Leggere il tempo per accompagnare chi cresce

Il pensiero fenomenologico e personalista come aiuto allo sguardo e al gesto dell'educatore



Introduzione

Pensare per educare

Chi educa gli adolescenti vive in una condizione singolare: deve agire ogni giorno, spesso in fretta, senza poter attendere di aver capito tutto. Una parola va detta o taciuta, una proposta va formulata, una regola va difesa o allentata, e ciascuna di queste scelte poggia, consapevolmente o no, su un'idea di che cosa sia un giovane, di che cosa sia il tempo in cui egli cresce, di che cosa significhi crescere. L'educatore dispone dunque sempre di una filosofia, anche quando non la chiama così. La questione è se essa sia pensata oppure semplicemente ereditata, subìta, ripetuta per abitudine.
Questo lavoro nasce dalla convinzione che valga la pena pensarla. Non per costruire una teoria elegante, ma per rendere più limpido lo sguardo e più sicuro il gesto di chi accompagna. Nel corso del Novecento, e fino a oggi, alcune correnti del pensiero, in particolare quella fenomenologica ed esistenziale, hanno cercato di comprendere l'uomo a partire dalla sua esperienza vissuta, dal suo corpo, dal suo tempo, dalle sue relazioni, dal suo bisogno di senso. A ciò si sono affiancate, in anni più recenti, analisi sociologiche capaci di descrivere con precisione i caratteri della società in cui i giovani crescono. Sono riflessioni nate da domande molto concrete: che cosa accade all'uomo quando il mondo diventa opaco? Come si diventa persona? Che cosa sostiene chi soffre? Che cosa ci chiama a essere ciò che siamo? Sono, in fondo, le stesse domande che gli adolescenti portano dentro, spesso senza saperle formulare.

La logica del lavoro segue questa corrispondenza. Anziché presentare i pensatori uno dopo l'altro, come in una galleria, abbiamo scelto di partire dalle domande che gli educatori riconoscono come proprie, perché risuonano nelle parole, nei silenzi e nei comportamenti dei ragazzi. Ogni domanda convoca alcuni autori, scelti per la loro capacità di illuminarla, e conduce a un gesto educativo che si può praticare. Si procede così in tre movimenti. Il primo chiarisce perché e in che modo il pensiero possa aiutare l'educazione, e quali cautele esso richieda. Il secondo, che costituisce il cuore del lavoro, percorre le cinque domande. Il terzo raccoglie i gesti emersi in una sorta di grammatica dell'accompagnamento, per rendere il pensiero utilizzabile nelle équipe educative, nelle famiglie, nelle scuole e negli oratori.
Il metodo è, per quanto possibile, fenomenologico e narrativo. Fenomenologico, perché ogni sezione parte dall'esperienza concreta e vi ritorna; narrativo, perché le scene con cui si aprono le pagine non sono ornamento, ma il modo in cui il pensiero si lascia interrogare dalla vita. La prospettiva è pedagogica, nel senso che interessa ciò che i concetti consentono di fare e di vedere nell'incontro con i ragazzi, più che il loro posto nella storia delle idee. L'orizzonte, infine, è personalista e cristiano: crediamo che la persona sia un mistero irriducibile a ogni descrizione, e che l'Incarnazione conferisca al vissuto umano, con il suo tempo, il suo corpo, la sua fatica, un peso e una dignità che nessuna epoca può cancellare.
Occorre anche dire ciò che questo lavoro non è. Non è un manuale di pedagogia, né una storia della filosofia, né una raccolta di ricette. Non pretende di esaurire il pensiero di alcun autore: ne coglie i contributi più utili per il nostro scopo e invita a leggerli direttamente. Non presenta tutti i pensatori possibili: alcuni, già ampiamente frequentati, compaiono solo di passaggio o come rinvio, e altri, meno noti al lettore italiano, sono stati scelti perché mostrano con particolare chiarezza il passaggio dalla riflessione al gesto. Non propone, infine, un'unica lettura dell'adolescenza: ciascun ragazzo è un caso a sé, e ogni concetto va verificato di fronte alla persona concreta.
Chi legge potrà usare il testo in due modi: seguendolo dall'inizio alla fine, come un cammino unitario, oppure scegliendo la domanda che più corrisponde alla situazione che sta vivendo. Al termine di ogni sezione una domanda di verifica potrà servire come traccia per il confronto con altri educatori. Sarebbe questo, forse, il migliore esito del lavoro: non che un lettore ne esca più informato, ma che sappia fermarsi un attimo di più davanti a un ragazzo, e guardarlo come se fosse la prima volta.

Parte prima
Perché pensare l'educazione

Un sabato sera in oratorio

Immaginiamo un sabato sera di novembre in un oratorio. Il cortile si è svuotato, i più piccoli sono tornati a casa, e in un angolo, seduto sul bordo di un gradino, resta un ragazzo di quattordici anni. Ha il telefono acceso fra le mani, ma non lo guarda. L'animatore lo nota, si avvicina e gli chiede se va tutto bene. «Sì, sì, niente», risponde il ragazzo. È una risposta che ogni educatore conosce, e che può significare cose opposte: che non c'è nulla da dire, che c'è troppo da dire, che non ci sono le parole per dirlo, oppure che manca ancora la persona a cui dirlo.
In quel momento l'animatore ha davanti a sé tutto ciò che la sua esperienza gli ha insegnato, e tuttavia gli manca l'essenziale: che cosa sta accadendo, in realtà, in quel ragazzo? Che cosa significa per lui quel gradino, quel silenzio, quel telefono? E che cosa significa per noi, educatori, essere lì in quel momento? Da domande di questo genere nasce il bisogno di pensare. Non si tratta di un lusso riservato

agli studiosi: è la fatica di chi non vuole limitarsi a reagire alle situazioni, ma desidera comprenderle per poterle accompagnare.

La guida e il pendio

Nel linguaggio comune la filosofia appare spesso come una mappa: un disegno astratto del terreno, ordinato e completo, che si consulta prima di partire e che poi, sul sentiero, si ripone nello zaino. Questa immagine non è la più fedele a ciò che vogliamo sostenere. Pensiamo piuttosto alla guida alpina. Essa conosce la montagna perché l'ha percorsa molte volte, ma soprattutto sa leggerla: nota come la neve si deposita su un versante, riconosce nel colore della roccia il punto in cui il terreno può cedere, avverte nel cambiamento del vento ciò che il viandante inesperto non nota. Il suo sapere non sostituisce il cammino, né lo dispensa dalla fatica; lo rende però più attento e più sicuro.
Così intendiamo l'apporto della riflessione filosofica all'educazione. Essa non fornisce ricette da applicare né regole da eseguire. Educa lo sguardo di chi accompagna e gli offre parole e concetti con cui nominare ciò che altrimenti resterebbe confuso o inavvertito. Quando un educatore dispone di un concetto adeguato, spesso vede per la prima volta ciò che aveva davanti agli occhi da anni.

Vedere, comprendere, orientare

Possiamo distinguere tre funzioni del pensare, strettamente legate fra loro.
La prima consiste nel *vedere*, cioè nel descrivere ciò che accade senza deformarlo. Sembra un compito semplice, ma è forse il più difficile: ogni sguardo porta con sé pregiudizi, abitudini, paure e attese, e proprio ciò che crediamo di sapere sull'adolescenza può impedirci di vedere l'adolescente concreto. Il pensiero fenomenologico, nato dall'intento di tornare alle cose così come si mostrano nell'esperienza vissuta, ha fatto di questo esercizio un metodo: sospendere per un momento le spiegazioni già pronte, lasciar apparire il fenomeno, descriverlo con pazienza. Per l'educatore questo equivale a una disciplina dell'attenzione.
La seconda funzione è il *comprendere*, cioè il cogliere il significato di ciò che si è visto. Un comportamento che appare come pigrizia può rivelarsi stanchezza, un atteggiamento che sembra arroganza può nascondere una grande insicurezza. Comprendere significa inserire il singolo gesto in un orizzonte più ampio: la storia personale del ragazzo, il suo corpo che cambia, il tempo sociale in cui è immerso, il linguaggio con cui si racconta o non si racconta.
La terza funzione è l'*orientare*. Non pensiamo per il piacere di pensare, ma perché ogni comprensione chiede di tradursi in un gesto: una parola detta o taciuta, una proposta da formulare, un ambiente da predisporre, un'attesa da custodire. Una riflessione che non giungesse mai a toccare la pratica resterebbe sterile; una pratica che non fosse mai illuminata dalla riflessione correrebbe il rischio di ripetersi per inerzia.

Un tempo che non abbiamo scelto

Basta un breve cenno a Heidegger per ricordare un tratto decisivo di questo percorso. Egli ha mostrato che l'essere umano non comincia da una posizione neutrale, ma si trova da sempre gettato in un mondo e in un tempo che non ha scelto, e che comprendere significa sempre comprendere a partire da una situazione. Ciò vale in modo del tutto particolare per l'educazione. Gli adolescenti di oggi non hanno scelto la velocità, le piattaforme, l'insicurezza economica e culturale in cui crescono; e noi educatori non abbiamo scelto di formarci in un'epoca diversa da quella in cui essi vivono. Capire il tempo non è dunque un atto accademico: è la condizione per non giudicare i giovani con criteri che appartengono a un altro mondo, e per non rimpiangere in modo sterile ciò che non tornerà.

Oltre la filosofia: un lavoro a più voci

Il nostro lavoro prenderà in considerazione la riflessione fenomenologica, ma non vi si esaurisce. La sociologia descrive i tratti del tempo presente, la teologia apre l'orizzonte del senso ultimo, la pedagogia elabora i gesti e le forme dell'accompagnamento. Ciascuna di queste voci è parziale, e proprio per questo è preziosa quando si lascia integrare dalle altre. La stessa tradizione educativa che ci è più cara riconosce nella ragione una delle sue colonne: nel sistema preventivo di Don Bosco la ragione sta accanto alla religione e all'amorevolezza, e ricorda che educare è un atto intelligente prima ancora che affettuoso.

Alcune cautele necessarie

Quanto detto non è privo di rischi, ed è giusto nominarli. Il primo è l'ideologia: quando un concetto, per quanto illuminante, diventa una chiave che pretende di spiegare ogni ragazzo, smette di aiutare a vedere e comincia a impedire di ascoltare. Il secondo è l'intellettualismo, cioè la tentazione di sostituire la presenza con la teoria, lasciando l'educatore competente nei discorsi e assente nell'incontro. Il terzo è l'illusione di una tecnica: nessuna riflessione, per quanto profonda, può garantire un risultato, perché l'educazione si svolge nello spazio della libertà, quella del giovane e quella dell'educatore.
Per questa ragione considereremo i pensatori come compagni di strada e non come maestri ultimi. Essi ci prestano la loro lanterna per un tratto, ma la strada resta quella di ciascun educatore con il ragazzo che gli è affidato.

Un orizzonte personalista cristiano

Il nostro punto di vista non è neutrale, e non lo nascondiamo. Dal punto di vista cristiano e personalista, la persona è un mistero che nessuna descrizione esaurisce: ciò che vediamo di un adolescente, per quanto accurato, non coincide mai con ciò che egli è. Questa convinzione impedisce di ridurre il giovane a un caso, a un profilo o a una funzione, e fonda un rispetto che precede ogni metodo. Il cristianesimo, inoltre, ha una ragione propria per prendere sul serio il vissuto concreto dell'uomo: se il Verbo si è fatto carne, il tempo, il corpo, la fatica e il desiderio non sono un semplice sfondo da attraversare in fretta, ma il luogo in cui Dio stesso ha scelto di incontrarci. La fede stessa, del resto, è sempre stata una fede che cerca di comprendere.

Il cammino che ci attende

Nelle pagine seguenti seguiremo cinque domande, che gli adolescenti non formulano mai in questi termini ma che risuonano nelle loro parole e nei loro silenzi: in quale tempo educhiamo; come guardare ciò che un adolescente vive; come uscire da sé senza perdersi; come attraversare il limite e il dolore; chi ci chiama per nome. A ciascuna risponderanno alcuni pensatori, scelti per la loro capacità di illuminare il vissuto, e da ciascuna ricaveremo un gesto educativo da poter riconoscere e praticare. Torneremo così, alla fine, a quel ragazzo seduto sul gradino, con la speranza di saperlo guardare in modo un poco diverso.

Parte seconda
Cinque domande per leggere il tempo e l'adolescente

Prima domanda. In quale tempo educhiamo?

Un martedì di novembre, finita la lezione, Chiara, quindici anni, si attarda accanto alla cattedra mentre i compagni escono rumorosamente dall'aula. L'insegnante crede che voglia parlare del compito appena svolto, ma la ragazza dice soltanto, a mezza voce: «Prof, io non ce la faccio a stare dietro a tutto». Non parla di una difficoltà in particolare. Elenca, a poco a poco, le verifiche della settimana, gli allenamenti, le chat da seguire, i messaggi ai quali rispondere, le immagini degli altri da guardare per sapere come si sta nel mondo. Ciò che la schiaccia non è una singola fatica, ma la sensazione che tutto corra e che lei debba rincorrerlo, senza mai arrivare.
Per comprendere una frase come questa non basta la psicologia dell'adolescente. Occorre domandarsi che cosa accade al tempo stesso nel quale gli adolescenti crescono, e a questo scopo ci affidiamo anzitutto a Hartmut Rosa, sociologo tedesco che ha dedicato la sua opera a una domanda semplice e radicale: che cosa significa una vita riuscita in un'epoca in cui tutto accelera?
La sua risposta parte da una constatazione. L'accelerazione moderna procede su tre piani che si alimentano a vicenda: quello tecnico, con strumenti sempre più veloci; quello dei mutamenti sociali, per cui ciò che sappiamo e ciò che siamo invecchia in fretta; quello del ritmo della vita, che ci costringe a fare più cose nello stesso tempo. Ne nasce un paradosso: disponiamo di molti mezzi per risparmiare tempo e ne abbiamo sempre meno. Un'immagine può aiutare a comprenderlo: la nostra condizione somiglia a quella di chi cammina su un pendio che cede sotto i piedi. Chi si ferma scivola indietro, e dunque deve continuare a correre soltanto per restare dov'è. Gli adolescenti, che devono ancora costruirsi un posto nel mondo, avvertono questa pressione più di tutti.
Ma Rosa non si ferma alla diagnosi. Al fenomeno dell'alienazione, cioè del mondo che ci diventa muto e indifferente, egli oppone il concetto di *risonanza*. Si ha risonanza quando qualcosa ci tocca davvero, quando rispondiamo a ciò che ci ha toccati e ne usciamo in qualche modo trasformati. Questa esperienza può nascere in tre direzioni: nelle relazioni con le persone, nel rapporto con le cose (lo studio, il lavoro, lo sport, la musica) e nell'apertura verso ciò che ci supera, come la natura, l'arte, la religione. L'aspetto più prezioso per un educatore è però il tratto che Rosa chiama *indisponibilità*: la risonanza non si può produrre a comando né garantire con una tecnica. Possiamo preparare le condizioni perché si verifichi, ma non possiamo imporla. Ogni insegnante e ogni animatore conosce questa esperienza: il pomeriggio meglio progettato può fallire, mentre un incontro imprevisto accende una scintilla. Insieme a Hannah Endres, Rosa ha tratto da qui una vera pedagogia, secondo la quale la scuola dovrebbe diventare uno spazio in cui la materia può «parlare» ai ragazzi e l'insegnante può farsi voce di un mondo da incontrare, senza ridursi a trasmettitore di contenuti.
Accanto a lui, tre autori aiutano a completare il quadro. Charles Taylor ha mostrato che l'ideale moderno dell'autenticità, cioè il desiderio di essere fedeli a se stessi, è nobile, ma si degrada quando si stacca da ogni orizzonte di significato e da ogni relazione. Allora l'invito a «essere se stessi» diventa un compito solitario e angoscioso, che l'adolescente non riesce a sostenere da solo. Byung-Chul Han ha descritto la società della prestazione, nella quale il comando esterno si è trasformato in un obbligo interiore: non è più qualcuno a chiederci di rendere, siamo noi a pretenderlo da noi stessi, fino all'esaurimento. Egli osserva inoltre che la scomparsa dei riti, cioè di quelle forme che scandivano il tempo e davano stabilità, ha lasciato la vita senza ritmo. Zygmunt Bauman, infine, resta sullo sfondo con l'immagine di una società liquida, nella quale i legami, privi di consistenza, si sciolgono prima di poter diventare casa.

Che cosa ne segue per l'educatore? Anzitutto una conversione dello sguardo: davanti alla stanchezza di Chiara non si tratta di consigliarle di organizzarsi meglio, ma di riconoscere che il suo affanno è anche il sintomo di un tempo malato. Poi un compito di costruzione: l'educatore è chiamato ad *abitare il tempo*, cioè a creare, dentro un'epoca frenetica, isole di tempo diverso. Esse hanno la forma dei riti (un saluto che inaugura l'incontro, un momento di silenzio, un pasto condiviso), dei luoghi che non chiedono prestazioni, delle esperienze capaci di risuonare: la musica, un cammino in montagna, un servizio gratuito, una celebrazione ben vissuta. Il cortile di Don Bosco, con i suoi giochi senza scopo e il tempo apparentemente sprecato, era già una pedagogia della risonanza ben prima che questa parola esistesse. C'è infine un'avvertenza per noi: l'oratorio e la scuola possono diventare ulteriori motori di accelerazione quando moltiplicano attività, scadenze e progetti. Un luogo educativo oggi si riconosce anche da ciò che sa *non* aggiungere.

Una domanda di verifica per l'educatore: il tempo che proponiamo ai ragazzi li accelera oppure li ospita?

Seconda domanda. Come guardare ciò che un adolescente vive?

Una madre conosce bene il rumore di una porta che si chiude. Suo figlio, tredici anni, fino a pochi mesi fa riempiva la casa di parole, domande e confidenze; ora rientra da scuola, saluta appena e si rinchiude in camera. Quando lei bussa e chiede come è andata la giornata, la risposta è breve e sempre la stessa. Prova a parlargli, a rimproverarlo, a rassicurarlo, e ogni tentativo sembra allontanarlo di più. Nessuno, in casa, sa che cosa il ragazzo dica a se stesso quando è solo; e lui, quando può, dice soltanto: «Nessuno mi capisce».
La domanda che ne nasce è antica quanto la filosofia: come si può conoscere ciò che un altro vive? Per rispondere ci rivolgiamo alla fenomenologia, e in particolare a Edith Stein. Allieva di Husserl, ella dedicò la sua tesi di dottorato proprio all'empatia, e il lavoro conserva una sorprendente attualità pedagogica. Husserl ci offre la premessa: tornare alle cose come si mostrano nell'esperienza vissuta, sospendere le spiegazioni precostituite e lasciare che il fenomeno parli. Stein ne ricava un'analisi della conoscenza dell'altro. Quando incontriamo una persona non deduciamo che soffre, come si dedurrebbe una conclusione da certe premesse: il suo dolore ci appare direttamente, nel volto, nel gesto, nella voce. Eppure non lo viviamo allo stesso modo in cui lo vive lui. L'empatia è dunque un atto singolare, che ci apre all'esperienza dell'altro senza farcela nostra. Stein ne distingue le fasi: dapprima il vissuto altrui si presenta; poi lo seguiamo e lo esplicitiamo, ci lasciamo guidare da esso; infine lo comprendiamo in modo oggettivante, cioè ne vediamo il senso complessivo. Ne emerge un insegnamento prezioso: l'altro non ci è né perfettamente trasparente né radicalmente chiuso, ma si offre a chi sa disporsi ad accoglierlo. La distanza che permane non è un limite da superare, bensì la forma stessa del rispetto, ed è coerente con la convinzione cristiana che la persona resti sempre un mistero. Stein, che insegnò anche presso un istituto di pedagogia scientifica a Münster, ne trasse una concezione della formazione per cui l'educatore non fabbrica la persona dall'esterno, ma ne favorisce lo sviluppo secondo la forma propria di ciascuno.
Merleau-Ponty aggiunge un'osservazione decisiva per chi educa adolescenti: il corpo non è un oggetto che possediamo, ma il nostro modo di stare al mondo. Il corpo vissuto è il tramite con cui percepiamo, agiamo, ci mostriamo. Nell'adolescenza questo rapporto subisce uno sconvolgimento: il corpo che cresce, cambia voce, forme e odori, diventa insieme il luogo in cui il ragazzo si sente più esposto e quello in cui cerca di riconoscersi. Il silenzio del tredicenne dietro la porta è, almeno in parte, il tentativo di riprendere possesso di un corpo che gli è improvvisamente diventato estraneo. Merleau-

Ponty tenne del resto, alla Sorbona, corsi di psicologia e pedagogia del bambino, mostrando quanto la sua filosofia potesse servire all'educazione.
Su questo terreno si innesta la ricca tradizione della pedagogia fenomenologica. Otto Friedrich Bollnow ha descritto l'*atmosfera pedagogica*, quell'insieme di fiducia, pazienza, gioia e speranza senza il quale nessuna tecnica educativa attecchisce: l'educazione non si svolge nel vuoto, ma in un clima che l'educatore contribuisce a creare. Martinus Langeveld, in ambito olandese, ha sottolineato il valore del *luogo segreto*, cioè di quel rifugio interiore (e talvolta anche materiale) in cui il bambino e il giovane custodiscono ciò che è loro. La riservatezza non è chiusura patologica, ma una condizione della formazione dell'identità: chi viene guardato continuamente non può diventare se stesso. Max van Manen parla di *tatto pedagogico*, la capacità di cogliere nell'istante ciò che l'altro ha bisogno di sentirsi dire oppure di non sentirsi dire. In Italia Piero Bertolini ha ripreso queste intuizioni nella sua riflessione sull'esistere pedagogico, riconoscendo nell'educatore un testimone dell'esistenza dell'altro più che un tecnico del suo sviluppo.
Il gesto educativo che ne scaturisce ha due momenti. Il primo è *sospendere*: davanti al ragazzo che si chiude, rinunciare per un istante all'interpretazione già pronta (è pigro, è triste, è in crisi, è solo un'età) e lasciare che il suo modo di essere appaia. Il secondo è *accogliere*, che significa non pretendere trasparenza, rispettare la soglia, restare disponibili senza forzare. Può accadere che la madre della nostra scena, invece di bussare di nuovo con una domanda, lasci un piatto caldo fuori dalla porta e un messaggio di poche parole. Il tatto sta spesso nelle cose piccole. In un tempo che esalta la trasparenza e vorrebbe tutto visibile, tutto condiviso, tutto monitorato, difendere il segreto del ragazzo è un atto di cura.

Una domanda di verifica per l'educatore: il mio modo di guardare invita il ragazzo a mostrarsi, oppure lo costringe a difendersi?

Terza domanda. Come uscire da sé senza perdersi?

Durante una partita dell'oratorio, un ragazzo di sedici anni, tecnicamente il migliore della squadra, abbandona il campo dopo un errore dei compagni. L'allenatore lo raggiunge negli spogliatoi e lo trova seduto con le cuffie alle orecchie. «Io non ho bisogno di nessuno», dice, con una durezza che nasconde altro. Quella stessa settimana, a casa, aveva chiesto ai genitori un nuovo telefono, un viaggio, un'attrezzatura costosa, tutto insieme e senza ammettere dilazioni. Sembra volere tutto, e al tempo stesso sembra bastare a se stesso: due atteggiamenti che, a ben guardare, sono i due volti di un'unica chiusura.
Il pensatore che meglio ci guida è Martin Buber. Nella sua opera più nota, *Io e Tu*, egli sostiene che l'uomo si pone nel mondo in due modi radicalmente diversi: nella relazione Io-Esso, in cui l'altro è un oggetto da usare, classificare, gestire; e nella relazione Io-Tu, in cui l'altro è una presenza che mi interpella e alla quale rispondo con tutto me stesso. L'io non esiste a prescindere da queste due relazioni: diventa persona solo nell'incontro con un Tu. Il ragazzo che si chiude e dice di bastare a se stesso vive, senza saperlo, in un mondo di soli oggetti, e ne soffre. Buber ha applicato questa intuizione all'educazione con grande finezza. L'educatore, afferma, non vive una relazione di piena reciprocità con l'allievo, perché la sua posizione è asimmetrica: egli sperimenta sia il proprio lato della relazione sia quello del ragazzo, mentre il ragazzo non può fare altrettanto. Buber chiama questa capacità *inclusione*. Inoltre l'educatore è colui che, tra le innumerevoli forze del mondo, sceglie quelle formative e le fa incontrare al giovane: non un fabbricatore, ma un selezionatore del reale. Il suo primo strumento è dunque la presenza.

Emmanuel Levinas porta questa riflessione sul terreno del desiderio. Egli distingue il *bisogno*, che si placa quando è soddisfatto, dal *desiderio* nel senso più alto, che non si placa possedendo, perché è rivolto a ciò che resta irriducibilmente altro. Il volto dell'altro, che mi si presenta nella sua nudità e nella sua fragilità, mi sottrae alla pretesa di bastarmi e mi consegna alla responsabilità. Max Scheler aggiunge che l'uomo è prima ancora un essere che ama che un essere che pensa: ciò che ci definisce è l'*ordine dell'amore*, cioè la gerarchia di ciò che amiamo e preferiamo. Educare significa allora formare il cuore, non spegnere il desiderio ma orientarlo. E poiché amiamo ciò che ci viene mostrato come amabile, i modelli contano: Scheler ha scritto pagine rimaste importanti sulla figura dell'esemplare, di colui che attrae con la sua stessa vita. Gabriel Marcel completa il quadro distinguendo l'*avere* dall'*essere*: chi vive sotto il segno dell'avere si preoccupa di possedere e di difendere ciò che ha, mentre chi vive sotto il segno dell'essere si fa disponibile all'altro. La disponibilità, per Marcel, è l'atteggiamento di chi apre la propria vita agli altri senza trattenere nulla per sé.
Possiamo aggiungere, da Rosa, la nozione di indisponibilità, che trova qui un'applicazione immediata. Il ragazzo dalle richieste smisurate vive nell'illusione che il mondo si lasci disporre a piacimento: è la fantasia di onnipotenza che l'ambiente digitale, con i suoi accessi immediati e le sue soddisfazioni a portata di mano, tende a coltivare. Ciò che lo salva è l'incontro con una realtà che *non si lascia disporre*: un altro con le sue ragioni, una regola, un limite. La sorgente che non scorre diventa palude; l'io che non esce da sé ristagna, e il suo desiderio, privo di sbocco, si trasforma in pretesa. Il «no» dell'educatore, quando è detto con affetto e con coerenza, non è una privazione, ma un dono del reale. Il gesto che ne deriva può dirsi *orientare il desiderio*. Significa non reprimerlo né assecondarlo ciecamente, ma offrirgli oggetti più grandi di quelli ai quali si attacca spontaneamente. Un compito di servizio, una responsabilità verso i più piccoli, la fatica gratificante di un lavoro ben fatto, la contemplazione di una bellezza, l'amicizia vera: tutte esperienze in cui il giovane scopre che si può trovare gioia nell'uscire da sé. L'allenatore della nostra scena potrebbe affidare al ragazzo la cura di un gruppo di ragazzini più piccoli: non per punirlo né per tenerlo occupato, ma perché scopra che qualcuno ha bisogno di lui. Gli adolescenti sanno essere generosi quando qualcuno li riconosce capaci di esserlo.

Una domanda di verifica per l'educatore: che cosa offro al desiderio dei ragazzi: oggetti da consumare o compiti da amare?

Quarta domanda. Come attraversare il limite e il dolore?

