la consapevolezza del limite è far propria la condizione itinerante, sapendo di percorrere confini incerti e rischiosi,

ma nutrendo il desiderio della ricerca e la fiducia nel cambiamento.

L'intervento di promozione dell'altro, di intenzionale stimolo al cambiamento e alla progettualità, come di sollievo alle diverse situazioni di disagio, non appartiene dunque a un operatore specializzato, ma all'uomo in quanto tale, ed è proprio questo che legittima e chiama la pedagogia e le scienze dell'educazione a farne oggetto di studio e di ricerca continui.

### Bibliografia

- Buber M. (1965). *The knowledge of man*. London: Allen Unwin.
- Cambi F. (2006). *La cura in Pedagogia: una categoria sotto analisi*. Bologna: CLUEB.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (2006). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galanti M.A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori.
- Galanti M.A. (2007). *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*. Roma: Carocci.
- Galanti A.M. (2012). *Smarrimenti del Sé. Educazione e perdita tra normalità e patologia*. Pisa: ETS.
- Galimberti U. (2005). *Il tramonto dell'Occidente nella lettura di Heidegger e Jaspers*. Milano: Feltrinelli.
- Gaspari P. (2002). *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*. Milano: Guerini Scientifica.
- Heidegger M. (1970). *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi.
- Heidegger M. (1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Iaquinta T. (2014). *La fragilità, il silenzio, la speranza. Una pedagogia del dolore per insegnare a costruire la felicità*. Roma: Aracne.
- Iori V. (1998). *Essere per l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (2006) (a cura di). Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva. In V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Milano: Guerini.
- Jaspers K. (1978). *Filosofia. II*. Milano: Mursia.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015a). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

- Mortari L. (2015b). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Palmieri C. (2000). *La Cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pialli L. (1998). *Fenomenologia del fragile. Fallibilità e vulnerabilità tra Ricoeur e Lévinas*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Simeone D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Stein E. (1999). *Essere finito e Essere eterno*. Roma: Città Nuova.
- Turkle S. (2012). *Insieme ma soli*. Torino: Codice.
- Van Gennepe A. (1909). *I Riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri.