DOSSIER

A CURA DI ERNESTO DIACO



AVER CURA DI SÉ: L'ALTRA FACCIA DELL'EDUCAZIONE

DOSSIER

1

IL PENSIERO DELLA CURA: LE BASI



Aver cura di sé è fare ogni giorno un frammento di verità

LUIGINA MORTARI *

L'essere umano non nasce finito, terminato, compiuto, ma è un nucleo vivente chiamato ad andare oltre il punto in cui viene a trovarsi; in quanto tale ha da farsi, ha da cercare la sua forma. La vita è fatta di tempo ed è nel tempo che il profilo unico e singolare di ciascun essere umano prende forma. Poiché la sostanza della vita è il tempo, dare forma alla vita è dare forma al tempo. Il tempo può essere, però, un trascorrere puro e semplice, che non fa altro che passare. Il tempo che si limita a passare scivola in un abisso, nell'abisso mancante di senso. C'è un costitutivo perdersi quando l'essere umano si lascia accadere nel tempo, quando si limita a passare la vita. Esserci, e non meramente conservarsi anonimamente nel tempo, richiede di assumere la responsabilità di avere cura di sé, avere cura del proprio divenire affinché prenda la forma migliore possibile, quella in cui le possibilità dell'umano si concretano pienamente.

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Verona, presso la quale dirige il Dipartimento di Scienze umane. Le sue ricerche hanno per oggetto la filosofia dell'educazione, la filosofia e la pratica della cura.

Il nostro essere è un continuo divenire, e questo divenire non è un semplice fluire nel tempo, ma un trovarsi interamente assorbito dalla preoccupazione di essere; preoccupazione non solo di conservarsi nell'essere, ma anche di divenire il proprio essere possibile. Assumersi il compito di dare forma al proprio divenire, per far fiorire le potenzialità dell'essere, significa aver cura della vita, prendersi a cuore il proprio essere chiamati alla responsabilità della forma da dare al tempo del vivere. Noi siamo esseri relazionali poiché sempre per divenire il proprio poter essere abbiamo necessità degli altri. Per questa ragione l'avere cura della vita si realizza nell'aver cura degli altri. Significa assumere su di sé la responsabilità di rispondere al bisogno di cura che l'altro manifesta. Il volto dell'altro sempre ci interpella, e nel suo interpellarci ci rivela quella stessa fragilità e quella stessa vulnerabilità che sentiamo in noi stessi. Quando il neonato apre gli occhi alla luce e inizia a respirare il tempo, subito avverte la necessità dell'altro e subito manifesta il bisogno di nutrimento che solo dall'altro può venire: dall'altro in carne e ossa, che sono i *caregiver* che si prendono cura del nuovo venuto, dall'altro che è il mondo della natura, che fornisce il nutrimento necessario al conservarsi della vita biologica, e dall'Altro che stando oltre il tempo nutre il divenire spirituale.

Proprio in quanto esseri intimamente relazionali, l'avere cura della vita ci chiede di avere cura dell'altro. Ma nessuno è in grado di rispondere all'appello dell'altro se non ha cura di se stesso, se il possibile dell'umano che è in ciascuno di noi non viene portato a concretizzarsi. Quando nel testo evangelico troviamo scritto: "Amerai il prossimo tuo come te stesso" troviamo enunciato l'imperativo a prestare attenzione a sé, perché senza la cura della propria anima non si possono trovare i sentieri dell'agire che consentono di avere cura della vita prendendoci cura degli altri. L'aver cura di sé va interpretato come avere cura nel modo migliore del proprio esserci, così da poter rispondere alla chiamata dell'altro nel modo più intensivo possibile.

« Assumersi il compito di dare forma al proprio divenire significa aver cura della vita, prendersi a cuore il proprio essere chiamati alla responsabilità della forma da dare al tempo del vivere »

Il pensiero socratico

La prima formulazione del concetto della "cura di sé" la troviamo nel pensiero socratico; è dunque un atto culturalmente dovuto andare alla fonte di questo concetto. In un passaggio eticamente intenso dell'*Alcibiade Primo*, troviamo Socrate, l'archetipo della figura dell'educatore, dialogare con un giovane di Atene il cui nome è Alcibiade. Socrate avverte Alcibiade che è tempo di apprendere ad avere cura di sé, perché se vorrà diventare un cittadino capace di governare la città e se si concepisce il governo politico come cura della comunità (concetto questo che troviamo in un altro dialogo di Platone, il *Politico),* dovrà innanzitutto aver cura di sé. La politica è avere cura degli altri, ma in nessun modo si può sostenere questo compito se non si assume la responsabilità di avere cura di sé.

Di fronte a questa tesi ontologica ed etica, enunciata ma ancora non

spiegata, Alcibiade chiede in cosa consista la cura di sé, e Socrate guida il giovane a prendere consapevolezza che avere cura di sé è avere cura dell'anima, perché nell'anima sta l'essenza dell'essere umano. Alcibiade, che mostra un vivo interesse alle parole del maestro, pone allora un'altra domanda: «che cosa significa avere cura dell'anima?» e Socrate, in questo secondo passaggio di ermeneutica dell'esserci, lo porta a comprendere che innanzitutto significa conoscere se stessi.

Conoscere se stessi significa capire quali sono le forze che agiscono sulla vita della mente, quali implicazioni queste possono avere sul proprio modo di essere e poi valutare in che misura esse aiutano a divenire il proprio poter essere nella direzione della piena attuazione esistentiva. Approfondire la conoscenza di sé è cosa difficile; per questa ragione può accadere di sottrarsi a tale impegno. Quando si abdica all'impegno di conoscere se stessi per avvicinarci al nucleo più intimo della vita dell'anima, si finisce per vivere una vita periferica, quella in cui si va consumando il tempo in attività lontane dalle direzioni con cui ci si può misurare con l'essenziale. Decifrare quello che si pensa e quello che si sente, cercare una comprensione quanto più possibile nitida delle visioni, delle teorie, delle emozioni, dei desideri che costituiscono la matrice generativa del nostro modo di esserci è un'esigenza che si avverte nell'intimo, perché quando ci si ferma e ci si ascolta non si può non sentire che la vita in cui il nostro essere fluisce chiede una certa trasparenza. Conoscere se stessi risponde al bisogno stringente che l'essere umano sente di diradare l'opacità in cui si trova immerso per rischiarare, per quanto è possibile, il suo esserci. "A tutti gli uomini spetta di conoscere se stessi" (Eraclito, framm. 116) per trovare il proprio stile di vita, quello che consente di far fiorire le proprie potenzialità. È una forma di stoltezza, secondo Plutarco, quella di vivere con gli occhi rivolti più sull'esterno che su se stessi (*La serenità interiore*); conoscere se stessi è necessario sia per raggiungere un certo grado di serenità sia per trovare la giusta misura dei propri atti, in modo che siano sempre proporzionali alla qualità e quantità della forza vitale disponibile. Imparare a fare un ricorso continuo all'autoindagine consente di mantenere un contatto sano con la propria umanità.

« Conoscere se stessi risponde al bisogno stringente che l'essere umano sente di diradare l'opacità in cui si trova immerso per rischiarare, per quanto è possibile, il suo esserci »

Ma conoscere se stessi, inteso come conoscere l'essenza dell'anima, è compito quanto mai difficile. Conoscere se stessi significa interrompere l'agire indaffarato nelle cose e stare in ascolto dell'essere. Quando ci si ferma ad ascoltare l'anima, inevitabilmente si scopre un desiderio vitale, il desiderio del bene. Come dice Simone Weil, ogni essere umano cerca il bene e cerca di evitare il male. Per aver cura dell'anima è necessario avere una direzione di senso, e questa la si trova stando in ascolto della tensione primaria per l'essere umano, la tensione verso ciò che è bene (Aristotele, *Etica Nicomachea*). Per questo dedicarsi alla ricerca del bene è la prima ed essenziale «virtù dell'anima» (*Alcibiade Primo* 133c). Ma come cercare il bene? Nel momento in cui attiviamo la pratica del conoscere noi stessi e scopriamo il bisogno del bene, ci scopriamo anche mancanti, mancanti della sapienza necessaria a comprendere in che

cosa consiste il bene e quali modi dell'essere consentono di realizzarlo. Ci manca la sapienza. Siamo esseri mancanti del sapere dell'esistere. Socrate accenna a questa sapienza dell'esistere in un altro dialogo platonico, il *Fedro*, laddove affronta specificatamente il tema dell'educazione dell'anima (241c) e spiega che l'anima si educa nutrendola di buone cose, che sono "la bellezza, la sapienza, il bene e ogni altra cosa a queste affine" (246e). Interpretata alla luce di questo enunciato, la pratica della cura di sé consiste nel coltivare la passione per il bene, per fare di questa ricerca il perno dell'esistere; questo modo dell'esserci orientato al bene chiede la sapienza, e la sapienza non è semplice conoscenza delle cose, ma consiste nel saper scegliere nel modo giusto, come agire nel mondo in modo da essere fedeli alla chiamata alla cura della vita. Mettersi alla ricerca della sapienza dell'esserci significa cercare la verità dell'esistere. Aver cura di sé è dunque cercare la sapienza del vivere, cioè la verità dell'esistenza.

« La pratica della cura di sé consiste nel coltivare la passione per il bene, per fare di questa ricerca il perno dell'esistere »

La verità dell'esistenza

Nella nostra cultura molto si parla di verità. In genere con questo termine si pensa alle verità della scienza, quella che spiega i fenomeni della vita. Ma c'è anche la verità dell'esistenza, quella che aiuta a rischiarare la ricerca di quel modo del pensare e di quel modo dell'agire che consente di autenticare il tempo della vita. La verità dell'esistere è quella capace di una potenza trasformatrice sull'esperienza. La vita ha bisogno di trasparenza, e solo la verità è in grado di fornirla; quando manca di verità la vita procede incerta e confusa. C'è una necessità della verità, intesa questa come un orizzonte che rischiara il nostro camminare nel tempo. La verità è l'alimento della vita, quello che la tiene in alto.



Cercare la verità che dà ordine ai nostri passi.
Si tratta dunque di recuperare il senso più profondo dell'atto educativo, che consiste nel sostenere la ricerca dell'arte dell'esserci, nutrendo la tensione a tenere la mente raccolta nella ricerca di quello che costituisce il vero nutrimento dell'anima. L'insegnamento evangelico mette al centro la cura dell'anima. Troviamo, infatti, Gesù che interpellandoci ci chiede quale vantaggio avrà l'essere umano che si occupa di guadagnare le cose del mondo se poi perderà la propria anima (Matteo 16, 24-26). Coltivare l'anima significa coltivare la ricerca dell'irrinunciabile, e per trovare l'irrinunciabile occorre sapienza.

« Coltivare l'anima significa coltivare la ricerca dell'irrinunciabile, e per trovare l'irrinunciabile occorre sapienza »

Dedicarsi a coltivare la ricerca della sapienza dell'esserci consente di trovare la regia dei propri movimenti, da cui dipende la libertà di essere, libertà che si manifesta quando le direzioni dell'esserci sono autonomamente scelte e consapevolmente attuate. Rispetto a una vita che si srotola in modo irriflessivo, c'è una vita coscienziale: quella che riduce per quanto è possibile il trovarsi mossa dall'esterno, per lasciarsi guidare dal desiderio di trascendenza, ossia di generare tempi e spazi adeguati per l'esistere. Tale ricerca ha bisogno che l'anima apprenda a cercare il centro interiore in modo da essere impiantata totalmente su se stessa, per agire non sulla base di impulsi reattivi alle sollecitazioni esterne, ma in base a decisioni ponderate, che si strutturano alla luce dei principi essenziali per dare forma architettonica all'esistere, principi guadagnati attraverso una ricerca rigorosamente meditata.
Si può dire che quando l'aver cura di sé è inteso come pratica di autoformazione, attraverso la quale si assume la responsabilità di rispondere alla chiamata di dare forma al tempo della vita, allora essa consente di accedere a una dimensione autentica del vivere. È inautentica una vita fatta unicamente di atti impersonali, quelli in cui ci si lascia accadere secondo modi già decisi altrove, e non si decide il proprio esserci a partire da sé. Se la dimensione di inautenticità si può dire coincidere con il vivere così come accade di trovarsi, senza un investimento progettuale, quella autentica consiste, invece, nel vivere assumendo su di sé il compito di far gemmare direzioni di senso.
Alla luce della tesi della primarietà della cura di sé si può affermare che il senso dell'agire educativo consiste nell'offrire all'altro quelle esperienze che, significative rispetto a ogni aspetto della persona (cognitivo, affettivo, etico, estetico, politico...), lo metteranno nelle condizioni di assumersi la responsabilità della propria formazione. Il senso ultimo dell'educare consiste nel facilitare nell'altro l'acquisizione di quelle capacità e lo sviluppo di quelle disposizioni necessarie ad attivare il processo di autoformazione, che consiste nell'assumersi la responsabilità di dare una forma quanto più possibile buona al proprio modo di essere nel mondo con gli altri. In questo senso maestra/o è colei/ui che ha cura che l'altro apprenda ad avere cura di sé coltivando la passione per la ricerca della verità del bene, quella verità che non è un enunciato, ma qualcosa che si fa nel mondo (Giovanni 3,16-21). Aver cura di sé è fare ogni giorno un pezzo di verità dell'esistenza.