Dopo la bocciatura, un ragazzo di sedici anni non parla con nessuno per giorni. Quando il suo educatore riesce finalmente ad avvicinarlo, non ottiene lunghe spiegazioni, ma una domanda che somiglia a un'accusa: «Perché proprio a me?». Subito dopo ne viene un'altra, più sommessa e più grave: «Tanto non sono capace». La prima domanda chiede un senso alla sofferenza, la seconda dà un verdetto su di sé. Ogni educatore sa che rispondere troppo in fretta, con una spiegazione o un incoraggiamento, rischia di aggiungere ferite.
Viktor Frankl, psichiatra viennese sopravvissuto ai campi di concentramento, ha costruito la sua opera attorno a questa domanda: può l'uomo trovare un senso quando gli è stato tolto tutto? La sua risposta, maturata nell'esperienza e nella riflessione, è che all'uomo resta sempre la libertà di assumere un atteggiamento verso ciò che lo colpisce. Non possiamo scegliere le circostanze, ma possiamo scegliere come stare davanti ad esse. Frankl parla di una *volontà di senso*, più profonda della ricerca del piacere o del potere, e individua tre vie lungo le quali il senso si manifesta: ciò che creiamo e doniamo al mondo, ciò che riceviamo amando e contemplando, l'atteggiamento con cui affrontiamo ciò che non si può cambiare. Egli osservò inoltre una diffusa condizione che chiamò *vuoto esistenziale*, un'assenza di

senso che coglie soprattutto i giovani e si manifesta come noia, apatia, ricerca di sensazioni forti: una diagnosi di grande interesse per chi lavora con gli adolescenti oggi.
Una precisazione è tuttavia indispensabile, ed è la stessa che Frankl ha sempre ribadito: il dolore evitabile va evitato, e non va mai glorificato. Solo la sofferenza che non si può eliminare diventa lo spazio in cui il senso può emergere. Gli educatori cristiani sanno quanto sia facile, e quanto sia pericoloso, spiritualizzare il dolore dei ragazzi con frasi consolatorie sul disegno nascosto dietro ogni prova. Davanti a un ragazzo ferito, la prima risposta è la vicinanza, non la spiegazione.
Otto Friedrich Bollnow offre un correttivo prezioso a un'idea ingenua dell'educazione come crescita continua e senza scosse. Egli ha descritto quelle che chiama *forme discontinue* dell'educazione: la crisi, il risveglio, l'ammonimento, il consiglio, l'incontro, il rischio, il fallimento. Sono momenti in cui il percorso si spezza e, proprio per questo, si apre a un possibile rinnovamento. Una bocciatura può essere una frattura che segna, ma può anche diventare un passaggio. L'educatore è chiamato a riconoscere queste soglie e a non temerle. Un'immagine può aiutare: una parete di roccia perfettamente liscia non può essere scalata, perché non offre alcun appiglio. È la sua ruvidità, la sua resistenza, che rende possibile salirla. Allo stesso modo il limite, per quanto doloroso, può diventare presa per la crescita, a patto che accanto al ragazzo ci sia qualcuno che sappia assicurarlo.
Gabriel Marcel distingue la speranza dall'ottimismo: l'ottimista prevede che le cose andranno bene, mentre il credente nella speranza si affida a qualcuno anche quando nulla lascia prevedere un esito felice. La speranza, in questo senso, è sempre rivolta a un Tu e mai a un semplice esito. Hannah Arendt, per parte sua, ha posto al centro del suo pensiero la *natalità*: ogni nascita introduce nel mondo un inizio nuovo e imprevedibile. Per lei educare significa, nello stesso tempo, assumere la responsabilità del mondo che si consegna ai giovani e custodire in ciascuno la possibilità del nuovo.
Per il ragazzo che si sente definitivamente segnato dal proprio insuccesso, l'idea che si possa sempre ricominciare è già una forma di liberazione, e spetta all'educatore tenerla viva. Ricordiamo qui di passaggio la tematica dell'attenzione di Simone Weil verso chi soffre e la fedeltà alla vita di Etty Hillesum, che costituiscono due testimonianze luminose di come sia possibile restare umani anche dentro l'esperienza più dura.
Il gesto educativo è qui *accompagnare nel limite*. Accompagnare significa anzitutto restare: la presenza silenziosa vale più di molte parole. Significa poi dare al ragazzo parole per dire ciò che prova, e la tradizione biblica ne offre in abbondanza: i salmi di lamento insegnano che si può gridare a Dio la propria angoscia senza smettere di credere, e restituiscono dignità a un linguaggio che i giovani spesso reprimono per paura di essere giudicati. Significa infine aiutare il ragazzo a riconoscere ciò che resta in suo potere: non tutto, ma qualcosa; non la bocciatura già avvenuta, ma il modo di abitare l'anno che viene.

Una domanda di verifica per l'educatore: so restare accanto al dolore di un ragazzo senza spiegarlo e senza sminuirlo?

Quinta domanda. Chi mi chiama?

È l'ultima sera di un campo estivo. Il gruppo si è sciolto attorno al fuoco, qualcuno canta sottovoce, le stelle sono molte. Un ragazzo di diciassette anni, che per tutta la settimana è stato quasi sempre in disparte, si siede accanto all'educatore e dice, senza guardarlo: «Ma a che serve tutto questo?». Dopo un lungo silenzio aggiunge, più piano: «Forse c'è qualcosa oltre». Non è una domanda che pretenda risposta immediata. È piuttosto l'apertura di una soglia, ed è proprio sulle soglie che l'educatore è chiamato a muoversi con maggiore rispetto.

Per comprendere ciò che accade in quell'istante ci aiuta Jean-Louis Chrétien, filosofo francese che ha dedicato una riflessione di grande profondità alla relazione fra *chiamata e risposta*. La sua tesi, nella sua struttura essenziale, è che la parola umana, per quanto sembri spontanea e originaria, è sempre già una risposta: qualcosa ci ha raggiunti prima che ci mettessimo a parlare. Una chiamata precede ogni nostra iniziativa, e rispondere è il modo in cui diventiamo noi stessi. L'esperienza quotidiana ne offre una conferma immediata: quando nel brusio di una folla qualcuno pronuncia il nostro nome, ci voltiamo prima ancora di avere deciso di farlo. Il corpo risponde prima della riflessione. Per Chrétien anche la bellezza ha questa struttura: non la possediamo, ci chiama, e noi rispondiamo con la meraviglia o con il silenzio.

Per un adolescente alle prese con la domanda su chi è, questa prospettiva è liberante. Egli è spesso convinto di dover inventare se stesso da solo, di doversi costruire un'identità dal nulla, e ne ricava un peso insostenibile. La fenomenologia della chiamata suggerisce un'altra possibilità: non siamo anzitutto autori di noi stessi, ma destinatari di una parola che ci precede. Il nome non è un'etichetta che ci appiccichiamo addosso, ma un'interpellazione che ci rivolge qualcuno. Romano Guardini, nelle sue riflessioni sulle età della vita e sulla persona, ha mostrato che la persona si riconosce nell'essere interpellabile da un Tu, e ha fatto della giovinezza l'età in cui l'io scopre se stesso e comincia a intuire il carattere vocazionale dell'esistenza; il suo pensiero dell'opposizione polare permette inoltre all'educatore di non temere le tensioni tipiche di quest'età (tra slancio e misura, tra originalità e regola, tra mondo e trascendenza), senza pretendere di scioglierle in fretta. Levinas, da parte sua, ricorda che prima di ogni nostra scelta siamo già interpellati a rispondere dell'altro: la responsabilità ci precede ed è, in qualche modo, il nostro nome più profondo.

A questo punto si apre per i credenti l'orizzonte biblico, che non sovrappone una fede all'analisi filosofica, ma ne offre l'interpretazione più piena. Due figure ci aiutano. La prima è il giovane Samuele, nel tempio, che sente nella notte una voce e crede che sia quella del vecchio Eli; per tre volte corre da lui, finché Eli comprende che a chiamare il ragazzo è il Signore e gli insegna a rispondere. Per noi educatori è una pagina fondamentale. Eli non è la voce, e non pretende di esserlo; ma è colui che sa riconoscere ciò che accade nel giovane e gli indica la direzione dalla quale proviene la chiamata. È un compito di umiltà e di discernimento: non dare noi la risposta, ma aiutare il ragazzo a metterne a fuoco la domanda. La seconda figura è Maria di Magdala presso il sepolcro vuoto. Ha davanti a sé Gesù e non lo riconosce, finché egli la chiama per nome; ed è in quel momento che i suoi occhi si aprono. Il nome pronunciato da Colui che ama ci restituisce a noi stessi in un modo che nessuna descrizione potrebbe ottenere.

Charles Taylor, nella sua analisi dell'età secolare, mostra che l'uomo contemporaneo vive tra due modi di concepire il proprio io: uno chiuso, impermeabile, che si protegge da ogni influsso esterno, e uno poroso, aperto a ciò che lo supera. L'adolescente si trova esattamente su questo crinale. Rosa, infine, riconosce nella dimensione verticale della risonanza, quella che si apre di fronte alla natura, all'arte, alla religione, uno dei luoghi più profondi in cui l'uomo sperimenta di essere raggiunto da qualcosa che non domina. L'orizzonte trascendente, in questa prospettiva, non è una sovrastruttura facoltativa, ma una delle forme originarie del rapporto con il mondo.

Il gesto educativo che ne discende è duplice: *chiamare per nome* e *mediare un incontro che non è nostro*. Chiamare per nome significa conoscere i ragazzi uno per uno, come ha sempre fatto la tradizione salesiana, ricordare ciò che è loro caro, rivolgersi a ciascuno non come a un membro del gruppo, ma come a una persona irripetibile. Mediare significa creare le condizioni in cui una chiamata più grande possa essere udita: il silenzio, la preghiera, la liturgia curata, la bellezza della natura, la lettura della Parola, la testimonianza di vite compiute. E significa, come Eli, avere il coraggio di fare un passo indietro: indicare dove ascoltare, e poi lasciare che sia il ragazzo a rispondere.

L’educatore della nostra scena potrebbe allora non dire nulla di conclusivo. Potrebbe restare accanto al ragazzo, lasciar durare il silenzio e rispondere soltanto: «Vale la pena ascoltare, mi sembra». Talvolta è tutto ciò che serve perché una soglia diventi una porta.

Una domanda di verifica per l’educatore: sto indicando una strada oppure ne sto imponendo una? Mi limito a parlare, oppure aiuto il ragazzo ad ascoltare?

Parte terza
Dal pensiero al gesto

Una grammatica in cinque verbi

Le cinque domande hanno fatto emergere altrettanti gesti: *abitare* il tempo, *vedere* senza pregiudizio e accogliere, *orientare* il desiderio, *accompagnare* nel limite, *chiamare* per nome e mediare. Essi non sono tappe da percorrere in ordine, né un metodo da applicare, ma costituiscono piuttosto una grammatica dell’accompagnamento educativo, cioè un insieme di verbi che ogni educatore coniuga a modo suo, a seconda dei ragazzi, dei luoghi e dei momenti.
L’*abitare* riguarda il contesto: il ritmo delle giornate, la cura dei riti, la qualità degli spazi. Nella famiglia significa custodire almeno un momento quotidiano senza schermi; nella scuola, concedere alla lezione il tempo di respirare e non misurarne il valore soltanto dai risultati; in oratorio, difendere il gioco gratuito e la pausa come tempi educativi a pieno titolo.
Il *vedere*, con la sospensione del giudizio e il tatto, riguarda lo sguardo. Prima di intervenire, l’educatore impara a chiedersi che cosa il ragazzo stia vivendo e a rimandare le proprie interpretazioni. Un esercizio semplice, adatto a un gruppo di animatori, consiste nel descrivere per iscritto un ragazzo senza usare alcun aggettivo di giudizio, e nel confrontare poi le descrizioni.
L’*orientare* riguarda il desiderio. Si traduce nel proporre compiti più grandi dei capricci, relazioni che interpellano, esperienze di bellezza e di gratuità, e nell’offrire con sobrietà e coerenza il «no» che custodisce.
L’*accompagnare* riguarda le ferite e i fallimenti. Richiede la capacità di restare, di non spiegare troppo in fretta, di dare parole e di tenere viva la possibilità del ricominciamento.
Il *chiamare* riguarda la vocazione. Esige la conoscenza dei ragazzi per nome, la creazione di spazi di silenzio e di ascolto, l’umiltà di Eli, che indica la direzione senza pretendere di essere la meta.