Lo strumento siamo noi: la vita emotiva come risorsa nel lavoro educativo

DANIELE BRUZZONE *

Senti come mi batte forte il tuo cuore.
WISLAWA SZYMBORSKA

La trepidazione di un bambino di fronte alla scoperta, la paura di un adolescente di non essere accettato, una ragazza che si sente troppo sola, un ragazzo arrabbiato con il mondo, la delusione di chi si scopre fragile, il coraggio di chi sfida i propri limiti... Con questo tipo di cose si misura ogni giorno il mestiere dell'educatore, dell'animatore, dell'insegnante. Il lavoro educativo comporta l'esercizio quotidiano di una capacità relazionale che richiede di essere acquisita, sviluppata e affinata costantemente. Il contatto con altre esistenze, ancora non pienamente formate e quindi estremamente recettive e malleabili, esige un insieme di attitudini che non si improvvisano e non possono darsi per scontate: la sensibilità che permette di comprendere il modo di essere di un altro senza giudicarlo, il rispetto incondizionato che gli si deve a prescindere dalla sua condizione, l'attenzione che consente di vedere distinta-

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all'Università Cattolica del Sacro Cuore, dove coordina il corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione e dirige il Centro Studi Contesti, Affetti e Relazioni Educative (CARE). Svolge da molti anni percorsi di sviluppo delle competenze emotive dei professionisti nei contesti del lavoro educativo e di cura. Email: daniele.bruzzone@unicatt.it



mente la sua unicità irriducibile, la fiducia necessaria ad infondergli il coraggio di affrontare le avversità, la pazienza di attendere che fiorisca secondo i suoi tempi, la passione indispensabile per catalizzarne il desiderio[1]. A chi educa, dunque, non è richiesto soltanto di possedere un bagaglio di conoscenze ed esperienze e di saperle condividere, ma anche (forse, soprattutto) di maturare una consapevolezza e una padronanza di sé che lo autorizzi a porsi come testimone di umanità e come autentico fattore di promozione personale, perché – come ha scritto Franco Cambi – "farsi uomini è far crescere l'universo dei sentimenti"[2].

« A chi educa è richiesto di maturare una consapevolezza e una padronanza di sé che lo autorizzi a porsi come testimone di umanità »

Oltre il sospetto: verso un sapere del sentire

A proposito delle inquietudini e del disorientamento dei ragazzi di oggi è stato detto che "il mondo emotivo vive dentro di loro a loro insaputa, come un ospite sconosciuto a cui non sanno dare neppure un nome"[3]. Nondimeno, questa sorta di analfabetismo affettivo, dalle tremende conseguenze anche sul piano sociale e politico, non affligge soltanto le giovani generazioni, ma anche quelle adulte, che spesso hanno un'idea altrettanto incerta e confusa della propria vita interiore. Da questo punto di vista, non si diventa educatori per caso, né in virtù di un titolo di studio, men che meno a seguito della conquista di un "ruolo": lo si diventa, semmai, nella misura in cui si coltiva giorno per giorno quella consuetudine con l'umanità (propria e altrui) a cui si è in qualche modo costretti proprio dall'esperienza emotiva.

1 Per approfondimenti su queste "virtù" pedagogiche si rinvia a D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2012; D. Bruzzone, *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
2 F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma, 1996, pp. 138.
3 U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007, p. 45.

L'agire educativo chiama in causa un complesso apparato di saperi e di strumenti, richiede da parte nostra una costante disponibilità a riflettere e imparare, ma il primo indispensabile – non surrogabile – strumento di lavoro *siamo noi*! Come ci ha insegnato Vanna Iori: "La tecnica, prima che *uso di ciò-che-si-sa*, è *uso di ciò-che-si-è*"[4]. E tuttavia, il curricolo formativo dei professionisti dell'educazione e della cura, ancora perlopiù (e inevitabilmente?) incentrato sull'oggettività di nozioni intellettuali e abilità pratiche che possono essere in certo qual modo quantificate e misurate, tende a trascurare i fattori che di fatto sono poi più rilevanti nel determinare l'efficacia dell'educare: cioè la personalità e le disposizioni affettive degli operatori. In questo senso, lo psicologo Carl Rogers affermava che "i nostri sentimenti sono una parte del curriculum altrettanto importante quanto le nostre idee"[5].

Occorre dunque riabilitare il "sapere dei sentimenti" e costruire percorsi di consapevolezza della vita emotiva capaci di esplorarne anche le "ombre" e i "tabù"[6]. Nel paradigma disgiuntivo al quale perlopiù si è attenuta la cultura occidentale, infatti, *sentire* e *sapere* sono stati tradizionalmente gerarchizzati e contrapposti: ragione e passione sono state concepite come poli inconciliabili, con conseguenze deleterie per entrambe. Entro questo schema antinomico, "accanto al mondo luminoso dell'intelletto, rimane solamente l'irrazionale".[7] La vita emotiva, allora, viene ridotta a un'istanza cieca, imprevedibile e disordinata. Ciò ha per lungo tempo impedito di riconoscerle una dignità, anche professionale. Oggi, grazie anche ai progressi delle neuroscienze[8], siamo più disposti ad ammettere l'originaria implicazione reciproca di intelletto ed emozioni, e soprattutto abbiamo compreso che emozioni e sentimenti sono intelligenti in quanto costituiscono la base del ragionamento morale[9]. Esse ci svelano, infatti, il piano assiologico della realtà: il fatto che le cose, le persone, gli eventi di cui facciamo esperienza si stagliano come aventi maggiore o minore peso e rilevanza, reclamando da parte nostra una risposta adeguata. La sensibilità affettiva rappresenta pertanto l'architrave di ogni relazione d'aiuto, perché, come scriveva lo psichiatra Viktor Frankl,

> se vogliamo gettare un ponte fra persona e persona – e questo vale anche per il ponte della conoscenza e della comprensione – la «testa» di ponte non deve essere allora rappresentata dal cervello, ma dal cuore. [...] *Il sentimento può essere più sensibile che l'intelligenza perspicace.*[10]

« Occorre riabilitare il "sapere dei sentimenti" e costruire percorsi di consapevolezza della vita emotiva capaci di esplorarne anche le "ombre" e i "tabù" »

4 V. Iori, ***Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica***, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 162.
5 C.R. Rogers, ***Un modo di essere***, Martinelli, Firenze, 1983, p. 209.
6 V. Iori (a cura di), ***Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza***, FrancoAngeli, Milano, 2009; V. Iori, D. Bruzzone (a cura di), ***Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi***, FrancoAngeli, Milano, 2015; D. Bruzzone, L. Zannini (a cura di), ***Sfidare i tabù della cura. Percorsi di formazione emotiva per i professionisti***, FrancoAngeli, Milano, 2021.
7 K. Jaspers, ***La mia filosofia***, Einaudi, Torino, 1982, p. 26.
8 A. Damasio, ***L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano***, Adelphi, Milano, 1995.
9 M. Nussbaum, ***L'intelligenza delle emozioni***, Il Mulino, Bologna, 2009.
10 V. E. Frankl, ***Come ridare senso alla vita. La risposta della logoterapia***, Paoline, Torino, 2015, p. 206.

La cultura dell'affettività e le istituzioni educative

Per chi fa educazione, la comprensione accurata dell'altro è la condizione di ogni progetto, di ogni parola e di ogni gesto che voglia essere "sintonizzato"[11] e non standardizzato e impersonale. L'interazione educativa può essere pensata in maniera meramente utilitaristica o funzionale, come una *performance* finalizzata a riprodurre "risultati attesi"; ma nella misura in cui la si concepisce come la capacità di risvegliare nell'altro l'amore per la vita e la cura di sé, la competenza emotiva ne diventa un presupposto indispensabile.

« Il lavoro educativo ha a che fare con quel potere imperscrutabile che alcune persone hanno di suscitare in altre persone il desiderio di apprendere, di crescere, di cambiare »

Il lavoro educativo, molto prima che con teorie protocolli e metodologie, ha a che fare con quel potere imperscrutabile che alcune persone hanno di suscitare in altre persone il desiderio di apprendere, di crescere, di cambiare. Roberta De Monticelli ne ha parlato come di "qualcosa di simile alla luce e al calore che a primavera fanno sì che la natura si risvegli"[12]. Al contrario, se la qualità umana degli educatori risulta insignificante, inconsistente o perfino contradditoria, può vanificare lo sforzo educativo o esercitare un influsso negativo e de-formante, "perché terribili sono i danni che una mediocrità personale degli educatori [...] unita al loro «potere delle chiavi», può fare a una sensibilità pronta a dischiudersi"[13].

La cura di sé e della propria vita emotiva rappresenta dunque un fondamentale pilastro dell'agire educativo. Già Piero Bertolini, in questo senso, sollecitava a prendere atto della dimensione "erotica" insita nella relazione educativa[14] e manifestava una preoccupazione formativa per "l'igiene mentale dell'operatore pedagogico"[15]; altri, più recentemente, hanno sottolineato l'importanza di riconoscere le dinamiche affettive e i meccanismi identificativi e proiettivi connessi con l'esercizio del ruolo educativo[16].

Si tratta, soprattutto, di aiutare educatori e insegnanti ad essere più avvertiti della variegata fenomenologia della vita emotiva[17] e dei modi in cui essa può incidere sull'esperienza educativa. In particolare, essi dovrebbero essere consapevoli dei modi in cui le tonalità emotive[18] e le "atmosfere" che pervadono i luoghi educativi condizionano i modi di percepire, di pensare e di agire, e dell'importanza dunque di costruire un

11 L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma, 2013. Cfr. inoltre L. Mortari, *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 2019.
12 R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano, 2003, p. 170.
13 *Ibid.*, p. 168.
14 P. Bertolini, "L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche", in P. Bertolini, M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. 121–153.
15 P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 326.
16 Cfr. M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004; J. Orsenigo (a cura di), Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative, FrancoAngeli, Milano, 2010; M. Fabbri, *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2012; S. Ulivieri Stiozzi, *La cura dello sguardo. Linguaggio degli affetti e lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2021.
17 Per una disamina più dettagliata si rimanda a D. Bruzzone, *La vita emotiva*, Scholé, Brescia, 2022.
18 O.F. Bollnow, *Le tonalità emotive*, a cura di D. Bruzzone, Vita e Pensiero, Milano, 2009.



clima relazionale ed emotivo positivo, dal momento che esso concorre in modo decisivo a configurare il significato e il valore dell'esperienza:

> Quando una relazione (educativa e non) è vissuta come emozionalmente significativa e gratificante perché capace di stimolare non solo la dimensione razionale e cognitiva ma anche la sfera affettiva ed estetica, essa, e i contenuti di cui è portatrice, vengono a loro volta vissuti come dotati di senso[19].

Ma chi fa educazione la fa sempre all'interno di un contesto organizzativo che, attraverso le sue regole scritte e non scritte, i suoi codici di legittimazione e di censura, di fatto "finisce con il produrre educazione o diseducazione sentimentale, con il nutrire o il soffocare la vita dell'anima e del cuore"[20]. Per poter sviluppare una competenza emotiva è necessario pertanto "fare spazio" alla vita emotiva, creando luoghi e tempi di ascolto e di condivisione, in cui le emozioni possano essere dette ed elaborate, e adottando strumenti che facilitino la narrazione e la riflessione. Percorsi di formazione, consulenza e supervisione possono fornire alle istituzioni e ai servizi educativi lo stimolo giusto per avviare un processo di cambiamento. Purché vi sia la volontà di mettersi in gioco e si vinca il timore di esporsi. Solo in questo modo, infatti, è possibile alimentare una cultura dell'affettività priva di pregiudizi e porla – come dev'essere – *al cuore* della formazione.

« Per poter sviluppare una competenza emotiva è necessario "fare spazio" alla vita emotiva, creando luoghi e tempi di ascolto e di condivisione »

19 M. Dallari, ***La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa***, Il Margine, Trento, 2021, p. 31.
20 B. Rossi, ***Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni***, FrancoAngeli, Milano, 2010, p. 27.



Cosa si chiede oggi a un educatore?

MARIA TERESA MOSCATO *

La mia prima osservazione rispetto ad una sottolineatura dell'*oggi* è che non si tratti tanto di novità assolute rispetto a ciò che l'educazione richiede (e ha sempre richiesto) ad ogni potenziale educatore. La dimensione dell'*oggi* evidenzia piuttosto il dilatarsi di problemi educativi, in rapporto a condizioni di vita e a costumi, sociali e culturali, che si presentano sempre più complessi e che vengono percepiti molto drammaticamente, anche se più o meno confusamente.
Di fatto le generazioni adulte si propongono e si vivono oggi come più fragili e disorientate, rispetto al passato, e i genitori si trovano spesso a cercare il significato della vita nei propri figli, piuttosto che a proporre ad essi un mondo di significati da condividere. In questo quadro, direi quindi che la prima esigenza "nuova" stia piuttosto in una maggiore consapevolezza: l'educazione è la prima espressione di una capacità degli adulti di "avere cura" della vita nascente, espressione di responsabilità prima che di affetto e/o di attaccamento biologico. In questo senso, anche se oggi si tende a concepire gli educatori come figure professionali e istituzionalizzate, i genitori (biologici o affidatari) perman-

* Già Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Bologna.

gono non soltanto le figure più significative nel processo educativo, ma anche il prototipo, e il modello strutturale, di qualsiasi successivo educatore/insegnante.
Sotto questo aspetto, le specifiche competenze di ogni figura educativa professionale si innestano sempre sulla dimensione dell'essere personale di ciascuna di esse. Vale a dire che, ad esempio, sotto e dietro la capacità di *ascolto attivo* (che è certamente una competenza professionale strategica) c'è una profondità intellettuale e spirituale e soprattutto una maturità affettiva, senza le quali qualsiasi addestrata competenza non regge alla prova concreta dei fatti. Ma questo vale anche per le capacità esplicative nella comunicazione didattica, come per la capacità di valutazione delle prestazioni e delle condotte di un allievo.
Per entrare in una relazione educativa, quale che ne sia il contesto, con una persona che cresce, bisogna in primo luogo essere noi una persona (piuttosto che un insieme di competenze qualificate). Questo principio dovrebbe essere richiamato a monte in tutti i contesti formativi in cui ci si rivolge a futuri educatori e insegnanti. A questa condizione non soltanto si avvia una relazione dinamica con il soggetto in crescita, ma anche l'adulto sperimenta una forma di "crescita" personale: vale a dire che guadagna consapevolezza di sé, e che il suo processo di trasformazione governato dall'esperienza diventa per lui autenticamente una "formazione" positivamente orientata.

Vivere la propria trasformazione adulta

Potrei allora dire che una "competenza" particolare dei professionisti dell'educazione potrebbe essere riconosciuta nella capacità di vivere produttivamente la propria inevitabile trasformazione adulta. Nella trasformazione adulta positiva vediamo sempre che l'intelligenza si trasforma in saggezza, e che quel groviglio di emozioni, sentimenti, desideri e illusioni che governavano la giovinezza diventa progressivamente maturità affettiva. Quest'ultima è la reale condizione psicologica dell'*aver cura.*
Agli educatori di professione (inclusi gli insegnanti di religione e i catechisti) si potrebbero oggi proporre alcune domande che funzionano sempre come "cartine di tornasole" della nostra maturità affettiva:

- Ci annoiamo nel ripetere periodicamente gli stessi argomenti elementari che per noi non sono più di vivo interesse?
- Ci disturba o ci ferisce l'apparente disinteresse dell'allievo per le nostre proposte?
- Siamo delusi dall'insegnamento e in genere dalla nostra azione educativa? Ci rappresentiamo come "fossilizzati" in essa?
- Siamo talvolta risentiti con i nostri allievi e/o con le loro famiglie?
- Siamo delusi e/o irritati verso i nostri colleghi, i nostri dirigenti e coordinatori, o verso quanti condividono con noi le attività educative e didattiche?

« Una "competenza" particolare dei professionisti dell'educazione potrebbe essere riconosciuta nella capacità di vivere produttivamente la propria inevitabile trasformazione adulta »

- Sentiamo il desiderio di "ripiegarci" su noi stessi, sui nostri studi e interessi personali, aspiriamo alla "pensione"?
- Rimpiangiamo le stagioni della nostra giovinezza? Ci pesa il trascorrere del tempo?
- Ci riteniamo capaci di ascoltare fino in fondo allievi e colleghi?
- Quanto siamo disponibili a confrontarci con i desideri e le aspirazioni dei nostri allievi?
- Quanto percepiamo che l'insegnamento ci abbia positivamente trasformati?

Vorrei segnalare al lettore che ciascuna di queste domande spalanca un universo problematico e le nostre risposte potrebbero allarmarci. Aggiungo che le dieci domande sono tratte solo in parte dalla mia personale esperienza: almeno la metà di esse sono ricavate da una personale rilettura del *De catechizandis rudibus* di Agostino, un piccolo capolavoro pedagogico in forma di lettera a un catechista che si giudicava "lungo e noioso", e a cui Agostino, che era il suo Vescovo, si affianca amichevolmente creando un "noi professionale" molto stimolante, e inaugurando una "riflessività" dell'insegnare. Certo questa mia proposta di rilettura scandalizzerà quanti cercano il "nuovo" per la soluzione di problemi "nuovi", ma in verità esistono situazioni effettivamente nuove così come problemi molto vecchi o comunque perenni, e le due cose sono strettamente intrecciate. Sono i nostri occhi che dovrebbero essere "nuovi" nell'affrontare la realtà contemporanea.
Per lo spazio di questo contributo, non posso sviluppare tutti i punti che ho enunciato, ma vorrei evidenziare piuttosto la centralità di una delle componenti della "saggezza" dell'adulto educatore, e cioè la *maturità affettiva*, di cui si parla assai poco, anche perché è difficile tradurla nei linguaggi buro-pedagogici che imperversano oggi.

La maturità affettiva

La maturità affettiva è il nostro traguardo maturativo più importante, un vero e proprio "compito di sviluppo", che si evidenzia progressivamente nell'arco della vita adulta, e talvolta emerge solo nella vecchiaia. Essa è in genere rivelata da una lenta trasformazione in noi, e da un progressivo orientamento dell'Io, che non appare più dominato da bisogni d'amore, di successo, di riconoscimento (e per conseguenza di possesso, di controllo, di attaccamento) che in genere segnano fortemente adolescenza e giovinezza. La maturità affettiva si esprime in una sempre maggiore forza e autonomia dell'Io, che diventa capace di esprimere sentimenti positivi e capacità di aver cura, delle persone e delle cose. In senso lato, la maturità affettiva è sempre "generativa" e non solo, naturalmente, in senso biologico. Si generano "opere" e processi, e non solo "figli", e si ha "cura" del mondo nella misura in cui ci si percepisce "responsabili" di esso. Con altre parole potremmo dire che l'Io "si sposta dal centro della propria scena interna", guadagnando

« Vorrei evidenziare la centralità di una delle componenti della "saggezza" dell'adulto educatore, e cioè la *maturità affettiva*, di cui si parla assai poco »

una posizione più "laterale"; si "decentra", abbandonando una serie di protagonismi narcisistici, e trasforma la propria azione sempre più in un "servizio" alla realtà. La capacità di "aver cura" e di mantenere gli impegni presi sembra interconnessa a una sempre maggiore capacità di attribuire "valore" oggettivo a persone e cose. È possibile che questa forza sia favorita e sostenuta dal senso di trascendenza (che invece appare oggi indebolito dall'eclissi dell'educazione religiosa).

L'evoluzione della maturità affettiva trasforma le capacità sociali di una persona, per quanto la socialità appaia già fra i bisogni umani caratteristici fin dall'inizio della vita. Ma la socialità presenta diverse dimensioni di tipo qualitativo (dall'appartenenza gregaria e la leadership autoritaria, alla corresponsabilità solidale e alla leadership promozionale). Ed è la qualità sociale l'elemento decisivo a supporto di altre e più complesse espressioni, come la "cittadinanza". Ad esempio, l'educazione e l'insegnamento presuppongono nell'adulto educatore una *socialità generosa* e *solidale* (Agostino parla addirittura di una forma di *carità).*

« L'evoluzione della maturità affettiva trasforma le capacità sociali di una persona, per quanto la socialità appaia già fra i bisogni umani caratteristici fin dall'inizio della vita »

Naturalmente il percorso di sviluppo della maturità affettiva viene sollecitato direttamente dal tipo di processo educativo che si realizza nella vita personale e nella società circostante. Sono essenziali la qualità delle persone che si incontrano fin dall'infanzia e nella famiglia, ma è importante anche la qualità dell'orizzonte culturale in cui si cresce e in cui si vive. In particolare, oggi, occorre tenere conto che un orizzonte complesso e spesso conflittuale si propone alle nuove generazioni saltando ogni tipo di mediazione adulta, ed esistono sub culture "generazionali" (prevalentemente sollecitate da interessi economici) su cui le generazioni adulte possono non avere più alcun controllo. L'orizzonte mass-mediatico propone anche stili di vita "virtuali" (nel senso che non hanno riscontro concreto e realtà storica). L'esperienza vitale viene così mediata e anticipata in termini astratti e virtuali, perde la gradualità con cui in altri tempi i soggetti giovani la compivano attraverso una partecipazione vitale concreta (gruppi e comitive di coetanei, ambienti scolastici, lavoro). L'esperienza vitale dei soggetti che crescono viene così impoverita, proprio mentre sembra più ampia e più ricca. Ed infine la diffusione di droghe, l'abuso di alcolici, l'ebbrezza di esperienze di "sballo" di vario genere, determinano in tutte le classi di età forme di "inquinamento" e di "intossicazione" delle menti (e dei cuori). Per una provvisoria conclusione, posso dire che oggi ad ogni educatore attivo o potenziale serve una sufficiente maturità affettiva per riconoscere specifici problemi, per accettare di farsene carico, e per studiare di conseguenza modalità di affronto e strategie possibili e socialmente condivise.

Per qualche approfondimento:

M.T. Moscato (2013), *Preadolescenti a scuola*, Milano, Mondadori Education.
M.T. Moscato (2020), *Pedagogia del conflitto coniugale. Percorsi di genitori e figli tra crisi e opportunità*, Roma-Venezia, Marcianum Press.
M. T. Moscato (2022), *I figli di Medea. Conflitto coniugale e negazione materna*, Milano, Mondadori Università.
M.T. Moscato (2022), *"Un abisso invoca l'Abisso". Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, Milano, FrancoAngeli.



L'AMBIENTE SCUOLA

Come far fronte alla fatica d'insegnare?

Riconoscendone l'usura psicofisica e aiutandosi tra colleghi

VITTORIO LODOLO D'ORIA

* Medico specialista, si occupa delle malattie professionali degli insegnanti dal 1992, sviluppandone prevenzione, cura e incombenze medico-legali. Ha pubblicato *Scuola di follia* (Armando Editore-2005), *La scuola paziente* (Alpes Italia-2009), *Pazzi per la scuola* (Alpes Italia-2010), *Insegnanti, salute negata e verità nascoste* (Edises-2019). Email: dolovitto@gmail.com

Incredibile! Ci troviamo all'alba del terzo millennio e ancora non conosciamo le malattie professionali degli insegnanti. A cosa dobbiamo questa assurda situazione? Al progressivo svilimento sociale della professione? All'esorbitante rappresentanza femminile (83%) della categoria (e alla faccia di tutte le attenzioni sbandierate a favore del gentil sesso)? Alla trasformazione sociale della scuola nel vicariare il ruolo di una famiglia sempre più evanescente e in crisi? All'impreparazione nell'affrontare il totale rimaneggiamento delle due agenzie educative per eccellenza (scuola e famiglia)? Probabilmente a tutte queste cose insieme ma, soprattutto, all'ignoranza assoluta circa i motivi che determinano l'usura psicofisica dovuta alla *relazione esclusiva con l'utenza* (vedi spiegazione più avanti). La

salute dei docenti è questione seria che coinvolge la società intera e deve essere affrontata scientemente, riconoscendo che i luoghi comuni, gli stereotipi e le falsità sulla professione dell'insegnante - nati sulla scia del '68 - hanno fatto il loro tempo rinnovando ferite e cicatrici nell'arte di insegnare ed educare.

La salute professionale dei docenti nello scenario italiano e internazionale

Correva l'anno 1968 quando Hotyat, autore del *Manuale di Psicologia del fanciullo*, scriveva: "La tensione nervosa, richiesta per ben condurre una scolaresca, è notevole, quando ci si dedica anima e corpo al proprio compito; il suo peso aumenta con il trascorrere degli anni. Di questo dispendio d'energie ha tenuto conto il legislatore, prevedendo per il personale insegnante un'età di pensionamento più precoce che per i funzionari amministrativi". Le cose, col trascorrere del tempo, hanno preso una piega affatto diversa finendo col ribaltarsi. Infatti nel 1992 sono state abolite le insostenibili *baby-pensioni* con la riforma Amato, quindi sono intervenute tre ulteriori riforme previdenziali che, attualmente, consentono agli insegnanti di andare in pensione all'età di 67 anni. La situazione è dunque radicalmente cambiata. Il tutto inoltre avviene ancora oggi a dispetto di quanto recita *l'art. 28 del Testo Unico in materia di tutela della salute dei lavoratori (DL 81/08)*, che impone il monitoraggio e la prevenzione dello *Stress Lavoro Correlato* (SLC) nelle professioni di aiuto (*helping profession*), imponendo particolare riguardo verso *il genere e l'età del lavoratore.* E proprio il mondo della scuola presenta peculiarità sensibili circa le predette variabili: l'83% dei docenti è donna con un'età media di 50,4 anni. Possiamo affermare, senza tema di smentita, che il legislatore ha compiuto un quadruplo salto mortale, nel buio e senza rete, omettendo volutamente di valutare lo stato di salute della categoria professionale dei docenti prima di riformare per quattro volte la loro previdenza. Apparentemente in linea con la situazione italiana sono i dati di Francia, Gran Bretagna e Germania che, rispettivamente nel 2005, 2009 e 2015, riconoscono la categoria professionale degli insegnanti come quella maggiormente esposta al *rischio suicidario* rispetto agli altri lavoratori e alla popolazione. L'allarme, per nulla da sottovalutare, consente di comprendere che il problema travalica i confini nazionali perché slegato dai sistemi scolastici dei differenti Paesi e agganciato alla professione medesima. Una questione, dunque, mondiale e non riguardante una singola nazione. Tornando all'Italia, è certamente da stigmatizzare il fatto che il legislatore abbia volutamente dimenticato di mettere a disposizione dei capi d'istituto - equiparati a datori di lavoro - le necessarie risorse per applicare il DL 81 che tutela la salute dei lavoratori (tutti sappiamo che la prevenzione costa), lasciando loro un grosso problema da trattare e risolvere senza mezzi. Eppure i pochi studi italiani a disposizione parlano

« La salute dei docenti è questione seria che coinvolge la società intera e deve essere affrontata scientemente, riconoscendo anche i luoghi comuni, gli stereotipi e le falsità sulla professione dell'insegnante »

chiaro: le *inidoneità all'insegnamento* sono dovute a *diagnosi psichiatriche* nell'80% dei casi (5 volte tanto rispetto alle diagnosi di *laringiti*, *corditi*, *afonie*, *disfonie*, ecc. che possono essere talvolta riconosciute come *causa di servizio*), mentre le diagnosi psichiatriche poste in *Collegio Medico di Verifica* sono passate nell'arco di venti anni dal 30% all'80%. Nonostante ciò, il *Documento di Valutazione del Rischio* delle singole scuole non contempla lo *SLC*, non lo definisce univocamente, si avvale di questionari anonimi e improbabili per valutare il monitoraggio dello stress, confidando nel fatto che le istituzioni preposte non forniscono indicazioni e protocolli, né attuano controlli sull'operato dei dirigenti.
In pratica le attività di monitoraggio e prevenzione sarebbero semplici poiché consistono nel: valutare il clima scolastico adottando appositi indicatori; informare i docenti circa le malattie professionali della categoria (all'80% di tipo psichiatrico); fornire loro gli strumenti a disposizione per difendere la salute professionale (es. *Accertamento Medico, d'Ufficio e non, in CMV*); illustrare diritti e doveri contrattuali di fronte a utenza e dirigente.

La formazione degli insegnanti per tutelare la salute professionale e neutralizzare gli stereotipi

Insegnare logora, ma gli stessi docenti non conoscono le profonde ragioni di questo fenomeno, restando schiacciati dagli stereotipi dell'opinione pubblica *("lavorano mezza giornata e fanno tre mesi di vacanza all'anno")* che tutt'oggi vigono producendo un nefasto effetto. Vale la pena rammentare a questo proposito quanto affermato da una docente svizzera (così riaffermiamo il principio che l'usura psicofisica elevata è - come detto - un fenomeno universale perché legato alla professione e non al sistema di scolastico adottato dal singolo Paese) che, completamente esausta al termine dell'anno scolastico, affermava di considerare l'estate come un periodo di *convalescenza* e non di vacanza. Il primo passo, dunque, consiste nell'informare gli stessi docenti che a dispetto degli stereotipi correnti la loro professione è psicofisicamente usurante per sue precise specificità. In seconda battuta occorre avvertirli che le conseguenze sono soprattutto di natura psichiatrica perché originate da usura relazionale, quindi spiegare loro le manifestazioni cliniche e i sintomi sin dal loro esordio. Da ultimo resta da illustrare come sviluppare le strategie di adattamento allo stress (*coping strategies*). E veniamo al cuore del problema. La professione dell'insegnante ha una peculiarità unica rispetto a tutte le altre: *la tipologia del rapporto con l'utenza*. Non esiste infatti altra professione in cui il rapporto con l'utenza, e per giunta la stessa utenza, avvenga in maniera così insistita, reiterata e protratta per tutti i giorni, più ore al giorno, 5 giorni alla settimana, 9 mesi all'anno, per cicli di 3/5 anni. In altre parole è come se il docente si sottoponesse quotidianamente a una *Risonanza Magnetica Nucleare* operata da tante

« Insegnare logora, ma gli stessi docenti non conoscono le profonde ragioni di questo fenomeno, restando schiacciati dagli stereotipi dell'opinione pubblica »



paia di occhi quanti sono i suoi stessi alunni/studenti: un solo capello fuori posto e i ragazzi mettono in croce l'insegnante perché, come sosteneva Freud, *"i bambini sono pervertiti polimorfi"*. In questa particolarissima tipologia di rapporto, per di più, l'insegnante diviene anagraficamente più vecchio, mentre lo studente (col rinnovarsi dei cicli di studio) si mantiene giovane: un "*effetto Dorian Gray*" capovolto. Si consideri poi la permanente asimmetria del rapporto medesimo che condizionerà l'insegnante rendendolo spesso incapace di sviluppare una relazione tra pari per condividere il disagio mentale. Alla suddetta peculiarità fa da contorno tutto quello che già conosciamo: precariato, scarso riconoscimento sociale, bassa retribuzione, stereotipi sulla professione, continuo susseguirsi di riforme, allontanamento del periodo previdenziale (senza la benché minima valutazione della salute dei lavoratori), maleducazione degli studenti, prepotenza delle famiglie, globalizzazione dell'utenza, avvento del registro elettronico, inserimento di alunni disabili nelle classi, burocratizzazione della professione, ecc.

Un altro aspetto particolare della categoria professionale è la sua prevalenza femminile (l'83% dei docenti) che mentre da una parte garantisce un limitato ricorso a forme di violenza da parte dei docenti nei confronti dell'utenza (*eteroaggressività*), dall'altra determina manifestazioni di *autoaggressività* con ciò che ne consegue (ansia, panico e depressione nell'insegnante). Se operiamo un confronto tra l'ambien-

te scolastico e quello familiare, in cui le relazioni sono altrettanto serrate e prolungate nel tempo, notiamo infatti un maggior numero di atti di eteroaggressività rispetto a quelli di autoaggressività, proprio per la presenza alla pari della componente maschile. Si ha la controprova di ciò nei casi di cronaca nera: quelli occorsi in famiglia sono soverchianti e gravi rispetto a quelli determinati da docenti a spese di alunni e studenti di ben altro tenore ed entità. L'usura psicofisica inoltre sembra colpire i docenti a prescindere dal livello di scuola al quale costoro insegnano. Quest'ultimo elemento conferma che il disagio mentale professionale dei docenti è dovuto in gran parte alla professione medesima piuttosto che ad altre variabili (genere del docente, sistema scolastico, ecc).

La conoscenza di sé: la vita di relazione, gli eventi maggiori, l'anamnesi familiare

Una volta appresa l'importanza dell'usura psicofisica della professione docente, occorre pesare due ulteriori variabili che vanno a influire sull'equilibrio psichico dell'individuo. La prima dimensione è rappresentata dal proprio sistema di vita relazionale extraprofessionale (es. famiglia) con i cosiddetti *life-event* (malattie, lutti, separazioni, traslochi, ecc). La seconda prevede di conoscere il proprio corpo, nonché i fenomeni biologici e fisiologici che lo regolano, unitamente all'anamnesi familiare che ci aiuta a riconoscere l'eredità del patrimonio genetico individuale. Solamente attraverso la piena comprensione delle tre dimensioni (*professionale*, *relazionale*, *individuale*) è possibile arrivare ad avere una buona consapevolezza dei rischi psicofisici cui si è quotidianamente esposti. Consapevoli delle proprie forze e fragilità si potrà affrontare con maggiore serenità anche una professione altamente usurante. Innumerevoli studi scientifici stimano il rischio depressivo nella donna più che doppio rispetto a quello nell'uomo (2,5:1). La causa del divario è da attribuirsi agli ormoni della fertilità che espongono la donna addirittura ad un rischio quintuplicato, rispetto alla sua fase fertile, durante il periodo perimenopausale. Dunque, è assai importante che si sappia come stanno le cose, poiché è un preciso dato di fatto che la donna in menopausa vede crescere il proprio rischio di esposizione alla depressione fino a 12,5 volte rispetto all'uomo. D'uopo infine ricordare che l'età media dei nostri docenti ha superato i 50 anni. Il dato più eclatante che ci giunge dagli studi clinici dimostra, del tutto sorprendentemente, che insegnanti uomini e insegnanti donne presentano la medesima propensione al *rischio ansioso-depressivo* (che invece sappiamo essere a sfavore del sesso femminile per 2,5:1) dimostrando che *l'usura psicofisica della professione è così preponderante che abbatte le pur cospicue differenze tra i generi.*

« La salute professionale degli insegnanti pretende l'attenzione finora negata: negargliela sarebbe un danno troppo grande per i docenti, le generazioni future e la società tutta »

La salute professionale degli insegnanti pretende l'attenzione finora negata: negargliela sarebbe un danno troppo grande per i docenti, le generazioni future e la società tutta.



Ritrovarsi nell'altro e nell'altra

L'insegnante e la sua custodia

ROBERTO CONTU *

A volere scegliere un'immagine facile, se penso a una insegnante o un insegnante, mi viene in mente quella di una fonte aperta: sgorga acqua fresca, lo fa incessantemente, si tratta di un bene per chiunque la incontri. Ma la stessa immagine, quella fonte, può darmi anche la percezione di un qualcosa di tanto prezioso quanto fragile: da un momento all'altro potrebbe arrivare la siccità, qualcuno reputare uno spreco quel flusso, l'acqua fresca potrebbe a un certo punto smettere di sgorgare. Ecco, io credo che chiunque abbia a che fare con il mestiere dell'insegnare possa in qualche modo riconoscere questa vitalità nella precarietà, questa forza nella debolezza, questa certezza nell'incertezza che è nello stato naturale di chi decide per scelta, per mestiere, di farsi carico dell'altro e dell'altra attraverso la funzione educativa.

* Docente e scrittore. Si occupa di letteratura italiana, didattica della letteratura, mondo della scuola. Ha pubblicato saggi e romanzi ed è coautore di un manuale di storia della letteratura italiana per il triennio della scuola secondaria di secondo grado.

Ma se si tratta di un'immagine plausibile, dico anche che tale contezza possa essere niente affatto immediata, specie per chi lo fa quel mestiere, soprattutto all'inizio. Chi sceglie un lavoro come quello dell'insegnante, chi sceglie di essere educatore o educatrice, lo fa nella maggior parte dei casi a fronte di una motivazione iniziale alta e che, questo è evidente a tutti e tutte, può contare su un primo riscontro importante: quando si entra per la prima volta in una classe, anche nella peggiore classe, quando si è nella scuola nei primi anni, per quante possano essere le difficoltà, le precarietà, le insicurezze, non si può non percepire la condizione potente di essere nel luogo per eccellenza dell'eccesso di vita, nel luogo del futuro, nel luogo in cui ogni istante può chiamare alla generazione del nuovo. Ecco, tutto questo può, anche per molto tempo, non solo dare la sensazione che quel luogo così rigoglioso – per tornare alla metafora della fonte – non possa non godere della nostra acqua, ma soprattutto che quella stessa acqua non possa che essere abbondante, forte, senza fine. Eppure, e capita a tutti e tutte - certo che capita - arriva il giorno nel quale quell'acqua può davvero iniziare a rallentare, addirittura a smettere di sgorgare: può dunque arrivare la crisi, e si può trattare, questo lo credo fortemente, di un momento importante di consapevolezza, che chiama alla conoscenza di sé, ma anche alla rimodulazione del proprio agire.

"Chi me l'ha fatto fare"?

« Un momento importante di consapevolezza potrebbe nascondersi sotto la domanda apparentemente solo emotiva sul "chi me l'ha fatto fare" »

La prima opportunità che un tale passaggio - spesso molto faticoso se non doloroso - può fornirci, e che potrebbe nascondersi sotto la domanda apparentemente solo emotiva sul «chi me l'ha fatto fare», è anzitutto quella di interrogarci finalmente e lealmente su cosa ci abbia portato alla scelta del mestiere dell'insegnante. Da questo punto di vista le risposte potrebbero essere molte, e tutte degne di una attenzione importante, nessuna esclusa. La necessità materiale anzitutto e certo, avere un lavoro, un lavoro per molti e molte pure tranquillo e spesso garantito. Ma poi anche e senz'altro la ricerca di un nostro posto nel mondo, il sentirsi cucito addosso un ruolo, un io definito e riconoscibile (credo ogni insegnante ricordi la prima volta in cui s'è sentito o sentita chiamare «prof»), un modo per legittimare uno sguardo degli altri e delle altre su noi attraverso quello che facciamo. Infine, anche un prendersi cura dell'altro e dell'altra attraverso la funzione educativa ma per fare proprio un senso che sia anzitutto il nostro, anche questo sì: un prendersi cura dell'altro e dell'altra ma per un nostro e solo nostro orizzonte di senso, ovvero per noi stessi e noi stesse.
Ecco, tutte queste motivazioni, che di fatto hanno in comune un dato umanissimo ma da mettere alla luce prima o poi, ovvero la legittimazione del proprio io, - esigenza necessaria e sana, ma anche individualistica e perfino potenzialmente narcisistica - possono essere

state, possono tutt'ora essere alla base della scelta di essere insegnanti, di essere educatrici e educatori.
Ma quando gli anni passano, quando quel ruolo oltre che scontato inizia a diventare pesante, quando si accumulano le insoddisfazioni per non dire le frustrazioni, quando ci si rende conto che la ricerca di un proprio posto nel mondo non possa essere del tutto corrisposta da un'opzione seppur così nobile come quella di essere – anche fosse – il migliore o la migliore insegnante, arriva poi il tempo in cui davvero si pone il tema della scelta adulta. Perché, e questo va detto, a me pare che la decisione di essere veramente insegnanti, di essere educatori o educatrici non possa non esigere un tempo, anche lungo, di verifica e di consapevolezza. E forse ciò è davvero possibile solo dopo un momento di crisi, nel quale ci si deve rendere conto che per prendersi cura dell'altro e dell'altra occorra una maturità che sappia andare oltre il proprio io, un po' come quando si passa dall'innamoramento all'amore, un po' come quando si diventa veramente padri e madri, un po' come quando si sceglie davvero una vocazione.
Quando ciò accade, pur non rinnegando le motivazioni comunque ragionevoli prima citate, a me pare occorra una presa di coscienza di come davvero l'educare sia decidere di farsi carico dell'altro e dell'altra spostando finalmente lo sguardo da sé e al fine di giustificare se stessi e se stesse, per rivolgerlo realmente agli alunni e alle alunne, per generare l'altro e l'altra. Ma attenzione, non si tratta di oblazione fine a se stessa, non si tratta di un atto che chiama genericamente alla missione (accezione assai ambigua quando si parla comunque di



lavoro), non si tratta di annullamento del proprio io, tutt'altro: l'esatto contrario. Proprio in virtù di tale consapevolezza matura, proprio quando ci si sposta da quel centro dell'universo nel quale consciamente o meno tendiamo comunque a piantarci, lasciando così quel luogo all'altro e all'altra che decidiamo di prendere in carico, ecco, è proprio a questo livello che in maniera altrettanto adulta possiamo renderci conto di quanto tutto ciò chiami a una cura importante di noi stessi e noi stesse, perché solo se veramente riusciamo a prenderci cura di noi saremo in grado di prenderci realmente cura dell'altro e dell'altra. Non si tratta dunque di una riflessione sul proprio io fine a se stesso, quanto della idea stessa di cura di sé, affinché il proprio benessere sia utile a chi ci è affidato e affidata e poiché, ne sono convinto, l'unico modo per volere veramente bene a qualcun altro e qualcun'altra è quello di volersi anzitutto bene.

Acqua pura dalla fonte

Da questo punto di vista, la questione della formazione, dell'aggiornamento, della cura di sé, assumono un peso specifico decisivo. Se quella fonte deve continuare a far sgorgare acqua pura, sarà davvero importante tornare alle ragioni iniziali che l'hanno generata, con la premura di tornare alla duplice sorgente dalla quale mi pare non possa che attingere: l'amore per la disciplina o le discipline che ci hanno talmente riempito, da sentire l'esigenza di potere proprio noi irrorarle e farle diventare acqua viva da una parte, la chiamata alla relazione permanente ed edificante che il transito di quel dialogo con chi ci è di fronte pretende dall'altra parte. Ben meglio di me lo disse Zygmunt Bauman, in una delle sue ultime opere (*Elogio della letteratura*, 2016) quando affermava: «Come potremmo diventare noi stessi senza un'eredità, senza un maestro, senza la sua voce, senza un messaggio profondo?». Ecco, quel «messaggio profondo», ciò che sappiamo fare transitare attraverso il nostro dialogo educativo e culturale da un lato, e quella «voce», ovvero il canale relazionale attraverso il quale costruire la nostra avventura educativa per essere realmente e non solo retoricamente «maestri e maestre», il ritrovare anzitutto questo duplice gusto, non farlo mai appassire, mi pare siano le prime opzioni da tenere in conto per il proprio essere educatori ed educatrici, ma anche per il proprio aggiornamento e la propria formazione permanente.

« Come potremmo diventare noi stessi senza un'eredità, senza un maestro, senza la sua voce, senza un messaggio profondo? »

Per essere ancora più concreti, dico come sia certo importante l'aggiornarsi sul *come*, ovvero sulle metodologie, le tecniche, la didàssi, ma parimenti, non dimenticare mai il *cosa*, ovvero il contenuto culturale che poi sarà sempre la terra, l'aria, l'acqua, il fuoco che daranno sostanza e forma alla nostra relazione educativa, e soprattutto mettere in cima ai nostri pensieri il *chi* verso cui ci rivolgiamo. Continuare a studiare, sì, anche quegli autori e autrici e quegli stessi testi, quelle stesse formule, quelle stesse teorie che da una vita ci riempiono la



vita, con la consapevolezza che – come Walter Benjamin insegna – nel passato vada fondato il sapere con nitore e competenza, ma come la sua rifrazione nell'oggi, con il tempo presente, sarà sempre diversa, perché sempre nuova è la storia, differenti le menti, mai uguale il futuro sul quale costruiamo l'impresa avvincente di risignificare quel sapere. Perché, come altre volte mi è capitato di sostenere, curare attraverso una curiosità mai sopita la propria voglia di conoscenza significherà fare transitare con soddisfazione la stessa voglia di conoscere e di aprirsi al mondo; cercare con volontà bellezza, equilibrio, armonia in un verso, in uno snodo storico, in un'equazione, significherà insegnare senza troppa inerzia la stessa bellezza, lo stesso equilibrio, la stessa armonia a chi detiene in potenza lo stesso desiderio.
Infine, e questo mi pare davvero il punto, valutare come nel mettersi con la mente e il cuore, l'intelligenza e le emozioni, ma anche con la volontà e la fatica al servizio dell'altro e dell'altra, se da una parte ci potrà sembrare apparentemente e inizialmente un morire ogni giorno a noi stessi e noi stesse, alla nostra voglia più o meno dichiarata di legittimazione e di riconoscimento, in realtà presto o tardi potrebbe svelarci l'immenso portato di libertà, l'aria fresca che ci investe, il senso pieno del trascorrere del proprio tempo che sperimentiamo solo quando usciamo dal recinto asfittico dell'io e ci apriamo agli spazi infiniti di conoscenza e di bellezza che ci consegnano l'altro e l'altra, che ci fanno realmente diventare uomini e donne degni e degne di quell'opera altissima dell'umano che è l'educare.

« Mettersi al servizio dell'altro presto o tardi potrebbe svelarci l'immenso portato di libertà di quell'opera altissima dell'umano che è l'educare »

LA RIFLESSIONE PASTORALE



Per una spiritualità della cura di sé

ROBERTO FALCIOLA *

Qualsiasi «buon» educatore sa che la relazione educativa da un lato presuppone l'*asimmetria educativa*, cioè il fatto che educatore e educando non sono sullo stesso piano, in quanto il primo conosce l'obiettivo e il secondo lo scopre cammin facendo; il primo ha già fatto esperienza di alcune tappe del percorso umano che vuole aiutare il secondo a fare. Da un altro lato, qualsiasi percorso educativo è *co-educativo*, perché nella relazione anche l'educatore cresce, evolve, scopre qualcosa di inedito.

Resta il fatto che, tra i due soggetti, la responsabilità che il cammino sia fecondo ricade ovviamente sull'educatore. E siccome sappiamo bene che l'educazione non è (solo) questione di tecniche ma (anche e soprattutto) basata sull'efficacia di una relazione umana in cui è fondamentale mettersi in gioco nella propria verità, sull'educatore ricade la responsabilità della propria autenticità.

Detto in altre parole, l'azione educativa è tanto più efficace quanto più c'è una rispondenza effettiva tra i valori su cui si vuole che l'e-

* Redattore editoriale; presidente dell'Opera Diocesana Pier Giorgio Frassati di Torino; vice postulatore della causa di canonizzazione di Pier Giorgio Frassati; già vice presidente nazionale dell'Azione Cattolica Italiana per il Settore Giovani.

ducando cresca e la verità della testimonianza umana dell'educatore. Detto in parole ancora più semplici, «predicare bene e razzolare male» non è cosa contemplabile in un sano rapporto educativo.
Quando mi occupavo più direttamente di pastorale giovanile, dicendo queste cose ai giovani animatori mi preoccupavo subito di tranquillizzarli: perché non esiste un giovane educatore che non sia ancora personalmente in cammino su alcune questioni fondamentali, che non abbia delle zone grigie ancora non decifrate del tutto, che non stia zoppicando su certi passaggi di crescita, che non abbia dei suoi dubbi di fede. Non viene richiesto agli educatori, specie a quelli più giovani, di essere «perfetti» come esseri umani e come cristiani, ma di essere «veri».
Si aprirebbe a questo punto la necessità di un approfondimento sul tema dell'autenticità nel rapporto educativo, perché non è bene riversare sulle persone che ci sono affidate i propri dubbi e le proprie debolezze, e quindi ci può essere una quota di «legittima finzione» dell'educatore per il bene dell'educando; ma ciò meriterebbe uno spazio ampio e ci porterebbe fuori tema. Quello che vorrei approfondire invece qui è il come affrontare in maniera sana ed efficace il problema della propria autenticità nella relazione educativa, dal momento che l'educatore è consapevole di essere in continua evoluzione, e che la sua maturità umana e cristiana è un obiettivo non ancora raggiunto.

« Non viene richiesto agli educatori, specie a quelli più giovani, di essere "perfetti" come esseri umani e come cristiani, ma di essere "veri" »

Luoghi e momenti della cura di sé

Potremmo definire il problema in questi termini: anche se può sembrare un paradosso, la prima responsabilità di un educatore è verso se stesso. L'efficacia del suo impegno educativo infatti è legata alla qualità della relazione umana che saprà intessere con le persone a lui affidate, e una relazione vera non potrà che arrivare, prima o poi, a un confronto personale sulle cose davvero fondamentali della vita, rispetto alle quali non sarà possibile fingere né rifugiarsi nelle frasi fatte. Bisognerà rivelarsi così come si è: mettendo sul piatto la propria povertà e i propri limiti nella maniera più rispettosa e meno impattante possibile nei confronti dell'educando, ma senza poter fingere sulle cose davvero importanti. Ecco allora la necessità di curare noi stessi, fornendoci gli alimenti buoni che ci permettono di nutrire tutto ciò che fa crescere la nostra umanità e la nostra fede.
Sapendo che i lettori di questa rivista sono sia animatori ed educatori sia operatori che si occupano della loro formazione, provo a dare alcune indicazioni, sulla base della mia esperienza, che possono essere assunte in maniera diversa dagli uni e dagli altri. I primi, se le troveranno convincenti, potranno provare ad applicarle a se stessi. I secondi, ovviamente, potranno valutare se e come proporle agli educatori che stanno seguendo.



Prendere coscienza della propria vita interiore

Un primo passaggio, necessario per una grande parte di coloro che sono oggi adolescenti e giovani e vengono coinvolti nelle comunità ecclesiali come educatori, è *rendersi conto di avere una interiorità*. Non sembri strano. La cultura in cui sono immersi e i social media che utilizzano con una frequenza talvolta quasi incessante, offrono stimoli intensi che per la maggior parte restano sulla superficie, propongono modelli di realizzazione umana misurabili esteriormente (bellezza, ricchezza, forma fisica, numero di follower...) e, mentre appesantiscono il vissuto facendo misurare la lontananza da essi di ciò che si vive nella quotidianità, o illudono che sia possibile realizzarsi emulandoli, non scalfiscono la massa pulsante dei bisogni profondi dei giovani. I genitori degli studenti delle superiori, nei colloqui con gli insegnanti, spesso manifestano il loro sconforto e il loro sconcerto: «A mio figlio interessa solo la Play... Mia figlia non ha obiettivi... Non riesco a farlo uscire dalla sua camera... Non vuole studiare, non vuole lavorare... Mi ha detto che non vede nessun futuro...» (tralasciamo qui il tema della responsabilità che portano i quaranta/cinquantenni di oggi riguardo alla povertà di prospettive dei figli, troppo spesso allevati invece che educati: un altro tema che meriterebbe ampio spazio).

« Un primo passaggio è rendersi conto di avere una interiorità »

Da parte loro, gli insegnanti sensibili intercettano il disagio di molti dei loro studenti, e nei colloqui a tu per tu vedono tutta la sofferenza che scaturisce da un'esistenza di superficie. Molti di loro non solo non hanno un sogno per la loro vita, ma non sanno neppure di avere il diritto di sognare, di poterlo fare. Alla domanda su cosa ci sia di bello nella loro vita spesso non sanno rispondere. Perché è mancata fino ad allora, quasi del tutto, un'educazione all'interiorità.

Il primo passaggio perciò è aiutarli a prendere coscienza di avere una vita interiore, attraverso semplici esercizi di consapevolezza, come annotare su un quaderno, ogni sera, una cosa bella che è successa, una cosa brutta che si è vista, una cosa che è stato soddisfacente fare, una cosa che ha dato fastidio. Sono passaggi elementari, una specie di ABC dell'interiorità, ma servono per capire che non tutto succede «fuori»: c'è un mondo di cose che succedono «dentro», occorre riconoscerle e dar loro un nome. Così come è importante essere aiutati a riconoscere che cosa si è bravi a fare e non rinunciarvi, anzi praticarlo. Ripeto: non sembri strano. Ovviamente non vale per tutti, ma se non ci rendessimo conto di quanto sia diffusa questa situazione tra i giovani di questo tempo sarebbe molto difficile ottenere dei frutti da ogni successiva azione educativa. E siccome ci rivolgiamo a giovani che «fanno gli educatori», evitare questo passaggio vorrebbe dire ridursi a chiedere loro di praticare delle «tecniche educative» senza mettersi in gioco come esseri umani in evoluzione: un'esperienza da abbandonare presto, e non mi sentirei proprio di biasimarli.

Tenere traccia e conservare memoria

Mettiamoci invece ora nei panni di giovani educatori che siano consapevoli di avere una vita interiore e che abbiano avuto la possibilità di accedere ai rudimenti di una vita di fede adulta e consapevole. Essendo convinto che la crescita umana e quella di fede sono strettamente intrecciate, mi viene spontaneo pensare a una giovane e un giovane cristiani, che fanno gli educatori, impegnati a nutrire consapevolmente con abbondanza e frequenza la propria vita di cose belle e importanti. Curare se stessi in questo caso può voler dire cercare occasioni e strumenti, e soprattutto tenerne traccia e conservarne memoria.

Metto subito sul piatto una proposta apparentemente anacronistica: tenere un diario, annotando a sera le cose importanti successe, gli incontri, i pensieri e le intuizioni della giornata, può essere uno strumento importante per una più piena consapevolezza di sé: mettere nero su bianco (con la penna su un quaderno, ma anche con la tastiera su un computer o con le dita su un tablet) il proprio vissuto e il proprio pensiero aiuta a dargli una dimensione più piena, stimola la riflessione, «costringe» a ripercorrere la giornata cercando in essa la gioia e la pena, la bellezza e le difficoltà, le spinte al futuro e le delusioni... ed è anche, contemporaneamente, il darsi l'appuntamento a domani, perché oggi finisce ma ci sarà un'altra pagina da scrivere... Nota bene: sto parlando di un diario, quindi di un fatto privato; i testi sul blog personale, i post su Facebook o su Instagram sono prodotti per un pubblico, seguono un'altra logica, e in questa sede non ci interessano.

Ci possono interessare invece altri modi di tenere traccia di ciò che si vive, e soprattutto di ciò che generano interiormente – e, perché no, spiritualmente – le esperienze scelte per la propria quotidianità.

« Curare se stessi può voler dire cercare occasioni e strumenti, e soprattutto tenerne traccia e conservarne memoria »

Suggerisco di tenere un quaderno (o più quaderni, se piace: uno per genere) in cui segnarsi i film visti, le puntate delle serie tv, i libri letti, gli articoli e i testi trovati sul web, i concerti e gli spettacoli teatrali che si è andati a vedere: ogni volta mettere almeno le stelline, come su Amazon, ma se possibile aggiungere il motivo di quel voto, una spiegazione di cosa è piaciuto o meno... Va bene tutto, da poche righe a veri e propri saggi in miniatura; la cosa importante è la consapevolezza che quell'esperienza non è passata invano nella propria mente, nel proprio cuore, nella propria intelligenza: ha suscitato pensieri, sentimenti, interrogativi, idee... in qualche modo, ci ha fatti crescere. È un esercizio importante perché aiuta a distinguere il bello dal brutto, l'utile dall'inutile e dal dannoso, l'interessante dal dispersivo: fare tesoro dell'esperienza rende possibile fare le prossime scelte con più lucidità e convinzione. Il mercato delle proposte è sterminato: capire cosa scegliere è fondamentale per curare se stessi.

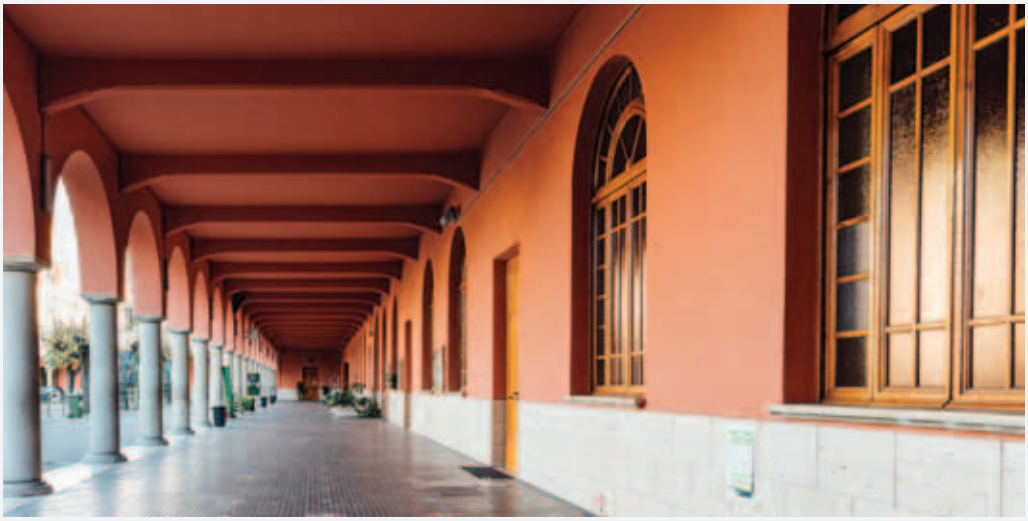
« La cosa importante è la consapevolezza che quell'esperienza non è passata invano nella propria mente, nel proprio cuore, nella propria intelligenza: ha suscitato pensieri, sentimenti, interrogativi, idee... in qualche modo, ci ha fatti crescere »

Avere una regola di vita e "un amico in cielo"

Facciamo ora un passo ulteriore, dedicandoci più direttamente a cosa può voler dire aver cura di sé dal punto di vista esplicitamente cristiano. Manteniamo ferma la convinzione che crescita umana e crescita nella fede siano sempre intrecciate, ma è giusto chiederci quali siano alcuni indirizzi possibili per procedere con convinzione sulla strada di una fede sempre più consapevole e adulta. Una cosa che può davvero aiutare credo sia darsi una *regola di vita*, o *regola spirituale*. Nessuno si spaventi: significa individuare le cose essenziali che si vogliono vivere nel proprio cammino di fede. Sono coordinate di vita cristiana riassumibili in poche parole, accompagnate da uno schema di impegni a cui essere fedeli.

Mi viene comodo fare l'esempio dell'Azione Cattolica, che propone già ai ragazzi, ai giovanissimi, cioè gli adolescenti, e poi ai giovani e





agli adulti di adottare una regola spirituale di vita. Non viene fornita una ricetta preconfezionata, ma delle indicazioni perché ognuno possa definire una sua propria regola personale, adatta ai suoi tempi e alle sue condizioni di vita. Per quanto riguarda la preghiera, per esempio, ci sarà chi sceglie di fissare un momento quotidiano al mattino, appena alzato, e chi lo fisserà alla sera prima di dormire; riguardo alla Parola di Dio, qualcuno leggerà il Vangelo del giorno, qualcun altro un libro della Bibbia dall'inizio alla fine, qualcun altro si preparerà alle letture della prossima domenica; chi si confesserà a Natale e a Pasqua, e chi vorrà farlo mensilmente; chi andrà a messa tutte le domeniche, chi tutti i giorni e chi il primo giovedì del mese; chi andrà a un ritiro in quaresima e in avvento e chi farà gli esercizi spirituali; chi farà la settimana di vita comunitaria e chi un campo scuola... sono solo esempi di cosa significhi fissare per sé degli appuntamenti per curare la propria vita di fede.

Molto bene, poi, se la definizione della propria regola, o comunque di alcuni appuntamenti importanti, viene fatta con l'aiuto di un consigliere spirituale: è una cosa assai utile scegliersi una guida, un accompagnatore per la propria vita di fede. Può essere un prete, certo, ma anche una religiosa, un diacono, un laico o una laica, una coppia di sposi: persone di cui conosci l'impegno cristiano e a cui senti di poterti affidare.

Finisco con un'ultima indicazione: scegliersi anche un amico in cielo. La comunione dei santi unisce noi che siamo sulla terra con tutti quelli che ci hanno preceduto e sono vivi in Dio: perché allora non chiedere a qualcuno di loro, di cui conosciamo la testimonianza di fede, di accompagnarci nel cammino? Ci sono così tanti santi, sante, beati e beate di ogni tempo della storia della Chiesa che sicuramente potremo trovare quello o quella più affini, a cui chiedere un'amicizia speciale, di quelle che sai che non deluderanno mai.

« Qualche buon consiglio: adottare una regola spirituale di vita, meglio se con l'aiuto di un consigliere spirituale, e scegliersi anche un amico in cielo »



Rigenerarsi, ritrovarsi, riprendere contatto

La formazione degli educatori tra richiesta e proposta

MARCELLO MUSACCHI *

Keep calm and take care of yourself!

Non è lo slogan di un piccolo magnete per frigorifero, ma può diventare un'idea di fondo per una proposta formativa indirizzata a catechisti e educatori. Prendersi cura di sé è una condizione fondamentale e permanente, per assumere la sfida educativa. Ma concretamente cosa significa? Nella Chiesa cattolica abbiamo da tempo un problema che ci assilla: la fatica di "mettere a terra le questioni". A idee brillanti, che si possono reperire in tanti documenti, poco conosciuti in verità, non sempre fa seguito una concretizzazione e contestualizzazione delle pratiche. Sembra mancare una certa empatia con il principio di realtà. Così si continua ad assistere ad una grande richiesta di formazione spirituale, anche il Sinodo la evidenzia, ma la domanda dei singoli

* Direttore dell'Ufficio Catechistico della Diocesi di Ferrara-Comacchio e dell'Ufficio Catechistico Regionale dell'Emilia Romagna.

e delle comunità non sembra congiungersi adeguatamente col segmento dell'offerta da parte di Uffici Pastorali e di chi è responsabile della progettazione formativa nelle diocesi. Si ha un po' l'impressione di ascoltare il vecchio bans 'C'è un buco nel secchio'; un tormentone che non può risolversi, perché l'acqua che servirebbe ad impastare la malta per chiudere il buco non può essere raccolta servendosi del secchio bucato. Alcuni passi, credo si possano fare, per andare verso una seria accoglienza del problema. Chiedo scusa anticipatamente, se non si trovano in questo contributo riferimenti alla Parola, alla formazione teologica, ai principi dottrinali. Su questo esistono fin troppi materiali. Ho fatto la scelta di restare aderente ai processi, che attraversiamo, quando tentiamo l'impresa del conoscere come catechisti, o educatori, continuando ad essere simultaneamente figli, genitori, single, professionisti, nonni... acrobati, pasticceri, mangiatori di spade. In breve, mentre continua la nostra avventura esistenziale.

Coinvolgimento – *I care*

Il primo passo, che possiamo osare, tocca il coinvolgimento dei soggetti nella dinamica formativa, il mitico 'I care' di don Milani. Non voglio parlare di metodo laboratoriale, perché associo la formazione ad una danza, più che ad un prodotto finale. Bernard Lonergan, nel primo capitolo di "Method in Theology", scrive, riguardo alle operazioni fondamentali del conoscere, di cui l'opera tratta, che senza l'adesione soggettiva, il suo libro potrà risultare illuminante tanto quanto *'a blind man finds a lecture on color'*[1]. Forse non è fatica sprecata quella che si può dedicare all'itinerario della coscienza fra la lettura delle esperienze e le scelte esistenziali. Lì, nella terra di mezzo, la verità è un frutto che spunta sulla pianta della soggettività. Perché la questione formativa possa trasformarsi in un prendersi cura di sé, deve avvolgere e proteggere le domande fondamentali delle persone che si formano. Deve chiedersi chi esse siano. Siamo algoritmi imperfetti, con cortocircuiti quotidiani tra intelligenza affettiva e capacità logica, per cui una formazione che non tenga conto di questi aspetti risulta lontana, fredda, senza un'anima. Mi piace giocare con le parole. Coinvolgere è un termine che rimanda ad un trascinamento collettivo, ad un volgere lo sguardo dalla stessa parte. Probabilmente prima di iniziare a strutturare, o scegliere un percorso formativo, bisognerebbe porre la domanda centrale: chi sono oggi gli adulti? Chi sono io?

« Il primo passo, che possiamo osare, tocca il coinvolgimento dei soggetti nella dinamica formativa, il mitico 'I care' di don Milani »

Il test del cacciavite

Tenere conto della realtà è dunque un passaggio decisivo. Umberto Eco ricordava che, per quanto sia potente la dimensione interpretativa, il realismo minimo si impone. L'esempio è quello del test del

1 B. Lonergan, *Method in Theology*, Toronto 2013.

cacciavite. Un cacciavite può essere utilizzato in maniere diverse dalla sua finalità, ma con dei limiti. Possiamo usarlo per aprire qualche pacco, anziché per avvitare e svitare, ma è sconsigliabile tentare di farlo funzionare come *cotton fioc*. La realtà è una scuola straordinaria, in cui ci troviamo quotidianamente. Ne siamo consapevoli? Trova cittadinanza nei nostri percorsi formativi? David Foster Wallace nel suo saggio "Questa è l'acqua"[2], scritto in occasione del conferimento delle lauree, tenuto al Kenyon College, racconta la storiella di un pesce anziano che nuota in direzione opposta a due giovani pesci. Il vecchio fa un cenno di saluto e dice: "Salve ragazzi, come è l'acqua?". I due giovani nuotano un altro po', poi uno guarda l'altro e fa: "che cavolo è l'acqua?". L'acqua è il significato che diamo al mondo ogni giorno, in ogni istante. Un mondo che non è bell'e fatto come lo vediamo, ma attende il nostro contributo. Una formazione che esuli da questa sfida quotidiana, specialmente nel campo dell'evangelizzazione, è destinata, nella migliore delle ipotesi, a tradursi in un soliloquio rivendicativo, magari anche erudito, ma poco intelligente.

« I problemi che ci troviamo di fronte hanno una sola pretesa, quella di richiedere ascolto e confronto continuo, per giungere a scelte condivise »

Imperfect thinking

Non è più tempo di ricette formative. Ma questo non deve bloccarci, o renderci rinunciatari. Sembra che i percorsi educativi trovino molta difficoltà ad inserirsi in tematiche decisive per l'oggi. I problemi che ci troviamo di fronte hanno una sola pretesa, quella di richiedere ascolto e confronto continuo, per giungere a scelte condivise. Prendersi cura di sé, significa non vivere con l'assillo della risposta esatta, o con l'idea devastante che tutto dipenda esclusivamente dal mio 'grasso



2 D. F. Wallace, *Portatile*, Einaudi, Torino 2014.



implacabile ego'[3]. Mettiamoci tranquillamente in movimento, senza ansie da prestazione. Cominciamo a snobbare le richieste *take away*. Allarghiamo le intelligenze. Se ci vogliamo bene, come educatori, dobbiamo liberarci dalla schiavitù delle cose preparate per l'emergenza immediata. La ministerialità ecclesiale è precocemente defunta per formazioni asservite al pragmatismo abitudinario. C'è un fare formativo e un fare distruttivo. Proviamo a dare sfogo all'immaginazione. Ampliamo gli orizzonti della formazione, con la costante disponibilità a verificare insieme il percorso e a riformulare il progetto. Il pensiero imperfetto si basa su un'intelligenza connettiva, orizzontale, che si arricchisce da più campi del sapere, che osa sognare, ma non è megalomane. Costruisce relazioni, rinunciando alla seduzione dell'evento e al giogo dello specialista di turno. È capace di immaginazione, perché solo chi attraversa le cose, sente che deve prendersene cura[4].

Strambare nella direzione dello Spirito

No, non sto venendo meno al mio proposito iniziale di non entrare nel teologico. Mi piace però aggiungere un po' di sale al prendersi cura di sé. Che cosa si intende per creatività e per animazione? Io non ho mai pensato a qualcuno che mi organizzi un gioco, o un canto, senza nulla togliere all'importanza di questi elementi. Creatività nella formazione è strambare nella direzione dello Spirito. La sfida racchiude in se stessa una componente di fatica e di incertezza. Ma possiede anche germi di rinnovamento salutari. Ci fa uscire dal 'si è sempre fatto così' e ci

« La sfida racchiude in se stessa una componente di fatica e di incertezza. Ma possiede anche germi di rinnovamento salutari »

3 T. Radcliffe, *Accendere l'immaginazione. Essere vivi in Dio*, EMI, Verona 2021.
4 E. Granata, *Placemaker*, Einaudi, Torino 2021.

immette in un contesto meno conosciuto. La sfida fa pensare, spinge a consultare anche quello che editorialmente non nasce nel recinto dell'ortodossia pastorale. Ripropone l'esistenza come mistero e non come un eterno *problem solving*. Non va affrontata, gettando via tutto quello che appartiene alla nostra tradizione educativa, tutt'altro. Piuttosto si tratta di osservare e disporre le questioni in modo diverso, cambiando priorità e tempistiche. Per fare un esempio attuale, la nota dei Vescovi italiani sulle ministerialità dell'accolito, lettore e catechista, ha clamorosamente spostato il ruolo ministeriale dal ritualismo alla vita e all'evangelizzazione. È una grossa sfida quella che domanda di formare persone capaci di corresponsabilità, in grado di offrire prospettive diverse e perciò arricchenti. Sapremo coglierla come comunità cristiana?

E il tempo?

Dove trova il tempo un adulto di oggi per prendersi cura di sé? Il tempo è la più grande risorsa che possediamo. Non ha prezzo! Però il *planning* settimanale di uno studente universitario o di un professionista sembra il palinsesto delle serie su *Netflix*. Non c'è uno spazio libero in quel tempo! Sembra un paradosso ma è così. Il tempo si è trasformato in una mappa catastale, dove non pare più reperibile terreno libero. L'abusivismo edilizio spirituale ha avuto la meglio. Non è più pensabile una formazione comunitaria a tamburo battente, perché sempre più ci troviamo di fronte ad assemblee disertate e... ciò che è peggio, assonnate. Con buona pace di sant'Agostino, che per me resta un vero e proprio genio, il *De catechizandis rudibus*, non tanto riguardo ai contenuti, ma relativamente al metodo, non può più fornirci garanzie. In sostanza la formazione classica si basava sul concetto di scienza (=filosofia), quindi prima o poi, a forza di ripeterle, le cose possono essere acquisite. Il paradigma scientifico è mutato, e la penuria di opportunità ci stringe d'assedio. Non dobbiamo comunque avere paura. Ogni processo chiede motivazione per essere avviato. L'offerta formativa deve essere quella di una comunità che si fa colloquio, che ha il coraggio di entrare nei temi caldi della vita, che si offre non solo dagli amboni, o dalle cattedre, ma anche sui podcast, per arrivare al/alla giovane padre/madre, dotato/a di cuffiette, mentre, con sensibilità ecologica, raggiunge in bicicletta il luogo di lavoro, dopo aver sistemato la creatura presso la scuola materna. Ma deve essere soprattutto una proposta affascinante, perché nessuno ha voglia di prendersi cura di sé con cose brutte, noiose e tristi. Non è vero che per essere ponderosa una proposta formativa non può godere della dovuta leggerezza! Calvino *docet*![5]

« Dove trova il tempo un adulto di oggi per prendersi cura di sé? Il tempo è la più grande risorsa che possediamo »

5 I. Calvino, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano 2016.



Quando l'educatore si sente fallito

FABIO LANDI *

«Che cosa abbiamo sbagliato?» mi chiede una madre angosciata durante un colloquio a scuola. Per anni lei e il marito hanno accompagnato il figlio nella crescita, incoraggiandolo, spronandolo in ogni modo, cercando di aprirgli la mente con viaggi e opportunità che pochi altri si possono permettere. Vivono in un ambiente fatto di libri e cultura; in casa si commentano insieme i piccoli fatti della giornata come pure le vicende nazionali e internazionali. Ci sono poi le sollecitazioni provenienti dalla parrocchia, il volontariato, l'invito costante a coltivare uno sguardo empatico nei confronti degli altri, in particolare dei meno fortunati. Lo sport, mi dice la signora, avrebbe dovuto educare il figlio alla serietà dell'impegno, al gusto della fatica e alla soddisfazione per un obiettivo raggiunto insieme ai compagni di squadra, grazie all'intenso lavoro di tutti. Invece il ragazzo è rimasto un bambinone immaturo e svogliato, incapace di concentrasi nello studio, privo

* Responsabile del Servizio per la Pastorale Scolastica della Diocesi di Milano e direttore del mensile della diocesi di Milano, "il Segno".



di qualsiasi interesse per le cose preziose che gli vengono offerte. A scuola arriva a mala pena alla sufficienza, agli allenamenti partecipa in modo irregolare. Con i pochi amici che frequenta perde interi pomeriggi a far niente. «Che cosa abbiamo sbagliato?» chiede quindi la madre avvilita.

"Che cosa abbiamo sbagliato"?

« L'eventuale (presunto) fallimento tende a essere interpretato in due direzioni: come una carenza di ascolto, oppure come una carenza di dedizione »

Il sottinteso è che se il risultato non corrisponde alle aspettative è perché ci dev'essere stato un errore di procedura, qualche difetto di metodo che non ha permesso di ottenere l'obiettivo auspicato. In effetti, il discorso sull'educazione tende ad assestarsi su due poli: quello relativo alle necessità del bambino o del ragazzo, ai suoi bisogni e ai suoi talenti, al contesto nel quale si trova e alla vicenda biografica che lo caratterizza e quello relativo al compito dell'adulto, alla sua preparazione, alle sue competenze relazionali, alla sua capacità di lavorare in rete e alla sua passione testimoniale. Per questo l'eventuale (presunto) fallimento tende a essere interpretato in queste due direzioni: come una carenza di ascolto del più piccolo, di incomprensione delle sue esigenze, delle sue doti e delle sue difficoltà; oppure come una carenza di dedizione e di professionalità da parte dell'educatore.

In un caso come nell'altro, la colpa ricade sull'adulto, sull'inefficacia del suo progetto o sulla sua incapacità di attenervisi.
Bisogna riconoscere che talvolta, purtroppo, le responsabilità dell'educatore sono effettivamente decisive. Tuttavia è bene anche ricordare che non è possibile affrontare la questione della formazione di un'identità personale come se si trattasse della produzione di un oggetto o della semplice esecuzione di uno schema. L'esito di ogni percorso educativo è qualcosa di estremamente complesso e, per certi versi, di imponderabile. Ci sono situazioni nelle quali a un impegno ineccepibile, persino esemplare, non corrisponde il frutto sperato. Educare significa avere a che fare con qualcuno che interagisce liberamente e non con una materia inerte da modellare a proprio piacimento. Questo aspetto, che rende così prezioso e delicato il compito di accompagnare qualcuno nella crescita, implica anche un tratto drammatico sul quale è importante riflettere.
A questo proposito, può essere utile andarsi a rileggere, a trentacinque anni di distanza, quanto il card. Carlo Maria Martini scriveva a margine della sua seconda lettera pastorale sull'educazione, *Itinerari educativi*. Il testo va collocato dentro lo sviluppo di un percorso organico che, dopo i primi cinque anni di episcopato, intendeva affrontare attraverso tre imperativi ("educare", "comunicare" e "vigilare") gli atteggiamenti concreti con i quali dare forma alla figura di uomo e di Chiesa descritta nei precedenti programmi pastorali. Nell'anno '87-'88 l'Arcivescovo di Milano aveva voluto iniziare la riflessione riportando l'attenzione sullo stile educativo di Dio. La Scrittura rivela una pedagogia divina che accompagna i singoli e il popolo facendoli crescere, correggendoli e istruendoli. La contemplazione del modo con cui Dio insegna agli uomini a camminare nelle sue vie è il metro indispensabile per valutare e rettificare le nostre precomprensioni e le nostre pratiche di educatori: ciò che intendiamo quando parliamo di educazione deve essere rivisto alla luce di quello che la Parola di Dio ci trasmette. Una volta impostato in questo modo il tema, il card. Martini si riprometteva di far seguire un secondo testo che raccogliesse le proposte educative della diocesi nei vari ambiti e per le diverse fasce d'età. Di fatto, l'anno successivo, ne emerse uno scritto molto corposo che però venne incastonato nella cornice di una breve lettera «a un educatore che si sente fallito» che costituiva la premessa e l'epilogo dell'intero programma pastorale.
L'interesse per il tema del fallimento vi veniva indicato come prioritario, al punto quasi da dirottare l'intento già dichiarato di intitolare *Itinerari educativi* questa seconda tappa della riflessione diocesana. La preoccupazione era proprio quella di evitare l'illusione che si potesse escogitare una formula infallibile che garantisse il risultato. Non c'è un metodo ottimale che conduca l'altro alla piena realizzazione di sé tracciando un percorso netto fino al compimento della sua vocazione. Questo non solo per la povertà delle nostre risorse e dei nostri mezzi. Il card. Martini mostrava, al contrario, come Dio stesso ha dovuto fare

« Non c'è un metodo ottimale che conduca l'altro alla piena realizzazione di sé tracciando un percorso netto fino al compimento della sua vocazione »

i conti con innumerevoli delusioni: anche il vangelo mostra Gesù alle prese con l'incomprensione dei discepoli, con il tradimento di Giuda e di Pietro, con la fuga dei dodici. «Neanche lo Spirito santo in persona» può fornire la chiave del successo educativo.

Prevedere e integrare gli inciampi

Si tratta quindi non tanto di essere così bravi da non conoscere inciampi o sviamenti nel cammino della crescita, quanto di saperli prevedere e integrare, rileggendoli come parte di un percorso più ampio e quindi sempre come fallimenti solo parziali. Per questo un modello rigido risulta inefficace. Se la Bibbia attesta una «conversione di Dio» che rielabora i propri piani e le proprie richieste per venire incontro alla durezza del cuore dell'uomo, a maggior ragione l'educatore deve poter recuperare il fallimento dell'altro e il proprio personale fallimento educativo dentro un amore «così libero da ogni pretesa, da non imporre all'altro un'esigenza avvertita come impossibile... per dargli nuovamente la speranza di amare, la fiducia di poter ancora dare tutto, fino alla fine».

L'indicazione del card. Martini oggi sembra ancora più urgente e preziosa. Il tema del fallimento, reale o temuto, è fonte di molte sofferenze sia per i bambini e i ragazzi che per i loro educatori. Fin dall'infanzia molti giovani crescono con la paura di deludere le aspettative e di non essere all'altezza di un compito che spesso viene avvertito come schiacciante. D'altra parte, per un genitore o per qualsiasi educatore, assistere impotente allo smarrimento del figlio o del ragazzo che gli è stato affidato è un dolore profondo: la mancata fioritura di tante speranze e potenzialità rappresenta una frustrazione che rischia di far perdere fiducia nel bene e nel futuro. Senza contare che, in molti casi, il sovrainvestimento in termini di attese e di pretese sulla riuscita dell'altro, fa sì che il suo fallimento venga letto dall'adulto anche come un insopportabile fallimento personale e venga vissuto come un'ingiustizia sconcertante («con tutto quello che ho fatto per lui!») o come l'evidenza di una propria radicale inadeguatezza impossibile da rimediare («che cosa abbiamo sbagliato?»).

« Occore sollecitare a ripensare l'itinerario educativo "non assolutizzando il fallimento, non drammatizzandolo fino a negare la speranza", ma integrandolo dentro un amore più vasto e un cammino più lungo »

La breve *Lettera a un educatore che si sente fallito* sollecita a ripensare l'itinerario educativo «non assolutizzando il fallimento, non drammatizzandolo fino a negare la speranza», ma integrandolo dentro un amore più vasto e un cammino più lungo. In un certo senso risuonano già nelle parole del card. Martini i quattro princìpi che papa Francesco ha indicato nella *Evangelii Gaudium*: il tempo è superiore allo spazio, l'unità prevale sul conflitto, la realtà è più grande dell'idea e il tutto è superiore alla parte. Far valere questi princìpi nel contesto dell'educazione significa non arrendersi di fronte a quelli che sembrano binari morti, ma rispondere con fiducia e creatività a situazioni di *impasse* che, in un modo o nell'altro, fanno parte di qualsiasi vicenda umana. L'amore è in grado di metterle in conto e di giocare la partita.



Ciò che rende credibile un educatore

ERNESTO DIACO *

È trascorso un intero secolo da quando, negli anni Venti del Novecento, Romano Guardini assumeva la guida del movimento giovanile *Quickborn* (fonte viva), facendo del castello di Rothenfels sul Meno, nel centro della Germania, un laboratorio di sperimentazione pedagogica, liturgica e artistica. Nonostante la distanza che ci separa da allora, il pensiero educativo maturato in quegli anni dal giovane teologo, a stretto contatto con la vita dei giovani e con i fermenti che animavano l'Europa del primo dopoguerra, resta di avvincente attualità.
Sono del 1928, ad esempio, le sei introduzioni preparate per un raduno di educatori e insegnanti a Rothenfels, raccolte e pubblicate in italiano con il titolo *La credibilità dell'educatore*[1]. Si tratta di riflessioni poste in apertura dei lavori quotidiani, dedicati a "percorsi e mete" del compito educativo. Il taglio è semplice e colloquiale, ma la proposta si indirizza decisa verso gli aspetti più essenziali e profondi.
Chiunque voglia educare – esordisce Guardini – si trova a fare i conti abbastanza presto con un interrogativo: da dove gli viene la possibilità

* Direttore dell'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della CEI e responsabile del Servizio Nazionale per l'insegnamento della religione cattolica della CEI.

1 R. Guardini, ***La credibilità dell'educatore***, in Id., ***Persona e Libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica***, La Scuola, Brescia 1987, pp. 221-236.

« Chiunque voglia educare si trova a fare i conti abbastanza presto con un interrogativo: da dove gli viene la possibilità (e il diritto) di educare un'altra persona? »

(e il diritto) di educare un'altra persona? Come si può cercare di orientare qualcuno verso la sua realizzazione? Certo non basta riconoscersi 'già educati' per assumere una responsabilità nella crescita altrui: un uomo che pensasse così "non avrebbe compreso che noi non possiamo mai considerarci 'a posto', ma cresciamo e diveniamo continuamente. Sarebbe più giusta un'altra risposta: perché io stesso lotto per essere educato. Questa lotta mi conferisce credibilità come educatore; per il fatto che lo sguardo medesimo che si volge all'altra persona insieme è rivolto anche su di me"[2].
È la cura di sé, senza trascurare nessuno degli aspetti che compongono la propria personalità, che permette di potersi prendere cura anche di altri. Poiché educare significa aiutare una persona a "conquistare la libertà sua propria", non basta avvalersi di discorsi, stimoli o "metodi d'ogni genere". "La vita – spiega Guardini – viene destata e accesa solo dalla vita. La più potente 'forza di educazione' consiste nel fatto che io stesso in prima persona mi protendo in avanti e mi affatico a crescere... È proprio il fatto che io lotti per migliorarmi ciò che dà credibilità alla mia sollecitudine pedagogica per l'altro... Siamo credibili solo nella misura in cui ci rendiamo conto che un'identica verifica etica attende me, e colui che deve essere educato. Innanzitutto, vogliamo entrambi diventare ciò che dobbiamo essere"[3].

Una sana inquietudine

Alla base dell'opera educativa – e non solo all'inizio, ma lungo tutta la sua durata – sta dunque una sana inquietudine, che consente di non sentirsi mai 'arrivati' senza per questo cadere preda del senso di incapacità e di insoddisfazione. Il fatto di riconoscersi "figure incompiute, soltanto abbozzate", paradossalmente, è una risorsa necessaria ed efficace per l'educatore, che può avvicinarsi agli altri in maniera dignitosa e affidabile solo se sinceramente convinto di dover (e poter) in primo luogo educare se stesso. Due sono i pericoli che possono minacciare tale atteggiamento costruttivo: la presunzione di credersi infallibili e la disperazione di chi, davanti alle cadute e agli insuccessi, getta la spugna e rinuncia a educare.
Ma questo lavoro su se stesso come avviene? In primo luogo – risponde Guardini – serve il "dono del discernimento" di ciò che si muove nel nostro intimo. Dentro di noi convivono bene e male; vanno portati in superficie, nella lucidità della coscienza.
Vi è poi una seconda via, che egli definisce "esercizio". Si tratta di scegliere ciò che porta la vita fuori dal caos e le dà ordine, inscrivendolo gradualmente "nelle fibre vive del nostro essere. Allora, l'esercizio ha raggiunto il suo scopo: la virtù. Virtù è ciò in cui 'valgo'; in cui sono 'atti-

2 *Ivi*, p. 222.
3 *Ivi*, pp. 222–223.

vo' e 'uno' con me stesso"[4]. Questa unità interiore è frutto di un'opera paziente e costante che conduce al possesso di sé, in un piano profondo dell'esistenza, dove verità e amore coincidono. Educazione, dirà più avanti, "significa rafforzare tutto ciò che ha influsso benefico sulla persona e combattere ciò che è causa della sua distruzione"[5]. L'educatore credibile è quello che non attende i giovani al termine della strada che ha loro indicato, ma colui che la percorre con loro.

Conoscere e accettare se stessi

Se c'è un'esperienza che l'educatore non tarda a fare è quella dei propri limiti. Senza ingrandirli oltre misura – potrebbe essere una comoda via di fuga – occorre essere sinceri con se stessi e con gli altri, così che il proprio volto, il volto dell'educatore, non finisca per ridursi a una maschera. Accettare se stessi è l'unico modo per "rimanere" nelle relazioni educative anche quando si fanno particolarmente difficili ed esigenti. Senza uno spazio in cui stare bene con se stessi, non è possibile alcun rapporto autentico con gli altri.

Conoscere e accettare se stessi è un cammino lungo e difficile. Romano Guardini – in un altro scritto debitore agli anni del *Quickborn* – lo paragona al viaggio di Dante nell'oltretomba, che egli considera un'opera interiore e spirituale, dunque educativa, oltre che letteraria. Un percorso in cui "al viaggiatore viene rivelato il mistero di Cristo, attraverso il quale la nostra essenza umana viene accolta nell'esistenza del Figlio di Dio. Egli allora non solo comprende ciò che sta al di là d'ogni realtà terrena, bensì anche se stesso"[6].

Per il teologo italo-tedesco, una persona non può comprendere se stessa solo a partire da sé. Agli interrogativi sulla propria identità ed esistenza, non si può dare risposta prendendo le mosse dalla propria natura. Risposta ad essi la dà solo Dio. La via puramente etica o psicologica non bastano: per accettare davvero se stessi occorre entrare nel campo della fede, dove cogliamo che "l'uomo non viene dalla natura, bensì dalla conoscenza e dall'amore, il che però significa dalla responsabilità del Dio vivente"[7]. Scoprire di essere dati a noi stessi porta a guadagnare il rispetto di sé, perché "Dio ha questo rispetto"[8].

In questo movimento, conoscersi e accettarsi stanno in un rapporto di stretta reciprocità: l'una cosa presuppone l'altra. Ed entrambi sono possibili unicamente nell'amore. "C'è sapere solo dove c'è amore". L'uomo si conosce e si accetta "solo in quella magnanimità e libertà che si chiama amore. Ma l'amore ha inizio in Dio: nel fatto ch'Egli mi ama e che io divengo capace d'amarlo; e che Gli sono grato per il suo primo dono che m'ha fatto, ossia: me stesso"[9].

« Una persona non può comprendere se stessa solo a partire da sé. Agli interrogativi sulla propria identità ed esistenza, non si può dare risposta prendendo le mosse dalla propria natura. Risposta ad essi la dà solo Dio »

4 *Ivi*, p. 228.
5 *Ivi*, p. 235.
6 R. Guardini, *Accettare se stessi*, Morcelliana, Brescia 1992, p. 29.
7 *Ivi*, p. 24.
8 *Ivi*, p. 25.
9 *Ivi*, p. 30.