Alcune avvertenze per l’uso

Tre avvertenze valgono per l’insieme. La prima è la gradualità: nessun educatore può mettere in pratica tutto insieme, e il primo gesto da scegliere è quello più vicino alla situazione concreta. La seconda è la verifica comunitaria: i gesti si affinano quando gli educatori ne parlano tra loro, confrontano le esperienze, si correggono con benevolenza. Le domande poste al termine di ciascuna sezione possono servire come traccia per un incontro di équipe. La terza è il discernimento: un concetto che illumina un ragazzo può non valere per un altro, e il buon educatore sa riconoscere quando è il caso di lasciare da parte la teoria per ascoltare la persona.

Conclusione
La guida e il Compagno di cammino

Torniamo, per concludere, al ragazzo del sabato sera, seduto sul gradino dell'oratorio con il telefono acceso fra le mani. Non è più lo stesso, perché noi non siamo più gli stessi. Non vediamo più soltanto un adolescente «chiuso» o «distratto», ma un giovane che cresce in un tempo che lo accelera, dentro un corpo che gli è diventato estraneo, tentato di bastare a sé e di volere tutto, esposto al limite e al dolore, e forse già, senza saperlo, in ascolto di una voce che lo chiama per nome.
I pensatori che abbiamo incontrato non ci hanno consegnato ricette. Ci hanno prestato la loro lanterna per un tratto di strada, come fa la guida che insegna a leggere il pendio. Il loro merito più grande è averci restituito la capacità di vedere ciò che avevamo sotto gli occhi.
Ma per l'educatore cristiano esiste un'immagine che raccoglie tutte le altre, ed è quella dei discepoli di Emmaus. Due uomini camminano sulla strada con il volto triste, parlando di ciò che è accaduto. Un viandante si affianca a loro e, prima di dire qualsiasi parola, domanda che cosa stiano discutendo. Li lascia raccontare, li ascolta, accetta di non sapere, e solo dopo, a poco a poco, apre loro il senso di ciò che hanno vissuto. Quando il cuore dei due comincia ad ardere, egli si ferma a tavola con loro, spezza il pane e scompare. È il gesto stesso che abbiamo cercato di descrivere: affiancarsi, ascoltare, interpretare, accendere, e infine sparire, perché i ragazzi possano continuare da soli.
Noi non siamo il Compagno di cammino, ma siamo chiamati a imitarne il passo. E se i filosofi ci aiutano a vedere meglio la strada, è alla Sua presenza che ogni sguardo educativo trova alla fine la sua luce.

Nota bibliografica

Si indicano soltanto le opere originali di riferimento, raggruppate per autore e ordinate alfabeticamente. Per lee edizioni italiane controllare su Internet.

Arendt, Hannah. *The Human Condition* (1958); *Between Past and Future* (1961), che comprende il saggio «The Crisis in Education».
Bauman, Zygmunt. *Liquid Modernity* (2000).
Bertolini, Piero. *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (1988).
Bollnow, Otto Friedrich. *Existenzphilosophie und Pädagogik* (1959); *Die pädagogische Atmosphäre* (1964).
Buber, Martin. *Ich und Du* (1923); *Reden über Erziehung* (1926), che comprende «Rede über das Erzieherische».
Chrétien, Jean-Louis. *L'appel et la réponse* (1992); *La voix nue. Phénoménologie de la promesse* (1990).
Don Bosco, Giovanni. *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù* (1877).
Frankl, Viktor E. *...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager* (1946); *Ärztliche Seelsorge* (1946); *Der Wille zum Sinn* (1972).
Guardini, Romano. *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten* (1925); *Briefe über Selbstbildung* (1930); *Welt und Person* (1939); *Die Lebensalter* (1953).
Han, Byung-Chul. *Müdigkeitsgesellschaft* (2010); *Die Austreibung des Anderen* (2016); *Vom Verschwinden der Rituale* (2019).
Heidegger, Martin. *Sein und Zeit* (1927).

Hillesum, Etty. *Het verstoorde leven* (1981).
Husserl, Edmund. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie* (1936; ed. 1954).
Langeveld, Martinus J. *Studien zur Anthropologie des Kindes* (1956); *Die Schule als Weg des Kindes* (1960).
Levinas, Emmanuel. *Totalité et infini* (1961); *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1974); *Éthique et infini* (1982).
Manen, Max van. *Researching Lived Experience* (1990); *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness* (1991).
Marcel, Gabriel. *Être et avoir* (1935); *Homo viator* (1944).
Marion, Jean-Luc. *Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation* (1997); *De surcroît* (2001).
Merleau-Ponty, Maurice. *Phénoménologie de la perception* (1945); *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952* (ed. 2001).
Ricœur, Paul. *Soi-même comme un autre* (1990); *Parcours de la reconnaissance* (2004).
Rosa, Hartmut. *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne* (2005); *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (2016); *Unverfügbarkeit* (2018). Con Wolfgang Endres: *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2016).
Scheler, Max. *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik* (1913-1916); «Ordo amoris» e «Vorbilder und Führer», in *Schriften aus dem Nachlass* (1933).
Stein, Edith. *Zum Problem der Einfühlung* (1917); *Der Aufbau der menschlichen Person* (lezioni di Münster, 1932-33; ora in *Edith Stein Gesamtausgabe*, vol. 14).
Taylor, Charles. *Sources of the Self* (1989); *The Ethics of Authenticity* (1991); *A Secular Age* (2007).
Weil, Simone. *Attente de Dieu* (1950), che comprende le «Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu».