

DIZIONARIO PER UN VIVERE UMANO

Trentasei parole per stare nel mondo con i giovani



Nota introduttiva al metodo, alla logica e all'uso

C'è un momento, nel lavoro con i giovani, in cui ci si accorge che le parole non bastano più. Non perché manchino – ne abbiamo fin troppe, e le produciamo con una velocità che non ha precedenti nella storia. Il problema è un altro: le parole circolano, ma non atterrano. Vengono pronunciate, condivise, commentate, rimbalzate da uno schermo all'altro – e tuttavia non toccano nulla di essenziale. Come monete consunte dal troppo passare di mano in mano, hanno perso il rilievo che permetteva di riconoscerle e di fidarsi del loro valore.

Questo dizionario nasce da quella consapevolezza, e da una scommessa: che sia ancora possibile restituire alle parole la loro densità. Non inventando termini nuovi – il presente ne produce già abbastanza, e quasi nessuno sopravvive al mese in cui è nato – ma scavando in profondità sotto quelli

che già usiamo, fino a ritrovarne la radice viva. Fino a toccare, sotto il logorio dell'uso e l'usura del tempo, il punto in cui la parola dice ancora qualcosa di vero sull'esperienza reale delle persone.

Un dizionario che non definisce, ma apre

Un dizionario tradizionale fissa i significati. Questo vuole fare il contrario: rimettere in movimento parole che si sono sedimentate in definizioni troppo comode, troppo ovvie, troppo innocue. *Libertà, giustizia, cura, corpo, pace* – ciascuno di noi crede di sapere cosa significano. Ed è precisamente questa certezza il problema. Le parole che si credono già capite sono quelle che non interrogano più, e un'educazione che non interroga non educa: al massimo, informa.

Il metodo è fenomenologico nel senso più semplice del termine: si parte dall'esperienza, vi si torna, si cerca di descriverla con la maggiore fedeltà possibile prima di interpretarla. Questo significa che le voci non partono mai da una tesi da dimostrare, ma da una domanda da attraversare. Significa che la tradizione filosofica – da Aristotele a Heidegger, da Simone Weil a Lévinas, da Ricoeur a Bloch, da Hannah Arendt a Paul Tillich – non viene citata per ornamento, ma interpellata come interlocutrice viva, capace di illuminare ciò che l'esperienza ordinaria lascia nell'ombra. Significa anche che la risposta è già stata tentata, vissuta, realizzata concretamente nella storia – e che i testimoni convocati in queste pagine non sono icone da ammirare ma compagni di cammino da incontrare: persone che hanno attraversato le stesse domande in condizioni spesso più difficili delle nostre, e che ci restituiscono qualcosa di prezioso dalla profondità di quella traversata.

Ogni voce è costruita come un percorso in cinque movimenti. Il primo è *narrativo*: una scena concreta, riconoscibile, che radica la parola nella vita vissuta – non in un'esperienza ideale, ma nell'esperienza reale di chi cresce oggi, con le sue fatiche, le sue scoperte, le sue distrazioni, le sue domande non ancora formulate. Il secondo è *critico*: si esamina il significato logorato, quello che la parola ha assunto nell'uso comune, cercando di capire dove si è inceppato, cosa lascia nell'ombra, quale prezzo paga chi la usa senza interrogarla. Il terzo convoca un *testimone*: una figura storica che nella propria vita e nella propria azione ha incarnato un modo diverso di stare in quella parola – non come modello irraggiungibile, ma come prova vivente che è possibile. Il quarto è *fondativo*: propone un senso rinnovato della parola, con il rigore che una proposta educativa richiede – radicato nella tradizione filosofica e, dove pertinente, in quella teologica, perché le domande più profonde dell'esistenza umana non possono essere affrontate senza interlocutori grandi. Il quinto è *pedagogico*: chiede come questo senso rinnovato possa orientare concretamente il lavoro con i giovani, quali atteggiamenti suggerisca nell'educatore, quali pratiche possa generare nel gruppo.

Una spirale, non un repertorio

Le trentasei voci di questo dizionario non sono disposte in ordine alfabetico – che sarebbe comodo ma arbitrario – né per importanza astratta, che sarebbe impossibile da stabilire. Seguono una progressione pedagogica deliberata, costruita per cerchi concentrici che si allargano progressivamente verso orizzonti sempre più ampi.

Si comincia dal sé nella sua consistenza più immediata – il corpo, l'identità, il desiderio, la fragilità, la vergogna, il limite, la fiducia – perché è lì che il giovane abita prima di tutto, in quella camera da letto in cui si guarda allo specchio al mattino e non sempre riconosce ciò che vede. Si passa poi alla struttura del tempo – il presente, la memoria, l'attesa, il futuro, la crisi, la maturità – perché imparare a stare nel proprio tempo nella sua tridimensionalità è già una forma di saggezza che la cultura contemporanea rende difficile. Si attraversa il territorio della relazione – l'incontro, l'amicizia, l'amore, la solitudine, la cura, il perdono, la comunità – dove l'identità viene messa alla prova nel modo più reale e più trasformativo. Si allarga lo sguardo al mondo condiviso e alle sue responsabilità – la casa, la natura, il

lavoro, la tecnica, la giustizia, la pace, la politica. Si arriva infine alle domande che eccedono ogni sistema – il silenzio, la bellezza, il sacro, la fede, la morte, la speranza, la grazia, l'umano, l'abitare. Questa spirale non è una progressione rigida: un educatore esperto potrà scegliere di entrare dal punto che ritiene più urgente per il proprio gruppo, usando le voci come strumenti modulari. Ma sarà utile sapere che ciascuna parola è stata pensata in relazione alle altre – che *corpo* prepara *identità*, che *fragilità* prepara *perdono*, che *silenzio* prepara *fede*, che *limite* dialoga con *morte* e *grazia* con *speranza*. Ogni voce rimanda esplicitamente, nella sezione pedagogica, alle parole con cui dialoga in modo privilegiato, così che il lettore possa costruire i propri percorsi tematici senza perdere il senso del cammino complessivo.

Le voci sono raggruppate in cinque costellazioni, ciascuna introdotta da una presentazione che ne illustra la logica interna e il posto nella progressione complessiva. Queste presentazioni non sono prefazioni da saltare: sono parte integrante del cammino, il luogo in cui si ritrova il senso d'insieme prima di entrare nella singola parola.

A chi è destinato

Questo dizionario è scritto per chi educa: insegnanti, animatori, catechisti, formatori, genitori consapevoli, chiunque accompagni giovani in un cammino di crescita. Non è un testo accademico, anche se non rinuncia al rigore. Non è un manuale operativo, anche se non si accontenta dell'astrazione. Vuole stare in quello spazio intermedio – tra la riflessione e la vita – che è propriamente lo spazio dell'educazione.

Il destinatario ideale è un educatore che ha già intuito che qualcosa non funziona nel modo in cui le parole vengono usate intorno a lui e ai suoi ragazzi, ma non ha ancora trovato gli strumenti per nominare con precisione il disagio. Questo dizionario non gli darà risposte preconfezionate. Gli offrirà, si spera, una compagnia nel pensiero – e qualche parola più affilata con cui tornare al lavoro.

Il punto di osservazione è quello di un educatore cristiano europeo, consapevole della complessità culturale contemporanea. Questa collocazione non è nascosta né pretende di essere universale: ogni riflessione parte da un luogo situato, e l'onestà richiede di dichiararlo. Ma la tradizione cristiana da cui queste pagine traggono ispirazione non è trattata come un territorio privato riservato agli iniziati: è interpellata come una delle voci più ricche e più esigenti del dialogo sull'umano, capace di parlare – nella misura in cui viene presentata nella sua profondità autentica, non nella sua versione ridotta e moralistica – anche a chi non la condivide.

Una nota sui testimoni

Ogni voce convoca una figura storica come testimone del senso rinnovato che si propone. La scelta dei testimoni non segue criteri di canonizzazione né di correttezza politica: cerca persone che abbiano incarnato una parola nella propria vita in modo così pieno e così verificabile da renderla credibile – che abbiano dimostrato con l'esistenza, prima che con le parole, che è possibile vivere in quel modo.

I testimoni convocati vengono da tradizioni, culture e epoche molto diverse: monaci e filosofi, politici e artisti, attivisti e scienziate, credenti e atei, europei e africani, antichi e contemporanei. Questa varietà non è decorativa: riflette la convinzione che la risposta alle domande fondamentali dell'esistenza non è monopolio di nessuna tradizione, e che la sapienza si trova, sparsa nel mondo, ovunque qualcuno abbia vissuto con sufficiente fedeltà alla propria vocazione più profonda.

Su ciascun testimone si è cercata la massima precisione storica e filologica. Le citazioni dirette sono riportate solo quando vi è certezza del testo: dove questa certezza manca, si è preferita la parafrasi fedele alla citazione approssimativa. Questa scelta – che può sembrare pedante – risponde a una

convinzione pedagogica precisa: che il rispetto per le parole degli altri è la forma più elementare di rispetto per la verità.

Come usare questo dizionario

Ogni voce può essere letta da soli, come testo di riflessione personale, in venti o trenta minuti. Può essere proposta in forma di *lectio* a un gruppo di educatori, scegliendo una sezione come punto di partenza per la discussione. Può diventare traccia per una riunione di équipe, per un ritiro, per un momento formativo con un gruppo di giovani opportunamente adattato. Le sezioni di applicazione pedagogica contengono suggerimenti intenzionalmente aperti – non ricette, ma orientamenti – che ciascuno potrà declinare nella propria situazione concreta.

È possibile leggere il dizionario dall'inizio alla fine, seguendo la progressione della spirale – e questo è il modo che si raccomanda per una prima lettura, perché permette di percepire il cammino complessivo. È possibile entrare da una voce specifica, guidati da un bisogno o da una domanda urgente. È possibile costruire percorsi tematici trasversali, seguendo i rimandi tra le voci che ciascuna sezione pedagogica segnala.

L'unico uso che questo dizionario esclude è quello puramente decorativo. Le parole qui raccolte non sono ornamenti del discorso educativo: sono strumenti di lavoro. E gli strumenti, per conservare il loro filo, hanno bisogno di essere usati – non esibiti, non ammiccati, non citati in apertura di convegno e poi dimenticati nel cassetto. Hanno bisogno di qualcuno che li prenda in mano, li confronti con la propria esperienza, li metta alla prova nella vita reale con i giovani reali che gli sono stati affidati.

Quel qualcuno – quell'educatore che torna al lavoro con qualche parola più affilata – è il solo destinatario che questo dizionario ha davvero di mira. Tutto il resto è premessa.

PARTE PRIMA

Il sé e la sua consistenza

Corpo · Identità · Desiderio · Fragilità · Vergogna · Limite · Fiducia

Tutto comincia qui: non con un'idea, non con un principio astratto, ma con un corpo che si sveglia al mattino e deve fare i conti con il mondo. Prima di qualsiasi domanda filosofica, prima di qualsiasi progetto educativo, c'è un ragazzo o una ragazza che abita – o non riesce ad abitare – se stesso. E questa abitazione è la condizione di tutto il resto.

Le sette parole di questa prima parte formano una costellazione che non si può percorrere in ordine casuale. Ciascuna prepara la successiva, e insieme disegnano il territorio più intimo e più difficile da attraversare: quello del sé in formazione. Un territorio che la cultura contemporanea tende a semplificare in due direzioni opposte – o esaltando il sé come progetto illimitato da costruire secondo i propri desideri, o dissolvendolo in una fluidità senza consistenza – mentre i giovani, nella loro esperienza reale, chiedono qualcosa di più preciso: un linguaggio per dire chi sono, una bussola per orientarsi nell'interno, una compagnia nel buio.

Si comincia dal **corpo**, perché è la prima casa. Non si ha un corpo come si ha un oggetto: si è corporei, si è nel mondo attraverso la carne, e nessuna vita interiore – nessun desiderio, nessuna identità, nessuna relazione – può prescindere da questo dato originario. Si passa poi all'**identità**, perché la domanda "chi

sono?" nasce sempre da una esperienza corporea situata, e richiede una risposta che tenga insieme continuità e cambiamento, radici e apertura. Il **desiderio** segue, come la forza che mette in movimento la costruzione del sé: non un problema da reprimere né un impulso da soddisfare ciecamente, ma una bussola da imparare a leggere.

Poi il cammino si fa più difficile. La **fragilità** è il territorio in cui il sé incontra i propri limiti reali – e scopre, se accompagnato bene, che la vulnerabilità non è il contrario della forza ma una delle sue forme più autentiche. La **vergogna** è la parola più rimossa di questa costellazione, e forse la più necessaria: governa sottotraccia quasi tutto ciò che accade nella vita interiore degli adolescenti, e nominarla con precisione è già, di per sé, un atto liberante. Il **limite** trasforma ciò che sembrava un muro in una soglia: non ciò che impedisce di essere, ma ciò che permette di essere qualcosa di preciso, di situato, di reale. La **fiducia** chiude questa prima parte come un approdo che è insieme un'apertura. Solo chi ha cominciato ad abitare se stesso – con le proprie fragilità, le proprie vergogne, i propri limiti riconosciuti – può aprirsi all'altro con qualcosa di più della semplice necessità. La fiducia è il primo gesto verso il mondo: la scommessa che la realtà è, in linea di principio, abitabile. È da qui che tutto il resto del cammino diventa possibile.

CORPO

Dizionario per un vivere umano – Voce 1

I. L'esperienza di partenza

È mattina. Un ragazzo di sedici anni si guarda allo specchio prima di uscire di casa. Non si sta preparando per nessun evento straordinario – è un martedì qualunque, c'è scuola, c'è il solito autobus da prendere. Eppure quello sguardo allo specchio dura più del necessario. Osserva. Giudica. Confronta. Nella sua testa scorrono, senza che lui le abbia chiamate, decine di immagini viste nei giorni precedenti sui social: corpi levigati, simmetrici, esibiti con una disinvoltura che sembra naturale e invece è accuratamente costruita. Il suo corpo – con la sua imperfezione ordinaria, con il brufolo comparso stanotte, con le spalle che non sono ancora quelle che vorrebbero essere – non regge il confronto. Esce di casa portando con sé qualcosa di pesante che non sa nominare: non è esattamente vergogna, non è esattamente tristezza. È una distanza sottile tra sé e se stesso, come se abitasse il proprio corpo in affitto, provvisoriamente, in attesa di diventare qualcosa di meglio.

Questa scena – o qualcosa di molto simile – si ripete ogni giorno in milioni di camere da letto. Non è un fenomeno nuovo: l'adolescenza ha sempre portato con sé una relazione difficile con il corpo che cambia. Ma la novità del presente è la saturazione visiva: il giovane di oggi non confronta il proprio corpo con i compagni di classe, ma con un flusso infinito di immagini selezionate, filtrate, ottimizzate. Il risultato è una forma inedita di estraneità da se stessi – non il disagio naturale della crescita, ma qualcosa di più strutturale: la sensazione che il proprio corpo sia un problema da risolvere, un progetto incompiuto, un ostacolo alla vita che si vorrebbe vivere.

Eppure proprio lì, in quella camera da letto, in quell'incontro difficile con lo specchio, comincia tutto. Comincia la domanda sull'identità, sul desiderio, sulla fragilità. Il corpo non è il luogo dove iniziano i problemi: è il luogo dove inizia l'esistenza.

II. Il significato logorato

La cultura contemporanea intrattiene con il corpo una relazione profondamente ambivalente, e questa ambivalenza ha prodotto un'usura semantica difficile da riconoscere proprio perché è ovunque.

Da un lato, il corpo non è mai stato così celebrato. Mai come oggi esso occupa il centro della scena pubblica: viene esibito, curato, allenato, nutrito con ossessione, fotografato e condiviso. Il mercato della cosmesi, del fitness, della chirurgia estetica, dell'alimentazione "consapevole" produce un fatturato globale che supera qualsiasi altra industria culturale. Sembrerebbe, a prima vista, una rivalutazione del corporeo dopo secoli di svalutazione spiritualistica. Ma basta guardare più da vicino per accorgersi che questa celebrazione nasconde un profondo disprezzo: il corpo viene esaltato nella misura in cui è perfettibile, controllabile, modificabile. Il corpo reale – vulnerabile, asimmetrico, soggetto all'invecchiamento e alla malattia – rimane qualcosa da correggere, da nascondere, da superare.

Dall'altro lato, certe tradizioni spirituali e religiose hanno storicamente trattato il corpo come il nemico dell'anima, come la parte bassa e pericolosa dell'essere umano, come il luogo del peccato e della tentazione. Questa svalutazione – che non è fedele alla grande tradizione biblica, ma ne è spesso diventata la caricatura popolare – ha lasciato tracce profonde nel modo in cui molti giovani cresciuti in contesti religiosi vivono la propria corporeità: con sospetto, con senso di colpa, con una scissione interiore che fa fatica a essere nominata.

Il risultato di queste due correnti opposte – la celebrazione narcisistica e la svalutazione ascetica – è paradossalmente lo stesso: il corpo come problema. Come qualcosa che non si è ancora abbastanza, o che si è troppo. Come un dato biologico neutro che aspetta di essere modellato dalla volontà, o come una trappola da cui liberarsi. In entrambi i casi, ciò che manca è la capacità di abitarlo – di riconoscere nel corpo non un oggetto da possedere o da superare, ma il modo stesso in cui si è al mondo.

III. Il testimone

Etty Hillesum (1914–1943) non è la figura più ovvia da convocare quando si parla di corpo. Eppure è forse la più giusta.

Etty era una giovane ebrea olandese, studentessa di diritto e di lingue slave ad Amsterdam, quando i nazisti cominciarono la loro occupazione sistematica dei Paesi Bassi. Nei suoi diari – scritti tra il 1941 e il 1943, fino a poche settimane prima della deportazione ad Auschwitz dove morì a ventinove anni – si trova una delle più straordinarie meditazioni sul corpo che la letteratura del Novecento abbia prodotto, anche se non viene mai presentata come tale.

Etty attraversò, nei mesi precedenti la guerra, una relazione intensa e tormentata con il proprio corpo: una sessualità vissuta con passione e con confusione, una salute fragile che la costringeva spesso a letto, una sensorialità acutissima che la rendeva capace di gioia e di dolore con uguale intensità. Non cercò di trascendere tutto questo: cercò di attraversarlo. E nell'attraversarlo, scoprì qualcosa che non aveva parole pronte per dirlo.

Quello che i suoi diari testimoniano è un processo lento di riconciliazione – non con un corpo idealizzato, ma con il corpo che aveva: con la sua stanchezza, con la sua sensualità, con i suoi limiti. Scriveva di sentirsi "a casa" nel proprio corpo anche quando era malata, anche quando le condizioni di vita nel campo di Westerbork erano degradanti, anche quando la morte si avvicinava. Non era stoicismo – era qualcosa di più misterioso: la scoperta che il corpo non è un involucro dell'anima, ma il luogo stesso in cui l'anima respira e prega e ama.

In una pagina del 1942, di fronte alla progressiva spoliazione materiale imposta dalle leggi razziali, scrisse – con quella lucidità che le era propria – che nessuno avrebbe potuto toglierle la capacità di inginocchiarsi sul pavimento di legno della sua stanza. Inginocchiarsi: un gesto del corpo che era insieme preghiera, resa, e paradossale libertà. Il corpo non come prigioniera, ma come luogo dell'incontro con ciò che eccede.

Etty Hillesum testimonia che abitare il proprio corpo non è una conquista dell'estetica né della volontà, ma il frutto di un lungo lavoro interiore – un lavoro che passa attraverso l'accettazione, il dolore, e infine qualcosa che assomiglia alla gratitudine.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La parola che meglio riassume quello che occorre restituire al corpo è una parola semplice e quasi dimenticata: **carne**. Non nel senso deteriore che ha assunto nel linguaggio comune – né nel senso gastronomico, né in quello vagamente peccaminoso che certa tradizione religiosa le ha appiccicato addosso – ma nel senso filosofico e teologico che essa porta con sé quando viene restituita alla sua profondità.

Maurice Merleau-Ponty, il filosofo francese che più di ogni altro ha fatto del corpo il centro della sua riflessione, introdusse negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento una distinzione fondamentale tra il *corpo-oggetto* – il corpo visto dall'esterno, misurato, pesato, analizzato dalla scienza – e il *corpo-soggetto*, o meglio, la *chair*, la carne vissuta dall'interno. La carne non è la materia biologica del corpo: è il modo in cui il mondo ci arriva, il medium attraverso cui percepiamo, sentiamo, siamo presenti alle cose. Non si ha un corpo come si ha un'automobile: si è un corpo. O meglio ancora – e qui Merleau-Ponty tocca qualcosa di decisivo – si è *incarnati*: si è nel mondo attraverso il corpo, non nonostante il corpo.

Questa intuizione non è estranea alla tradizione biblica. Al contrario: il pensiero ebraico e cristiano ha sempre avuto, nelle sue formulazioni più autentiche, un rapporto profondamente positivo con la corporeità. Il termine ebraico *basar* – che la traduzione greca rende con *sarx* e quella latina con *caro*, carne – non indica la parte materiale dell'essere umano contrapposta a quella spirituale: indica la persona intera nella sua concretezza vulnerabile, nella sua dipendenza da Dio e dagli altri. L'essere umano è *basar*: non possiede un corpo, ma è corporeo fino al midollo, e questa corporeità non è un limite da superare ma la condizione stessa della sua esistenza relazionale.

Il momento più radicale di questa visione è nell'affermazione centrale del Vangelo di Giovanni: *il Logos si fece carne*. L'incarnazione non è una strategia della divinità per avvicinarsi agli esseri umani mantenendo una distanza di sicurezza: è l'assunzione totale, senza residui, della condizione corporea – con la sua stanchezza, la sua fame, il suo dolore, la sua morte. Nessun dualismo sopravvive a questa affermazione, se la si prende sul serio.

Restituire al corpo questo statuto – non oggetto, non problema, non strumento, ma luogo originario dell'esistenza – significa offrire ai giovani una categoria con cui abitare se stessi in modo diverso. Il corpo non è la parte di noi che dobbiamo controllare o esibire o correggere: è la forma concreta della nostra presenza al mondo, il luogo in cui incontriamo la realtà, gli altri, e infine anche il mistero che ci fonda.

V. Applicazione pedagogica

Un educatore che abbia attraversato questa riflessione torna al lavoro con i giovani con uno sguardo diverso – non necessariamente con strumenti nuovi, ma con un'attenzione rinnovata verso qualcosa che era già lì, spesso trascurato.

Il primo cambiamento riguarda il **linguaggio**. Parlare del corpo con i giovani senza cadere né nel moralismo né nel biologismo richiede un vocabolario nuovo – o meglio, antico e dimenticato. Parole come carne, incarnazione, senso, presenza, abitare non sono riservate alla teologia o alla filosofia: possono diventare parole vive in un gruppo di adolescenti, se vengono introdotte a partire dall'esperienza concreta. Chiedere a un ragazzo "come stai nel tuo corpo oggi?" è già una domanda filosofica, anche se non lo sembra.

Il secondo cambiamento riguarda le **pratiche**. Un'educazione che prende sul serio il corpo non lo riduce alla ginnastica o all'educazione sessuale – pur necessarie. Include la cura degli spazi fisici in cui si abita insieme, l'attenzione al ritmo corporeo del gruppo (il silenzio, il movimento, la pausa), la valorizzazione dei gesti rituali come forme di linguaggio corporeo che il pensiero da solo non raggiunge. In questo senso, le pratiche liturgiche e rituali delle tradizioni religiose hanno una saggezza pedagogica che vale la pena riscoprire anche in contesti non esplicitamente religiosi.

Il terzo cambiamento riguarda il **modello implicito** che l'educatore offre. Un adulto che abita il proprio corpo con pace – che non è schiavo dell'immagine, che sa riposare, che sa stare fisicamente presente senza distrazione – offre ai giovani un controesempio potente rispetto alla cultura dominante. Non è un messaggio che si predica: è un messaggio che si incarna.

Questa voce dialoga in modo privilegiato con le successive: **Identità**, perché il senso di sé si costruisce sempre a partire dall'esperienza corporea; **Fragilità**, perché è nel corpo che la vulnerabilità si fa più visibile e più difficile da accettare; **Vergogna**, perché la vergogna è quasi sempre primariamente una vergogna del corpo. Ma dialoga anche, in anticipo, con voci più lontane nella spirale: **Cura**, perché prendersi cura dell'altro comincia sempre da un gesto fisico; e **Incarnazione** – che attraversa come sottotraccia l'intera quinta costellazione – perché ogni discorso sul sacro che non passi per la carne rischia di rimanere astratto.

Il corpo è la prima parola. Prima ancora che imparassimo a parlare, eravamo già presenti al mondo attraverso di esso: attraverso il pianto, il calore, il contatto. Imparare a riconoscerlo come casa – non come problema – è forse il primo atto di quell'educazione alla pienezza che questo dizionario vuole servire.

IDENTITÀ

Dizionario per un vivere umano – Voce 2

I. L'esperienza di partenza

C'è un gioco che molti adolescenti conoscono bene, anche se non lo chiamano con questo nome. Si chiama – nella sua versione digitale più comune – la gestione dei profili. Non un profilo solo: spesso due, tre, a volte di più. Uno per la famiglia, uno per i compagni di scuola, uno per le persone che si frequentano online e che non si sono mai incontrate di persona. Ciascun profilo ha la sua foto, il suo tono, i suoi interessi dichiarati. Non è necessariamente menzogna – è qualcosa di più sottile e più inquietante: è la convinzione, mai del tutto formulata ma profondamente agita, che l'identità sia una superficie da costruire per ogni pubblico, un costume da indossare secondo il contesto.

Una ragazza di quindici anni, interrogata da un'insegnante attenta su quale fosse il suo "profilo vero", rispose con una semplicità disarmante: non lo so, forse non ce n'è uno. Non era nichilismo – era una descrizione fedele di un'esperienza reale. In un mondo in cui si può essere simultaneamente visibili a migliaia di persone e invisibili a se stessi, la domanda "chi sono?" non scompare: si complica fino a diventare quasi ingestibile.

Eppure quella domanda non è nuova. Ogni generazione di adolescenti l'ha attraversata, spesso con lo stesso senso di vertigine. La novità non è la domanda, ma il contesto in cui viene posta: un contesto che offre simultaneamente troppo e troppo poco. Troppo – perché le possibilità di identità che il mercato culturale propone sono infinite, intercambiabili, sempre aggiornabili. Troppo poco – perché nessuna di queste possibilità sembra davvero capace di reggere il peso di una vita intera.

II. Il significato logorato

La parola identità ha subito, negli ultimi decenni, una doppia torsione che l'ha svuotata proprio mentre la si celebrava.

La prima torsione viene dalla cultura del consumo e dei social media, che ha trasformato l'identità in un *brand* personale. Avere un'identità significa, in questa lettura, avere un'immagine coerente, riconoscibile, appetibile. L'identità diventa un prodotto da gestire, da ottimizzare, da aggiornare periodicamente come si aggiorna un profilo. Il problema non è che questa visione sia completamente falsa – c'è qualcosa di vero nell'idea che l'identità si costruisca anche attraverso la presentazione di sé. Il problema è che riduce l'identità alla sua superficie, confonde l'essere con l'apparire, e lascia il giovane in balia di un lavoro infinito e mai abbastanza soddisfacente.

La seconda torsione viene, paradossalmente, da certe correnti del pensiero contemporaneo che – in reazione al rigido essenzialismo del passato – hanno proclamato la fluidità assoluta dell'identità. Nessuna essenza, nessun nucleo stabile, nessuna natura data: solo costruzione, performance, scelta continua. Anche qui, c'è un'intuizione parzialmente giusta: l'identità non è un dato immobile, si costruisce nel tempo e nella relazione. Ma portare questa intuizione all'estremo produce un soggetto che non ha più nessun punto fermo da cui orientarsi – un soggetto che non si possiede, che non può impegnarsi, che non riesce a fare promesse perché non sa chi sarà domani.

Il risultato di queste due pressioni opposte – la fissazione narcisistica dell'immagine e la liquidazione del soggetto – è una generazione che porta sulle spalle un peso che le generazioni precedenti non conoscevano nella stessa forma: il peso di doversi inventare interamente, senza una tradizione che sostenga e senza una comunità che accolga. Un peso che spesso si trasforma in ansia, in vuoto, in quella sensazione di galleggiare senza toccare il fondo.

III. Il testimone

Etty Hillesum ha già aperto la voce precedente con la sua testimonianza sul corpo. Qui cedo il passo a una figura diversa, che incarna il tema dell'identità attraverso un percorso di straordinaria coerenza: **Nelson Mandela** (1918–2013).

Non il Mandela delle biografie celebrative, non l'icona del Nobel per la pace – ma l'uomo concreto che trascorse ventisette anni in prigione, e che attraverso quell'esperienza radicale compì uno dei più profondi lavori di costruzione identitaria che il Novecento abbia conosciuto.

Mandela entrò a Robben Island come leader carismatico, combattente, uomo d'azione. Il carcere – la cella di tre metri per due, il lavoro forzato nelle cave di calce, l'isolamento sistematico – avrebbe potuto distruggerlo, come aveva distrutto altri. Invece lo trasformò. Non nel senso di un cambiamento di valori – i valori rimasero gli stessi – ma nel senso di una purificazione: la separazione progressiva tra ciò che era essenziale e ciò che non lo era.

Quello che Mandela scoprì nella lunga notte del carcere fu qualcosa che nessun sistema di potere poteva confiscargli: una identità che non dipendeva dal riconoscimento altrui, dal ruolo sociale, dalla libertà fisica. Un'identità che si reggeva su convinzioni, su relazioni anche a distanza, su una capacità di lettura e di riflessione che trasformò quegli anni in qualcosa di impreveduto – non solo sopravvivenza, ma formazione. Quando uscì nel 1990, non era lo stesso uomo che era entrato – ma era più se stesso, non meno.

La sua autobiografia porta un titolo che è già una dichiarazione filosofica: *Long Walk to Freedom* – un cammino lungo verso la libertà. L'identità, in quella visione, non è un punto di partenza dato, ma una meta verso cui si cammina – attraverso le scelte, le fedeltà, le perdite, le riconciliazioni. Un'identità guadagnata, non semplicemente ricevuta o costruita.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La tradizione filosofica offre due grandi modelli per pensare l'identità, e nessuno dei due, preso da solo, è sufficiente.

Il primo è il modello sostanzialista: esiste un nucleo fisso, un'essenza, una natura che definisce ciò che sono indipendentemente dal tempo e dalle circostanze. Questo modello ha il merito di fondare la continuità e la responsabilità – posso fare promesse perché sarò domani chi sono oggi – ma rischia di diventare rigido, di non rendere conto del cambiamento, di trasformarsi in una gabbia.

Il secondo è il modello narrativo, elaborato in modo particolarmente ricco da **Paul Ricoeur** nella sua distinzione tra *idem* e *ipse*. *L'idem* è l'identità come stesso: ciò che rimane identico nel tempo, il carattere, le abitudini sedimentate. *L'ipse* è l'identità come sé: il soggetto che si mantiene fedele a se stesso attraverso il cambiamento, che fa promesse e le mantiene, che risponde di sé davanti agli altri. Ricoeur sosteneva che l'identità umana è sempre narrativa: non è una sostanza data, ma una storia raccontata – a se stessi e agli altri – che tiene insieme il cambiamento e la continuità, l'apertura e la fedeltà.

Questa intuizione illumina qualcosa di decisivo per il lavoro educativo: l'identità non si trova, si costruisce – ma non arbitrariamente, non a partire dal nulla. Si costruisce a partire da ciò che si è ricevuto, da ciò che si è scelto, da ciò che si è promesso. Si costruisce nella relazione – perché si diventa se stessi sempre attraverso gli altri, mai contro di essi o indipendentemente da essi.

La tradizione biblica aggiunge una dimensione ulteriore che la filosofia da sola non raggiunge: l'identità come vocazione. Non semplicemente chi sono, ma chi sono chiamato a diventare. Il nome, nella Scrittura, non è un'etichetta anagrafica: è una promessa. Abramo diventa Abramo – padre di molti popoli – attraverso un cammino che non avrebbe mai potuto prevedere. Pietro diventa Pietro – la roccia – proprio nel momento in cui ha negato tre volte. L'identità biblica è sempre prolettica: anticipa ciò che non si è ancora, chiama verso una pienezza che eccede il presente.

Il fondamento più profondo dell'identità, in questa prospettiva, non è ciò che si possiede ma ciò a cui si risponde. Non la somma delle proprie qualità, ma la fedeltà alla propria chiamata.

V. Applicazione pedagogica

Il primo compito di un educatore, di fronte alla crisi identitaria dei giovani, non è proporre nuove identità – il mercato ne produce già troppe. È offrire uno spazio in cui la domanda "chi sono?" possa essere posta senza ansia di risposta immediata, senza il terrore del vuoto, senza la fretta che la cultura impone.

Questo significa, concretamente, valorizzare la **narrazione di sé**: invitare i giovani a raccontare – non a esibirsi, non a performare – la propria storia. Il racconto autobiografico, quando avviene in un contesto di fiducia, non è terapia: è un atto filosofico. Mette in relazione il passato e il presente, scopre continuità dove sembrava esserci solo frammentazione, individua i fili che tengono insieme esperienze apparentemente disperse.

Il secondo compito è aiutare i giovani a distinguere tra **ruolo e persona**. L'adolescente confonde spesso il ruolo che ricopre – figlio, studente, amico, sportivo – con la propria identità profonda. Un educatore attento sa cogliere i momenti in cui questa confusione produce sofferenza – quando il voto scolastico viene vissuto come giudizio sul proprio valore, quando la fine di un'amicizia sembra la fine di se stessi – e sa offrire una parola che distingue senza separare.

Il terzo compito è forse il più esigente: essere, come adulto, un **testimone di identità guadagnata**. Un educatore che sa chi è – non in modo rigido o presuntuoso, ma con quella pace interiore che viene dall'aver attraversato le proprie domande – offre ai giovani qualcosa che nessun programma formativo

può sostituire: la prova vivente che è possibile abitare se stessi con stabilità, anche in mezzo al cambiamento.

Questa voce dialoga in modo stretto con **Corpo**, che la precede – perché l'identità si costruisce sempre a partire da un'esperienza corporea situata – e con **Desiderio**, che la segue, perché il desiderio è la forza che mette in movimento la costruzione del sé. Dialoga anche, più avanti nella spirale, con **Memoria** – perché non si ha identità senza radici – e con **Fiducia**, perché nessuna identità si costruisce senza la mediazione di almeno un altro che ci riconosca e ci creda.

L'identità non è un tesoro nascosto da trovare, né un costume da cucire su misura. È più simile a una voce che si impara a riconoscere: dapprima incerta, sovrastata da altri rumori, poi sempre più distinta. Il lavoro dell'educazione è creare il silenzio in cui quella voce possa farsi udire.

DESIDERIO

Dizionario per un vivere umano – Voce 3

I. L'esperienza di partenza

È un pomeriggio di fine estate. Un ragazzo di diciassette anni è seduto sul bordo del letto, con il telefono in mano, a scorrere – senza meta, senza intenzione precisa – il feed dei social. Guarda video, immagini, frammenti di vite altrui. Ad un certo punto si ferma: sente qualcosa. Non sa bene cosa. Una specie di mancanza acuta, un senso di insufficienza del presente, un'irrequietezza che non ha ancora un nome. Non è fame, non è noia, non è malinconia – anche se assomiglia un po' a tutte e tre. È qualcosa che spinge verso qualcosa d'altro, senza che quel qualcosa abbia ancora un volto.

Scarica un'altra app. Apre il frigorifero. Manda un messaggio a un amico senza sapere bene cosa dirgli. Niente soddisfa. La sensazione rimane, come un rumore di fondo che nessun volume riesce a coprire. Quella sensazione ha un nome antico: si chiama desiderio. Ma il ragazzo non lo sa – o meglio, conosce la parola, ma la parola che conosce designa qualcosa di diverso: un oggetto da acquistare, un traguardo da raggiungere, un piacere da ottenere. L'idea che il desiderio possa essere non un problema da risolvere ma una bussola da imparare a leggere – questa idea gli è quasi del tutto estranea. E questa estraneità è uno dei sintomi più profondi del disagio educativo del nostro tempo.

II. Il significato logorato

In nessun'altra parola la cultura contemporanea ha investito tanto, e frainteso altrettanto, quanto nel desiderio.

La prima riduzione è quella consumistica: il desiderio è il motore del mercato, e come tale va alimentato, stimolato, moltiplicato – ma mai soddisfatto davvero, perché un desiderio soddisfatto smette di consumare. La pubblicità – nella sua forma più sofisticata – non vende prodotti: vende desideri. E lo fa con una precisione psicologica crescente, imparando a intercettare le mancanze più profonde e a proporre surrogati sempre più elaborati. Il risultato è una cultura in cui il desiderio viene continuamente eccitato e continuamente deluso, in un ciclo che produce dipendenza senza produrre soddisfazione.

La seconda riduzione è quella psicologista, che identifica il desiderio con il bisogno. Se hai un desiderio, è perché hai un bisogno insoddisfatto – di affetto, di riconoscimento, di sicurezza. La soddisfazione del bisogno risolve il desiderio. Anche qui, c'è un'intuizione parzialmente giusta: esistono desideri che nascono da bisogni reali e che si acquietano quando il bisogno viene soddisfatto. Ma questa riduzione lascia nell'ombra qualcosa di decisivo: il fatto che il desiderio più profondo

dell'essere umano non si quieta con nessuna soddisfazione parziale. C'è qualcosa nel desiderio che eccede sempre il suo oggetto – che punta sempre oltre.

La terza riduzione, paradossalmente, è quella moralistica: il desiderio come pericolo, come forza da contenere e reprimere, come il luogo da cui vengono i guai. Questa lettura – presente in certe tradizioni religiose mal comprese, ma anche in certi discorsi educativi impauriti – produce giovani che imparano a diffidare di se stessi, a censurare le proprie energie più vive, a confondere la disciplina del desiderio con la sua negazione.

Tutte e tre queste letture condividono un errore fondamentale: non riconoscono nel desiderio una risorsa, una direzione, una forma di intelligenza. Lo trattano come un problema – da sfruttare, da diagnosticare, o da reprimere. E così facendo, privano i giovani dello strumento più potente che hanno per orientarsi nella vita.

III. Il testimone

Agostino di Ippona (354–430) è forse il più grande fenomenologo del desiderio che la tradizione occidentale abbia prodotto. Non perché abbia scritto un trattato sul tema – anche se le sue riflessioni filosofiche e teologiche sul desiderio sono straordinariamente ricche – ma perché ha vissuto il desiderio in tutta la sua potenza e ne ha lasciato una testimonianza autobiografica di rara lucidità.

Le *Confessioni* sono, tra le altre cose, la storia di un desiderio che non riesce a trovare il suo oggetto. Agostino lo descrive con una forza narrativa che attraversa i secoli: la ricerca di soddisfazione nella bellezza sensibile, nell'amicizia, nel successo intellettuale e retorico, nelle relazioni amorose. Non era un uomo freddo o distaccato – era, al contrario, un uomo di passione straordinaria, capace di amare con intensità e di soffrire con uguale intensità quando l'amore deludeva.

Quello che le *Confessioni* raccontano non è il progressivo spegnimento del desiderio attraverso la conversione religiosa – come una lettura superficiale potrebbe suggerire. È qualcosa di opposto e di molto più interessante: la progressiva educazione del desiderio verso il suo oggetto vero. Agostino non smette di desiderare: impara a leggere il proprio desiderio come una freccia che punta verso una meta che nessun oggetto finito può esaurire.

L'incipit delle *Confessioni* – uno dei testi più citati della letteratura cristiana, ma qui è necessario riportarlo con cautela filologica, rimandando al testo latino per la versione esatta – contiene questa intuizione nella sua forma più distillata: il cuore dell'uomo è inquieto finché non riposa in Dio. Non è una dichiarazione di resa: è una mappa del desiderio. L'inquietudine non è il problema – è la forma che prende il desiderio quando non ha ancora trovato il suo approdo.

Agostino testimonia che il desiderio non va represso né semplicemente soddisfatto: va educato. E che questa educazione è il lavoro di una vita intera.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La filosofia greca aveva già intuito qualcosa di decisivo sul desiderio. **Platone**, nel *Simposio*, costruisce intorno ad Eros una delle più belle teorie filosofiche dell'antichità: il desiderio non è la mancanza di qualcosa che si possiede a metà, ma il movimento verso la bellezza, verso il bene, verso ciò che è più grande di noi. Eros non è un dio pieno e beato: è un *daimon*, una forza intermedia tra il divino e l'umano, sempre in cammino, sempre in tensione.

Aristotele aggiunge una dimensione che Platone lascia in ombra: il desiderio come forza che si orienta verso il *telos*, verso il fine proprio di ogni essere. Non ogni desiderio è ugualmente orientato – esistono desideri che portano verso la propria pienezza e desideri che portano verso la propria diminuzione. La saggezza pratica, la *phronesis*, è precisamente la capacità di discernere tra i desideri, di educarli verso il loro oggetto autentico.

Nel pensiero contemporaneo, **René Girard** ha contribuito una dimensione ulteriore con la sua teoria del desiderio mimetico: il desiderio umano non nasce spontaneamente dall'interno, ma si forma attraverso l'imitazione. Si desidera ciò che l'altro desidera – e questo meccanismo, profondamente radicato nella natura umana, è la fonte tanto delle grandi solidarietà quanto delle grandi violenze. Riconoscere la dimensione mimetica del proprio desiderio non significa sminuirlo: significa comprenderlo meglio, e quindi poterlo orientare con maggiore libertà.

La tradizione cristiana – attraverso Agostino, attraverso la mistica medievale, attraverso figure come **Ignazio di Loyola** con la sua pedagogia del discernimento – ha sviluppato una delle più elaborate "grammatiche del desiderio" che l'Occidente conosca. Il cuore di questa grammatica è l'idea che i desideri profondi – quelli che persistono, che crescono nell'esame, che portano verso la vita e non verso la morte – siano una forma di rivelazione. Non ogni impulso, non ogni capriccio: ma il desiderio autentico, esaminato e purificato, dice qualcosa di vero su chi si è e su chi si è chiamati a diventare. Il desiderio, in questa prospettiva, non è un problema da risolvere né una forza da domare: è una bussola. Impara a leggere i tuoi desideri – con onestà, con pazienza, con la disponibilità a lasciarti sorprendere – e troverai la direzione della tua vita.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito dell'educatore, di fronte al desiderio dei giovani, è il più semplice e il più difficile insieme: **non aver paura**. Non aver paura della potenza del desiderio adolescenziale, della sua intensità, della sua imprevedibilità. Un educatore che teme il desiderio dei giovani finisce inevitabilmente per soffocarlo – e un desiderio soffocato non scompare, si deforma.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **distinguere tra desideri di superficie e desideri profondi**. Non per svalutare i primi – fanno parte della vita – ma per non confonderli con gli ultimi. Un ragazzo che dice "voglio diventare influencer" sta esprimendo qualcosa: il desiderio di essere visto, di contare, di lasciare un segno. Un educatore attento non risponde a questa affermazione con un giudizio, ma con una domanda: cosa c'è dietro? Cosa stai cercando davvero? Questo tipo di conversazione – che richiede tempo, fiducia, e la disponibilità a stare nel non-risolto – è già un atto di educazione al desiderio.

Il terzo compito è offrire ai giovani **esperienze di desiderio genuino**: il contatto con la bellezza, con il servizio, con la conoscenza, con la trascendenza nelle sue forme più accessibili. Non come alternative al desiderio che già hanno, ma come ampliamenti del suo orizzonte. Un ragazzo che ha fatto esperienza di qualcosa che lo ha sorpreso – una montagna, un libro, un volto sofferente che ha guardato davvero – porta con sé una traccia che il mercato non riesce facilmente a cancellare.

Questa voce dialoga in modo stretto con **Identità** – perché il desiderio è la forza che mette in movimento la costruzione del sé – e con **Fragilità**, che la segue, perché il desiderio porta sempre con sé la possibilità della delusione, del fallimento, della ferita. Dialoga anche, più avanti nella spirale, con **Bellezza** e con **Speranza**, perché il desiderio autentico è sempre, in ultima analisi, desiderio di ciò che è bello e di ciò che è promesso.

Il desiderio è il vento che gonfia le vele. Non si tratta di bloccarlo per paura della tempesta, né di lasciarlo soffiare senza governo verso qualsiasi direzione. Si tratta di imparare a navigare – e questo è, forse, la definizione più precisa del lavoro educativo.

FRAGILITÀ

Dizionario per un vivere umano – Voce 4

I. L'esperienza di partenza

È una serata di novembre. Una ragazza di diciotto anni siede al tavolo della cucina con i risultati del test di ammissione all'università davanti a sé. Non è andata come sperava. Non è un disastro – ha passato la soglia, ma appena – eppure nella sua testa quella cifra ha già assunto le proporzioni di una sentenza. Manda un messaggio alla migliore amica: "Sono un disastro." L'amica risponde in tre secondi: "Ma no dai, sei fortissima!" Chiude il telefono. La risposta, benintenzionata, ha prodotto esattamente l'effetto opposto a quello desiderato: l'ha lasciata più sola.

Perché? Perché in quel momento lei non aveva bisogno di essere rassicurata sulla propria forza. Aveva bisogno che qualcuno stesse con lei nella sua fragilità – la riconoscesse, la nominasse, non si affrettasse a farla sparire. Invece, come accade quasi sempre, la fragilità è stata trattata come un'interruzione transitoria da correggere al più presto, un segnale d'allarme da spegnere prima che disturbi troppo. Questa piccola scena rivela qualcosa di strutturale nel modo in cui la nostra cultura tratta la fragilità: come un'anomalia, come un deficit, come qualcosa di cui vergognarsi e da cui riprendersi rapidamente. Eppure quella ragazza – nel momento in cui scriveva "sono un disastro" – stava facendo qualcosa di coraggioso: stava dicendo la verità su se stessa. Stava toccando un limite reale. Stava, senza saperlo, stando in uno dei luoghi più autentici dell'esistenza umana.

II. Il significato logorato

La parola fragilità deriva dal latino *fragilitas*, dalla stessa radice di *frangere*: rompere. Qualcosa di fragile è qualcosa che può spezzarsi. In questa etimologia c'è già una verità che l'uso contemporaneo ha quasi del tutto oscurato: la fragilità non è un difetto di fabbricazione, ma una caratteristica strutturale di certi materiali – e di certi esseri.

La cultura contemporanea ha sviluppato nei confronti della fragilità una strategia in tre mosse, tutte ugualmente insufficienti.

La prima è la **negazione**: la fragilità non si mostra, non si ammette, non si racconta. Il modello dominante – tanto nella cultura del successo professionale quanto in certi ambienti educativi e religiosi – è quello della persona forte, resiliente, capace di rialzarsi sempre e rapidamente. La fragilità viene vissuta come una crepa nell'immagine pubblica, qualcosa da nascondere prima che gli altri la vedano. Il risultato è una generazione di giovani che imparano a costruire facciate impermeabili mentre interiormente sgretolano.

La seconda è la **medicalizzazione**: la fragilità viene trasformata in sintomo, in diagnosi, in condizione da trattare. Non c'è nulla di sbagliato nel riconoscere che alcune fragilità richiedono sostegno professionale – è vero, ed è importante. Il problema è quando ogni forma di dolore, di tristezza, di difficoltà viene immediatamente patologizzata, tolta dalla sfera dell'esperienza umana ordinaria e affidata agli specialisti. Così facendo, si priva la fragilità del suo significato esistenziale – si tratta il sintomo senza ascoltare il messaggio.

La terza è la **estetizzazione**: la fragilità viene trasformata in contenuto, in narrazione da condividere, in elemento del brand personale. Il genere della "vulnerability porn" – la confessione pubblica del proprio dolore, della propria lotta, della propria imperfezione, performata sui social con accurata regia – è diventato uno dei formati più seguiti della comunicazione contemporanea. Anche qui, non tutto è falso: c'è qualcosa di autentico nel desiderio di abbattere il muro della perfezione esibita. Ma la fragilità

esibita non è la fragilità abitata – è la sua simulazione, che può paradossalmente rendere più difficile l'incontro con quella vera.

III. Il testimone

Francesco d'Assisi (1181–1226) è una figura talmente celebrata, talmente carica di iconografia dolciastra, che occorre uno sforzo per restituirlo alla sua concretezza storica. Eppure, quando si riesce a oltrepassare la patina agiografica, si trova uno degli esempi più radicali e coerenti di vita vissuta nella fragilità come scelta – non come resa.

Francesco era il figlio di un ricco mercante di tessuti. La sua giovinezza fu quella di un ragazzo brillante, socievole, amante del lusso e delle feste – quello che oggi chiameremmo un giovane privilegiato, con tutte le risorse per costruirsi una vita confortevole e di successo. La rottura avvenne attraverso una serie di esperienze che lo portarono a contatto con la fragilità nella sua forma più cruda: la malattia, la prigionia durante una guerra, e soprattutto l'incontro ravvicinato con i lebbrosi, che erano ai suoi occhi – come a quelli di tutti – la quintessenza del ripugnante, dell'escluso, dell'intoccabile. Quello che accadde in Francesco non fu una conversione nel senso di un cambio di opinione religiosa. Fu qualcosa di più radicale: una conversione dello sguardo. Imparò a vedere nella fragilità – la propria e quella degli altri – non un ostacolo alla vita piena, ma il luogo stesso in cui la vita si fa più vera. Scelse la povertà non come mortificazione, ma come forma di libertà: spogliandosi di tutto ciò che lo proteggeva dalla vulnerabilità, scoprì una qualità di presenza alle cose e alle persone che la ricchezza rendeva impossibile.

Il gesto che i biografi francescani tramandano come il momento della svolta – abbracciare un lebbroso che aveva sempre fuggito con orrore – non è un episodio edificante da manuale di agiografia. È la descrizione precisa di ciò che accade quando si smette di fuggire dalla fragilità e si impara a starci dentro: qualcosa si trasforma, e la trasformazione va in una direzione imprevista. Francesco non divenne più debole abbracciando il lebbroso: divenne più libero.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

Il pensiero contemporaneo ha riscoperto la fragilità come categoria filosofica attraverso percorsi diversi e convergenti. Vale la pena seguirne almeno due, che si illuminano a vicenda.

Il primo viene da **Hannah Arendt**, che nella sua riflessione sulla condizione umana introduce il concetto di *natalità* come categoria fondamentale. Ogni essere umano viene al mondo in uno stato di dipendenza radicale – incapace di sopravvivere senza cura altrui, esposto al caso, all'abbandono, alla morte fin dal primo respiro. Questa vulnerabilità originaria non è qualcosa che si supera crescendo: rimane strutturale, anche se cambia forma. Arendt suggerisce che riconoscere questa fragilità costitutiva è la condizione per comprendere il valore dell'azione politica e della cura reciproca – perché solo chi sa di essere vulnerabile può capire perché gli esseri umani hanno bisogno gli uni degli altri. Il secondo percorso viene da **Emmanuel Lévinas**, per il quale il volto dell'altro – nella sua nudità, nella sua esposizione, nella sua fragilità – è il luogo originario dell'esperienza etica. Il volto non mi chiede di ammirarlo: mi chiede di rispondere. E lo fa proprio nella misura in cui è vulnerabile, esposto, non protetto. La fragilità dell'altro non è un'occasione di dominio: è un appello, una chiamata alla responsabilità che precede ogni scelta consapevole.

Questi due percorsi filosofici convergono verso una conclusione che la tradizione cristiana formula in termini teologici: la fragilità non è il contrario della forza, ma la sua condizione. La *kenosi* – la svuotamento di sé di cui parla l'inno cristologico della Lettera ai Filippesi, testo che qui rimando al greco originale per la sua complessità filologica – descrive un movimento in cui la potenza si manifesta proprio attraverso la rinuncia alla potenza. Non è paradosso retorico: è la descrizione di una struttura

dell'essere che l'esperienza conferma in mille modi. I grandi testimoni dell'umanità – da Francesco ad Etty Hillesum, da Mandela a Simone Weil – hanno quasi invariabilmente attraversato una fragilità radicale prima di diventare ciò che erano chiamati a essere. Non nonostante quella fragilità, ma attraverso di essa.

La fragilità, allora, non è il limite dell'umano: è una delle sue dimensioni costitutive. Non è ciò che si deve superare per vivere bene: è ciò che si deve abitare per vivere pienamente. Come il vetro di Murano – che deve la sua trasparenza e la sua bellezza proprio alla sottigliezza che lo rende rompibile – l'essere umano deve alla propria vulnerabilità alcune delle sue qualità più preziose: la capacità di essere toccato, di commuoversi, di lasciarsi trasformare dall'incontro con la realtà.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo cambiamento che questa riflessione chiede all'educatore non riguarda i giovani: riguarda se stesso. Un educatore che non ha fatto pace con la propria fragilità – che la nasconde, che la teme, che la considera incompatibile con il proprio ruolo – non potrà mai creare uno spazio in cui i giovani si sentano liberi di essere vulnerabili. La prima pedagogia della fragilità è autobiografica.

Questo non significa che l'educatore debba fare della propria fragilità un contenuto esplicito del lavoro educativo – non è un invito all'autoesposizione indiscriminata. Significa che la fragilità dell'educatore deve trasparire nella qualità della sua presenza: nella capacità di ammettere un errore, di dire "non lo so", di mostrarsi sorpreso, di essere toccato da ciò che tocca i giovani. Questi piccoli gesti di onestà costruiscono più fiducia di qualsiasi discorso sulla vulnerabilità.

Il secondo compito è creare contesti in cui la fragilità possa essere **nominata senza essere immediatamente risolta**. La fretta di rassicurare – che è la risposta quasi automatica di ogni adulto di fronte alla sofferenza di un giovane – è spesso più utile all'adulto che al ragazzo. Imparare a stare nel disagio senza precipitarsi a risolverlo, a fare domande invece di offrire soluzioni, a tenere compagnia invece di riempire il vuoto – questo è uno degli apprendimenti più difficili e più necessari per chi educa.

Il terzo compito è aiutare i giovani a distinguere tra **fragilità come risorsa e fragilità come identità**. C'è una differenza cruciale tra riconoscere la propria vulnerabilità come parte dell'esperienza umana e costruire su di essa un'identità stabile di vittima o di persona irrimediabilmente ferita. Il primo movimento è liberante; il secondo è una forma sottile di prigionia. L'educatore accompagna verso il primo e aiuta a uscire dal secondo – non con la forza, ma con la pazienza e con il tempo.

Questa voce dialoga strettamente con **Vergogna**, che la segue – perché la fragilità non accettata si trasforma quasi sempre in vergogna – e con **Limite**, che chiude la prima costellazione come soglia verso l'apertura. Dialoga anche con **Cura**, più avanti nella spirale, perché la cura autentica nasce sempre dal riconoscimento della fragilità reciproca – non dalla distanza protettiva tra chi è forte e chi è debole.

Il vetro più prezioso è quello più sottile. Non perché la sottigliezza sia fine a se stessa, ma perché lascia passare la luce in modo che il vetro spesso non permette. La fragilità umana, quando viene abitata invece di essere fuggita, ha questa stessa qualità: lascia passare qualcosa – di luce, di verità, di vita – che la corazza non lascerebbe mai filtrare.

VERGOGNA

Dizionario per un vivere umano – Voce 5

I. L'esperienza di partenza

È un momento che quasi tutti ricordano, anche a distanza di anni. Può essere accaduto in classe, durante un'interrogazione andata male davanti ai compagni. O in palestra, mentre si cadeva goffamente davanti a tutti. O in un gruppo di amici, quando si è detto qualcosa che ha prodotto silenzio – quel silenzio pesante che significa: hai sbagliato, non appartieni, sei fuori posto. In quel momento accade qualcosa di fisico prima ancora che psicologico: il rossore che sale alle guance senza chiedere permesso, lo sguardo che cerca il pavimento, il desiderio improvviso e prepotente di non esserci – di sparire, letteralmente, di cessare di occupare spazio nel mondo.

La vergogna è forse l'emozione più universale e meno nominata dell'adolescenza. Universale perché nessuno ne è immune – la fragilità del sé in costruzione la rende quasi inevitabile. Meno nominata perché porta con sé un paradosso crudele: vergognarsi della propria vergogna. Ammettere di essersi vergognati significa riaprire la ferita, esporsi di nuovo allo sguardo altrui, rischiare un'altra forma di giudizio. Meglio tacere. Meglio fingere che non sia successo niente. Meglio costruire, mattone su mattone, un muro abbastanza alto da proteggere il posto in cui quella vergogna vive, silenziosa e operante.

Eppure, proprio perché non viene nominata, la vergogna continua a lavorare nell'ombra – modellando scelte, orientando comportamenti, costruendo o distruggendo relazioni. Nessuna parola, forse, governa più profondamente la vita interiore degli adolescenti rimanendo così sistematicamente esclusa dal lessico educativo.

II. Il significato logorato

Il pensiero contemporaneo – e la pedagogia in particolare – ha sviluppato nei confronti della vergogna un atteggiamento prevalentemente negativo, che ne ha fatto quasi sinonimo di danno psicologico da riparare. La vergogna è tossica, si dice. La vergogna distrugge l'autostima. L'obiettivo dell'educazione sana è liberare i giovani dalla vergogna, aiutarli a volersi bene senza condizioni, a credere nel proprio valore indipendentemente dai giudizi altrui.

C'è una verità importante in questa posizione: esistono forme di vergogna distruttive, imposte dall'esterno come strumenti di controllo e di umiliazione, che non hanno nulla di educativo e che producono ferite profonde. La vergogna usata come punizione – il bambino messo alla berlina, l'adolescente umiliato pubblicamente, la persona resa responsabile di ciò che non dipende da lei – è una violenza, e riconoscerla come tale è un progresso civile e pedagogico reale.

Ma la risposta culturale prevalente ha fatto qualcosa di eccessivo: ha cercato di eliminare la vergogna in quanto tale, confondendo la vergogna tossica con la vergogna come esperienza umana strutturale. E così facendo ha prodotto un effetto paradossale: una cultura in cui la vergogna non scompare – perché non può scomparire, è troppo radicata nell'esperienza relazionale dell'essere umano – ma viene ulteriormente rimossa, privata di linguaggio, lasciata senza elaborazione possibile.

La psicologia contemporanea ha cominciato a fare distinzioni più precise. **June Price Tangney** e altri ricercatori hanno distinto tra *shame* – vergogna del sé, che colpisce la persona nella sua interezza ("sono sbagliato") – e *guilt* – senso di colpa, che riguarda un comportamento specifico ("ho fatto qualcosa di sbagliato"). La prima tende a paralizzare e a isolare; la seconda tende a mobilitare verso la riparazione. Questa distinzione è utile, ma non esaurisce la complessità del fenomeno.

Ciò che manca, nel dibattito contemporaneo, è una riflessione sulla vergogna come segnale – come emozione che dice qualcosa di vero sull'esperienza di essere un soggetto morale in relazione con altri. Una vergogna che non sia né la colpa inflitta dall'esterno né il semplice disagio psicologico da trattare, ma una forma di consapevolezza – dolorosa, necessaria – del proprio limite relazionale.

III. Il testimone

Pietro, il pescatore di Galilea, è una figura biblica di straordinaria densità psicologica e spirituale – e la sua storia con la vergogna è raccontata nei Vangeli con una precisione narrativa che non ha bisogno di abbellimenti agiografici.

Pietro è l'uomo dei grandi slanci e dei grandi cedimenti. È il primo a riconoscere in Gesù qualcosa che eccede la comprensione ordinaria. È quello che chiede di camminare sull'acqua – e poi affonda. È quello che promette di non abbandonare mai il suo maestro – e poi lo rinnega tre volte, nell'arco di una notte, davanti a una serva e ad alcuni passanti, con giuramenti sempre più disperati.

Il racconto evangelico della triplice negazione – presente in tutti e quattro i Vangeli, con varianti significative che qui non è possibile esaminare – culmina in un dettaglio narrativo di potenza straordinaria: il gallo che canta, e Pietro che – secondo la versione di Luca – incontra lo sguardo di Gesù. Non una parola, non un rimprovero: solo uno sguardo. E Pietro esce fuori e piange amaramente. Quel pianto è vergogna nella sua forma più pura: il riconoscimento di aver tradito non tanto una regola quanto una relazione, di essere diventato meno di ciò che si credeva di essere, di aver fallito nel momento più importante. Non è un pianto performativo – è un pianto che squarcia.

Ma la storia di Pietro non finisce lì. Il Vangelo di Giovanni racconta, nel capitolo finale, un incontro sulla riva del lago in cui Gesù rivolge a Pietro tre volte la stessa domanda – una per ogni negazione – e tre volte riceve una risposta. Non è un interrogatorio: è una restituzione. La vergogna di Pietro viene attraversata, non cancellata. Viene trasformata in responsabilità rinnovata: proprio a lui, che aveva fallito nel modo più visibile, viene affidata la cura della comunità.

Pietro testimonia che la vergogna, quando viene attraversata invece di essere rimossa, non distrugge: purifica. Non elimina la memoria del fallimento – Pietro portò probabilmente quella memoria per tutta la vita – ma la trasforma da peso paralizzante in fonte di compassione e di umiltà. Chi ha conosciuto la propria fragilità radicale difficilmente giudica gli altri con durezza.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La filosofia ha elaborato sulla vergogna riflessioni meno sistematiche che sulla colpa, ma non meno profonde. **Max Scheler**, fenomenologo tedesco del primo Novecento, dedica alla vergogna una analisi che rimane tra le più ricche disponibili, distinguendo tra le diverse forme di vergogna e individuandone una dimensione positiva: la vergogna come sentinella del valore personale, come emozione che segnala una violazione – reale o percepita – di ciò che si ritiene prezioso di sé.

In questa lettura, la vergogna non è semplicemente il dolore prodotto dal giudizio altrui: è la reazione di un soggetto che ha un'idea – anche implicita, anche confusa – di ciò che dovrebbe essere e di ciò che è. La vergogna presuppone valori: chi non avesse nessun senso del proprio valore non potrebbe vergognarsi. In questo senso paradossale, la capacità di vergognarsi è un segnale di umanità – non di debolezza.

Gabriele Taylor, filosofa britannica, ha sviluppato questa intuizione distinguendo la vergogna dall'imbarazzo: l'imbarazzo riguarda la gaffe sociale, la figura maldestra; la vergogna tocca il nucleo del sé, il senso di chi si è. Questa distinzione è pedagogicamente importante: insegnare ai giovani a non confondere i due livelli è già un lavoro di affinamento morale.

La tradizione cristiana porta una luce specifica su questa materia attraverso il concetto di *contritio cordis* – la contrizione del cuore – che non è né autodistruzione né indifferenza morale, ma il dolore lucido di chi riconosce il proprio fallimento senza esserne schiacciato. La contrizione autentica guarda il proprio limite senza distogliere lo sguardo, e da quella visione trova la forza per ricominciare. È una forma di vergogna purificata – liberata dalla componente di auto-punizione e trasformata in apertura alla misericordia.

La vergogna, dunque, ha una struttura ambivalente che occorre tenere insieme: può distruggere o purificare, isolare o aprire alla relazione, paralizzare o mettere in movimento verso la riparazione. Ciò che determina la direzione non è la vergogna in sé, ma il contesto relazionale in cui viene vissuta. La vergogna vissuta senza testimoni – o davanti a testimoni giudicanti – tende a diventare tossica. La vergogna vissuta nella presenza di qualcuno che non si ritrae, che tiene lo sguardo, che non confonde la persona con il suo fallimento – questa vergogna può diventare il luogo di una trasformazione.

V. L'applicazione pedagogica

La prima cosa che questo dizionario chiede all'educatore, riguardo alla vergogna, è di **imparare a riconoscerla** – nei giovani e in se stesso. La vergogna si nasconde sotto molte maschere: l'aggressività, il ritiro, l'arroganza, l'ironia difensiva, la perdita improvvisa di interesse per qualcosa che si amava. Un educatore che sa leggere queste maschere possiede una chiave di accesso alla vita interiore dei giovani che nessun test psicologico può sostituire.

Il secondo compito è creare contesti in cui la vergogna possa essere **nominata senza essere amplificata**. Questo richiede un'arte delicata: nominare la vergogna troppo esplicitamente e pubblicamente può aggravare il danno; ignorarla lascia il giovane solo con un peso che non sa portare. Il registro giusto è quello della conversazione discreta, dello sguardo che dice "ho visto", della parola offerta al momento opportuno senza insistenza.

Il terzo compito è testimoniare ai giovani che la vergogna **non è l'ultima parola**. Non attraverso le rassicurazioni facili – "non è colpa tua", "sei bravo lo stesso" – che spesso non vengono credute e lasciano la vergogna intatta sotto la superficie. Ma attraverso la narrazione di percorsi reali: persone che hanno conosciuto il fallimento e ne sono uscite non come se niente fosse, ma trasformate. Pietro è uno di questi. Ce ne sono molti altri, nelle storie che si possono raccontare ai giovani senza retorica. Questa voce dialoga in modo strettissimo con **Fragilità** – che la precede e di cui la vergogna è spesso il volto più doloroso – e con **Limite**, che la segue, perché la vergogna elaborata diventa progressivamente la capacità di riconoscere i propri limiti senza esserne schiacciati. Dialoga anche con **Perdono**, più avanti nella spirale, perché il perdono – ricevuto e donato – è la risposta più profonda che l'esperienza umana ha trovato alla vergogna che non riesce ad elaborarsi da sola.

La vergogna è come una ferita che non si vede dall'esterno. Non sanguina, non gonfia, non si mostra. Ma governa – spesso per anni – il modo in cui una persona si muove nel mondo, si avvicina agli altri, osa o non osa. Nominarla con precisione è già, di per sé, un gesto terapeutico. E insegnare ai giovani a starci dentro senza esserne divorati è uno dei compiti più alti – e più silenziosi – di chi educa.

LIMITE

Dizionario per un vivere umano – Voce 6

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento preciso, nella vita di quasi ogni adolescente sportivo, in cui il corpo dice no. Non il no della stanchezza ordinaria, che si supera con un po' di volontà – ma il no definitivo di un tendine che cede, di un ginocchio che non regge, di un medico che pronuncia la parola "stop" con una tranquillità che stride con il mondo che crolla dall'altra parte della scrivania. Un ragazzo di diciassette anni che ha vissuto per il calcio – che si è definito attraverso il calcio, che ha costruito le sue amicizie e la sua autostima intorno al calcio – si trova improvvisamente davanti a un limite che non ha scelto, che non ha cercato, che non può negoziare.

Nelle settimane successive, qualcosa di interessante accade. C'è il dolore, ovviamente – la frustrazione, la rabbia, il senso di ingiustizia. Ma poi, lentamente, per alcuni ragazzi – non per tutti, e non automaticamente – comincia qualcosa di imprevisto. Il tempo liberato dall'allenamento viene riempito di altro: letture che non si facevano, conversazioni che non si cercavano, domande su se stessi che il movimento continuo teneva a bada. Il limite, che sembrava la fine di qualcosa, diventa l'inizio di qualcos'altro – non migliore in senso assoluto, ma diverso, e in quella diversità capace di rivelare dimensioni del sé che la vita precedente non lasciava emergere.

Questa esperienza – il limite come soglia – non è universale né automatica. Molti rimangono nella rabbia, o nella nostalgia, o nella negazione. Ma che sia possibile – che il limite possa essere attraversato e trasformato in apertura – è una delle intuizioni più preziose che l'educazione possa trasmettere. Non come consolazione facile, ma come mappa di un territorio reale.

II. Il significato logorato

La cultura contemporanea ha con il limite un rapporto che potremmo definire di rimozione attiva: non semplicemente lo ignora, ma lo combatte sistematicamente, come se fosse un nemico da sconfiggere piuttosto che una realtà da abitare.

I segnali sono ovunque. Il linguaggio del marketing e della motivazione personale – "no limits", "push your boundaries", "the sky is the limit", e l'equivalente italiano "non esistono limiti, solo opportunità" – costruisce un immaginario in cui il limite è sempre e solo un ostacolo, una resistenza da superare, un segno di debolezza o di mancanza di ambizione. L'ideologia della crescita illimitata – economica, personale, tecnologica – permea non solo il mondo degli affari ma anche quello dell'educazione, dove si parla di "sviluppare il potenziale" come se il potenziale non avesse struttura, forma, direzione propria.

La tecnologia ha amplificato questa rimozione in modo inedito. Per la prima volta nella storia, intere generazioni crescono in ambienti digitali in cui le conseguenze delle azioni possono essere annullate con un clic, in cui lo spazio è virtualmente infinito, in cui il tempo può essere manipolato – accelerato, rallentato, riavvolto. Questo non è senza conseguenze sulla psicologia del limite: il giovane che cresce in questi ambienti fa fatica a incontrare il limite come dato strutturale, come qualcosa che appartiene alla natura delle cose e non solo alla propria insufficienza momentanea.

Paradossalmente, la stessa cultura che nega il limite produce una generazione di giovani profondamente segnati dall'ansia da prestazione – che è esattamente l'ansia di non riuscire a essere illimitati. Se il limite è sempre una colpa, allora ogni incontro con esso – e gli incontri sono inevitabili – produce senso di fallimento. Il risultato è una generazione che non ha imparato a perdere, a fermarsi, a dire "fin qui arrivo e non oltre" senza sentirsi inadeguata.

C'è poi una seconda rimozione, meno ovvia ma altrettanto profonda, che viene da certe letture della libertà come assenza di vincoli. In questa visione – che ha radici filosofiche nell'illuminismo e ramificazioni culturali molto diffuse – il limite è per definizione un'imposizione esterna, una costrizione che la libertà autentica dovrebbe scrollarsi di dosso. L'essere pienamente liberi significherebbe essere senza limiti. Ma questa equazione – libertà uguale assenza di limiti – produce non la libertà ma il suo contrario: l'arbitrio, l'incapacità di impegnarsi, la dissoluzione del sé in una serie infinita di possibilità mai scelte davvero.

III. Il testimone

Simone Weil (1909–1943) è una delle figure intellettuali e spirituali più originali del Novecento, e la sua vita è – tra le altre cose – una meditazione incarnata sul limite come luogo dell'incontro con il reale. Simone era una donna di intelligenza straordinaria, formatasi alla scuola dei migliori filosofi francesi del suo tempo. Avrebbe potuto costruirsi una carriera accademica brillante, protetta dalla distanza che il pensiero astratto garantisce dalla durezza del mondo. Scelse invece, più volte e deliberatamente, di mettere il proprio corpo e il proprio spirito a contatto diretto con il limite – nella sua forma più concreta e meno romantica.

Lavorò per un anno in una fabbrica – non come osservatrice, non come ricercatrice, ma come operaia, soggetta agli stessi tempi e alle stesse coercizioni degli altri operai. Fu un'esperienza che la segnò in modo permanente: la fabbrica le mostrò cosa significa essere un corpo soggetto a ritmi che non ha scelto, a una fatica che non lascia spazio alla riflessione, a un limite imposto dalla struttura del lavoro industriale. Non ne uscì con teorie astratte sul proletariato: ne uscì trasformata nella propria comprensione di cosa significa essere umani in condizioni di necessità.

Rifiutò il battesimo cristiano – pur essendo profondamente attratta dalla tradizione cristiana – per rimanere sulla soglia, in solidarietà con coloro che sono fuori. Anche questo fu un limite scelto: la rinuncia a un'appartenenza che avrebbe potuto darle conforto, per fedeltà a qualcosa che non riusciva a tradire.

La sua riflessione sulla *nécessité* – la necessità, il peso del reale che non si piega ai nostri desideri – è forse il contributo più originale che il suo pensiero offre alla questione del limite. La necessità non è il nemico della libertà: è il suo interlocutore indispensabile. La libertà che non incontra la necessità rimane astratta, infantile, incapace di diventare azione reale nel mondo. È nel contatto con ciò che resiste, con ciò che non cede, con ciò che dice no, che la volontà umana si definisce e si tempera.

Simone Weil morì a trentaquattro anni, in Inghilterra, rifiutando di mangiare più di quanto la razione dei connazionali occupati le avrebbe permesso. Anche questo fu un limite – portato fino alle sue estreme conseguenze, forse oltre ciò che era necessario. Ma testimonia la coerenza radicale di una vita che aveva fatto del contatto con il reale la sua forma più alta di fedeltà.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La parola greca che meglio introduce alla riflessione filosofica sul limite è *peras* – contrapposta ad *apeiron*, l'illimitato, l'indefinito. Per i Greci, e in particolare per la tradizione pitagorica e platonica, il *peras* non era il nemico della perfezione: era la sua condizione. Ciò che è illimitato è informe, caotico, incapace di essere. La forma – e quindi la bellezza, e quindi l'essere – nasce dall'incontro tra la materia e il limite che le dà contorno.

Aristotele sviluppa questa intuizione nella sua riflessione sul *telos*: ogni essere ha una forma propria, una direzione verso cui tende, un compimento che gli è specifico. Il limite non è ciò che impedisce il compimento: è ciò che lo definisce. Un seme di quercia non è limitato dal fatto di non poter diventare

una palma: è definito dalla sua quercità, e il suo compimento sta nell'essere una quercia il più pienamente possibile, non nel diventare qualsiasi altra cosa.

Martin Heidegger introduce nel Novecento una riflessione sul limite che parte da un'intuizione radicale: l'essere umano è un essere-per-la-morte, e questa condizione – il limite ultimo e insuperabile – non è un'appendice biografica da accettare a malincuore, ma la struttura che dà urgenza, significato e autenticità all'esistenza. Solo chi sa di essere finito può scegliere davvero – perché solo chi sa di non avere un tempo illimitato è costretto a decidere cosa fare del tempo che ha. Il limite della morte non è il nemico della vita: è ciò che la rende preziosa.

La tradizione biblica porta su questo terreno una luce specifica attraverso il concetto di *creaturalità*. Essere creature significa essere esseri che hanno ricevuto l'esistenza – non la possiedono in proprio, non l'hanno prodotta, non possono prolungarla indefinitamente. Questa dipendenza originaria non è umiliazione: è la condizione strutturale di un essere che esiste in relazione, che è costitutivamente aperto a ciò che lo precede e lo eccede. Il limite della creaturalità è il luogo in cui l'essere umano incontra, nella tradizione cristiana, la possibilità della grazia – di ricevere qualcosa che non ha prodotto e che non potrebbe produrre con le proprie forze.

C'è infine una dimensione del limite che la psicologia contemporanea ha riscoperto con forza: il limite come **struttura protettiva**. Il bambino che cresce senza limiti – senza regole, senza confini, senza l'esperienza del no – non è un bambino libero: è un bambino esposto. I limiti educativi – quando sono proporzionati, spiegati e coerenti – non comprimono lo sviluppo del sé: lo contengono nel senso originario del termine, lo tengono insieme, gli danno la forma entro cui è possibile crescere. Come le sponde di un fiume non imprigionano l'acqua ma le consentono di scorrere con forza e direzione, i limiti danno al sé in formazione la possibilità di diventare qualcosa di definito.

Il limite, dunque, non è il contrario della pienezza: è la sua condizione. Non è ciò che impedisce di essere, ma ciò che permette di essere qualcosa di preciso, di situato, di reale. L'essere umano illimitato non sarebbe più libero: sarebbe semplicemente indefinito – e l'indefinito non può amare, non può scegliere, non può fare promesse.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito dell'educatore, riguardo al limite, è quello di **offrire ai giovani un'esperienza del limite come realtà strutturale e non come punizione**. Questo significa – concretamente – non rimuovere sistematicamente gli ostacoli dal cammino dei ragazzi, non sostituirsi a loro quando la difficoltà si fa sentire, non trasformare ogni frustrazione in un problema da risolvere. Significa lasciare che il limite faccia il suo lavoro educativo – con la presenza discreta dell'adulto che accompagna, non quella invadente che sostituisce.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **distinguere tra limiti da accettare e limiti da combattere**. Non tutti i limiti hanno lo stesso statuto: esistono limiti che appartengono alla struttura dell'esistenza umana – la finitezza, la dipendenza, la morte – e che l'educazione aiuta ad abitare con sapienza. Ed esistono limiti ingiusti – strutture di oppressione, esclusioni sociali, discriminazioni – che l'educazione aiuta a riconoscere e a contestare. Confondere i due è uno degli errori più comuni: rassegnarsi all'ingiustizia come se fosse necessità, o ribellarsi alla finitezza come se fosse oppressione.

Il terzo compito è forse il più controcorrente: insegnare l'arte del **dire no a se stessi**. Non la rinuncia come mortificazione, non il sacrificio come valore in sé – ma la scoperta che saper rinunciare a qualcosa libera energia e direzione per qualcos'altro. Il giovane che non ha mai imparato a differire una soddisfazione, a rinunciare a una possibilità per rimanere fedele a una scelta, a dire no a ciò che lo distrae da ciò che conta – questo giovane è, paradossalmente, meno libero di chi ha imparato la grammatica del limite.

Questa voce dialoga strettamente con **Vergogna** – che la precede, e di cui il limite non elaborato è spesso la causa – e con **Fiducia**, che chiude la prima costellazione, perché la fiducia autentica nasce proprio dal riconoscimento del proprio limite: solo chi sa di non bastare a se stesso può affidarsi davvero a qualcun altro. Dialoga anche, più avanti nella spirale, con **Morte** – il limite ultimo – e con **Grazia**, perché la grazia è precisamente ciò che arriva là dove le proprie forze si fermano. Il limite è la forma del possibile. Non ciò che esclude, ma ciò che include – definendo un dentro, un contorno, una consistenza. Come la riva che non imprigiona il mare ma gli dà nome e direzione, il limite non riduce l'umano: lo rende riconoscibile. E ciò che è riconoscibile può essere amato.

FIDUCIA

Dizionario per un vivere umano – Voce 7

I. L'esperienza di partenza

C'è un gesto che i genitori conoscono e che i figli quasi sempre dimenticano: il momento in cui si impara ad andare in bicicletta. L'adulto tiene il sellino – una mano ferma, discreta, che sostiene senza irrigidire. Il bambino pedala, concentrato, la lingua tra i denti. Ad un certo punto l'adulto lascia – senza dirlo, senza annunciarlo – e il bambino continua a pedalare da solo per qualche secondo prima di accorgersene. Quando se ne accorge, di solito cade. Ma in quei secondi – in quella breve finestra di equilibrio autonomo – è successo qualcosa di fondamentale: il corpo ha imparato che è possibile stare in piedi senza essere tenuti.

Quella mano che tiene e poi lascia è una delle immagini più precise della fiducia in senso educativo. Non l'abbandono – che lascia senza rete. Non il controllo – che non lascia mai davvero. Ma qualcosa di intermedio e di più difficile: la presenza che sostiene senza sostituirsi, che accompagna senza fare le veci, che sa quando è il momento di aprire le dita.

Ma c'è un'altra scena, meno luminosa e forse più comune, che riguarda ugualmente la fiducia. Un ragazzo di quattordici anni racconta qualcosa di importante a un adulto – un'esperienza difficile, una paura, forse qualcosa che lo ha ferito. L'adulto ascolta, sembra capire, poi usa quella confidenza in un modo che il ragazzo non si aspettava: la racconta ad altri, o la trasforma in un'occasione di consiglio non richiesto, o semplicemente la dimentica con una facilità che fa più male del tradimento. Il ragazzo non lo dirà – non a quell'adulto, probabilmente non a nessun altro per un bel po' di tempo. Ma qualcosa si è rotto. E le crepe nella fiducia, quando si formano presto, sono tra le più difficili da riparare.

II. Il significato logorato

La fiducia è una delle parole più inflazionate del lessico contemporaneo – e paradossalmente una delle esperienze più rare. La si invoca continuamente: nelle organizzazioni ("dobbiamo costruire una cultura di fiducia"), nella politica ("i cittadini non si fidano più delle istituzioni"), nelle relazioni ("tutto si basa sulla fiducia"). Ma questa abbondanza verbale copre una povertà esperienziale reale: la fiducia, come esperienza vissuta e come pratica condivisa, sembra essere in declino strutturale nelle società occidentali contemporanee.

I dati sociologici su questo punto sono consistenti, anche se non è questo il luogo per citarli in dettaglio. Quello che interessa qui è il meccanismo psicologico e culturale che produce questo declino. La cultura contemporanea ha sviluppato nei confronti della fiducia un atteggiamento paradossale: la esalta come valore mentre costruisce sistemi che la rendono superflua o pericolosa.

La rendono superflua attraverso la moltiplicazione dei controlli, delle verifiche, delle garanzie contrattuali. Nelle relazioni istituzionali e commerciali, la fiducia viene progressivamente sostituita da meccanismi di certificazione, valutazione, feedback – come se la realtà della fiducia interpersonale potesse essere catturata e garantita da sistemi oggettivi. Il risultato è un mondo in cui ci si fida meno delle persone e più dei sistemi – ma i sistemi non possono offrire ciò che solo le persone sanno dare. La rendono pericolosa attraverso una cultura della delusione e del sospetto che trova nella storia personale e collettiva materiale abbondante. Chi ha vissuto un tradimento – e chi non ne ha vissuto almeno uno? – impara spesso la lezione sbagliata: non che occorre fidarsi meglio, ma che non occorre fidarsi affatto. Si costruisce un'indipendenza difensiva che suona come saggezza ma è, in realtà, una forma di chiusura – una strategia per non soffrire che comporta il costo di non vivere pienamente. Nei giovani, questo declino della fiducia si manifesta in modo specifico: una crescente difficoltà a fidarsi degli adulti – genitori, insegnanti, educatori – non perché gli adulti siano peggiori di una volta, ma perché il contesto culturale ha eroso le strutture che rendevano la fiducia intergenerazionale naturale e ovvia. Il giovane contemporaneo eredita un mondo in cui le narrazioni condivise si sono moltiplicate fino a contraddirsi, in cui le autorità si sono frantumate, in cui ogni affermazione può essere messa in discussione con un clic. In questo contesto, fidarsi richiede uno sforzo e un coraggio che le generazioni precedenti non dovevano necessariamente mettere in conto.

III. Il testimone

Don Lorenzo Milani (1923–1967) è una figura che la storia italiana ha spesso ridotto a simbolo di battaglie pedagogiche specifiche – la scuola di Barbiana, la lettura critica, il diritto all'istruzione per i poveri – perdendo di vista la radice più profonda della sua opera, che è precisamente una teologia e una pedagogia della fiducia.

Milani era un sacerdote fiorentino di famiglia borghese e colta, convertito al cattolicesimo in età adulta, mandato in esilio pastorale sull'Appennino toscano – a Barbiana, un borgo di poche case senza luce elettrica – come punizione per le sue posizioni scomode. Lì, con i figli dei contadini e dei montanari, costruì qualcosa che non aveva precedenti: una scuola in cui l'atto educativo era fondato sulla fiducia assoluta nella capacità dei ragazzi.

Non una fiducia ingenua o sentimentale. Milani era esigente, severo, capace di aspettarsi molto. Ma la sua esigenza nasceva da una convinzione che non cedeva: ogni ragazzo – anche quello che la scuola tradizionale aveva già etichettato come "incapace", "lento", "inadatto" – portava in sé una intelligenza e una dignità che l'educazione doveva servire, non giudicare.

Il metodo che sviluppò – la scrittura collettiva, l'insegnamento reciproco, il confronto con la realtà esterna attraverso i giornali e le lettere – era tutto fondato su questa fiducia operativa. I ragazzi di Barbiana impararono a leggere, a scrivere, a parlare in pubblico, a produrre testi di qualità non perché avessero ricevuto più risorse degli altri, ma perché qualcuno aveva creduto in loro con una costanza che non lasciava scampo al fallimento definitivo.

La lettera a una professoressa – scritta collettivamente dai ragazzi di Barbiana e pubblicata nel 1967, pochi mesi prima della morte di Milani – è un documento straordinario proprio perché non è un atto di accusa fine a se stesso: è la prova vivente di cosa può produrre la fiducia educativa quando viene praticata con radicalità. Quei ragazzi che la scuola aveva già abbandonato avevano trovato in un adulto qualcuno che si fidava di loro – e questa fiducia li aveva trasformati.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La filosofia ha sviluppato sulla fiducia riflessioni che spesso si nascondono sotto altri nomi – speranza, fede, riconoscimento – ma che convergono verso una intuizione comune: la fiducia non è un

sentimento, è una struttura ontologica. Non è qualcosa che si prova – è qualcosa che si pratica, che si decide, che si rischia.

Paul Ricoeur – già incontrato nella voce sull'Identità – ha riflettuto sulla fiducia in connessione con la promessa. Fare una promessa è l'atto linguistico che fonda la fiducia: significa impegnarsi a essere, domani, coerenti con ciò che si dice oggi. La promessa è possibile solo perché esiste una identità che dura nel tempo – e la fiducia è la scommessa che quell'identità reggerà, che la persona si manterrà fedele a se stessa attraverso il cambiamento. In questa lettura, fidarsi di qualcuno significa riconoscergli una identità stabile – trattarlo come qualcuno che può fare promesse e mantenerle.

Erik Erikson, psicologo dello sviluppo, ha descritto la fiducia di base – *basic trust* – come la prima e più fondamentale acquisizione dello sviluppo umano. Il neonato che sperimenta una cura sufficientemente stabile e responsiva sviluppa una disposizione fondamentale verso il mondo: la sensazione che esso sia, in linea di principio, affidabile – che la realtà risponda, che non abbandoni, che il bisogno esprima trovi risposta. Questa disposizione originaria – o la sua assenza – colora tutta la vita successiva. Non in modo deterministico, non irreparabilmente – ma in modo reale e profondo.

La tradizione cristiana porta alla riflessione sulla fiducia una dimensione che eccede la psicologia e la filosofia, senza contraddirle: la fiducia come *fede*. Non nel senso riduttivo di credenza intellettuale in proposizioni religiose, ma nel senso biblico originario di *emunah* – la parola ebraica che indica insieme fedeltà, solidità, affidabilità. *L'emunah* non è un sentimento soggettivo: è una relazione che regge, una radice che tiene anche quando la tempesta viene. La famosa immagine del Salmo 131 – il bambino svezzato che si acquieta sul seno della madre, senza più il pianto della fame, semplicemente presente – descrive questa qualità della fiducia: non la fiducia come tensione verso una risposta attesa, ma la fiducia come riposo nell'affidabilità di chi ci porta.

La fiducia, in questa prospettiva, non è una conquista della volontà – non si decide di fidarsi con un atto di forza. Si impara, si riceve, si costruisce nel tempo attraverso esperienze ripetute di affidabilità. Ed è, insieme, un atto di coraggio: perché fidarsi significa sempre esporsi alla possibilità del tradimento, accettare la vulnerabilità che ogni relazione autentica comporta. Chi non rischia non si fida – si protegge. E la protezione, per quanto comprensibile, è il contrario della vita.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo e più importante compito educativo riguardo alla fiducia è il più difficile da formalizzare: **essere affidabili**. Non perfetti – nessun educatore lo è. Ma coerenti: dire ciò che si pensa, mantenere ciò che si promette, ammettere quando si sbaglia. La fiducia dei giovani si costruisce su questi mattoni piccoli e quotidiani, non sui grandi gesti. Un adulto che ricorda una cosa detta tre settimane prima, che si scusa quando ha torto, che non usa le confidenze ricevute come leve di controllo – questo adulto costruisce, spesso senza saperlo, il fondamento su cui il giovane imparerà a fidarsi del mondo.

Il secondo compito è **restituire ai giovani esperienze di affidabilità progressiva**: responsabilità proporzionate alla loro capacità, contesti in cui la fiducia accordata non sia né eccessiva – producendo ansia da prestazione – né insufficiente – producendo senso di infantilizzazione. La fiducia educativa è sempre calibrata: sa quando anticipare le capacità del giovane e quando aspettare che maturino.

Il terzo compito è il più delicato: **aiutare i giovani a ricostruire la fiducia dopo il tradimento**. Non con la minimizzazione – "non è stato così grave", "vedrai che si rimedia" – ma con il riconoscimento onesto di ciò che è accaduto e con la testimonianza che il tradimento di una fiducia non chiude per sempre la possibilità di fidarsi. Che esistono persone affidabili. Che il mondo non è interamente composto di chi delude. Questa testimonianza non si fa con le parole, ma con la propria presenza costante nel tempo.

Questa voce chiude la prima costellazione del dizionario – *Il sé e la sua consistenza* – e lo fa con una parola che è, insieme, approdo e apertura. La fiducia è l'approdo del cammino che ha attraversato il

corpo, l'identità, il desiderio, la fragilità, la vergogna e il limite: solo chi ha cominciato ad abitare se stesso – con i propri limiti, le proprie fragilità, le proprie vergogne – può cominciare ad aprirsi all'altro con qualcosa di più della semplice necessità. Ma è anche apertura verso la seconda costellazione – *Il tempo e il suo peso* – perché la fiducia è strutturalmente temporale: si costruisce nel tempo, resiste nel tempo, e orienta verso un futuro che non si vede ancora ma che si crede possibile.

Fidarsi è come piantare un seme in terra senza vedere il frutto. Non è ingenuità – è la forma più lucida di speranza: quella che conosce il rischio, lo misura, e sceglie comunque di aprire le mani.

PARTE SECONDA

Il tempo e il suo peso

Presente · Memoria · Attesa · Futuro · Crisi · Maturità

Se la prima parte chiedeva al giovane di imparare ad abitare se stesso, questa seconda chiede qualcosa di altrettanto difficile e altrettanto necessario: imparare ad abitare il tempo. Non il tempo astratto dei calendari e degli orologi, ma il tempo vissuto – quello che a volte si dilata fino a sembrare immobile e a volte precipita senza lasciare traccia, quello che porta con sé il peso di ciò che è stato e il peso ancora diverso di ciò che non è ancora.

Il giovane contemporaneo vive una relazione con il tempo che è, in senso preciso, distorta. Non per colpa sua: la cultura digitale ha prodotto un ambiente in cui il presente è diventato la sola dimensione reale – un presente dilatato, saturo di stimoli, che non ha bisogno del passato perché tutto è sempre disponibile e non ha bisogno del futuro perché tutto sembra già accessibile. Il risultato è una generazione che ha perso – o non ha mai davvero trovato – la capacità di stare nel tempo nella sua tridimensionalità: memoria come radice, presente come luogo dell'azione, futuro come promessa aperta.

Le sei parole di questa costellazione percorrono questa tridimensionalità con attenzione. Il **Presente** apre il cammino perché è il luogo in cui tutto accade – ma un presente che non sia semplicemente l'istante consumato dal flusso digitale, bensì il *kairós* greco, il momento carico di significato, il tempo opportuno che chiede di essere riconosciuto e abitato. La **Memoria** non è il passato come peso da portare né come paradiso perduto da rimpiangere: è la radice che permette di stare in piedi, la narrazione che dà al sé la sua consistenza nel tempo. L'**Attesa** è forse la parola più controcorrente di questa costellazione – in una cultura che ha fatto della velocità e dell'immediatezza i suoi valori supremi, imparare ad aspettare è una forma di resistenza e di sapienza.

Il **Futuro** porta con sé la domanda più aperta e più urgente per un adolescente: cosa sarò, cosa farò, cosa vale la pena scegliere quando le possibilità sembrano infinite e il tempo sembra non bastare mai. La **Crisi** – parola greca che significa giudizio, discernimento, momento decisivo – viene restituita alla sua dignità: non catastrofe da evitare, ma passaggio necessario attraverso cui qualcosa di vecchio cede e qualcosa di nuovo diventa possibile. La **Maturità** chiude questa parte non come traguardo definitivo ma come qualità del cammino: non un'età anagrafica, ma un modo di stare nella vita – con radici abbastanza profonde da reggere le tempeste, e rami abbastanza aperti da continuare a crescere.

PRESENTE

Dizionario per un vivere umano – Voce 8

I. L'esperienza di partenza

È una domenica pomeriggio di marzo. Un gruppo di ragazzi è seduto insieme – in un salone parrocchiale, in un'aula, in un appartamento – e sta facendo, all'apparenza, la stessa cosa: guardare lo schermo del proprio telefono. Sono nello stesso spazio fisico, respirano la stessa aria, eppure ciascuno di loro è altrove. Uno sta commentando una partita di calcio con amici che si trovano in un'altra città. Un altro scorre immagini di posti in cui non è mai stato. Una ragazza risponde a messaggi di una conversazione iniziata tre ore prima e mai davvero conclusa. Un altro ancora guarda video di qualcosa che è già accaduto – un concerto, un evento, un momento – attraverso lo schermo di chi c'era. Nessuno di loro è, propriamente parlando, nel presente. Sono tutti altrove nel tempo e nello spazio – in un altrove digitale che è reale quanto basta per distrarli dal qui e dall'ora, ma non abbastanza reale da nutrirli davvero. Se qualcuno chiedesse loro "dove siete?" la risposta più onesta non sarebbe un luogo geografico ma una condizione: sospesi.

Questa scena – o qualcosa di molto simile – si ripete ogni giorno, in ogni contesto. Non è una critica generazionale: gli adulti non se la cavano meglio. È la descrizione di una condizione culturale che ha prodotto una delle forme più sottili di povertà del nostro tempo: l'incapacità di stare dove si è, di essere presenti a ciò che accade, di abitare il momento con sufficiente pienezza da lasciarsene toccare. Eppure, in quello stesso gruppo, capita a volte qualcosa di imprevisto. Qualcuno dice una parola che colpisce. Succede qualcosa di inaspettato. Qualcuno ride in un modo che fa ridere tutti. E per qualche minuto – brevi, preziosi – i telefoni spariscono dalla coscienza e il gruppo è davvero insieme, davvero lì, davvero presente. Quei minuti hanno una qualità diversa dagli altri. Li si ricorda. Lasciano traccia. Come se il tempo, in quei momenti, fosse diventato più denso.

II. Il significato logorato

La parola presente porta con sé una ambiguità che l'uso comune ha quasi del tutto appiattito. In italiano – come in molte lingue europee – presente significa contemporaneamente due cose molto diverse: il momento temporale attuale ("sono presente" come opposto di passato e futuro) e una qualità dell'essere qui ("essere presente" come opposto di essere distratti o assenti). Questa doppia accezione non è casuale: suggerisce che il tempo e l'attenzione sono intrecciati in modo profondo, che il momento presente non è semplicemente quello che sta accadendo adesso, ma quello a cui si è davvero presenti. La cultura contemporanea ha prodotto una crisi del presente che si manifesta in due forme apparentemente opposte ma profondamente connesse.

La prima è la **tirannia dell'istante**: il presente ridotto all'adesso immediato, al contenuto che scorre, all'impulso che chiede soddisfazione immediata. In questo regime temporale, non c'è spazio per la profondità – tutto deve accadere velocemente, tutto deve essere consumato prima che arrivi il prossimo stimolo. Il presente diventa una serie di istanti disconnessi, ciascuno dei quali esiste solo fino all'istante successivo. È un presente che non accumula, non costruisce, non matura.

La seconda forma è, paradossalmente, la **fuga dal presente**: la tendenza sistematica a stare altrove – nel passato rimpianto o nel futuro immaginato, nel virtuale piuttosto che nel reale, nell'altrove digitale piuttosto che nel qui fisico. Il presente reale – con le sue imperfezioni, i suoi silenzi, la sua resistenza – viene percepito come insufficiente rispetto all'altrove sempre disponibile. Si sviluppa una sorta di allergia all'ordinario, all'attrito, alla lentezza del reale.

Il risultato combinato di queste due dinamiche è una generazione che vive in un eterno presente dilatato ma paradossalmente vuoto – pieno di stimoli, povero di significato. Un presente che non è davvero presente perché non è abitabile: scorre troppo veloce per lasciare traccia, è troppo frammentato per costruire senso, è troppo virtuale per nutrire davvero.

III. Il testimone

Dag Hammarskjöld (1905–1961) è una delle figure più singolari del Novecento: uomo di potere e uomo di preghiera, diplomatico e contemplativo, segretario generale delle Nazioni Unite in uno dei periodi più convulsi della guerra fredda e, al tempo stesso, autore di uno dei diari spirituali più intensi che il secolo abbia prodotto.

Figlio di una famiglia dell'alta borghesia svedese, Hammarskjöld fu economista, giurista, funzionario statale di rango prima di diventare, nel 1953, il secondo segretario generale dell'ONU. In quel ruolo gestì crisi internazionali di enorme complessità – dalla crisi di Suez alla questione del Congo – con una combinazione di fermezza diplomatica e di apertura al dialogo che lo rese una figura di riferimento nella politica internazionale del suo tempo. Morì nel settembre del 1961 in un incidente aereo mai del tutto chiarito, mentre si recava in missione in Africa.

Fin qui, la biografia pubblica. Ma Hammarskjöld aveva una vita interiore che i contemporanei intuivano senza conoscerne la profondità, e che il mondo scoprì solo dopo la sua morte, quando venne trovato il manoscritto di un diario privato che aveva tenuto per decenni. Pubblicato postumo in svedese con il titolo *Vägmärken* – tradotto in italiano come *Tracce di cammino* – quel diario rivelò qualcosa di sorprendente: uno degli uomini più impegnati del suo tempo era anche uno dei più intensamente presenti a se stesso, al momento, al mistero che attraversava la sua esistenza quotidiana.

Le annotazioni di *Tracce di cammino* non seguono la logica del diario autobiografico tradizionale: non raccontano eventi, non descrivono incontri, non commentano le crisi politiche che Hammarskjöld stava gestendo. Sono frammenti di riflessione interiore – a volte aforistici, a volte quasi poetici – che documentano un lavoro continuo di presenza a se stesso e al momento. Hammarskjöld annotava ciò che accadeva dentro di lui: i movimenti dell'anima, le tentazioni dell'orgoglio e della vanità, la fatica di rimanere centrato in mezzo alla pressione esterna, la gratitudine improvvisa per qualcosa di piccolo e bello che aveva attraversato la sua giornata.

Una delle tensioni più ricorrenti in quel diario è precisamente quella tra il tempo del potere – frenetico, frammentato, sempre insufficiente – e il tempo della presenza – lento, pieno, capace di toccare il reale. Hammarskjöld sapeva che il suo lavoro lo esponeva continuamente al rischio di diventare un uomo di superficie: troppo impegnato per fermarsi, troppo visibile per essere davvero presente, troppo occupato a gestire il futuro per abitare il presente. La sua disciplina interiore – che aveva radici nella mistica cristiana medievale, in particolare in **Meister Eckhart** e nei mistici renani, che cita esplicitamente in alcune annotazioni – era la resistenza quotidiana a questa deriva.

Ciò che *Tracce di cammino* testimonia, nella sua forma più distillata, è la convinzione che il presente non sia il tempo residuale tra un impegno e l'altro, ma il luogo in cui la vita – e l'incontro con ciò che la fonda – è sempre disponibile, a condizione di essere abbastanza presenti da riconoscerlo. Non è una convinzione teorica: è il resoconto di una pratica faticosa, quotidiana, spesso fallita e sempre ripresa. La grandezza della testimonianza di Hammarskjöld non sta nella perfezione della sua presenza – che non raggiunge mai – ma nella fedeltà con cui torna, ogni volta, a riprendere il lavoro.

Morì, probabilmente, nell'adempimento di un dovere. Ma lasciò dietro di sé la prova che è possibile – anche nel mezzo delle più grandi responsabilità del mondo – non perdere il filo di ciò che conta davvero. E che quel filo passa sempre attraverso il momento presente.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La distinzione greca tra *chronos* e *kairós* è il punto di partenza filosofico più utile per restituire al presente la sua profondità, ma richiede di essere sviluppata con più precisione di quanto il lessico comune le riservi.

Il *chronos* è il tempo quantitativo e omogeneo: la successione misurabile degli istanti, il tempo degli orologi e dei calendari, il tempo che si conta, si pianifica e si consuma. È il tempo della produttività e dell'efficienza – una risorsa da allocare, da ottimizzare, da non sprecare. Non c'è nulla di sbagliato in questo tempo: è necessario, è reale, è la struttura entro cui la vita quotidiana si organizza. Ma è un tempo che, preso da solo, non dice nulla sul significato di ciò che accade al suo interno. Un'ora di *chronos* vale esattamente quanto un'altra ora di *chronos* – indipendentemente da cosa contenga.

Il *kairós* è qualcosa di radicalmente diverso: il momento opportuno, il tempo carico di significato, l'istante in cui qualcosa di decisivo diventa possibile. Nella retorica classica greca, il *kairós* era il momento giusto in cui pronunciare la parola giusta – non prima, non dopo, ma esattamente allora. Nella teologia paolina, il *kairós* è il tempo della grazia, il momento in cui l'eterno irrompe nel temporale e lo carica di un senso che il *chronos* da solo non potrebbe produrre. Il *kairós* non si misura in minuti ma in intensità. Non si produce con la pianificazione ma si riconosce – o si manca. È il presente nel senso pieno del termine: non semplicemente l'adesso del calendario, ma il momento che chiede di essere abitato con piena attenzione perché porta in sé qualcosa che non si ripeterà identico.

Edmund Husserl, fondatore della fenomenologia, ha analizzato la struttura del presente vissuto con una sottigliezza che merita attenzione. Il presente, nella sua analisi, non è un punto matematico senza estensione collocato tra il passato e il futuro: è uno spessore temporale che include ciò che Husserl chiama la *ritenzione* – il passato appena trascorso che ancora risuona nella coscienza, come la nota di musica che si è appena spenta ma che si continua a sentire – e la *protenzione* – il futuro immediato già anticipato, come la nota che sta per venire e che l'orecchio già prepara. Il presente vissuto non è mai un istante puntuale: è sempre già un'interpretazione, sempre già una relazione con ciò che precede e ciò che segue. Abitarlo con pienezza significa abitare questa complessità – non ridurla all'istante consumato né perdersi nella nostalgia o nell'anticipazione.

Martin Heidegger porta la riflessione fenomenologica sul tempo a un livello ontologico più profondo. Nella sua analitica dell'esistenza, il presente autentico non è il semplice *adesso* – che Heidegger chiama il tempo del *si*, del chiacchiericcio, della vita inautentica che scorre senza mai fermarsi a interrogarsi. Il presente autentico è il momento in cui il *Dasein* – l'esserci umano – si raccoglie su se stesso, riconosce la propria finitezza e sceglie come stare nel tempo che ha. Questa raccolta – che Heidegger chiama *Augenblick*, letteralmente "sguardo d'occhio", l'istante decisivo – non è un'esperienza mistica: è la struttura della presenza autentica, del momento in cui si è davvero dove si è.

La tradizione contemplativa cristiana ha elaborato sull'abitare il presente una saggezza pratica di straordinaria ricchezza che va ben oltre le formule devozionali in cui viene spesso ridotta. **Meister Eckhart** (1260 circa – 1328 circa) – il mistico domenicano tedesco che Hammarskjöld leggeva e citava – aveva elaborato una teologia del presente di sorprendente radicalità: il momento eterno non è fuori dal tempo, ma dentro il tempo pienamente abitato. La nascita di Dio nell'anima – immagine centrale della sua mistica – non accade in un passato mitico né in un futuro escatologico: accade nell'*ora*, nel momento presente pienamente aperto. Questa intuizione – che qui cito per riferimento senza riprodurre testi specifici che richiederebbero verifica filologica puntuale – ha attraversato tutta la tradizione mistica cristiana e continua a parlare con sorprendente precisione alla condizione contemporanea. Più vicino a noi, **Simone Weil** – già incontrata nella voce sul Limite – ha elaborato il concetto di *attenzione* come la forma più alta di presenza al momento: non la concentrazione forzata della volontà, ma una disponibilità ricettiva, una capacità di essere presenti a ciò che è senza proiettarvi i propri desideri e le proprie aspettative. L'attenzione weiliana non è una tecnica: è una disposizione dell'anima,

il contrario dell'ego che occupa tutto lo spazio e non lascia entrare nulla. È la forma in cui il presente diventa davvero presente – non ciò che voglio che sia, ma ciò che è.

Il presente, dunque, non è l'istante da consumare né il tempo da riempire: è il luogo dell'incontro – con se stessi, con gli altri, con il reale, con ciò che eccede. È il solo tempo in cui si vive davvero, l'unica stanza della casa dell'esistenza che sia abitabile adesso. Il passato è memoria e il futuro è speranza: ma l'azione, la scelta, la relazione, l'amore – accadono qui, in questo momento irripetibile che già mentre lo si nomina è diventato un altro.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito dell'educatore riguardo al presente è il più semplice da descrivere e il più difficile da praticare: **essere davvero lì**. La presenza fisica non basta – ogni educatore sa per esperienza che si può essere fisicamente in un luogo ed essere del tutto altrove nella mente e nel cuore. La presenza educativa è qualcosa di più: è l'attenzione portata pienamente su ciò che sta accadendo, sul ragazzo che si ha davanti, sulla parola che viene detta o che non riesce a essere detta. Questa qualità di presenza non si improvvisa: si coltiva, si sceglie, si difende da tutte le distrazioni che competono per occupare l'attenzione.

Il secondo compito è creare **esperienze di presente denso** – momenti in cui il gruppo è davvero insieme, davvero lì, davvero presente a ciò che accade. Queste esperienze non si programmano con precisione – non si può pianificare un *kairós* – ma si possono creare le condizioni perché diventino possibili: il silenzio condiviso, il rituale che segna l'inizio e la fine, la storia raccontata bene, il momento di bellezza inaspettata. L'educatore che sa creare queste condizioni sa fare una delle cose più preziose che l'educazione possa fare: aiutare i giovani a scoprire che il presente, quando viene abitato davvero, non delude.

Il terzo compito è aiutare i giovani a sviluppare quella che la tradizione contemplativa chiama **attenzione** e la psicologia contemporanea chiama *mindfulness* – ma che in entrambi i casi indica la stessa capacità fondamentale: essere presenti a ciò che si sta facendo, pensando, sentendo, senza essere immediatamente trascinati altrove. Non si tratta di una tecnica: si tratta di un'educazione dello sguardo, che richiede tempo, esempio e ripetizione.

Questa voce dialoga strettamente con **Memoria** e **Attesa**, che la seguono – perché il presente autentico è sempre in relazione con il passato che lo radica e il futuro che lo orienta. Dialoga anche, più indietro nella spirale, con **Corpo** – perché la presenza al momento è sempre primariamente una presenza corporea, una capacità di sentire dove si è – e con **Fiducia**, perché solo chi si fida abbastanza del mondo da abitarlo senza fuggirlo può davvero stare nel presente.

Il presente è la sola casa che esiste davvero. Il passato è una stanza che si può visitare ma non abitare; il futuro è una stanza che non è ancora stata costruita. L'unica stanza in cui si è davvero è questa – adesso. Imparare a starci è la forma più elementare e più alta dell'arte di vivere.

MEMORIA

Dizionario per un vivere umano – Voce 9

I. L'esperienza di partenza

C'è un odore che non si dimentica. Può essere il profumo del pane appena sfornato nella cucina della nonna, o la canzone che suonava in macchina durante un viaggio estivo dell'infanzia, o il sapore specifico di un dolce che si mangiava solo in certi giorni. Qualcosa di sensoriale, di piccolo, di

apparentemente insignificante – e tuttavia capace, a distanza di anni, di aprire all'improvviso una porta che sembrava chiusa: riportare in un luogo, in un tempo, in una qualità di vita che sembrava perduta per sempre.

Marcel Proust ha costruito su questa esperienza uno dei romanzi più grandi della letteratura moderna – ma qui, per rispetto del patto filologico, mi limito a citarne l'esperienza senza riprodurre testi che richiederebbero verifica puntuale. L'intuizione proustiana – che la memoria involontaria, scatenata da un'impressione sensoriale, restituisce il passato con una vivezza che la memoria volontaria non raggiunge – è una delle descrizioni fenomenologiche più precise di ciò che la memoria fa: non conserva il passato come un archivio conserva i documenti, ma lo trasforma, lo seleziona, lo restituisce colorato dall'emozione e dal significato.

Un ragazzo di sedici anni che trova in un cassetto una fotografia di quando aveva sei anni e giocava con un amico che poi si è trasferito altrove – in quel momento sperimenta qualcosa che non è semplicemente nostalgia. È la scoperta di avere una storia: di essere qualcuno che viene da qualche parte, che porta in sé tracce di esperienze passate, che è – almeno in parte – il prodotto di ciò che ha vissuto. È la scoperta, cioè, che il tempo non è solo ciò che scorre davanti, ma anche ciò che si porta dentro.

II. Il significato logorato

La cultura contemporanea ha sviluppato nei confronti della memoria un atteggiamento paradossale: da un lato, non è mai esistita nella storia umana una capacità tecnica di conservare il passato paragonabile a quella attuale – fotografie, video, registrazioni, archivi digitali di ogni tipo permettono di documentare ogni momento della vita con una precisione che le generazioni precedenti non potevano nemmeno immaginare. Dall'altro lato, la memoria come esperienza interiore – come capacità di portare il passato dentro di sé in modo vivo e trasformativo – sembra essere in declino.

Questi due fenomeni non sono indipendenti: sono probabilmente connessi. Quando ogni momento viene fotografato e archiviato, diminuisce la necessità di fissarlo interiormente – di lasciarlo sedimentare, di elaborarlo, di integrarlo nella propria storia. L'archivio esterno sostituisce il lavoro interiore della memoria, con il risultato paradossale che si ricorda meno, non di più: si ha accesso a più dati sul proprio passato, ma si ha meno capacità di trasformarli in esperienza significativa.

C'è poi una seconda pressione culturale che lavora contro la memoria: il culto dell'innovazione e della novità. In una cultura che misura il valore in termini di aggiornamento – l'ultimo modello, la versione più recente, il trend del momento – il passato rischia di essere percepito come irrilevante per definizione. I giovani crescono in un ambiente in cui guardare indietro è sinonimo di essere "fuori", in cui la tradizione è sospettata di conservatorismo, in cui la memoria storica e culturale è considerata un peso accademico più che una risorsa vitale.

Il risultato è una generazione che vive spesso in una sorta di amnesia selettiva: non perché non abbia passato – ogni persona ha un passato – ma perché non ha gli strumenti per abitarlo, per interrogarlo, per lasciarlo parlare al presente. Una generazione che rischia di ripetere – individualmente e collettivamente – ciò che non ha imparato a ricordare.

III. Il testimone

Primo Levi (1919–1987) è una delle figure intellettuali e morali più importanti del Novecento italiano ed europeo, e la sua opera – costruita interamente intorno al dovere e alla fatica della memoria – offre all'educazione una delle riflessioni più precise e più necessarie che esistano sul tema.

Levi era un chimico torinese, laureato con lode nell'anno in cui le leggi razziali fasciste rendevano già difficile agli ebrei l'accesso alle università italiane. Deportato ad Auschwitz nel febbraio del 1944 in

quanto ebreo, trascorse quasi un anno nel lager – lavorando come chimico nel reparto di sintesi del Buna, la fabbrica di gomma sintetica annessa al campo – prima di essere liberato dall'avanzata sovietica nel gennaio del 1945. Tornò a Torino dopo un lungo e tortuoso viaggio attraverso l'Europa in rovina, riprese il lavoro di chimico, e cominciò a scrivere.

Se questo è un uomo – scritto tra il 1945 e il 1946 e pubblicato nel 1947 da una piccola casa editrice dopo essere stato rifiutato da Einaudi – è il primo e forse il più importante dei suoi libri sulla memoria del lager. Ma sarebbe un errore ridurre Levi al testimone della Shoah: la sua riflessione sulla memoria è molto più ampia e più complessa di una semplice testimonianza storica, per quanto straordinaria. Quello che distingue Levi da molti altri testimoni è precisamente la qualità del suo sguardo: uno sguardo che non cede né alla retorica del martirio né all'autocommiserazione né alla semplificazione morale. Levi guardava l'esperienza del lager – e la propria memoria di essa – con la stessa precisione con cui guardava un esperimento chimico: cercando di descrivere ciò che aveva visto con la massima fedeltà possibile, senza abbellire né distorcere, senza trasformare il reale nella forma più rassicurante che avrebbe potuto assumere.

La sua riflessione sulla memoria raggiunse la sua forma più matura e più inquieta nel libro postumo *I sommersi e i salvati*, pubblicato nel 1986, un anno prima della sua morte. In quel libro Levi affronta con lucidità spietata una questione che aveva a lungo evitato di porre in forma diretta: chi erano i testimoni più attendibili dell'esperienza del lager? La sua risposta – paradossale, dolorosa, irrinunciabile – è che i testimoni più attendibili erano i *sommersi*, quelli che non erano sopravvissuti, quelli che erano morti senza poter raccontare. I salvati – tra cui lui stesso – erano una selezione parziale e in qualche modo distorta: avevano sopravvissuto per ragioni che non sempre avevano a che fare con la virtù o con il merito, e la loro memoria portava inevitabilmente le tracce di questa parzialità.

Questa riflessione non è un atto di autodistruzione né di relativismo: è la forma più alta di onestà intellettuale nei confronti della memoria. Levi non dice che la memoria è inutile perché imperfetta: dice che la memoria deve essere consapevole dei propri limiti per essere davvero fedele. Una memoria che si crede integra e oggettiva è una memoria che mente senza saperlo. Una memoria che conosce la propria parzialità e la dichiara è una memoria che può ancora dire qualcosa di vero.

Per l'educazione, questa lezione è di un'importanza che va ben oltre il contesto storico della Shoah. Insegna ai giovani – e agli educatori – che ricordare non è semplicemente recuperare il passato come era: è un atto di interpretazione, di selezione, di costruzione di senso. E che questa costruzione è tanto più onesta quanto più è consapevole dei propri filtri e delle proprie distorsioni. La memoria di Levi non è la memoria dell'archivio: è la memoria del testimone responsabile – colui che sa di non poter dire tutto, ma che si impegna a dire il più fedelmente possibile ciò che può.

Levi morì nel 1987 cadendo nella tromba delle scale della sua casa torinese – la stessa casa in cui era nato e a cui era tornato dopo Auschwitz. Se fu suicidio – come molti ritengono senza che vi sia certezza – quella morte appartiene alla sua testimonianza quanto i suoi libri: la memoria del lager, tenuta aperta e vigile per quarant'anni con una disciplina straordinaria, aveva un costo che il corpo e l'anima alla fine non riuscirono a reggere. Anche questo fa parte della verità che la sua figura consegna all'educazione: che il dovere di memoria non è un esercizio retorico. Ha un prezzo reale, che si paga nella carne.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

Paul Ricoeur ha dedicato alla memoria una delle sue opere più mature: *La memoria, la storia, l'oblio*, pubblicata nel 2000, frutto di decenni di riflessione che attraversa la fenomenologia, l'ermeneutica e la filosofia morale. È un testo complesso e stratificato, ma alcune delle sue distinzioni fondamentali sono accessibili e preziose per il lavoro educativo.

La prima distinzione è tra la *memoria come presenza del passato* e la *memoria come lavoro*. La memoria come semplice presenza del passato è quella che si impone senza essere chiamata – il ricordo

che ritorna, l'immagine che affiora, il sogno che riporta in luoghi e tempi che sembravano dimenticati. Questa memoria può essere consolante o tormentosa, ma è essenzialmente passiva: il passato arriva, e non si può scegliere se accoglierlo o no. La memoria come lavoro – ciò che Ricoeur, riprendendo Freud, chiama *Erinnerungsarbeit*, lavoro di memoria – è invece un processo attivo: l'elaborazione deliberata del passato, la sua integrazione nella narrazione del sé, la trasformazione dell'accaduto in esperienza significativa. Questo lavoro non si fa mai soli: richiede un interlocutore, un contesto, un linguaggio. È strutturalmente dialogico.

La seconda distinzione, altrettanto importante, è quella tra *memoria giusta* e *memoria abusata*. Ricoeur dedica una parte significativa del suo lavoro alle patologie della memoria: la memoria impedita – bloccata dal trauma, incapace di elaborare ciò che è accaduto – la memoria manipolata – usata a fini ideologici, selezionata e distorta per servire narrazioni di potere – e la memoria obbligata – trasformata in dovere formale che svuota il ricordare di ogni significato autentico. La memoria giusta è quella che trova il giusto equilibrio tra il ricordare e il dimenticare, tra la fedeltà al passato e l'apertura al futuro, tra la giustizia verso le vittime e la possibilità della riconciliazione.

Questa riflessione ricoeuriana illumina qualcosa di decisivo: che la memoria non è neutrale, non è automatica, non è innocente. Richiede un lavoro – interiore e collettivo – che ha una dimensione etica oltre che psicologica. Ricordare bene è una responsabilità, non solo una capacità.

Walter Benjamin, filosofo tedesco di tradizione ebraica e marxista, porta sulla memoria una luce diversa e complementare. Nella sua riflessione sulla storia – condensata nelle straordinarie *Tesi di filosofia della storia*, scritte nel 1940 poche settimane prima della sua morte – Benjamin elabora l'idea che ogni generazione abbia una responsabilità nei confronti delle generazioni passate: quella di riscattarne le speranze deluse, di raccogliere ciò che è andato perduto, di non lasciare che i vinti della storia scompaiano senza lasciare traccia. La memoria, in questa prospettiva, non è conservazione del passato com'era: è fedeltà alle promesse non mantenute, è attenzione alle voci che la storia ufficiale ha silenziato.

Questa dimensione benjaminiana della memoria è particolarmente preziosa per l'educazione in contesti di diversità culturale e sociale: insegna a cercare le storie non raccontate, a dare voce alle memorie marginali, a costruire una comprensione del passato che non si identifichi semplicemente con la versione dei vincitori.

Il concetto biblico di *zikkarôn* – il memoriale – merita uno sviluppo più ampio di quanto gli si riservi di solito, perché porta sulla memoria una delle intuizioni più originali e più feconde dell'intera tradizione ebraica e cristiana. Il termine ebraico *zikkarôn* deriva dalla radice *zkr* – ricordare – e ricorre nella Scrittura in contesti di straordinaria importanza: la Pasqua è istituita come *zikkarôn*, memoriale della liberazione dall'Egitto; i nomi dei figli di Israele sono portati dal sommo sacerdote come *zikkarôn* davanti a Dio; le pietre del Giordano sono erette come *zikkarôn* per le generazioni future.

Ciò che distingue il *zikkarôn* dalla semplice commemorazione è precisamente questo: non si tratta di richiamare alla mente un evento passato mantenendolo a distanza sicura nel passato. Si tratta di renderlo presente in modo operativo – di lasciarlo agire nel presente come se accadesse ora. Quando la Haggadah della Pasqua ebraica dice che ogni ebreo in ogni generazione è obbligato a vedersi come se fosse uscito personalmente dall'Egitto, non sta chiedendo un esercizio di immaginazione storica: sta descrivendo una struttura della memoria in cui il passato del popolo diventa il passato di ciascuno, e la liberazione antica è la liberazione che riguarda chi la celebra adesso.

Questa concezione della memoria – partecipativa, trasformativa, capace di attraversare il tempo senza dissolversi in esso – è una delle eredità più preziose della tradizione biblica all'educazione. Insegna che il passato non è morto: è sepolto vivo, capace di parlare al presente con una voce che nessun archivio digitale può riprodurre, perché non è la voce dei dati ma la voce dell'esperienza vissuta e trasmessa.

La memoria, dunque, nella sua forma più piena, è questa: non il passato conservato come in un museo, dove i visitatori guardano senza toccare. Ma il passato che continua a lavorare nel presente – che forma

il carattere, che orienta le scelte, che rende possibile la fedeltà e la promessa, che offre alle domande del presente interlocutori che vengono da lontano e che hanno già attraversato qualcosa di simile. Chi non ha memoria non ha radici. E chi non ha radici – come ogni giardiniere sa – non può crescere in altezza quando viene il vento.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla memoria è aiutare i giovani a **distinguere tra nostalgia e memoria viva**. La nostalgia è il passato vissuto come paradiso perduto – più bello perché irraggiungibile, rifugio dall'insoddisfazione del presente. La memoria viva è qualcosa di più esigente: è il passato accolto nella sua complessità, con le sue luci e le sue ombre, come radice da cui si trae nutrimento senza restarvi intrappolati. Un educatore aiuta i giovani a fare questo lavoro – non con la storia patria come retorica, ma con la propria storia personale come materiale vivo.

Il secondo compito è valorizzare le **pratiche narrative**: il racconto autobiografico, la tradizione orale familiare, la costruzione di memorie condivise nel gruppo. Un gruppo che ha una storia comune – anche breve, anche semplice – ha una risorsa che un insieme di individui non ha: la capacità di riconoscersi, di richiamare momenti condivisi, di costruire identità collettiva. L'educatore che cura la memoria del gruppo – che ricorda, che racconta, che celebra gli anniversari – sta facendo qualcosa di pedagogicamente profondo.

Il terzo compito è custodire la **memoria storica e culturale** come patrimonio vivo, non come obbligo scolastico. I grandi testimoni del passato – Primo Levi, Etty Hillesum, Nelson Mandela, don Milani – non sono figure da studiare: sono interlocutori da incontrare, capaci di dire qualcosa di vero all'esperienza di chi vive oggi. Presentarli come tali – non come monumenti ma come compagni di strada – è uno dei compiti più belli che l'educazione possa assumersi.

Questa voce dialoga strettamente con **Presente** – che la precede, perché una presenza autentica al momento richiede radici nel passato – e con **Attesa**, che la segue, perché solo chi ha memoria può sperare: sa che il futuro porterà qualcosa di reale perché il passato ha già portato qualcosa di reale. Dialoga anche, più avanti, con **Identità** e con **Perdono** – perché il perdono è impossibile senza memoria, è la forma più alta del lavoro che la memoria può compiere su se stessa.

La memoria è la radice dell'albero. Non si vede, sta sottoterra, lavora nel buio. Ma è lei che permette all'albero di crescere in altezza senza essere abbattuto – e di portare frutto, quando viene il tempo.

ATTESA

Dizionario per un vivere umano – Voce 10

I. L'esperienza di partenza

C'è un tipo di silenzio che si conosce bene, nell'adolescenza: il silenzio di chi aspetta una risposta che non arriva. Non la risposta a una domanda scolastica – quella, al massimo, produce ansia da prestazione. Ma la risposta a qualcosa di più importante: un messaggio inviato a qualcuno che si ama e che non risponde, una domanda fatta a un genitore che ha cambiato discorso, una richiesta di essere visti che è rimasta senza eco. Quel silenzio ha un peso fisico – si sente nel petto, nel respiro, in una tensione che non riesce a sciogliersi. È il peso dell'attesa.

Ma c'è un'altra attesa, molto diversa eppure ugualmente reale: quella di un gruppo di ragazzi che aspetta insieme qualcosa. Può essere il risultato di una gara, il momento in cui si apre un sipario, la notte di Natale quando si è ancora bambini abbastanza da credere che qualcosa di straordinario stia per

accadere. In queste attese collettive c'è una qualità del tempo che le attese solitarie non hanno: una tensione condivisa che unisce, una trepidazione che si respira nell'aria, una presenza al momento che la soddisfazione immediata non produrrebbe mai. L'attesa, in questi casi, non è il tempo che precede il vero tempo: è essa stessa un tempo pieno, carico, prezioso.

Queste due esperienze – l'attesa come dolore e l'attesa come pienezza – sembrano opposte. In realtà appartengono alla stessa struttura: entrambe rivelano che il tempo non è indifferente, che il futuro non è semplicemente il presente che non è ancora arrivato, che aspettare qualcosa – o qualcuno – è già una forma di relazione con ciò che si attende. Si aspetta solo ciò che conta. L'attesa è la misura del desiderio.

II. Il significato logorato

La cultura contemporanea ha dichiarato guerra all'attesa con una sistematicità e una efficacia senza precedenti nella storia umana. Il progresso tecnologico degli ultimi trent'anni può essere letto, da un certo punto di vista, come una progressiva eliminazione di ogni forma di attesa: la comunicazione istantanea ha eliminato l'attesa della lettera, lo streaming ha eliminato l'attesa del film in programmazione, la consegna in ventiquattr'ore ha eliminato l'attesa dell'oggetto ordinato, i motori di ricerca hanno eliminato l'attesa della risposta alla domanda. Ogni forma di ritardo è diventata un problema tecnico da risolvere, ogni frizione è diventata un'imperfezione del sistema da correggere. Questa eliminazione sistematica dell'attesa ha prodotto, insieme a vantaggi reali e indiscutibili, un effetto collaterale che merita attenzione: una generazione di giovani che non sa aspettare – non perché siano più impazienti per carattere delle generazioni precedenti, ma perché non hanno avuto le stesse occasioni di imparare la grammatica dell'attesa. Il muscolo dell'attesa, come ogni muscolo, si atrofizza se non viene esercitato.

Le conseguenze si vedono in modi diversi e convergenti. La difficoltà a tollerare la frustrazione – qualsiasi obiettivo che richieda tempo e sforzo prolungato sembra irraggiungibile. La difficoltà a mantenere l'attenzione – qualsiasi contenuto che non produca gratificazione immediata viene abbandonato. La difficoltà a costruire relazioni profonde – che richiedono per definizione tempo, pazienza, la disponibilità a stare nell'incertezza senza risolvere tutto subito. La difficoltà, infine, a sperare – perché la speranza è per sua natura una forma di attesa, e chi non sa aspettare non riesce a sperare davvero.

C'è poi un secondo livello di logoramento semantico, più sottile. La parola attesa è stata progressivamente assorbita nel linguaggio della produttività: si "gestisce" l'attesa, si "ottimizza" il tempo di attesa, si misura la "waiting experience" del cliente. In questa prospettiva, l'attesa è per definizione un tempo morto – tempo sottratto all'azione, all'efficienza, alla produzione. Non è mai un tempo che possa avere un valore proprio, intrinseco, irriducibile alla sua utilità strumentale. Questa visione impoverisce non solo il lessico ma l'esperienza stessa: chi è convinto che aspettare sia sempre uno spreco non potrà mai scoprire cosa l'attesa sa produrre quando viene abitata invece di essere semplicemente subita.

III. Il testimone

Etty Hillesum ritorna in questa voce – non per mancanza di alternative, ma perché la sua testimonianza sull'attesa è di una qualità che poche altre figure nella storia recente raggiungono, e sarebbe un torto pedagogico non portarla qui dove le appartiene di diritto.

Etty visse, negli ultimi due anni della sua vita, una forma di attesa che pochi di noi sono chiamati a conoscere: l'attesa della deportazione, in un contesto in cui la destinazione finale era nota o quanto meno intuibile. Dal 1942 al 1943, trascorse lunghi periodi nel campo di transito di Westerbork, in

Olanda, dove gli ebrei olandesi venivano raccolti prima di essere mandati verso est. Sapeva – con quella lucidità che caratterizza tutta la sua scrittura – che il tempo che le restava era limitato e che la fine che la aspettava era violenta.

Eppure i suoi diari di quel periodo non sono diari di terrore o di disperazione. Sono, sorprendentemente, diari di una presenza al momento di straordinaria intensità – e di un'attesa che aveva imparato a diventare qualcosa di diverso dall'angoscia. Etty non aspettava la salvezza – non si illudeva su questo. Aspettava qualcosa di più difficile da nominare: la possibilità di rimanere pienamente umana fino all'ultimo, di continuare a vedere la bellezza dove era ancora visibile, di essere presente alle persone intorno a lei con tutta se stessa.

Scrisse – e qui parafraso fedelmente il senso senza riprodurre il testo per cautela filologica – che la vita era bella e ricca di senso anche in mezzo a quella miseria, e che questo senso non dipendeva dalle circostanze esterne ma da qualcosa di più interno e più stabile. Non era rassegnazione: era una forma di attesa attiva, di apertura al bene possibile anche nel peggio del reale. L'attesa di Etty non era passività: era la forma più alta di resistenza che le circostanze le consentivano.

Questa testimonianza è preziosa per l'educazione non perché i giovani siano chiamati ad attraversare ciò che attraversò Etty – non lo sono, e non lo si augura a nessuno. Ma perché mostra, in condizioni estreme, una qualità dell'attesa che è accessibile anche nelle condizioni ordinarie: la capacità di abitare il tempo che si ha, qualunque esso sia, senza essere divorati dall'ansia di ciò che verrà.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La tradizione filosofica ha elaborato sull'attesa riflessioni che spesso si nascondono sotto altri nomi – speranza, tensione escatologica, struttura del tempo – ma che convergono verso una intuizione comune: l'attesa non è assenza di vita, ma una delle sue forme più intense.

Gabriel Marcel, filosofo francese del Novecento e pensatore cristiano di grande originalità, ha distinto tra la speranza come desiderio di qualcosa di specifico – voglio che accada questo, attendo questo risultato preciso – e la speranza come apertura fondamentale al futuro, come disponibilità a ricevere qualcosa che non si riesce ancora a nominare. Questa seconda forma di speranza – che Marcel chiama *espérance* per distinguerla dal semplice *espoir* – è strutturalmente un'attesa: non l'attesa di un oggetto determinato, ma l'attesa di una pienezza che si intuisce possibile senza riuscire a definirla.

Questa distinzione illumina qualcosa di importante per i giovani: il fatto che le attese più profonde non hanno sempre un oggetto preciso. L'adolescente che sente in sé una tensione verso qualcosa di grande – verso un significato, verso un amore, verso una pienezza che non riesce ancora a nominare – non sta semplicemente aspettando un evento futuro. Sta vivendo la struttura più autentica del desiderio umano: l'apertura verso ciò che eccede il presente.

Ernst Bloch, filosofo tedesco di tradizione marxista ma di sensibilità quasi mistica, ha costruito sull'attesa e sulla speranza una delle opere filosofiche più ambiziose del Novecento: *Il principio speranza*. La sua tesi centrale – che l'essere umano è strutturalmente un essere orientato verso il futuro, un essere che anticipa, che sogna, che tende verso ciò che non è ancora – porta la riflessione sull'attesa a un livello ontologico: non è solo che gli esseri umani aspettano, è che l'attesa è una delle strutture fondamentali dell'esistenza umana. Togliere l'attesa – saturare ogni desiderio, eliminare ogni ritardo, rispondere a ogni bisogno prima che si faccia sentire – non libera l'essere umano: lo svuota.

La tradizione biblica porta sull'attesa una delle sue contribuzioni più caratteristiche e meno comprese: la dimensione escatologica. Tutta la Scrittura – dall'attesa messianica dell'Antico Testamento alla tensione verso il *maranathà* del Nuovo – è strutturata intorno a un'attesa che non si risolve nel presente ma che il presente orienta e illumina. Questa attesa non è fuga dalla realtà: è la forma in cui la realtà viene presa sul serio nella sua incompiutezza. Il credente che aspetta non aspetta la fine del mondo per

distaccarsi da esso: aspetta la sua pienezza, e questa attesa lo rende più capace di agire nel presente con speranza e responsabilità.

C'è infine una dimensione dell'attesa che la psicologia ha studiato con particolare attenzione: la capacità di differire la gratificazione come indicatore di maturità e di salute psicologica. I famosi esperimenti sulla *delayed gratification* – lo studio del marshmallow di Walter Mischel e i suoi sviluppi successivi – hanno mostrato che la capacità di aspettare, di resistere all'impulso immediato in vista di un bene futuro maggiore, è correlata a esiti positivi in molti domini della vita. Non si tratta di reprimere il desiderio: si tratta di educarlo alla distanza, di insegnargli a tenere lo sguardo lungo. Il giovane che ha imparato ad aspettare non è un giovane privato di qualcosa: è un giovane che ha acquisito una delle libertà più rare e più preziose.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo all'attesa è tra i più controcorrenti che questo dizionario proponga: **reintrodurre deliberatamente il ritardo** nell'esperienza dei giovani. Non come punizione, non come privazione, ma come scelta pedagogica consapevole. Questo significa costruire percorsi in cui la soddisfazione non è immediata – progetti a lungo termine, preparazioni che richiedono tempo, apprendimenti che non si misurano in risultati immediati. Significa anche, più semplicemente, resistere alla tentazione di risolvere subito ogni difficoltà, di rispondere a ogni domanda prima che il silenzio abbia fatto il suo lavoro.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **distinguere tra attesa passiva e attesa attiva**. L'attesa passiva è quella che subisce il tempo – aspetta che passi, che qualcosa cambi, che qualcuno intervenga. L'attesa attiva è quella che abita il tempo – che usa il periodo dell'attesa per prepararsi, per crescere, per approfondire. Un educatore che accompagna un giovane in un momento di attesa difficile – l'esito di una decisione, il risultato di un percorso, la risposta di una persona amata – aiuta a trasformare l'attesa da tempo morto in tempo vivo.

Il terzo compito è custodire e valorizzare i **rituali dell'attesa** che le tradizioni religiose e culturali hanno elaborato: l'Avvento come tempo di preparazione al Natale, il digiuno come pratica di attesa nel corpo, la veglia come notte di attesa che trasforma l'alba. Questi rituali non sono decorazioni culturali: sono pedagogie dell'attesa sedimentate in secoli di esperienza umana. Restituirli ai giovani nella loro profondità – non come obblighi formali ma come pratiche di sapienza – è uno dei modi in cui la tradizione parla al presente.

Questa voce dialoga strettamente con **Presente e Memoria** – che la precedono nella costellazione, perché solo chi abita il presente e ha radici nel passato può aspettare senza essere divorato dall'ansia – e con **Futuro**, che la segue, perché l'attesa è la forma in cui il futuro viene già vissuto nel presente. Dialoga anche, più avanti nella spirale, con **Speranza** – di cui è la radice esperienziale – e con **Fede**, perché ogni fede autentica ha la struttura dell'attesa: non il possesso di una certezza, ma la fedeltà a una promessa non ancora compiuta.

L'attesa è il tempo in cui il seme è già nella terra e il frutto non è ancora visibile. Chi non conosce quella stagione – chi non ha mai aspettato davvero qualcosa – non sa cosa significhi che la primavera arriva. E non sa, soprattutto, la gioia particolare di chi aspettava quando ciò che aspettava finalmente appare.

FUTURO

Dizionario per un vivere umano – Voce 11

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento che quasi ogni educatore ha vissuto, seduto di fronte a un ragazzo di diciassette o diciotto anni, in uno di quei colloqui in cui si parla di orientamento, di scelte, di cosa si vorrà fare "da grandi". Il ragazzo è lì, apparentemente disponibile, e tuttavia qualcosa non funziona. Le domande che sembrano ovvie – cosa ti piace fare, cosa ti immagini tra dieci anni, quali sono i tuoi sogni – producono risposte evasive, sguardi obliqui, scrollate di spalle. Non è pigrizia, non è mancanza di intelligenza. È qualcosa di più difficile da nominare: una specie di blocco davanti all'orizzonte, come se guardare avanti fosse un gesto rischioso che è meglio evitare.

Dietro quel blocco si trovano, di solito, almeno tre paure diverse che si sovrappongono senza distinguersi. La prima è la paura di sbagliare – di scegliere qualcosa che poi si rivelerà un errore, di chiudere porte che non si potranno riaprire. La seconda è la paura di deludere – i genitori, gli insegnanti, se stessi – non all'altezza di aspettative che si intuiscono senza che nessuno le abbia mai esplicitato con chiarezza. La terza, forse la più profonda, è la paura che il futuro non esista – che il mondo che si trovano davanti sia così instabile, così imprevedibile, così saturo di crisi sovrapposte da rendere ogni progetto un atto di ingenuità.

Questa terza paura non è irrazionale: è la risposta sensata di una generazione che è cresciuta sentendo parlare di crisi climatica, di instabilità economica, di trasformazioni tecnologiche che renderanno obsoleti mestieri ancora non nati. Il futuro, per molti giovani di oggi, non è un territorio aperto e promettente: è un campo minato da attraversare con cautela, o da evitare restando il più possibile nel presente.

II. Il significato logorato

Il futuro è una delle parole più cariche di storia nella cultura occidentale moderna. La modernità si è definita, tra le altre cose, come il tempo in cui il futuro ha acquistato un valore che le epoche precedenti non gli riconoscevano: il progresso come categoria fondamentale, l'idea che la direzione della storia sia verso il meglio, che le generazioni successive vivranno in un mondo più giusto, più libero, più ricco di quello dei loro padri.

Questa fede nel futuro – che ha avuto le sue versioni laiche e le sue versioni religiose, le sue declinazioni liberali e quelle marxiste – ha funzionato per secoli come motore culturale e come orizzonte di senso. Ha motivato rivoluzioni, riforme, imprese scientifiche, movimenti sociali. Ha dato alle generazioni passate una ragione per fare sacrifici nel presente in vista di un domani migliore.

Questa fede è entrata in crisi nel corso del Novecento – attraverso le due guerre mondiali, i totalitarismi, la bomba atomica, la Shoah – e non si è più ricomposta nella stessa forma. Il postmoderno ha fatto del sospetto verso le grandi narrazioni del progresso uno dei suoi tratti caratteristici. E i giovani di oggi crescono in un contesto in cui la promessa del futuro si è frantumata in una serie di futures parziali e contraddittori: il futuro tecnologico accelerato dell'intelligenza artificiale, il futuro minaccioso della crisi climatica, il futuro precario del mercato del lavoro, il futuro incerto delle istituzioni democratiche.

Il risultato è una parola – futuro – che ha perso la sua capacità di orientare. Non perché il futuro non esista, ma perché i quadri narrativi che lo rendevano abitabile si sono sgretolati senza che nuovi quadri li abbiano sostituiti. I giovani si trovano davanti a un orizzonte che non riesce più a funzionare come

tale: troppo vasto per essere abbracciato, troppo incerto per essere pianificato, troppo carico di minacce per essere desiderato con leggerezza.

A questo si aggiunge una pressione specifica che le generazioni precedenti non conoscevano nella stessa forma: la moltiplicazione delle possibilità. Mai nella storia umana i giovani di una generazione si sono trovati davanti a un numero così alto di possibili percorsi di vita – professionali, relazionali, geografici, culturali. Questa abbondanza di possibilità, che sembrerebbe una ricchezza, produce spesso l'effetto opposto: la paralisi della scelta, la sensazione che scegliere qualcosa significhi perdere tutto il resto, l'incapacità di impegnarsi in una direzione perché ogni impegno chiude delle porte.

III. Il testimone

Martin Luther King (1929–1968) è una figura che il tempo rischia di trasformare in monumento – e i monumenti non parlano. Vale la pena restituirlo alla sua concretezza storica, e in particolare alla dimensione del futuro che la sua testimonianza incarna con una forza rara.

King era un pastore battista dell'Alabama che guidò il movimento per i diritti civili degli afroamericani negli Stati Uniti in uno dei periodi più convulsi e violenti della storia americana del Novecento. Quello che rende la sua figura particolarmente significativa per la riflessione sul futuro non è il discorso del "I have a dream" – troppo spesso ridotto a slogan – ma la struttura profonda del suo pensiero e della sua azione: la capacità di mantenere viva una visione del futuro in condizioni che avrebbero giustificato ogni disperazione.

King operò in un contesto in cui il futuro sembrava bloccato: una società strutturalmente razzista, istituzioni resistenti al cambiamento, violenza reale e quotidiana contro il movimento che guidava. Bombe nelle chiese, assassinii, minacce continue alla sua famiglia e alla sua vita. In quel contesto, la sua insistenza sulla possibilità di un futuro diverso non era ingenuità: era una scelta politica e spirituale deliberata, fondata su una lettura della storia che andava più in profondità del presente immediato. Quello che la sua testimonianza offre all'educazione non è l'ottimismo facile – King non era ingenuo sulla resistenza del male – ma qualcosa di più prezioso: la dimostrazione che il futuro può essere immaginato e perseguito anche quando il presente non lo lascia intravedere. Che la visione precede la realtà e la rende possibile. Che senza la capacità di vedere qualcosa che non c'è ancora non si può lavorare per costruirlo.

King pagò questa visione con la vita – fu assassinato a Memphis nel 1968, a trentanove anni. Ma il futuro che immaginava è diventato, almeno in parte, reale – non perché la storia proceda automaticamente verso il meglio, ma perché uomini e donne come lui hanno scelto di agire come se il futuro migliore fosse possibile, anche quando tutto sembrava dire il contrario.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La filosofia del Novecento ha elaborato sul futuro riflessioni che vanno in direzioni molto diverse, e vale la pena tenerne insieme almeno due che si illuminano reciprocamente.

La prima viene da **Hans Jonas**, filosofo tedesco di tradizione ebraica, che nel suo *Il principio responsabilità* – pubblicato nel 1979 e rimasto uno dei testi filosofici più significativi del tardo Novecento – elabora una etica del futuro fondata sulla responsabilità verso chi non è ancora nato. Jonas parte da una constatazione: la tecnologia moderna ha dato all'essere umano un potere di intervento sulla natura e sulla storia talmente esteso da rendere possibile, per la prima volta, la minaccia dell'esistenza stessa delle generazioni future. Di fronte a questo potere inedito, l'etica tradizionale – orientata al presente e al prossimo – non basta più. Occorre una nuova categoria: la responsabilità verso il futuro, verso chi non ha ancora voce ma la cui vita dipende dalle scelte di chi agisce oggi.

Questa intuizione è straordinariamente feconda per l'educazione: insegna ai giovani che il futuro non è semplicemente ciò che capiterà loro, ma ciò di cui sono in parte responsabili. Che le loro scelte hanno conseguenze che si estendono oltre il loro orizzonte di vita. Che essere giovani non significa essere esonerati dalla responsabilità verso ciò che viene dopo.

La seconda viene da **Jürgen Moltmann**, teologo protestante tedesco, che nella sua *Teologia della speranza* – pubblicata nel 1964 – ha elaborato una delle più potenti riflessioni cristiane sul futuro come categoria teologica. Moltmann sostiene che il Dio cristiano è fondamentalmente il Dio del futuro: non il garante dell'ordine presente, non il custode del passato, ma colui che viene, che promette, che chiama avanti. La resurrezione – evento centrale della fede cristiana – non è il ritorno al passato ma l'irruzione di un futuro radicalmente nuovo nel presente. In questa prospettiva, la speranza cristiana non è ottimismo sul corso della storia: è la fiducia che il futuro è nelle mani di qualcuno che non lo abbandona.

Queste due prospettive – la responsabilità jonesiana e la speranza moltmanniana – non si contraddicono: si completano. Il futuro richiede insieme la responsabilità di chi agisce nel presente sapendo che le sue azioni hanno conseguenze lunghe, e la speranza di chi sa che il futuro non è interamente nelle sue mani – che c'è una forza più grande che lavora nella storia, anche quando la storia sembra andare nella direzione sbagliata.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo al futuro è aiutare i giovani a **distinguere tra progetto e programma**. Un programma è un piano dettagliato che presuppone la prevedibilità del futuro – e inevitabilmente delude, perché il futuro non è prevedibile. Un progetto è qualcosa di diverso: è una direzione, una fedeltà a qualcosa che conta, una disponibilità a camminare verso qualcosa anche senza sapere esattamente dove si arriverà. I giovani non hanno bisogno di certezze sul futuro – ne avrebbero molte meno di quante credano, e pretendere il contrario genera ansia. Hanno bisogno di imparare a camminare in una direzione con sufficiente fiducia da non fermarsi a ogni svolta imprevista.

Il secondo compito è restituire ai giovani la capacità di **immaginare**: non come esercizio di fantasia irresponsabile, ma come atto cognitivo ed etico fondamentale. Chi non riesce a immaginare un futuro diverso dal presente non può lavorare per costruirlo. L'educazione all'immaginazione del futuro passa attraverso la letteratura, il contatto con testimoni come King, la pratica deliberata del pensiero controfattuale – chiedersi "come potrebbe essere diversamente?" non come evasione dalla realtà ma come primo passo verso la sua trasformazione.

Il terzo compito è offrire ai giovani **piccole esperienze di futuro realizzato**: progetti a lungo termine portati a compimento, impegni mantenuti nel tempo, trasformazioni di cui si vede il frutto dopo mesi di lavoro. Queste esperienze – apparentemente banali – costruiscono qualcosa di molto importante: la fiducia che il futuro che si costruisce nel presente diventa reale. Che il tempo non è il nemico del desiderio ma il suo alleato.

Questa voce dialoga con **Attesa** – che la precede, perché il futuro si abita prima di tutto nella forma dell'attesa – e con **Crisi**, che la segue, perché la crisi è spesso il momento in cui il futuro immaginato crolla e occorre trovare la forza di immaginarne un altro. Dialoga anche, più avanti nella spirale, con **Speranza** – di cui è la dimensione temporale – e con **Morte**, perché solo chi ha fatto pace con il proprio limite ultimo può guardare al futuro senza esserne terrorizzato.

Il futuro non è il presente che non è ancora arrivato. È la promessa che il presente porta in sé – spesso nascosta, spesso non ancora leggibile – come il frutto porta nel fiore la sua forma definitiva, prima ancora che qualcuno riesca a vederla.

CRISI

Dizionario per un vivere umano – Voce 12

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento che molti educatori ricordano con una precisione che sorprende, a distanza di anni: il momento in cui hanno visto un ragazzo o una ragazza cadere a pezzi. Non metaforicamente – o non solo metaforicamente. La caduta a pezzi ha una fenomenologia precisa: il pianto che non riesce a fermarsi, la voce che si spezza nel mezzo di una frase, lo sguardo che perde il filo e non riesce a ritrovarlo. Può essere scatenata da qualcosa che dall'esterno sembra sproporzionato – un voto, una lite, una delusione – ma che dall'interno ha la dimensione di un crollo.

In quei momenti, la reazione istintiva dell'adulto è quasi sempre la stessa: cercare di fermare la caduta, di tamponare il danno, di riportare il ragazzo il più rapidamente possibile a uno stato di funzionalità. Si offre rassicurazione, si relativizza il problema, si costruisce un piano d'azione. Tutte cose comprensibili, spesso necessarie. Ma che rischiano di perdere qualcosa di essenziale: il fatto che quella crisi, per quanto dolorosa, sta facendo un lavoro che le rassicurazioni non possono fare.

La parola greca *krisis* significa giudizio, separazione, discernimento – il momento in cui qualcosa viene distinto da qualcos'altro, in cui ciò che regge viene separato da ciò che non regge. I Greci la usavano in medicina per indicare il momento decisivo di una malattia: il punto in cui l'organismo combatte la sua battaglia più dura, e da cui uscirà o guarito o sconfitto. In entrambi i casi, la crisi non è il male: è il momento in cui il male e la guarigione combattono la loro battaglia decisiva.

Un ragazzo che cade a pezzi sta attraversando, in questo senso preciso, una crisi: qualcosa che non reggeva più sta cedendo, e nel cedere crea lo spazio per qualcosa di nuovo. L'educatore che sa stare in quel momento – senza affrettarsi a riparare, senza fuggire davanti all'intensità emotiva, senza confondere la propria ansia con il bisogno del ragazzo – è un educatore che ha capito qualcosa di fondamentale sulla natura della crescita.

II. Il significato logorato

Il termine crisi è tra i più abusati del lessico contemporaneo. Si parla di crisi economica, crisi climatica, crisi migratoria, crisi dei valori, crisi della democrazia, crisi della famiglia, crisi dell'identità – fino al punto in cui la parola ha perso ogni contorno preciso e si è trasformata in un segnale generico di allarme, applicabile a qualsiasi situazione di disagio o di difficoltà. Questa inflazione semantica ha prodotto due effetti opposti e ugualmente dannosi.

Il primo è la **banalizzazione**: quando tutto è crisi, niente è davvero crisi. La parola perde la sua capacità di segnalare qualcosa di specifico – un momento di svolta, un punto di non ritorno, una soglia che richiede attenzione particolare – e diventa semplicemente sinonimo di "problema". Un ragazzo che attraversa una vera crisi di crescita viene trattato come chi ha un problema da risolvere, non come chi sta attraversando un passaggio che richiede accompagnamento.

Il secondo effetto è la **catastrofizzazione**: la crisi come evento da prevenire a tutti i costi, come segnale di fallimento – del ragazzo, della famiglia, dell'educatore. In questa prospettiva, ogni crisi è una notizia cattiva, ogni cedimento è un allarme, ogni momento di difficoltà intensa è qualcosa che non avrebbe dovuto accadere e che occorre correggere il più presto possibile. Questa visione produce educatori ansiosi, genitori iperprotettivi, istituzioni che ottimizzano i processi per eliminare il rischio – e giovani che non hanno mai imparato che la crisi fa parte del cammino.

Ciò che manca, in entrambi i casi, è la comprensione della crisi come categoria esistenziale positiva: non il contrario della salute, ma una delle sue forme di manifestazione. Non l'eccezione nel cammino di

crescita, ma uno dei suoi momenti necessari. Non un problema da risolvere, ma un passaggio da attraversare.

III. Il testimone

Ignazio di Loyola (1491–1556) è una delle figure storiche in cui la crisi come momento trasformativo ha trovato la sua espressione più drammatica e più eloquente – e la cui risposta alla crisi ha generato uno degli strumenti pedagogici più raffinati che la tradizione cristiana abbia elaborato.

Ignazio era un nobile e soldato basco, cresciuto nella cultura cavalleresca del suo tempo, con ambizioni di gloria militare e di successo alla corte di Castiglia. Nel 1521, durante la difesa della cittadella di Pamplona contro le truppe francesi, fu colpito da una palla di cannone che gli spezzò una gamba e ne ferì gravemente l'altra. Fu un momento di crisi totale: la carriera militare finita, il corpo che non rispondeva più, il futuro immaginato improvvisamente impossibile.

Durante la lunga convalescenza nel castello di famiglia a Loyola – costretto all'immobilità per mesi, con scarso materiale di lettura disponibile – accadde qualcosa che Ignazio stesso, molti anni dopo, descrisse con precisione nella sua autobiografia, dettata in terza persona con quella distanza lucida che è uno dei tratti caratteristici del suo stile. Leggendo vite di santi – gli unici libri disponibili in quella casa – cominciò a osservare in sé una differenza tra due tipi di pensieri e di fantasie: quelli legati alle sue ambizioni mondane producevano una soddisfazione iniziale che si sgretolava lasciando tristezza; quelli orientati verso un servizio diverso, spirituale, producevano una pace che durava e si approfondiva nel tempo.

Questa osservazione – apparentemente semplice, straordinariamente precisa – fu il seme da cui nacque la pratica del discernimento spirituale: l'arte di distinguere tra i movimenti interiori che portano verso la vita e quelli che portano verso la morte, tra le consolazioni genuine e quelle ingannevoli, tra la voce che chiama avanti e quella che trascina indietro.

La crisi di Ignazio non fu solo il momento in cui una vita vecchia finì: fu il momento in cui, nell'immobilità forzata e nel vuoto del progetto precedente, divenne possibile un ascolto che l'agitazione normale non avrebbe mai consentito. La crisi come spazio di discernimento – non come catastrofe, ma come opportunità di vedere più chiaramente – è forse il contributo più prezioso che la sua figura offre all'educazione contemporanea.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La psicologia dello sviluppo ha elaborato sulla crisi riflessioni che integrano e approfondiscono l'intuizione ignaziana. **Erik Erikson**, già incontrato nella voce sulla Fiducia, ha costruito la sua teoria dello sviluppo umano intorno al concetto di crisi come momento costitutivo di ogni passaggio evolutivo. In ogni fase della vita – dall'infanzia alla vecchiaia – c'è una crisi specifica che porta in sé una domanda: fiducia o sfiducia? autonomia o vergogna? iniziativa o senso di colpa? industria o inferiorità? identità o confusione di ruoli? La crisi non è il fallimento dello sviluppo: è il suo motore. Erikson descrive la crisi adolescenziale come la più intensa e la più determinante: il momento in cui il giovane deve integrare in una identità coerente tutte le identificazioni parziali dell'infanzia, le aspettative sociali, i propri desideri e le proprie capacità reali. Questo lavoro di integrazione è inevitabilmente rischioso: richiede che qualcosa ceda, che alcune identificazioni vengano abbandonate, che l'immagine di sé venga ricostruita su basi nuove. Non c'è adolescenza autentica senza questa crisi – ci può essere la sua simulazione, la sua evitazione, la sua posticipazione, ma queste alternative costano care nel lungo periodo.

Hans-Georg Gadamer, filosofo ermeneutico tedesco, porta alla riflessione sulla crisi una dimensione diversa e complementare: quella della comprensione. Nella sua riflessione sul dialogo e sull'incontro

con il testo, Gadamer descrive la comprensione autentica come qualcosa che accade solo quando i propri presupposti vengono messi in questione – quando l'incontro con l'altro, con il testo, con l'esperienza produce uno scuotimento dei quadri interpretativi precedenti. Questo scuotimento è, strutturalmente, una crisi: qualcosa che si credeva solido vacilla, e nel vacillare apre la possibilità di una comprensione più ampia.

La tradizione cristiana ha elaborato sulla crisi, attraverso la tradizione mistica, una riflessione sulla *notte oscura* – termine associato soprattutto a **Giovanni della Croce** (1542–1591) – come momento di purificazione e di trasformazione che passa inevitabilmente attraverso la perdita: la perdita delle consolazioni, delle certezze, delle immagini di Dio e di sé che si credevano definitive. La notte oscura non è la fine della fede: è il momento in cui la fede viene purificata dalle sue componenti infantili e diventa qualcosa di più robusto e di più adulto. L'esperienza descritta da Giovanni della Croce nella sua poesia e nei suoi trattati – qui citati per riferimento senza riprodurre testi che richiederebbero verifica puntuale – è tra le descrizioni più precise di ciò che accade quando una crisi viene attraversata fino in fondo invece di essere evitata.

Tutto questo converge verso una definizione del nuovo senso che questa voce vuole restituire alla crisi: non catastrofe, non anomalia, non segnale di fallimento – ma momento di discernimento, soglia di trasformazione, spazio in cui qualcosa di vecchio cede per lasciare posto a qualcosa di nuovo. La crisi non garantisce la crescita: la rende possibile. Non ogni crisi conduce a una trasformazione positiva – dipende da come viene attraversata, da chi accompagna, da quali risorse interiori ed esterne sono disponibili. Ma nessuna crescita profonda, nella storia umana, è avvenuta senza attraversare qualcosa che aveva la struttura della crisi.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla crisi è il più difficile da praticare e il più necessario: **imparare a non fuggire**. Né la propria crisi né quella dei giovani. L'educatore che ha paura della crisi – che la vive come segnale del proprio fallimento, che si affretta a risolverla per ridurre la propria ansia – è un educatore che priva i giovani di qualcosa di essenziale: la compagnia di un adulto capace di stare nel difficile senza esserne sopraffatto. La prima pedagogia della crisi è autobiografica: riguarda la propria capacità di abitare l'incerto.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **dare un nome** a ciò che stanno attraversando. La crisi che non viene nominata tende a restare informe – una massa indistinta di dolore, confusione, paura – e come tale è più difficile da attraversare. Nominarla – con precisione, senza drammatizzare né minimizzare – è già un atto di orientamento: trasforma l'esperienza caotica in qualcosa che ha un contorno, e quindi in qualcosa che si può affrontare. "Stai attraversando una crisi" detto con calma a un ragazzo che si sente perdere il senso di sé non è una sentenza: è una mappa.

Il terzo compito è coltivare nei giovani la capacità di **discernimento ignaziano**: l'arte di osservare i propri movimenti interiori durante la crisi – cosa porta verso la vita, cosa porta verso la morte, cosa si allarga e cosa si restringe – senza essere travolti da essi. Questo non è un esercizio riservato ai contemplativi: è una competenza esistenziale di base, accessibile a qualsiasi giovane che abbia qualcuno disposto ad accompagnarlo in questo lavoro di osservazione interiore.

Questa voce dialoga strettamente con **Futuro** – che la precede, perché la crisi è spesso scatenata dal crollo di un futuro immaginato – e con **Maturità**, che la segue e che è, in un certo senso, il frutto possibile di ogni crisi attraversata. Dialoga anche con **Limite** – già incontrato nella prima costellazione – perché la crisi è spesso il momento in cui si incontra un limite che non si era visto, e con **Perdono**, più avanti, perché alcune crisi nascono da ferite relazionali che richiedono il lungo lavoro del perdono per essere elaborate.

La crisi è come una tempesta su un albero: le rami fragili si spezzano, ma le radici, se sono profonde, tengono. E dopo la tempesta, l'albero è diverso – qualcosa ha perso, qualcosa ha guadagnato. Non è tornato com'era. È diventato qualcosa di più suo.

MATURITÀ

Dizionario per un vivere umano – Voce 13

I. L'esperienza di partenza

C'è un tipo di adulto che i giovani riconoscono immediatamente, anche senza avere le parole per descriverlo. Non è necessariamente il più brillante, né il più giovane di aspetto, né il più aggiornato sulle ultime tendenze culturali. È qualcuno che dà la sensazione – difficile da articolare ma inequivocabile – di stare bene nella propria pelle. Che non ha bisogno di impressionare, che non reagisce alle provocazioni con l'ansia di difendersi, che sa aspettare prima di rispondere, che porta le proprie cicatrici senza nasconderle né esibirle. Che ride di se stesso con una leggerezza che non è superficialità, e che prende sul serio le cose che contano senza essere schiacciato dal loro peso. I giovani sono attratti da questo tipo di adulto con una intensità che spesso sorprende gli educatori stessi. Lo cercano, stanno volentieri in sua compagnia, tornano da lui quando hanno qualcosa di importante da dire. Non perché abbia risposte preconfezionate – di solito ne ha meno di altri – ma perché la sua presenza ha una qualità che è difficile trovare altrove: la qualità di qualcuno che ha attraversato qualcosa e ne è uscito non intatto – le cicatrici ci sono – ma integro.

Quella qualità ha un nome: si chiama maturità. Non nel senso anagrafico – non è questione di anni, e ci sono sessantenni immaturi e ventenni sorprendentemente maturi. Nel senso esistenziale: la qualità di chi ha fatto pace con se stesso senza smettere di crescere, di chi ha integrato le proprie ombre senza esserne dominato, di chi ha trovato un centro abbastanza stabile da permettersi di muoversi verso la periferia senza perdersi.

II. Il significato logorato

La parola maturità ha subito nella cultura contemporanea una doppia svalutazione che l'ha svuotata di significato proprio mentre la si continuava a usare.

La prima svalutazione è quella **anagrafica e burocratica**: la maturità come soglia legale – il compimento dei diciotto anni, il diploma di maturità scolastica, il diritto di voto. In questa accezione, la maturità è un dato oggettivo e misurabile, indipendente dall'esperienza interiore, conferito automaticamente dal trascorrere del tempo. Si è maturi perché si ha una certa età, non perché si è diventati qualcosa. Questa visione ha il vantaggio della semplicità e della giustizia formale – la legge deve avere soglie chiare – ma produce una confusione profonda: convince i giovani che la maturità arriva da sola, che è sufficiente aspettare, che non richiede né lavoro né attraversamento.

La seconda svalutazione è, paradossalmente, quella **culturale del presente**, che ha fatto della maturità un valore sospetto. Una cultura che celebra la giovinezza come stato ideale, che teme l'invecchiamento, che produce adulti che si comportano come adolescenti e che considera questo un segno di vitalità – questa cultura non ha molto spazio per la maturità come valore. La maturità sa di vecchio, di chiuso, di finito. Il bello è essere ancora in cerca, ancora fluidi, ancora senza risposte definitive.

C'è in questa seconda tendenza una intuizione parzialmente giusta: la maturità non è la fine della crescita, non è il possesso definitivo di risposte certe, non è la chiusura del sé in una forma definitiva. Ma trasformare questa intuizione in svalutazione sistematica della maturità produce adulti che non

vogliono crescere – che si aggrappano all'adolescenza come a uno stato di grazia – e che quindi non possono offrire ai giovani la guida e il modello di cui hanno bisogno.

Ciò che manca, in entrambi i casi, è una comprensione della maturità come processo e come qualità dinamica: non uno stato da raggiungere una volta per tutte, non una soglia anagrafica da superare, ma una direzione del cammino – verso una maggiore integrazione, una maggiore libertà interiore, una maggiore capacità di amare e di lavorare in modo reale.

III. Il testimone

Nelson Mandela è già apparso in questo dizionario come testimone dell'Identità. Torna qui – legittimamente, perché la sua figura è abbastanza grande da reggere più di una lettura – in una luce diversa: come incarnazione di ciò che la maturità può significare quando viene guadagnata attraverso l'attraversamento reale della sofferenza e del conflitto.

Mandela uscì da ventisette anni di carcere nel 1990 come uomo di settantadue anni. Avrebbe potuto uscire con la rabbia di chi ha subito una ingiustizia enorme – e nessuno gliela avrebbe rimproverata. Avrebbe potuto uscire con il desiderio di rivalsa, con il risentimento accumulato in decenni di umiliazione e privazione. Invece uscì con qualcosa che sorprese il mondo intero: una capacità di riconciliazione che non era rassegnazione né ingenuità, ma il frutto di un lungo lavoro interiore che aveva trasformato il risentimento in comprensione, la rabbia in determinazione, il desiderio di punizione in visione di un futuro possibile.

Quello che Mandela aveva imparato in carcere – e che trasformò il processo di transizione dal regime dell'apartheid alla democrazia sudafricana in qualcosa di storicamente straordinario – non era solo la resistenza politica. Era una forma di libertà interiore che nessuna prigione era riuscita a confiscargli: la libertà da se stesso, dalla propria reattività, dalla tendenza a farsi definire dall'ingiustizia subita.

La Commissione per la Verità e la Riconciliazione, che Mandela sostenne con decisione nel suo mandato presidenziale, è un'istituzione nata direttamente da questa maturità: la convinzione che il futuro di un popolo non potesse essere costruito sulla rimozione del passato né sulla vendetta, ma solo sull'elaborazione condivisa della verità. Raccontare ciò che era accaduto, ascoltare le vittime e i carnefici, cercare la riconciliazione dove era possibile – tutto questo presupponeva una maturità collettiva che Mandela cercò di incarnare prima di chiederla agli altri.

La sua testimonianza insegna qualcosa di decisivo: che la maturità non si produce nelle condizioni favorevoli, ma nelle condizioni avverse. Non quando tutto va bene, ma quando tutto sembra andare male. E che la maturità guadagnata in questo modo ha una solidità e una profondità che nessuna maturità di facciata può raggiungere.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La tradizione filosofica ha elaborato sulla maturità riflessioni spesso indirette – parlando di saggezza, di *phronesis*, di *Bildung* – che convergono tuttavia verso una comprensione comune: la maturità come integrazione progressiva dell'esperienza in una forma di vita sempre più coerente con se stessa.

Il concetto aristotelico di *phronesis* – la saggezza pratica, la capacità di deliberare bene nelle situazioni concrete – è forse la descrizione filosofica più precisa di ciò che la maturità produce come frutto. La *phronesis* non è l'intelligenza astratta né la conoscenza teorica: è la capacità di vedere con chiarezza la situazione particolare che si ha davanti, di capire cosa essa richiede, di agire di conseguenza con la velocità e la decisione appropriate. Questa capacità non si insegna dai libri: si forma attraverso l'esperienza vissuta e riflettuta – attraverso gli errori, le crisi attraversate, le scelte fatte e le loro conseguenze osservate nel tempo.

Il concetto tedesco di *Bildung* – difficilmente traducibile in italiano, a metà strada tra "formazione" e "cultura" – porta una dimensione complementare: la maturità come processo di formazione del carattere attraverso l'incontro con il mondo, con la tradizione, con l'alterità. La *Bildung* presuppone che il sé non sia già dato ma si formi nel contatto con ciò che è altro da sé – che la maturità sia il frutto di un'apertura, non di una chiusura. **Georg Wilhelm Friedrich Hegel** aveva elaborato questo concetto nella sua dialettica tra il sé e l'altro come motore dello sviluppo della coscienza; **Wilhelm Dilthey** lo aveva poi applicato alla formazione storica dell'individuo attraverso le grandi opere della cultura.

Carl Gustav Jung porta una dimensione ulteriore attraverso il concetto di **individuazione**: il processo psicologico attraverso cui il sé integra progressivamente le proprie componenti – comprese quelle negate, proiettate, tenute nell'ombra – verso una forma di totalità sempre più consapevole. La maturità, in questa prospettiva, non è la scomparsa dei conflitti interiori ma la loro integrazione: la capacità di portare in sé la tensione tra dimensioni opposte – la forza e la fragilità, la luce e l'ombra, la certezza e il dubbio – senza essere distrutti da essa.

La tradizione cristiana ha elaborato sulla maturità una visione che integra tutte queste dimensioni e le porta verso un orizzonte che le eccede: il concetto paolino di crescita verso la **pienezza di Cristo** – l'uomo maturo nella misura della statura della pienezza di Cristo, come scrive Paolo nella Lettera agli Efesini, testo che qui cito per riferimento senza pretendere di riprodurre la formulazione esatta. Questa pienezza non è un modello di perfezione irraggiungibile: è la direzione di un cammino, l'orientamento di una vita verso una forma sempre più capace di amare, di servire, di essere pienamente se stessa per gli altri.

La maturità, dunque, non è un punto di arrivo ma una qualità del cammino. Non si è maturi una volta per tutte: si cresce verso la maturità attraverso ogni esperienza elaborata, ogni crisi attraversata, ogni relazione portata fino in fondo. È la direzione che conta, non la posizione raggiunta.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla maturità è il più paradossale: **non affrettarla**. La cultura contemporanea tende a chiedere ai giovani di crescere troppo in fretta in alcune direzioni – la competenza professionale, l'autonomia finanziaria, la responsabilità – e di non crescere mai in altre – la capacità di tollerare la frustrazione, di elaborare il dolore, di fare promesse e mantenerle.

Un'educazione che rispetta il tempo della maturità sa distinguere ciò che si può anticipare e ciò che richiede il suo tempo – e ha il coraggio di difendere questo tempo dall'ansia di chi vorrebbe bruciare le tappe.

Il secondo compito è offrire ai giovani **modelli di maturità credibili**: non perfezione, non assenza di conflitto, non risposta a tutte le domande – ma integrazione reale, cicatrici portate con dignità, errori ammessi senza autodistruzione, vita vissuta con una qualità di presenza che si riconosce e si desidera. Mandela è un modello di questo tipo – ma lo sono anche molti adulti ordinari che i giovani hanno intorno, se l'educatore sa indicarli e valorizzarli.

Il terzo compito è creare le condizioni perché i giovani possano fare **esperienza di responsabilità reale**: non responsabilità simulata, non compiti protetti da reti di sicurezza così fitte da rendere impossibile il fallimento – ma responsabilità vera, con conseguenze reali, che richiede di rispondere di sé davanti agli altri. La responsabilità reale è il terreno su cui la maturità si forma: non in aula, non nei libri, ma nella vita concreta, nelle scelte vere, nel confronto con le conseguenze di ciò che si è deciso. Questa voce chiude la seconda costellazione – *Il tempo e il suo peso* – e lo fa restituendo il tempo alla sua dimensione più profonda: non la successione degli istanti, non il calendario, ma il processo formativo attraverso cui una persona diventa più pienamente se stessa. La maturità è il frutto del tempo vissuto bene – non del tempo trascorso, ma del tempo abitato, interrogato, attraversato con la disponibilità a lasciarsi trasformare da ciò che porta.

Dialoga con **Crisi** – che la precede, perché ogni crisi attraversata è un passo verso la maturità – e apre verso la terza costellazione, *La relazione e il suo rischio*, perché la maturità si misura, infine, nella qualità delle relazioni che si è capaci di costruire e di mantenere. Dialoga anche con **Morte** – più avanti nella spirale – perché la maturità autentica richiede di aver fatto i conti, almeno inizialmente, con il proprio limite ultimo: solo chi sa di essere finito può scegliere come usare il tempo che ha.

La maturità non è la fine del cammino: è imparare a camminare in modo diverso. Non più di corsa, inseguendo traguardi che si spostano sempre avanti. Ma con un passo più lento e più sicuro, capace di sentire il terreno sotto i piedi, di guardare intorno senza perdere la direzione, di portare con sé il peso degli anni senza esserne schiacciato. Come un albero che ha smesso di crescere in altezza e ha cominciato a crescere in profondità – le radici sempre più larghe, il tronco sempre più saldo, i frutti sempre più dolci.

PARTE TERZA

La relazione e il suo rischio

Incontro · Amicizia · Amore · Solitudine · Cura · Perdono · Comunità

Se la prima costellazione chiedeva al giovane di imparare ad abitare se stesso, e la seconda di imparare ad abitare il tempo, questa terza chiede qualcosa che presuppone entrambe e le porta a compimento: imparare ad abitare la relazione. Non la relazione come dato automatico – la presenza fisica degli altri intorno a noi – ma la relazione come atto, come scelta, come rischio deliberatamente assunto. Perché la relazione autentica è sempre un rischio: richiede di uscire dalla protezione del sé, di esporsi allo sguardo e al giudizio dell'altro, di accettare che qualcuno possa cambiarci – e che noi possiamo cambiare qualcuno – in modi che non avevamo previsto né controllato.

Il giovane contemporaneo vive una paradossale abbondanza di connessioni e una altrettanto paradossale povertà di relazioni. Mai nella storia umana è stato tecnicamente così semplice entrare in contatto con altri esseri umani – attraverso i social media, le piattaforme digitali, le reti di comunicazione istantanea che attraversano il pianeta. Eppure le ricerche sulla solitudine – fenomeno che i sociologi hanno cominciato a misurare con crescente allarme negli ultimi due decenni – mostrano che le giovani generazioni si dichiarano più sole di qualsiasi altra fascia d'età, più sole di quanto si dichiarassero le generazioni precedenti. La connessione tecnica non produce automaticamente relazione umana. Anzi: può diventare il suo surrogato più ingannevole, quello che sazia abbastanza da ridurre la fame senza nutrire davvero.

Le sette parole di questa costellazione percorrono la relazione nella sua complessità e nella sua progressione. L'**Incontro** apre il cammino perché è l'evento originario – il momento in cui l'altro mi raggiunge, mi interpella, mi chiede di rispondere. L'**Amicizia** è la forma in cui l'incontro diventa permanenza: non l'emozione del primo contatto, ma la fedeltà che si costruisce nel tempo. L'**Amore** porta la relazione alla sua intensità massima e al suo rischio più alto: la consegna totale di sé a un altro che rimane irriducibilmente altro. La **Solitudine** è il rovescio necessario di ogni relazione autentica – non la sua negazione, ma la sua condizione: solo chi sa stare con se stesso può stare davvero con gli altri.

La **Cura** trasforma la relazione in responsabilità: non solo sentire l'altro, ma farsi carico di lui, prendersi cura della sua fragilità come della propria. Il **Perdono** è l'atto più difficile e più necessario

della vita relazionale: la possibilità di ricominciare dopo la rottura, di non lasciare che il passato chiuda definitivamente il futuro. La **Comunità** chiude la costellazione come frutto maturo di tutto il cammino precedente: non la somma di individui che si trovano nello stesso luogo, ma la forma di vita condivisa che nasce quando l'incontro, l'amicizia, l'amore, la cura e il perdono sedimentano nel tempo in qualcosa di più grande di ciascuno.

Questa costellazione è la più ricca di tensioni interne – perché la relazione è il territorio in cui l'identità viene messa alla prova nel modo più radicale, in cui le fragilità si incontrano e si scontrano, in cui la libertà di ciascuno si misura con la libertà dell'altro. Non c'è educazione che non passi attraverso questo territorio. E non c'è educatore che possa accompagnare i giovani in questo cammino senza averlo percorso – almeno in parte – in prima persona.

INCONTRO

Dizionario per un vivere umano – Voce 14

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento che quasi ogni persona ricorda, se interrogata con sufficiente attenzione: il momento in cui ha incontrato qualcuno che ha cambiato il corso della propria vita. Non necessariamente un grande amore, non necessariamente un amico per sempre – a volte è stato un insegnante incontrato per caso, un compagno di viaggio con cui si è parlato per poche ore, un anziano che ha detto una parola al momento giusto. Quello che accomuna questi momenti – così diversi nella forma e nel contesto – è una qualità specifica dell'esperienza: la sensazione che qualcosa di reale sia accaduto, che il mondo abbia cambiato leggermente ma irrevocabilmente forma, che si sia diventati qualcosa di diverso da ciò che si era prima.

Un ragazzo di sedici anni entra in una nuova scuola dopo un trasferimento di famiglia. Conosce nessuno, porta con sé la fatica del distacco dagli amici precedenti, si muove con quella cautela difensiva che chi ha già perso qualcosa impara a costruire come protezione. Il primo giorno, durante l'intervallo, qualcuno gli si avvicina senza apparente ragione – non per curiosità, non per educazione formale, ma con quella semplicità disarmante che solo i ragazzi sicuri di sé o i ragazzi straordinariamente aperti riescono ad avere – e gli chiede cosa sta leggendo. Una domanda banale. Eppure in quel momento qualcosa si apre: una crepa nell'isolamento, una possibilità che non c'era un minuto prima.

Questo è l'incontro nella sua forma più elementare e più potente: non l'evento straordinario, ma il momento ordinario in cui un altro essere umano attraversa la distanza che separa e raggiunge. E in quel raggiungere – in quella disponibilità a varcare lo spazio tra sé e l'altro – accade qualcosa che nessuna tecnologia può riprodurre e nessuna analisi sociologica può esaurire: la presenza di una persona a un'altra persona, nella sua irriducibile concretezza.

II. Il significato logorato

La parola incontro ha subito nella cultura contemporanea una torsione che la svuota proprio nel momento in cui la si usa con maggiore frequenza. Il termine ricorre ovunque – nelle politiche sociali, nel linguaggio delle organizzazioni, nei programmi educativi – ma spesso designa qualcosa di molto diverso dall'esperienza che dovrebbe nominare.

Il primo equivoco è la **confusione tra incontro e contatto**. Il contatto è la prossimità tecnica: due persone nello stesso luogo, o connesse attraverso una piattaforma digitale, o inserite nello stesso

programma di attività. Il contatto è necessario ma non sufficiente per l'incontro. Si possono avere migliaia di contatti – sui social media, nelle chat di gruppo, nelle riunioni di lavoro – senza che avvenga un solo incontro autentico. L'incontro richiede qualcosa di più del contatto: richiede presenza, attenzione, disponibilità a essere toccati dall'altro. Richiede, in ultima analisi, il rischio di lasciarsi cambiare.

Il secondo equivoco è la **strumentalizzazione dell'incontro**: la relazione come mezzo per un fine esterno. Si incontra qualcuno perché può essere utile, perché apre porte, perché amplia la rete di contatti. Il *networking* – termine che la cultura professionale contemporanea ha elevato a pratica indispensabile – è la forma più diffusa di questo equivoco: non l'incontro con l'altro nella sua irriducibile particolarità, ma la costruzione di connessioni funzionali tra nodi di una rete. Non c'è nulla di intrinsecamente sbagliato nell'utilità reciproca che le relazioni possono produrre – ma quando l'utilità diventa il criterio primario della relazione, qualcosa di essenziale va perduto: la gratuità, la sorpresa, la possibilità che l'incontro porti qualcosa che non si stava cercando.

Il terzo equivoco – forse il più sottile – è la **virtualizzazione dell'incontro**: la convinzione che la comunicazione mediata dalla tecnologia produca lo stesso tipo di esperienza dell'incontro in presenza. Le piattaforme di social media parlano di "connettere le persone" come se la connessione tecnica fosse equivalente all'incontro umano. Non lo è – e la differenza non è di grado ma di natura. L'incontro autentico coinvolge il corpo, lo sguardo, la voce con le sue sfumature, la presenza fisica nell'aria condivisa. Tutto ciò che la mediazione digitale filtra via non è un dettaglio accessorio: è spesso il luogo in cui l'incontro accade davvero.

III. Il testimone

Emmanuel Lévinas (1906–1995) è il filosofo del Novecento che ha fatto dell'incontro – e in particolare dell'incontro con il volto dell'altro – il centro assoluto della propria riflessione. Non è solo un pensatore da citare a proposito del tema: è il pensatore che ha trasformato l'incontro in categoria filosofica fondamentale, il luogo originario dell'esperienza etica.

Lévinas era nato a Kaunas, in Lituania, in una famiglia ebrea osservante. Studiò a Strasburgo e poi a Friburgo, dove fu allievo di Husserl e incontrò il giovane Heidegger – un incontro che lasciò tracce profonde e ambivalenti nel suo pensiero. Prigioniero di guerra in Germania durante il secondo conflitto mondiale, sopravvisse al nazismo mentre quasi tutta la sua famiglia in Lituania veniva sterminata. Questa esperienza – del male radicale, della distruzione sistematica dell'altro, della negazione assoluta del volto – segnò in modo permanente la direzione del suo pensiero.

La sua filosofia è una risposta a quella esperienza: un tentativo di pensare l'etica non come un sistema di regole o come una teoria del bene, ma come la risposta originaria all'appello del volto altrui. Il volto – *le visage* – è il concetto centrale della sua opera principale, *Totalità e Infinito*, pubblicata nel 1961. Non il volto come insieme di tratti fisiognomici, non il volto come espressione di uno stato d'animo: il volto come modo in cui l'altro mi raggiunge, mi interpella, mi chiede di rispondere.

Quello che Lévinas descrive con precisione fenomenologica straordinaria è l'esperienza dell'incontro autentico: il momento in cui il volto dell'altro mi raggiunge prima che io possa difendermi, prima che possa categorizzarlo, prima che possa ridurlo a qualcosa che già conosco. Il volto dell'altro nella sua nudità – senza le protezioni del ruolo sociale, senza le mediazioni dell'utilità reciproca – mi dice qualcosa che non ho scelto di ascoltare e che tuttavia non posso ignorare: *non uccidere*. Non come comandamento esterno: come appello che viene dall'interno dell'incontro stesso.

Questa intuizione – che l'etica non nasce da un sistema di principi ma dall'incontro concreto con il volto dell'altro – ha una potenza pedagogica straordinaria. Insegna che la morale non si trasmette con i discorsi ma con gli incontri: che un giovane impara a rispettare l'altro non attraverso le lezioni di

educazione civica, ma attraverso esperienze reali in cui il volto dell'altro – nella sua fragilità, nella sua differenza, nella sua irriducibile particolarità – lo ha davvero raggiunto e ha chiesto risposta. La vita di Lévinas è essa stessa una testimonianza di questa filosofia: la sua fedeltà alla tradizione ebraica, il suo dialogo con il pensiero cristiano, la sua attenzione alle vittime della storia – tutto questo non è separabile dalla sua filosofia del volto. È la filosofia vissuta da dentro, con la coerenza di chi sa che il pensiero deve rispondere della propria vita.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La riflessione filosofica sull'incontro si muove tra due poli che si illuminano reciprocamente: la fenomenologia dell'alterità – cosa accade quando l'altro mi raggiunge – e l'ontologia della relazione – se la relazione sia secondaria rispetto agli individui che la compongono, o se sia al contrario originaria. **Martin Buber** (1878–1965), filosofo ebreo di lingua tedesca e pensatore del dialogo, ha elaborato su questo tema una delle riflessioni più influenti del Novecento nel suo saggio *Io e Tu*, pubblicato nel 1923. La distinzione buberiana fondamentale è tra la relazione *Io-Tu* e la relazione *Io-Esso*. La relazione *Io-Esso* è quella strumentale: l'altro come oggetto, come mezzo, come elemento di un mondo che posso conoscere, utilizzare, classificare. La relazione *Io-Tu* è quella dell'incontro autentico: l'altro come soggetto, come presenza che mi raggiunge nella mia totalità e alla quale rispondo con la mia totalità. Nel *Tu* autentico, scrive Buber, non c'è sistema di coordinate – non c'è spazio, non c'è tempo nel senso ordinario – c'è solo la presenza reciproca, l'incontro che riempie il cielo.

Buber aggiunge una dimensione che va oltre la fenomenologia: ogni *Tu* autentico è, in qualche modo, un riflesso del *Tu* eterno. L'incontro con l'altro nella sua pienezza apre, anche senza nominarlo, verso qualcosa che eccede entrambi i protagonisti dell'incontro. Non si incontra davvero un altro essere umano senza toccare, in qualche modo, la profondità da cui entrambi provengono.

Romano Guardini (1885–1968), teologo e filosofo della cultura italo-tedesco, ha sviluppato una riflessione sull'incontro che parte da un'intuizione apparentemente semplice ma di grande profondità: l'incontro autentico è possibile solo tra esseri che hanno una propria consistenza, una propria forma, un proprio centro. Non si incontra davvero chi non è davvero qualcuno – chi non ha un sé abbastanza formato da poter offrire resistenza e apertura insieme. Questa intuizione collega direttamente la terza costellazione alla prima: il lavoro di costruzione del sé non è un atto di chiusura narcisistica, ma la condizione perché l'incontro autentico diventi possibile. Solo chi è qualcuno può incontrare davvero qualcun altro.

La tradizione cristiana porta sull'incontro una luce specifica attraverso la categoria dell'**incarnazione**. Il Dio cristiano non si rivela attraverso un sistema di idee né attraverso una legge scritta: si rivela attraverso un incontro – con i pastori nella notte di Betlemme, con i pescatori sul lago di Galilea, con la Samaritana al pozzo, con il cieco nato sulla strada, con la peccatrice nella casa del fariseo. La teologia dell'incarnazione è una teologia dell'incontro: afferma che il divino si comunica attraverso la particolarità concreta di un volto, di una voce, di una presenza fisica situata in un tempo e in un luogo precisi.

Questa struttura incarnata della rivelazione cristiana ha conseguenze pedagogiche precise: insegna che la trasmissione della fede – e più in generale della tradizione culturale e spirituale – non avviene attraverso i concetti ma attraverso gli incontri. Un giovane non impara cosa significa credere leggendo un catechismo: lo impara incontrando qualcuno che crede in modo credibile, che porta nella propria vita le tracce di un'esperienza che lo ha trasformato. L'incontro è il medium della tradizione.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo all'incontro è il più radicale: **essere davvero presenti** all'altro che si ha davanti. Non presenti in senso fisico – questo è il minimo – ma presenti nel senso lévinasiano: disponibili a essere raggiunti dal volto dell'altro, a lasciare che la sua particolarità irriducibile faccia breccia nelle proprie categorie, a rispondere a ciò che chiede invece di rispondere a ciò che si è già deciso di dargli. Un educatore che ha già classificato il ragazzo che ha davanti – il difficile, il brillante, il problematico, il promettente – non lo incontra: incontra la propria categoria. L'incontro richiede la disponibilità a sorprendersi, ogni volta, della persona concreta che si trova davanti.

Il secondo compito è creare **spazi e tempi di incontro autentico** nel lavoro educativo: momenti in cui la logica dell'efficienza e del programma cede il passo alla logica della presenza. Non ogni momento può essere di incontro autentico – la vita educativa richiede anche organizzazione, struttura, obiettivi – ma se non c'è mai spazio per l'incontro, si sta facendo istruzione, non educazione. Questi spazi si creano deliberatamente: la conversazione non strutturata, il momento di ascolto non finalizzato, la disponibilità a essere fermati da una domanda imprevista senza guardare l'orologio.

Il terzo compito è aiutare i giovani a **distinguere il contatto dall'incontro**: a riconoscere la differenza qualitativa tra la comunicazione digitale – utile, necessaria, reale nella sua misura – e la presenza fisica all'altro nella sua irriducibile concretezza. Non si tratta di demonizzare la tecnologia: si tratta di aiutare i giovani a calibrare i propri bisogni relazionali in modo realistico, a riconoscere quando la connessione digitale basta e quando invece hanno bisogno di qualcosa che solo la presenza fisica può dare. Questa distinzione – che una generazione fa sembrava ovvia – è diventata una competenza da costruire deliberatamente.

Questa voce apre la terza costellazione e dialoga con tutte le voci che seguono: l'**Amicizia** è l'incontro che diventa permanenza, l'**Amore** è l'incontro che diventa consegna totale, la **Solitudine** è la condizione interiore che rende possibile l'incontro autentico. Dialoga anche con **Corpo** – già nella prima costellazione – perché l'incontro autentico è sempre incarnato, sempre fisicamente situato, sempre mediato da una presenza che non si riduce alle parole che produce. E dialoga, in anticipo, con **Sacro** e con **Fede** – nella quinta costellazione – perché ogni incontro autentico porta in sé, anche senza nominarlo, qualcosa che eccede i due protagonisti.

L'incontro è il miracolo ordinario della vita umana. Non l'evento straordinario, non la coincidenza fortuita, non il colpo di fulmine romantico: ma il momento in cui un essere umano attraversa la distanza che lo separa da un altro e dice, con la propria presenza: ci sono. Sono qui. Ti vedo. Quel momento – così semplice nella forma, così raro nella sostanza – è il fondamento di tutto ciò che l'educazione può costruire.

AMICIZIA

Dizionario per un vivere umano – Voce 15

I. L'esperienza di partenza

C'è un tipo di silenzio che si conosce solo con certi amici: il silenzio in cui non c'è niente da riempire, in cui si può stare senza parlare e senza che nessuno si senta in imbarazzo. Due ragazzi seduti su un muretto, guardando il tramonto o semplicemente il traffico, senza che nessuno senta il bisogno di produrre conversazione. Oppure una telefonata che dura tre ore e in cui si è detto tutto e niente di particolare – ma ci si sente diversi, più leggeri, più se stessi, alla fine.

Questo tipo di silenzio – questa qualità di presenza che non richiede prestazione – è uno dei segnali più sicuri dell'amicizia autentica. Lo si riconosce perché è raro. La maggior parte delle relazioni che i giovani vivono – e non solo i giovani – richiede qualcosa: richiede di essere brillanti, divertenti,

interessanti, aggiornati, produttivi. L'amicizia autentica è il luogo in cui questa richiesta cade: in cui si può essere semplicemente ciò che si è, con le proprie giornate cattive e i propri silenzi e le proprie ossessioni ripetitive, senza che nessuno pensi di andarsene.

Ma c'è anche un'altra scena che riguarda l'amicizia, meno luminosa e altrettanto reale: la scoperta, ad un certo punto della vita, che certe amicizie che si credevano solide non lo erano. Che reggevano sulla condivisione di un contesto – la stessa classe, lo stesso quartiere, la stessa squadra – e che quando il contesto è cambiato, non c'era abbastanza sotto per tenerle in piedi. Questa scoperta – che può essere molto dolorosa, soprattutto nell'adolescenza – non è un fallimento: è l'inizio di una comprensione più adulta di cosa l'amicizia sia davvero, e di quanto sia rara e preziosa quando si trova nella sua forma autentica.

II. Il significato logorato

Nessuna parola ha subito, nell'era dei social media, una torsione semantica più radicale di *amico*. Facebook – ma il fenomeno si è poi esteso a tutte le piattaforme – ha trasformato l'amico in una categoria tecnica: si è *amici* di chiunque abbia accettato una richiesta di connessione, indipendentemente da qualsiasi esperienza reale condivisa. Il risultato è che migliaia di persone hanno oggi centinaia o migliaia di *amici* digitali e talvolta faticano a trovare qualcuno con cui parlare davvero quando hanno bisogno.

Questa inflazione semantica non è solo un problema di parole: produce confusione nell'esperienza stessa. Se chiunque sia connesso con me è un amico, allora il termine perde la sua capacità di distinguere – di segnalare quella qualità specifica di relazione che è diversa dalla conoscenza, dalla frequentazione, dalla simpatia occasionale. E quando la parola non distingue più, l'esperienza che nominava diventa più difficile da riconoscere, da cercare, da coltivare.

C'è poi una seconda torsione, meno legata alla tecnologia e più radicata nella cultura della prestazione: **l'amicizia come utilità reciproca**. In una cultura in cui le relazioni vengono sempre più lette attraverso le categorie dell'investimento e del ritorno, l'amico diventa il contatto utile, la persona che può aprire porte, il componente della rete da coltivare strategicamente. Non è un fenomeno nuovo – la strumentalizzazione delle relazioni è antica quanto la vita sociale – ma ha raggiunto nei nostri anni una esplicitzza e una normalizzazione che le epoche precedenti non conoscevano.

Il risultato combinato di queste due pressioni – l'inflazione digitale e la strumentalizzazione utilitaristica – è una generazione che ha molti contatti e poca amicizia, che è iperconnessa e spesso profondamente sola, che non ha gli strumenti concettuali per distinguere tra le diverse qualità di relazione che vive. Un'educazione che riprende la parola amicizia nella sua densità – che la restituisce alla tradizione filosofica che l'ha pensata con più profondità – offre ai giovani qualcosa di più di una bella idea: offre una bussola per orientarsi nel territorio relazionale in cui sono immersi.

III. Il testimone

Michel de Montaigne (1533–1592) è l'autore che, nella tradizione letteraria occidentale, ha lasciato la testimonianza più intensa e più precisa di cosa significhi l'amicizia nella sua forma più alta – e lo ha fatto attraverso la descrizione di un'amicizia concreta, vissuta, che la morte ha interrotto ma non cancellato.

Montaigne incontrò **Étienne de La Boétie** nel 1558, quando entrambi erano giovani magistrati a Bordeaux. La Boétie aveva ventisette anni, Montaigne venticinque. Si incontrarono per la prima volta durante una festa cittadina e qualcosa accadde immediatamente – non la passione romantica, non l'ammirazione intellettuale soltanto, ma qualcosa di più difficile da nominare: il riconoscimento. La

sensazione di aver trovato qualcuno che non aveva bisogno di essere spiegato, qualcuno con cui la distanza ordinaria tra gli esseri umani era semplicemente assente.

L'amicizia tra Montaigne e La Boétie durò solo cinque anni: La Boétie morì di dissenteria nel 1563, a trentadue anni, tra le braccia dell'amico. Montaigne rimase con quella perdita per tutta la vita – e la elaborò in uno dei testi più belli che siano mai stati scritti sull'amicizia: il saggio *Dell'amicizia*, incluso nei suoi *Essais*.

In quel saggio, Montaigne cerca di spiegare perché la sua amicizia con La Boétie fosse diversa da tutte le altre relazioni che aveva – e non riesce a trovare una ragione sufficiente. La spiegazione che propone è celebre e filologicamente attendibile, tanto che la cito nella sua sostanza: perché era lui, perché ero io. Non una lista di qualità, non una somma di affinità, non un accordo di interessi: la semplice e irriducibile particolarità delle due persone, che si erano incontrate e riconosciute senza poter spiegare perché.

Questa incapacità di spiegare – questa resistenza dell'amicizia autentica a qualsiasi riduzione causale – è pedagogicamente preziosa. Insegna che l'amicizia non si costruisce con un programma, non si produce con le giuste strategie relazionali, non si ottiene essendo abbastanza interessanti o abbastanza utili. Accade – o non accade. E quando accade, porta qualcosa che nessuna altra relazione porta: la sensazione di essere visti per ciò che si è, senza filtri e senza riserve.

Montaigne scrisse gli *Essais* – l'opera che ha inventato il saggio come genere letterario – in parte per elaborare il lutto di quella perdita. La letteratura come risposta alla morte dell'amico: un modo di continuare il dialogo che la morte aveva interrotto, di tenere viva una presenza che il tempo non poteva cancellare. Anche questo fa parte della testimonianza: che l'amicizia autentica lascia tracce che sopravvivono alla separazione, e che quelle tracce continuano a formare chi rimane.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La tradizione filosofica ha pensato l'amicizia con una profondità e una sistematicità che nessun altro tema relazionale ha ricevuto – a partire da **Aristotele**, che le dedica due interi libri dell'*Etica Nicomachea* e la considera fondamentale per la vita buona.

Aristotele distingue tre tipi di amicizia, che nella traduzione italiana perdono un po' della precisione dell'originale greco. La prima è l'amicizia fondata sull'*utilità* (*chrēsīmon*): si è amici perché ci si è reciprocamente utili. La seconda è fondata sul *piacere* (*hēdy*): si è amici perché ci si diverte insieme, perché la compagnia è piacevole. La terza – la più rara e la più preziosa – è fondata sulla *virtù* (*aretē*): si è amici perché si riconosce nell'altro una bontà, una eccellenza morale, che si desidera frequentare non per ciò che può darci ma per ciò che è. Le prime due forme sono fragili – si sciolgono quando l'utilità viene meno o il piacere si esaurisce. La terza è duratura perché non dipende dalle circostanze esterne.

Questa distinzione aristotelica non è una gerarchia arida: è una fenomenologia precisa dell'esperienza che chiunque abbia vissuto riconosce. Si hanno amici di utilità, amici di piacere, e – se si è fortunati – uno o due amici di virtù. La saggezza sta nel riconoscere la differenza senza svalutare le prime due forme – che hanno la loro legittimità e il loro valore – e nel coltivare con particolare cura la terza, quando si ha la grazia di incontrarla.

Aristotele aggiunge qualcosa di ulteriore che merita attenzione: l'amico è un *alter ego*, un altro se stesso. Non nel senso che è uguale a me – l'amicizia autentica non è lo specchio che riflette la stessa immagine – ma nel senso che la sua presenza mi permette di vedere me stesso in modo più chiaro. L'amico è colui attraverso cui mi conosco meglio: non perché mi lusinga, ma perché mi dice la verità, perché mi vede con un'attenzione che io non posso avere su me stesso.

C.S. Lewis (1898–1963) – scrittore e teologo anglicano, autore tra l'altro delle *Cronache di Narnia* – ha scritto sull'amicizia pagine di grande acutezza nel suo saggio *I quattro amori*, pubblicato nel 1960.

Lewis descrive l'amicizia come la più spirituale di tutte le forme d'amore – quella meno dipendente dalla biologia, meno necessaria alla sopravvivenza della specie, e proprio per questo più libera e più capace di elevarsi verso la trascendenza. L'amicizia, scrive Lewis, nasce nel momento in cui qualcuno dice: *anche tu? Pensavo di essere il solo*. Quel riconoscimento – la scoperta che un'altra persona condivide qualcosa che si credeva unicissimo – è il seme da cui cresce tutto il resto.

La tradizione cristiana porta sull'amicizia una dimensione che la filosofia da sola non raggiunge: l'amicizia come partecipazione alla vita divina. Nel Vangelo di Giovanni, Gesù dice ai discepoli – in un testo la cui precisione filologica richiede di rimandare al testo originale greco – che li chiama non servi ma amici, perché ha condiviso con loro tutto ciò che ha ricevuto dal Padre. L'amicizia, in questa prospettiva, non è semplicemente una relazione umana particolarmente intensa: è la forma in cui la comunione divina si comunica tra gli esseri umani. Non la gerarchia del potere, non la dipendenza del servo, ma la reciprocità della conoscenza condivisa e del dono scambiato.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo all'amicizia è aiutare i giovani a **sviluppare un lessico preciso** per la vita relazionale: la capacità di distinguere tra conoscente, compagno, amico, amico del cuore – non per classificare freddamente le persone, ma per riconoscere le diverse qualità di relazione che si vivono e per calibrare su ciascuna le aspettative appropriate. Molte delusioni relazionali nascono da aspettative mal calibrate: si chiede all'amico di utilità la fedeltà dell'amico di virtù, si rimane feriti quando qualcuno che era un compagno di contesto non si dimostra un amico autentico. Avere parole precise per le diverse qualità di relazione è già una forma di saggezza.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **coltivare** – nel senso agricolo del termine, che implica cura, tempo, pazienza – le amicizie più preziose. L'amicizia autentica non si mantiene da sola: richiede investimento di tempo, disponibilità ad attraversare i momenti difficili insieme, fedeltà nei momenti in cui sarebbe più comodo allontanarsi. In una cultura che privilegia le relazioni facili e abbandona quelle che richiedono fatica, insegnare ai giovani l'arte della fedeltà amicale è già un atto educativo controcorrente.

Il terzo compito è offrire ai giovani **spazi e tempi di amicizia reale**: non la socializzazione organizzata e strutturata – che ha il suo valore – ma il tempo libero condiviso, l'ozio creativo, la conversazione senza obiettivo, la possibilità di stare insieme senza dover produrre nulla. L'amicizia cresce negli spazi interstiziali – nei momenti non programmati, nelle pause tra le attività, nelle serate in cui non succede niente di particolare eppure succede qualcosa di importante. Un'educazione che riempie ogni momento di attività strutturate non lascia spazio all'amicizia di germogliare.

Questa voce dialoga con **Incontro** – che la precede, perché l'amicizia è l'incontro che diventa permanenza – e con **Amore**, che la segue, perché l'amore romantico nella sua forma più matura porta spesso in sé una dimensione di amicizia profonda. Dialoga anche con **Fiducia** – nella prima costellazione – perché l'amicizia autentica è una delle esperienze in cui la fiducia si costruisce nel tempo e viene messa alla prova nel modo più reale. E dialoga, in anticipo, con **Comunità** – che chiude questa costellazione – perché una comunità autentica è, tra le altre cose, una rete di amicizie che si intrecciano e si sostengono reciprocamente.

L'amicizia è il luogo in cui si impara a essere umani senza difese. Non perché l'amico non possa ferire – può, e lo fa, e questo fa parte del rischio – ma perché nell'amicizia autentica si sperimenta qualcosa di raro: la possibilità di essere visti per ciò che si è, e di essere comunque desiderati. Questa esperienza – che sembra semplice e che è straordinariamente rara – è forse il dono più grande che una vita possa ricevere.

AMORE

Dizionario per un vivere umano – Voce 16

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento che quasi ogni adolescente attraversa, e che quasi nessun adulto riesce a descrivere adeguatamente a posteriori: il momento in cui ci si innamora per la prima volta. Non il flirt, non la cotta passeggera – ma qualcosa di più serio, più pesante, più capace di trasformare il mondo intorno. All'improvviso il paesaggio ordinario – la scuola, l'autobus, il cortile – acquista una luce diversa. Tutto ciò che riguarda l'altra persona diventa importante: la sua voce, il modo in cui gesticola, la playlist che ascolta, il nome che compare sullo schermo del telefono. Il proprio corpo cambia – accelera, trema, non risponde ai comandi abituali. Si dorme meno, si mangia meno, si pensa di più – e quel pensiero ha un oggetto unico, ostinato, bellissimo e tormentoso.

Questo stato – che la tradizione chiamava *eros* e che la psicologia contemporanea ha analizzato nelle sue componenti neurochimiche con crescente precisione – è una delle esperienze più intense che l'esistenza umana conosca. È anche, paradossalmente, una delle meno comprese e delle più esposte alla disillusione. Perché l'innamoramento – nella sua forma acuta – promette qualcosa che non può mantenere nella stessa forma: la fusione totale con l'altro, la fine della solitudine, la pienezza assoluta. E quando quella promessa si scontra con la realtà dell'altro – con la sua irriducibile alterità, con i suoi limiti, con il modo in cui delude le aspettative che su di lui si erano caricate – il disinnamoramento può sembrare un fallimento, invece di essere l'inizio di qualcosa di diverso e di più reale.

L'educazione all'amore – se mai è esistita in forma adeguata – consiste esattamente in questo: aiutare i giovani a non confondere l'innamoramento con l'amore, senza svalutare l'innamoramento. Il primo è il fuoco che accende; il secondo è il focolare che riscalda nel lungo periodo. Entrambi sono reali.

Entrambi sono necessari. Ma non sono la stessa cosa – e confonderli è la fonte di molte delle sofferenze più acute che l'esperienza amorosa produce.

II. Il significato logorato

Nessuna parola nella storia della cultura occidentale è stata più celebrata, più abusata, più carica di aspettative contraddittorie dell'amore. È anche, forse, la parola che ha subito le torsioni semantiche più profonde e più difficili da districare.

La prima torsione è quella del **romanticismo sentimentale**: l'amore come sentimento travolgente che giustifica tutto, che supera ogni ostacolo, che è – nella sua versione più ingenua – sufficiente a fondare una vita intera. Questa visione – alimentata da secoli di letteratura, cinema, musica pop – ha prodotto aspettative enormi sull'esperienza amorosa e una corrispondente incapacità di abitare la realtà ordinaria dell'amore: la fatica, la negoziazione, la decisione quotidiana di rimanere anche quando il sentimento si affievolisce.

La seconda torsione è quella opposta: la **riduzione biologica**. L'amore come insieme di processi neurochimici – ossitocina, dopamina, serotonina – selezionati dall'evoluzione per favorire la riproduzione e la cura della prole. Questa lettura ha il merito di smontare alcune mitologie romantiche, ma ha il difetto di non rendere conto di ciò che l'esperienza dell'amore porta con sé e che la chimica non esaurisce: il significato, la scelta, la fedeltà, la capacità di amare qualcuno non nonostante i suoi limiti ma attraverso di essi.

La terza torsione – più recente e più specifica della cultura digitale – è la **gamification dell'amore**: le app di dating che trasformano la ricerca di un partner in uno shopping di profili, lo swipe che sostituisce l'incontro, la logica del mercato applicata al desiderio. Non è che queste piattaforme non

producano relazioni – le producono, anche durature. Ma il quadro culturale in cui si inscrivono tende a formare un immaginario in cui l'altro è sempre sostituibile, in cui la fedeltà è una scelta tattica più che una promessa, in cui l'amore è una transazione tra consumatori di esperienze emotive.

Il risultato di queste tre torsioni sovrapposte è una generazione che sa moltissimo sul sesso – l'educazione sessuale, nelle sue forme migliori, ha fatto progressi reali – e pochissimo sull'amore come atto, come scelta, come impegno nel tempo. Che è stata preparata tecnicamente all'intimità fisica e quasi per nulla all'intimità emotiva e spirituale che l'amore nella sua forma piena richiede.

III. Il testimone

Etty Hillesum ritorna per la terza volta in questo dizionario – presenza ricorrente e giustificata, perché la sua figura è abbastanza ricca da illuminare dimensioni diverse dello stesso paesaggio umano. Qui la convochiamo come testimone dell'amore nella sua forma più complessa e più matura: non l'amore romantico nel senso convenzionale, ma l'amore come capacità di vedere l'altro nella sua pienezza e di volergli bene in modo che non dipende dalla reciprocità.

Etty visse, nei mesi precedenti la deportazione, una relazione intensa con **Julius Spier** – uno psicochirurgo tedesco rifugiato ad Amsterdam, più vecchio di lei di quasi trent'anni, che fu insieme maestro, analista, amante e guida spirituale. Una relazione complicata, per molti versi asimmetrica, che Etty stessa descrisse nei diari con una lucidità sorprendente: vedeva le contraddizioni di Spier, le sue debolezze, la sua vanità, il suo bisogno di essere ammirato – e lo amava lo stesso, non nonostante tutto questo ma attraverso tutto questo.

Quello che i diari di Etty documentano – con una precisione psicologica e spirituale che pochi testi analoghi raggiungono – è un processo di trasformazione dell'amore: dalla dipendenza all'autonomia, dalla proiezione al riconoscimento, dalla fusione alla distinzione. Etty imparò, nel corso di quella relazione difficile, a amare senza possedere – a volere il bene dell'altro senza fare del suo benessere la condizione del proprio. Questa forma di amore – che la tradizione cristiana chiama *agape* e che la psicologia contemporanea chiama amore maturo – non era un punto di partenza ma un punto di arrivo, guadagnato attraverso la sofferenza e la riflessione.

Spier morì nel settembre del 1942. Pochi mesi dopo, Etty fu deportata. Ma nei suoi ultimi scritti – le lettere dal campo di Westerbork, alcune delle quali sopravvissute – l'amore che descrive non è più rivolto a una persona sola: si è allargato fino a comprendere tutti gli esseri umani intorno a lei, compresi i carnefici. Non come rassegnazione, non come ingenuità: come la forma più alta che il suo amore aveva raggiunto, depurato da ogni dipendenza e da ogni possesso.

Questa testimonianza è preziosa per l'educazione perché mostra l'amore non come stato ma come cammino: qualcosa che si impara, che si purifica, che cresce attraverso la delusione e la perdita verso forme sempre più libere e più capaci di abbracciare.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La tradizione filosofica e teologica ha elaborato sull'amore una riflessione che attraversa tutta la storia del pensiero occidentale, ed è impossibile renderne conto in modo esauriente. Vale la pena, tuttavia, seguire alcuni fili che illuminano specificamente la condizione contemporanea.

Il primo filo viene dalla distinzione greca – ripresa e approfondita dalla teologia cristiana – tra i diversi tipi di amore: *eros*, *philia*, *storge*, *agape*. L'*eros* è il desiderio, la tensione verso ciò che si percepisce come bello e buono – nella sua forma più alta, come Platone aveva intuito nel *Simposio*, non si ferma alla bellezza sensibile ma tende verso la Bellezza in sé. La *philia* è l'amore amicale – la benevolenza reciproca, il voler bene all'altro per ciò che è. La *storge* è l'amore familiare, l'affetto naturale tra genitori e figli, tra fratelli. L'*agape* – la parola che il Nuovo Testamento sceglie per designare l'amore

di Dio e l'amore che Dio chiede agli esseri umani – è qualcosa di diverso da tutti gli altri: non il desiderio che cerca il proprio appagamento, non la benevolenza condizionata alla reciprocità, ma il dono gratuito di sé che non dipende dal merito dell'altro né dalla sua risposta.

Queste distinzioni non sono categorie astratte: sono mappe dell'esperienza reale. L'amore umano nella sua forma piena – quello che matura nel tempo, quello che regge la prova delle difficoltà – porta in sé elementi di tutti questi livelli: la passione dell'*eros*, la fedeltà della *philia*, la tenerezza della *storge*, la gratuità dell'*agape*. Un amore che fosse solo *eros* si esaurirebbe con il desiderio. Un amore che fosse solo *agape* rischierebbe di perdere la concretezza e il calore della passione. La maturità amorosa sta nell'integrazione progressiva di questi diversi livelli in qualcosa di coerente e di capace di reggere nel tempo.

Anders Nygren, teologo svedese del Novecento, ha scritto uno studio importante sulla distinzione tra *eros* e *agape* nella tradizione cristiana – *Eros e Agape*, pubblicato negli anni Trenta – in cui sostiene che le due forme d'amore sono strutturalmente opposte: l'*eros* ascende, cerca, desidera; l'*agape* discende, dona, si offre. Questa tesi ha suscitato molte discussioni, e **C.S. Lewis** tra gli altri ha osservato che l'opposizione è troppo netta: l'*eros* umano, quando viene educato, porta in sé una capacità di dono che non si riduce alla semplice acquisizione. Ma la distinzione di Nygren rimane pedagogicamente utile: aiuta a vedere che nell'esperienza amorosa ci sono movimenti opposti – il desiderio che prende e il dono che offre – e che la maturità amorosa consiste nell'integrarli in modo che il secondo orienti e purifichi il primo.

Karol Wojtyła – prima di diventare Giovanni Paolo II – scrisse negli anni Cinquanta un testo filosofico di grande rigore, *Amore e responsabilità*, in cui elabora una fenomenologia dell'amore coniugale che tiene insieme la dimensione del desiderio, quella dell'amicizia e quella del dono. Il punto centrale della sua analisi – che qui riassumo senza citare testi specifici per rispetto del patto filologico – è la distinzione tra l'amore come utilizzo dell'altro per il proprio piacere e l'amore come affermazione del valore dell'altro nella sua irriducibile soggettività. L'amore autentico non usa l'altro: lo riconosce come fine in sé, come persona che non può essere ridotta a mezzo per il proprio soddisfacimento. Questa distinzione – di sapore kantiano ma elaborata in un orizzonte personalista – ha una rilevanza immediata per l'educazione dei giovani in un contesto culturale che tende a confondere il desiderio con il diritto e l'altro con uno strumento del proprio piacere.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo all'amore è il più delicato e il più necessario: **aiutare i giovani a distinguere l'innamoramento dall'amore** senza svalutare il primo. L'innamoramento è reale, è bello, è una delle esperienze più intense che la vita offra – e sarebbe un errore pedagogico e umano trattarlo come un'illusione da smontare. Ma è anche un momento di vulnerabilità estrema: le proiezioni sono potenti, il giudizio è offuscato, il desiderio di fusione può portare a scelte che non tengono conto né di sé né dell'altro. Aiutare i giovani a stare nell'innamoramento senza esserne completamente travolti – a godersi senza perdere se stessi – è un lavoro educativo sottile che richiede molto rispetto e molta pazienza.

Il secondo compito è offrire ai giovani **narrazioni alternative** a quelle dominanti: storie d'amore che non si fermano al primo atto, che mostrino cosa significa amare qualcuno nel lungo periodo – con la fatica, il cambiamento, la negoziazione, la scoperta progressiva dell'altro nella sua complessità. La letteratura, il cinema nella sua forma migliore, le testimonianze di coppie che hanno attraversato qualcosa insieme – tutto questo può nutrire l'immaginario amoroso dei giovani con qualcosa di più ricco e di più realistico di ciò che i media di intrattenimento propongono abitualmente.

Il terzo compito è aiutare i giovani a riconoscere e a nominare le **distorsioni dell'amore**: la dipendenza affettiva, il controllo mascherato da cura, la gelosia confusa con l'amore, la violenza giustificata con la

passione. Queste distorsioni – che nelle loro forme più gravi producono le relazioni abusive che le statistiche documentano con crescente allarme – non nascono dal nulla: nascono da una formazione affettiva carente, da modelli relazionali distorti, da una cultura che confonde possesso e amore, intensità e profondità. L'educazione affettiva che aiuta i giovani a riconoscere queste distorsioni è una delle forme più urgenti di prevenzione.

Questa voce dialoga con **Amicizia** – che la precede, perché l'amore maturo porta in sé una dimensione di amicizia profonda – e con **Solitudine**, che la segue, perché solo chi sa stare con se stesso può amare senza possedere. Dialoga anche con **Corpo** – nella prima costellazione – perché l'amore è sempre incarnato, sempre mediato dalla fisicità concreta; e con **Perdono** – più avanti – perché ogni amore che dura nel tempo attraversa inevitabilmente la necessità del perdono.

L'amore è il rischio più grande che l'esistenza umana conosce. Non perché possa finire – anche se può finire. Ma perché richiede di mettere il proprio sé nelle mani di un altro che rimane irriducibilmente libero, irriducibilmente altro, irriducibilmente capace di sorprenderci e di deluderci. Chi non ha il coraggio di questo rischio si protegge dall'amore – e si protegge anche dalla vita nella sua forma più piena. Chi lo assume – con gli occhi aperti, con la consapevolezza di ciò che comporta – scopre che l'esistenza ha una profondità che nessun'altra esperienza sa toccare allo stesso modo.

SOLITUDINE

Dizionario per un vivere umano – Voce 17

I. L'esperienza di partenza

C'è una scena che molti educatori e genitori riconoscono, anche se faticano a nominarla con precisione. Un ragazzo o una ragazza che torna a casa dopo una giornata piena – scuola, allenamento, amici, messaggi, notifiche – e invece di sentirsi soddisfatto si sente strano. Non triste, non arrabbiato: solo strano. Come se qualcosa mancasse, ma non si riuscisse a capire cosa. Apre il telefono, chiude il telefono. Mette su della musica, la spegne. Non riesce a stare fermo, ma non sa dove andare. Quella sensazione – che non ha ancora un nome preciso nella sua esperienza – è l'inizio di un incontro con se stesso che la giornata piena aveva tenuto a bada.

La solitudine fa paura, soprattutto nell'adolescenza. Fa paura perché in quel silenzio compaiono cose che il rumore ordinario copre: domande senza risposta, emozioni senza nome, una consapevolezza di sé che può essere scomoda. Il ragazzo che non riesce a stare solo non è necessariamente un ragazzo estroverso o un ragazzo socievole: è spesso un ragazzo che ha paura di ciò che trova quando il rumore smette. E questa paura – che si maschera da bisogno di compagnia, da attività frenetica, da dipendenza dai social – è una delle forme più diffuse di analfabetismo interiore del nostro tempo.

Ma c'è un'altra solitudine, molto diversa e altrettanto reale: quella del ragazzo che non riesce a non stare solo. Che si ritira, che evita, che costruisce intorno a sé un muro di silenzio non come scelta ma come difesa. Questa solitudine non è pace interiore: è isolamento, a volte sofferenza acuta, a volte il sintomo di qualcosa che richiede attenzione e cura. Distinguere tra le due – tra la solitudine come risorsa e la solitudine come prigionia – è uno dei compiti più delicati e più importanti dell'educatore.

II. Il significato logorato

La parola solitudine porta con sé, nella cultura contemporanea, una ambivalenza profonda che si manifesta in due direzioni opposte.

La prima è la **patologizzazione sistematica**: la solitudine come male sociale, come condizione da eliminare, come segnale inequivocabile di qualcosa che non funziona. I governi di diversi paesi – il Regno Unito è stato tra i primi, con la nomina di un Ministro per la Solitudine nel 2018 – hanno cominciato a trattare la solitudine come un'emergenza sanitaria, equiparabile per effetti sulla salute fisica al fumo o all'obesità. Questa attenzione ha una base reale: l'isolamento involontario è un problema serio, con conseguenze documentate sulla salute mentale e fisica. Ma la risposta culturale rischia di patologizzare qualsiasi forma di stare soli – di costruire l'idea che la solitudine sia sempre un problema da risolvere, sempre un sintomo di qualcosa che non va.

La seconda direzione è quella opposta: la **estetizzazione romantica** della solitudine, che la trasforma in segno di profondità, di sensibilità, di superiorità spirituale. Il solitario come figura romantica – l'artista incompreso, il pensatore che si ritira dal mondo, il mistico che vive nel deserto – ha una lunga storia nella cultura occidentale, e ha lasciato tracce profonde nell'immaginario contemporaneo. Anche questa visione è distorta: trasforma la solitudine in un valore in sé, indipendentemente da ciò che produce, e può alimentare forme di ritiro dal mondo che sono in realtà paura della relazione mascherata da vocazione.

Ciò che manca, tra questi due estremi, è una comprensione della solitudine come **dimensione strutturale dell'esistenza umana**: né problema da eliminare né valore da esibire, ma una delle condizioni in cui l'essere umano incontra se stesso nella sua profondità. Una solitudine che sia abitata – non subita né esibita – che sia il luogo del silenzio interiore necessario a ogni vita che voglia avere una direzione.

III. Il testimone

Charles de Foucauld (1858–1916) è una figura che incarna la solitudine scelta come luogo di incontro – con se stesso, con Dio, con gli altri – in modo così radicale da sfidare ogni comprensione superficiale. De Foucauld era un ufficiale dell'esercito francese, figlio di un'aristocrazia che gli aveva garantito ogni privilegio: denaro, posizione sociale, carriera militare promettente. La sua giovinezza fu quella di un uomo che usava il proprio benessere per distrarsi da se stesso – feste, amanti, avventure – con quella intensità che spesso nasconde un vuoto profondo. La conversione al cattolicesimo nel 1886 – avvenuta dopo anni di agnosticismo e di ricerca – cambiò la direzione della sua vita, ma non immediatamente la sua forma esteriore.

Il passo decisivo arrivò quando de Foucauld scoprì la sua vocazione vera: non il convento, non la missione attiva, non la vita religiosa nelle sue forme tradizionali. Ma la presenza silenziosa tra i più poveri e i più lontani. Si stabilì nel deserto del Sahara – prima a Beni Abbès, poi a Tamanrasset, nel cuore dell'Algeria – tra i Tuareg, popolo nomade e musulmano, con cui non condivideva né la lingua né la religione né le abitudini. Non andò per convertire: andò per essere presente, per condividere la vita quotidiana, per offrire la propria amicizia senza secondi fini.

Visse lì per quindici anni, in una solitudine quasi totale dal punto di vista dei legami europei e cristiani, imparando il tamashek – la lingua dei Tuareg – compilando dizionari e testi poetici di quella tradizione, ricevendo chiunque venisse alla sua porta. La sua solitudine non era separazione dal mondo: era la condizione che rendeva possibile una qualità di presenza al mondo che la vita ordinaria non avrebbe permesso. Solo chi è abbastanza solo da aver fatto i conti con se stesso può essere davvero presente agli altri – senza bisogno di essere ammirato, senza paura del silenzio, senza il rumore di fondo di una vita non abitata.

Fu assassinato nel 1916, durante una rivolta. La sua figura – riscoperta nel Novecento attraverso i suoi scritti e poi attraverso la fondazione delle Piccole Fraternità ispirate alla sua spiritualità – testimonia che la solitudine scelta, abitata con fedeltà e con libertà, non chiude verso gli altri: li apre. E che la presenza qualitativa di un essere umano non dipende dalla quantità delle sue parole né dalla

molteplicità delle sue attività, ma dalla profondità del silenzio da cui le sue parole e le sue azioni provengono.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La filosofia ha elaborato sulla solitudine riflessioni che spesso si intrecciano con quelle sull'identità, sulla libertà e sull'interiorità – tre temi che la solitudine autentica mette in gioco simultaneamente.

Blaise Pascal (1623–1662) – matematico, fisico e pensatore religioso francese – ha scritto nei suoi *Pensieri* una delle diagnosi più lucide e più attuali della fuga dalla solitudine. Senza riprodurre citazioni specifiche che richiederebbero verifica filologica puntuale, il nucleo del suo pensiero su questo tema può essere reso così: tutta la miseria degli uomini viene dal fatto che non sanno stare tranquilli in una camera. La fuga dal silenzio – il divertimento, l'agitazione, l'occupazione incessante – non è il sintomo di una vita piena: è il sintomo della paura di incontrare se stessi. Pascal scriveva nel Seicento, ma la sua diagnosi descrive con precisione sorprendente la condizione del giovane contemporaneo che non riesce a stare senza stimoli per più di qualche minuto.

Paul Tillich (1886–1965) merita uno sviluppo più ampio di quello che la versione precedente gli riservava, perché la sua riflessione sulla solitudine tocca qualcosa che nessun altro pensatore del Novecento ha formulato con la stessa precisione.

Tillich distingue tra *solitudine* – *solitude* in inglese, la lingua in cui scrisse la maggior parte della sua opera matura – e *isolamento* – *loneliness*. Questa distinzione, che in italiano non ha equivalenti lessicali altrettanto netti, è fondamentale. L'isolamento è la solitudine subita: la separazione involontaria dagli altri, la condizione di chi vorrebbe essere in relazione e non riesce, il dolore di chi si sente invisibile o abbandonato. L'isolamento è una privazione – manca qualcosa che dovrebbe esserci. La solitudine, invece, è la capacità di stare con se stessi: non l'assenza degli altri, ma la presenza a se stessi che diventa possibile quando il rumore esterno si abbassa abbastanza da permettere un ascolto interiore. Tillich sostiene – e qui il suo pensiero tocca qualcosa di decisivo per l'educazione – che solo chi ha imparato ad abitare la propria solitudine può essere davvero presente agli altri. Chi non sa stare solo porta nelle relazioni una dipendenza strutturale: ha bisogno dell'altro non per la sua presenza ma per riempire il proprio vuoto, per silenziare l'ansia che il silenzio interiore produce, per sfuggire all'incontro con se stesso che la solitudine renderebbe inevitabile. Questo tipo di bisogno dell'altro – per quanto si vesta di affetto e di socievolezza – non è relazione autentica: è uso dell'altro come strumento di fuga da se stessi.

La solitudine autentica, in questa prospettiva, non è il contrario della comunità: è la sua condizione. Un gruppo di persone che non sanno stare sole non produce comunità – produce dipendenza reciproca, fusione indistinta, incapacità di tollerare le differenze. Solo chi ha un sé abbastanza formato – abbastanza abitato – da poter stare con se stesso può portare nell'incontro con l'altro qualcosa di reale: la propria presenza, non il proprio vuoto.

Tillich aggiunge una dimensione teologica che integra e approfondisce la fenomenologia. Nel suo saggio *Il coraggio di essere* – *The Courage to Be*, pubblicato nel 1952 e tra le opere teologiche più lette del Novecento americano – elabora l'idea che la solitudine autentica sia il luogo in cui l'essere umano incontra, nel fondo di se stesso, qualcosa che lo precede e lo fonda. Non il nulla – che è la tentazione della solitudine come isolamento – ma la presenza originaria da cui ogni esistenza proviene. Questa presenza – che Tillich chiama "il fondamento dell'essere", evitando deliberatamente di usare il termine Dio per raggiungere chi non si riconosce nelle formulazioni religiose tradizionali – non si trova nei luoghi di culto né nelle esperienze mistiche eccezionali: si trova nel fondo della propria solitudine, quando si ha il coraggio di scendere abbastanza in profondità da smettere di cercare distrazioni.

Questa intuizione – che nel silenzio della propria solitudine si tocca qualcosa di più grande di sé – è condivisa da tradizioni molto diverse: la meditazione buddhista, la contemplazione cristiana, la pratica

filosofica della *melete thanatou* socratica. La sua universalità non la rende vaga: al contrario, suggerisce che tocca qualcosa di strutturale nell'esperienza umana, qualcosa che non dipende dalle credenze particolari ma dalla natura stessa dell'esistenza consapevole.

Per l'educatore, questa riflessione tillichiana ha una conseguenza pratica immediata: insegnare ai giovani la solitudine autentica non è introdurli a una pratica di benessere individuale. È offrire loro la condizione perché possano incontrare se stessi – e attraverso se stessi, qualcosa che li precede e li eccede. È, in questo senso, uno degli atti educativi più profondamente spirituali che si possano compiere, anche – e forse soprattutto – in contesti non esplicitamente religiosi.

Hannah Arendt porta una dimensione ulteriore attraverso la distinzione tra solitudine e abbandono. La solitudine, per Arendt, è la condizione in cui si è con se stessi: non soli in senso assoluto, ma in un dialogo silenzioso con la propria voce interiore, con il proprio pensiero, con ciò che si è al di là dei ruoli sociali. L'abbandono è qualcosa di radicalmente diverso: è la condizione in cui si è stati privati anche di questo dialogo interiore, in cui il sé si è dissolto sotto il peso della violenza totalitaria o dell'isolamento assoluto. La solitudine, in questa prospettiva, non è il contrario della compagnia: è la sua condizione. Si è davvero in compagnia solo se si porta un sé abbastanza consistente da offrire qualcosa all'altro.

La tradizione cristiana porta sulla solitudine una riflessione che attraversa tutta la sua storia, dalla spiritualità del deserto dei Padri egiziani del IV secolo alla mistica medievale, dalla *via purgativa* alla tradizione degli esercizi spirituali. Il cuore di questa riflessione è l'idea che la solitudine sia il luogo privilegiato dell'incontro con Dio – non perché Dio sia assente nelle relazioni, ma perché nel silenzio della solitudine diventa possibile un ascolto che il rumore ordinario impedisce. Il deserto dei Padri – **Antonio, Macario, Pacomio** – non era fuga dal mondo: era la scelta di un luogo in cui il mondo potesse essere visto con maggiore chiarezza, senza le distorsioni prodotte dall'agitazione e dalla distrazione.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla solitudine è il più controcorrente: **difendere il diritto dei giovani al silenzio**. In un contesto educativo che tende a riempire ogni spazio – con attività, con rumore, con stimoli – creare momenti di silenzio autentico è già un atto pedagogico. Non il silenzio disciplinare imposto come punizione, ma il silenzio offerto come spazio: la possibilità di stare con se stessi senza che nessuno chieda qualcosa, senza che nessuno valuti la qualità del tempo che passa. Questo silenzio – inizialmente scomodo per molti giovani, talvolta intollerabile – è il terreno in cui la vita interiore può cominciare a formarsi.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **distinguere la solitudine feconda dall'isolamento sterile**: a riconoscere quando il ritiro è una risorsa – un momento di raccoglimento necessario, una pausa che prepara il ritorno – e quando è invece un sintomo di qualcosa che richiede attenzione. Questa distinzione non si insegna con una definizione: si impara attraverso l'esperienza guidata, attraverso la riflessione accompagnata, attraverso la presenza discreta di un adulto che sa stare vicino senza invadere.

Il terzo compito è offrire ai giovani **pratiche di solitudine intenzionale**: la meditazione, la scrittura di un diario, la camminata senza musica nelle orecchie, il tempo in natura senza obiettivi precisi. Non come programma terapeutico, ma come iniziazione a una dimensione dell'esistenza che la cultura contemporanea tende a rendere inaccessibile. Un giovane che ha imparato a stare con se stesso – che non fugge da quel territorio ma lo conosce e sa abitarlo – porta nelle relazioni una qualità di presenza che chi non ha mai praticato la solitudine non riesce a raggiungere.

Questa voce dialoga con **Amore** – che la precede, perché solo chi sa stare solo può amare senza possedere – e con **Cura**, che la segue, perché la cura autentica nasce dalla ricchezza interiore di chi ha

qualcosa da offrire, non dall'ansia di chi ha bisogno di riempire il proprio vuoto attraverso l'altro. Dialoga anche con **Silenzio** – nella quinta costellazione – di cui è la condizione esistenziale, e con **Preghiera** – che attraversa come sottotraccia l'intera quinta parte – perché ogni forma autentica di preghiera presuppone la capacità di stare nel silenzio con se stessi.

La solitudine è la stanza più silenziosa della casa interiore. Molti non ci entrano mai – tengono la porta chiusa, mettono musica ad alto volume nel corridoio per non sentire il silenzio che viene da là dentro. Ma chi ha il coraggio di aprire quella porta – di sedersi in quella stanza e aspettare che gli occhi si abituino all'oscurità – scopre che non è vuota. È il luogo in cui si ritrova la propria voce, la propria direzione, la propria capacità di essere davvero presenti a ciò che conta.

CURA

Dizionario per un vivere umano – Voce 18

I. L'esperienza di partenza

C'è un gesto che ogni persona ha ricevuto almeno una volta nella vita, e che quasi nessuno dimentica: qualcuno che si siede accanto a te quando stai male – non per fare qualcosa di utile, non per risolvere il problema, non per dire le parole giuste – semplicemente per stare lì. La mano che non ha bisogno di stringere forte per dire che c'è. La presenza fisica di qualcuno che non se ne va, che non guarda l'orologio, che non ha fretta di restituirti al funzionamento normale.

Questo gesto – così semplice nella forma, così raro nella sostanza – è la cura nella sua forma più elementare e più pura. Non la cura come prestazione professionale, non la cura come tecnica terapeutica, non la cura come obbligo morale: la cura come presenza gratuita e fedele all'altro nella sua fragilità.

Ma c'è un'altra scena, molto diversa, che riguarda ugualmente la cura. Un'educatrice di un centro giovanile che conosce i ragazzi del suo quartiere da anni: sa chi ha problemi in famiglia, sa chi non mangia abbastanza, sa chi si nasconde dietro l'arroganza perché non sa come chiedere aiuto. Non lo sa perché ha letto le loro cartelle – lo sa perché ha passato centinaia di ore con loro, perché li ha osservati con un'attenzione che non giudica ma accompagna, perché ha costruito nel tempo una presenza abbastanza stabile da permettere che si mostrassero senza difese. Questa educatrice pratica la cura nel senso più pieno del termine: non come risposta a un bisogno emergenziale, ma come struttura permanente della relazione.

La differenza tra questi due esempi – la presenza nel momento di crisi e la presenza strutturale nel tempo – non è di importanza relativa: entrambe sono necessarie, entrambe sono cura. Ma insieme mostrano qualcosa di fondamentale: che la cura non è un atto isolato, ma un modo di essere in relazione.

II. Il significato logorato

La parola cura ha subito nella cultura contemporanea due torsioni opposte che l'hanno impoverita proprio mentre la si usava con crescente frequenza.

La prima torsione è la **professionalizzazione esclusiva**: la cura come competenza specialistica, delegata ai professionisti abilitati – medici, psicologi, assistenti sociali, educatori certificati. In questa visione, prendersi cura di qualcuno richiede una formazione specifica, un mandato istituzionale, un setting appropriato. Ciò che ne consegue è una progressiva esternalizzazione della cura dalla vita ordinaria: si cura nei contesti deputati, con le figure abilitate, nei momenti previsti. E nella vita

quotidiana – nelle famiglie, nei quartieri, nelle comunità – la cura come pratica ordinaria si indebolisce, perché si è convinti che sia compito di qualcun altro.

La seconda torsione è la **sentimentalizzazione**: la cura come sentimento caldo, come buon cuore, come disposizione affettiva generica. In questa versione, la cura è ciò che si prova verso chi si ama – un sentimento lodevole ma volatilmente soggettivo, che dipende dall'umore, dalle energie, dalla simpatia spontanea. Questa visione perde di vista la dimensione strutturale e impegnativa della cura: il fatto che prendersi cura di qualcuno, nella sua forma piena, richiede non solo sentimento ma volontà, non solo affetto ma competenza, non solo buona intenzione ma fedeltà nel tempo.

Il risultato di queste due torsioni è una cultura in cui la cura viene evocata continuamente – come valore, come hashtag, come promessa elettorale – e praticata sempre meno come struttura effettiva della vita quotidiana. I giovani crescono in un contesto in cui si parla molto di cura e si sperimenta spesso la sua assenza: la solitudine nelle famiglie, la mancanza di adulti disponibili nel tempo della crescita, la difficoltà a trovare qualcuno che tenga davvero – non a parole, ma con la propria presenza costante.

III. Il testimone

Tonino Bello (1935–1993), vescovo di Molfetta in Puglia, è una delle figure più luminose del cattolicesimo italiano del Novecento – e una delle meno conosciute al di fuori dei contesti ecclesiali, il che è un impoverimento non solo religioso ma culturale.

Don Tonino – come tutti lo chiamavano, anche quando era vescovo – aveva un modo di esercitare la cura che era immediatamente riconoscibile e non riproducibile per imitazione: veniva dall'interno, da una qualità di attenzione all'altro che non dipendeva dal ruolo né dalla funzione. Visitava i malati negli ospedali non come atto pastorale dovuto, ma con la stessa qualità di presenza con cui avrebbe visitato un amico carissimo. Accoglieva i migranti – la sua diocesi era uno dei punti di approdo dell'emigrazione dal Meridione e poi dall'Africa – non con la logica dell'emergenza assistenziale, ma con la logica dell'incontro: ogni persona che arrivava era prima di tutto una persona, con la sua storia, con la sua dignità, con il suo nome.

La sua esperienza più nota – e più significativa per il tema della cura – fu la sua partecipazione alla marcia per la pace a Sarajevo nel gennaio del 1992, pochi mesi prima della sua morte per un tumore al pancreas già diagnosticato. Malato, debilitato, con un corpo che stava cedendo, don Tonino raggiunse Sarajevo assediata con un gruppo di volontari per dire ai suoi abitanti che non erano soli. Non portava aiuti materiali significativi – la marcia non era un convoglio umanitario. Portava qualcosa di diverso e di più difficile da quantificare: la presenza fisica di qualcuno che aveva scelto di stare lì, di condividere per qualche giorno il rischio e il dolore di chi viveva sotto le bombe.

Questo gesto – che molti all'epoca trovarono ingenuo o velleitario – è la definizione più precisa di cura che si possa immaginare: non la soluzione del problema, non la rimozione della sofferenza, ma la presenza fedele accanto a chi soffre. La cura come testimonianza che l'altro non è solo – che c'è qualcuno disposto a stare lì, anche quando stare lì non serve a niente nel senso tecnico del termine.

Don Tonino morì nell'aprile del 1993. Lasciò scritti, discorsi, lettere pastorali di grande bellezza letteraria e spirituale. Ma lasciò soprattutto la memoria di un modo di essere con gli altri che chi lo aveva incontrato non riusciva a dimenticare: la sensazione di essere stati visti, nella propria totalità, da qualcuno che aveva tutto il tempo del mondo per loro – anche quando il tempo, per lui, si stava esaurendo.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La filosofia contemporanea ha riscoperto la cura come categoria fondamentale – non solo etica ma ontologica – attraverso percorsi diversi e convergenti che meritano di essere seguiti con attenzione. **Martin Heidegger** introduce il concetto di *Sorge* – cura, premura – come la struttura fondamentale dell'esistenza umana nell'*Essere e Tempo* del 1927. Non la cura come virtù morale né come sentimento: la cura come il modo in cui l'essere umano è nel mondo – sempre già proiettato verso qualcosa, sempre già in relazione con gli altri, sempre già coinvolto nell'esistenza in modo che non è mai neutro né distaccato. *L'Dasein* – l'esserci umano – non è prima di tutto un soggetto cosciente che poi decide di prendersi cura di qualcosa: è strutturalmente cura, strutturalmente preso dalle cose e dalle persone, strutturalmente implicato nell'esistenza. In questa prospettiva, la cura non è qualcosa che si fa: è il modo in cui si è.

Questa intuizione heideggeriana è stata ripresa e sviluppata in direzioni diverse. **Carol Gilligan** – psicologa americana che negli anni Ottanta ha fondato l'etica della cura come tradizione di pensiero autonoma – ha mostrato, a partire da ricerche empiriche sullo sviluppo morale, che esiste una logica della cura che è diversa dalla logica della giustizia: mentre la logica della giustizia ragiona in termini di principi universali e di diritti astratti, la logica della cura ragiona in termini di relazioni concrete e di responsabilità particolari verso persone specifiche. Non si tratta di due livelli gerarchici ma di due modi diversi di stare nella realtà morale – entrambi necessari, entrambi legittimi.

Nel Noddings, filosofa dell'educazione americana, ha sviluppato l'etica della cura specificamente nel contesto educativo, sostenendo che la cura – intesa come attenzione all'altro nella sua particolarità concreta – dovrebbe essere il fondamento di ogni pratica educativa. L'educatore che cura non è quello che applica metodi standardizzati a studenti-tipo: è quello che vede il ragazzo specifico che ha davanti, nella sua singolarità irriducibile, e adatta la propria risposta a ciò che quella persona particolare – in quel momento particolare – ha bisogno.

La tradizione cristiana porta sulla cura una delle sue contribuzioni più specifiche e più difficili da ridurre a moralismo: la **misericordia**. Il termine latino – *miserere* più *cor*, fare spazio nella propria viscera a chi è miserabile – descrive qualcosa di più profondo della semplice compassione: il lasciarsi toccare dal dolore dell'altro fino al punto in cui quel dolore diventa anche il proprio. Non la pietà che guarda dall'alto, non la benevolenza che mantiene una distanza sicura, ma la commozione viscerale di chi si lascia raggiungere dalla sofferenza altrui e ne è trasformato.

I Vangeli descrivono questa misericordia come la risposta caratteristica di Gesù di fronte alla sofferenza umana – usando un termine greco, *splanchnizomai*, che letteralmente significa essere mosso nelle proprie viscere, essere sconvolto nel profondo. Non è una risposta emotiva controllata: è una reazione che parte dal corpo, che coinvolge tutto l'essere, che non lascia il cuore indifferente davanti a ciò che soffre. Gesù si commuove davanti alla vedova di Naim che porta al sepolcro il figlio unico. Si commuove davanti alla folla che è come pecore senza pastore. Si commuove davanti al sepolcro di Lazzaro, anche sapendo che Lazzaro risorgerà. Questa commozione non è debolezza: è la forma in cui la cura si fa presenza totale, in cui chi cura non mantiene la distanza professionale ma si lascia raggiungere dalla realtà dell'altro.

La parabola del Padre misericordioso – impropriamente nota come parabola del figliol prodigo – è la descrizione più compiuta che il Vangelo offra di questa cura. Il padre che vede il figlio ancora lontano, che corre incontro a lui, che lo abbraccia prima ancora che abbia finito di pronunciare le parole del suo discorso di pentimento: questa sequenza descrive una cura che non aspetta di essere meritata, che non subordina la propria risposta alla qualità del ritorno dell'altro, che si muove verso chi è perduto con una velocità che anticipa ogni calcolo. Non è incoscienza: è la struttura dell'amore che non sa stare immobile davanti alla miseria di chi ama.

Papa Francesco – nella sua esortazione apostolica *Evangelii Gaudium* del 2013, e in modo ancora più diretto nell'enciclica *Laudato si'* del 2015 – ha riletto questa tradizione della misericordia in chiave contemporanea, estendendo la categoria della cura dalla relazione interpersonale alla dimensione

ecologica e sociale. La cura della casa comune – il pianeta, le sue risorse, le sue creature – è presentata non come aggiunta secondaria all'etica cristiana ma come sua espressione necessaria: chi ha imparato a prendersi cura degli altri non può non prendersi cura anche del mondo in cui vivono. Questa estensione – che collega la voce Cura alla quarta costellazione, *Il mondo e la responsabilità* – anticipa un tema che il dizionario svilupperà nelle voci su Natura e Casa.

Simone Weil porta sulla cura una riflessione che converge con la tradizione cristiana da una direzione diversa e altrettanto preziosa. Nel suo saggio *Riflessioni sull'uso giusto degli studi scolastici in vista dell'amore di Dio* – testo che qui cito per riferimento senza riprodurne passi specifici – Weil elabora l'idea che la forma più alta di attenzione all'altro sia quella capace di chiedergli semplicemente: "Cosa stai attraversando?" Non: "Cosa posso fare per te?" – che presuppone già una risposta, già un programma, già una distanza tra chi sa e chi ha bisogno. Ma la domanda più semplice e più difficile: cosa stai attraversando? Quella domanda – che richiede di svuotarsi delle proprie aspettative, dei propri programmi, delle proprie interpretazioni per fare spazio alla realtà dell'altro – è la descrizione più precisa di ciò che la cura autentica fa nel momento in cui si fa presenza.

La cura, dunque, nella sua forma più piena, non è una tecnica né un sentimento né un obbligo: è una struttura dell'essere in relazione che coinvolge tutto – il corpo, l'attenzione, il tempo, la fedeltà, la disponibilità a essere trasformati da ciò che si incontra nell'altro. Chi cura in questo modo non esce dall'incontro uguale a come vi è entrato: porta con sé qualcosa dell'altro, una traccia della sua realtà, che lo ha cambiato senza che se ne accorgesse. E questo cambiamento – questa capacità di essere plasmati da ciò di cui ci si prende cura – è forse il segno più sicuro che la cura era autentica.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla cura è il più fondamentale e il più personale: **imparare a riceverla**. Un educatore che non sa ricevere cura – che rifiuta l'aiuto, che non sa chiedere supporto, che gestisce da solo il peso del lavoro – non può insegnare ai giovani a prendersi cura degli altri né a lasciarsi curare. La cura è una struttura reciproca: si impara ricevendo prima ancora che dando. E un adulto che mostra, con naturalezza e senza vergogna, la propria capacità di affidarsi agli altri offre ai giovani un modello prezioso di ciò che significa essere umani senza difese.

Il secondo compito è educare i giovani alla **cura come attenzione**: alla capacità di osservare gli altri con una qualità di presenza che non giudica ma accompagna, che non si affretta a risolvere ma si prende il tempo di capire, che riconosce la differenza tra ciò che l'altro dice di aver bisogno e ciò di cui ha bisogno davvero. Questa attenzione – che Simone Weil chiamava la forma più pura di amore – si può coltivare: attraverso esperienze di servizio, attraverso la pratica dell'ascolto attivo, attraverso il contatto con la fragilità altrui in contesti protetti ma reali.

Il terzo compito è aiutare i giovani a **prendersi cura di sé** – non nel senso del narcisismo del benessere, ma nel senso di una responsabilità verso la propria vita interiore e fisica che è la condizione di ogni cura sostenibile verso gli altri. Chi non si cura di sé finisce per dare agli altri non cura ma dipendenza – il bisogno di essere necessario, di essere riconosciuto, di riempire il proprio vuoto attraverso il servizio. La cura autentica richiede una riserva interiore da cui attingere, e questa riserva si costruisce nella solitudine, nel riposo, nella coltivazione di ciò che nutre.

Questa voce dialoga con **Solitudine** – che la precede, perché la cura nasce dalla ricchezza interiore di chi ha abitato il proprio silenzio – e con **Perdono**, che la segue, perché il perdono è la forma più esigente che la cura può assumere: prendersi cura dell'altro anche dopo che ha ferito. Dialoga anche con **Fragilità** e con **Limite** – nella prima costellazione – perché la cura autentica nasce sempre dal riconoscimento della propria fragilità: solo chi conosce il proprio bisogno di essere curato può curare senza paternalismo.

La cura è l'arte di stare accanto. Non davanti – che sarebbe guida – non dietro – che sarebbe abbandono – ma accanto: alla stessa altezza, con lo stesso passo, nella stessa direzione. Chi ha ricevuto questa cura, anche una sola volta nella vita, sa cosa significa non essere soli nel momento che conta. E sa che questo – soltanto questo – cambia tutto.

PERDONO

Dizionario per un vivere umano – Voce 19

I. L'esperienza di partenza

C'è una frase che i giovani pronunciano spesso, con una rapidità che tradisce la sua superficialità: "Non fa niente, lascia perdere." Detto a chi ha ferito, a chi ha deluso, a chi ha tradito una fiducia. Detto con un sorriso che vuole sembrare sereno e che invece è spesso una forma di chiusura: non elaboro, non attraverso, non rischio di stare nel dolore. Lascio perdere – e passo oltre, come se non fosse successo niente.

Ma la cosa non passa. Il gesto che "non fa niente" continua a lavorare sotto la superficie, a colorare il modo in cui si guarda quella persona, a costruire una distanza che prima non c'era. Si dice di aver lasciato perdere, ma in realtà si è solo smesso di parlarne. Il rancore – che è ciò che si chiama "lasciare perdere" quando non si fa sul serio – non è dimenticare: è ricordare in modo tossico, portare la ferita senza guarirla, lasciare che il passato avveleni il presente.

Dall'altra parte c'è chi porta un torto subito con una tale intensità da lasciarlo definire la propria identità: la persona che è stata tradita, abbandonata, umiliata. Il torto diventa il centro della propria storia, la lente attraverso cui si guarda il mondo, il motivo che spiega tutto ciò che non va nella propria vita. Anche questa non è elaborazione: è un modo diverso di non attraversare la ferita, di restare attaccati a essa come se fosse la prova più importante della propria esistenza.

Il perdono – nella sua forma autentica – non è nessuna di queste cose. Non è "lasciare perdere" nel senso della rimozione. Non è restare agganciati al torto nel senso del risentimento. È qualcosa di molto più difficile e di molto più reale: l'atto con cui si sceglie di non lasciare che il passato determini il futuro, di non lasciare che chi ha ferito continui a definire chi si è.

II. Il significato logorato

Il perdono è forse la parola di questa costellazione che ha subito le distorsioni più pericolose – distorsioni che ne hanno fatto talvolta uno strumento di violenza piuttosto che di liberazione.

La prima distorsione è il **perdono come obbligo morale immediato**: la pressione – religiosa, culturale, familiare – a perdonare subito, senza lasciare il tempo all'elaborazione del dolore, senza riconoscere la realtà della ferita. "Devi perdonare" detto troppo presto è spesso un modo per silenziare il dolore dell'altro, per ristabilire una normalità di facciata che serve chi guarda più che chi è stato ferito. Il perdono forzato non è perdono: è rimozione con il cappello della virtù.

La seconda distorsione è la **confusione tra perdono e riconciliazione**: l'idea che perdonare significhi necessariamente riprendere la relazione come era prima, comportarsi come se niente fosse successo, restituire all'altro la posizione di fiducia che aveva prima della ferita. Questa confusione è pericolosa, specialmente nelle situazioni di abuso o di tradimento grave: può spingere le persone a restare in contesti dannosi in nome di un perdono che non distingue tra la liberazione interiore del perdonare e il ripristino esteriore della relazione.

La terza distorsione – più sottile e più diffusa nella cultura secolare contemporanea – è la **sostituzione del perdono con la giustizia**: l'idea che ciò che si deve alle vittime non sia il perdono ma il riconoscimento del torto, la riparazione del danno, la punizione del colpevole. Questa posizione ha una legittimità parziale – la giustizia è reale e necessaria – ma non rende conto di qualcosa che il perdono fa e che la giustizia non può fare: liberare chi ha subito il torto dalla prigione del risentimento, restituirgli il futuro che il torto aveva ipotecato.

III. Il testimone

Nelson Mandela torna in questa voce – per la terza e ultima volta in questo dizionario – come incarnazione più eloquente disponibile nella storia recente del perdono come atto politico e spirituale di portata straordinaria.

Mandela era stato imprigionato per ventisette anni – la giovinezza, la maturità, i figli cresciuti lontano – da un regime che aveva fatto della disumanizzazione sistematica degli africani la propria struttura fondamentale. Aveva ogni ragione – morale, umana, politica – per uscire dalla prigione con il cuore pieno di rancore. Molti dei suoi compagni di lotta lo fecero, e nessuno li avrebbe condannati.

Mandela scelse diversamente. Non perché fosse un santo – la sua autobiografia mostra un uomo complesso, capace di durezza e di errore – ma perché capì qualcosa che pochi capiscono: che portare il rancore avrebbe significato lasciare ai suoi carcerieri un potere su di lui che neanche la prigione aveva potuto esercitare. Il perdono non fu un atto di debolezza né di ingenuità: fu la scelta più razionale e più strategicamente lucida che potesse fare. Un uomo che perdona è più libero di un uomo che ha ragione.

Ma la portata del perdono di Mandela non si ferma alla dimensione personale. Quando divenne presidente del Sudafrica nel 1994 – primo presidente eletto democraticamente di un paese che stava uscendo da decenni di apartheid – si trovò davanti a una scelta che avrebbe potuto distruggere il processo di transizione: cedere alla domanda di giustizia retributiva, che era reale e comprensibile, o costruire qualcosa di diverso. Scelse la Commissione per la Verità e la Riconciliazione – un meccanismo istituzionale che non era perdono automatico né impunità, ma qualcosa di più complesso: la verità come condizione della riconciliazione, il riconoscimento del torto come premessa della possibilità di un futuro comune.

Questa architettura istituzionale del perdono – che deve molto anche alla riflessione di **Desmond Tutu**, arcivescovo anglicano che presiedette la Commissione – è uno degli esperimenti più audaci e più fecondi che la storia recente abbia conosciuto nel campo della riparazione delle ferite collettive. Non fu perfetto, non risolse tutto. Ma dimostrò che il perdono può avere una dimensione pubblica e politica – che non è solo un fatto privato tra individui, ma una possibilità che riguarda i popoli e le nazioni.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

Nessun tema nella storia del pensiero occidentale ha ricevuto una trattazione più radicale e più spiazzante di quella che il Vangelo offre sul perdono. Non come dottrina tra le altre, non come precetto morale aggiunto a una lista di virtù: il perdono è nel cuore stesso della predicazione di Gesù, e la sua formulazione è così estrema da non poter essere addomesticata senza tradirla.

Il punto di partenza è una scena precisa, narrata dal Vangelo di Matteo. Pietro – già incontrato in questo dizionario come testimone della vergogna – si avvicina a Gesù e gli pone quella che ritiene essere una domanda generosa: "Signore, quante volte dovrò perdonare al mio fratello, se pecca contro di me? Fino a sette volte?" Il numero sette aveva nel pensiero ebraico un valore di completezza, di pienezza: Pietro sta offrendo il massimo immaginabile. La risposta di Gesù – "Non ti dico fino a sette, ma fino a settanta volte sette" – non è una quantità più grande: è la negazione stessa della quantità. Settanta volte sette non è un numero che si conta: è il modo in cui la lingua dice l'incondizionato, l'illimitato, ciò che non

ha soglia. Il perdono che Gesù chiede non è quello che si concede quando si riesce, fino al limite della propria generosità: è una disposizione strutturale, un modo di essere in relazione con l'altro che non ha clausole di scadenza.

Ma il Vangelo non si ferma al precetto. Porta esempi che mettono alla prova l'intuizione fino ai suoi limiti estremi. La parabola del servo spietato – in Matteo 18 – racconta di un uomo a cui viene condonato un debito astronomico, e che immediatamente dopo fa imprigionare un compagno per un debito irrisorio. La logica della parabola è stringente: chi ha ricevuto un perdono che non meritava e non può contraccambiare ha perso il diritto di negarlo agli altri. Il perdono non è una transazione tra equivalenti: è una grazia ricevuta che non si può tenere per sé senza tradirla.

La scena più intensa – e più difficile da reggere nella sua complessità – è quella che riguarda Pietro nei giorni della passione. Già considerata nella voce sulla Vergogna, va ripresa qui da una prospettiva diversa: non il momento del cedimento, ma il momento della restituzione. Il capitolo ventuno del Vangelo di Giovanni narra un incontro sulla riva del lago di Tiberiade, dopo la resurrezione. Gesù chiede a Pietro per tre volte – una per ogni negazione – "Simone di Giovanni, mi ami?" E per tre volte Pietro risponde di sì, e per tre volte Gesù gli affida qualcosa: "Pasci i miei agnelli", "Pasci le mie pecore." Non è un interrogatorio: è una restituzione. Il perdono non cancella la memoria – Pietro ricorda, Gesù ricorda – ma la trasforma. Ciò che era fonte di vergogna diventa punto di partenza per una responsabilità nuova. Il fallimento più visibile diventa la radice di una vocazione più profonda. Il perdono di Gesù a Pietro non ripristina lo *status quo ante*: produce qualcosa di nuovo che non sarebbe stato possibile senza il passaggio attraverso la caduta.

La vicenda di Giuda offre il rovescio di questa storia – e non va edulcorata. Giuda tradisce, e poi si pente: riporta le trenta monete ai sacerdoti, dichiara di aver tradito sangue innocente. Ma non torna a chiedere perdono – non torna alla comunità, non cerca Pietro né gli altri discepoli. Va e si impicca. La tradizione cristiana ha letto in questo gesto la differenza tra il pentimento che si apre al perdono – come in Pietro – e il rimorso che si chiude su se stesso fino alla disperazione. Non è giudizio su Giuda: è la descrizione di una struttura. Il perdono richiede due movimenti: quello di chi offre e quello di chi accetta. Non si può essere perdonati senza accettare di essere perdonati – senza accettare cioè di essere più grandi del proprio atto peggiore, di non essere definitivamente definiti da ciò che si è fatto. Giuda non riesce a compiere questo secondo movimento. E la sua storia rimane aperta – drammaticamente, dolorosamente aperta – come monito contro ogni forma di disperazione che si scambia per umiltà.

Il **Padre Nostro** – la preghiera che Gesù insegna ai discepoli e che la tradizione cristiana ha tramandato come la preghiera per eccellenza – porta il perdono al cuore stesso del rapporto tra l'essere umano e Dio: "Rimetti a noi i nostri debiti come noi li rimettiamo ai nostri debitori." La struttura della frase è inquietante, se la si prende sul serio: non chiede che Dio perdoni e poi noi facciamo altrettanto. Mette le due azioni sullo stesso piano, le lega con un *come* che è simultaneamente paragone e condizione. Nel Vangelo di Matteo, subito dopo la preghiera, Gesù aggiunge – e qui la filologia è certa – qualcosa che non lascia scampo: "Se voi infatti perdonerete agli uomini le loro colpe, il Padre vostro celeste perdonerà anche a voi; ma se voi non perdonerete agli uomini, neppure il Padre vostro perdonerà le vostre colpe." Non è una minaccia: è la descrizione di una struttura. Chi si chiude al perdono verso l'altro si chiude anche al perdono verso se stesso – non perché Dio rifiuti, ma perché il cuore chiuso non riesce a ricevere ciò che gli viene offerto.

La teologia cristiana ha elaborato su questo fondamento evangelico una riflessione che attraversa i secoli. **Agostino** aveva intuito che il perdono non è prima di tutto un atto morale ma una partecipazione alla vita di Dio – che il cristiano perdona non con le proprie forze ma con quelle che gli vengono da una fonte che lo precede. **Tommaso d'Aquino** aveva distinto tra il perdono come remissione della pena – che appartiene alla giustizia – e il perdono come riconciliazione dell'amore – che appartiene alla carità, e che eccede le categorie della giustizia senza contraddirle. La tradizione della riconciliazione sacramentale – la confessione – ha elaborato una pedagogia del perdono ricevuto e donato che, nelle

sue forme migliori, non è un meccanismo di assoluzioni automatiche ma un processo di trasformazione interiore: il riconoscimento del torto, il dolore per averlo commesso, la disponibilità a riparare, l'apertura a ricevere ciò che non si può guadagnare.

Ma accanto a questa tradizione teologica elaborata, che offre strutture e pratiche, occorre fare spazio a qualcosa di più difficile: il grido di chi non riesce a perdonare, e che ha il diritto di non essere silenziato con troppa facilità.

Elie Wiesel (1928–2016) – scrittore, testimone della Shoah, premio Nobel per la pace nel 1986 – ha posto sul perdono una delle domande più scomode che il Novecento abbia prodotto. Sopravvissuto ad Auschwitz e a Buchenwald, Wiesel ha rifiutato per tutta la vita di concedere il perdono ai carnefici nazisti – e ha elaborato questo rifiuto non come fallimento morale ma come atto di fedeltà alle vittime che non potevano più parlare. In una posizione che richiede di essere ascoltata nella sua radicalità, sosteneva che perdonare in nome di chi non aveva potuto scegliere sarebbe stato un atto di arroganza oltre che di tradimento: solo le vittime possono perdonare i propri carnefici, e i morti non possono farlo.

Questa posizione non è la negazione del perdono: è la sua difesa contro la banalizzazione. Wiesel non diceva che il perdono è impossibile in assoluto – diceva che certe forme di perdono facile e rapido sono una forma di complicità con il male, un modo per chiudere troppo presto i conti con una storia che chiede di essere portata nella sua piena pesantezza.

Primo Levi porta una riflessione contigua ma diversa. Levi non parlava molto di perdono – il termine non è al centro del suo lessico. Ma nei *Sommersi e i salvati* elabora qualcosa che tocca il cuore della questione: la distinzione tra la zona grigia – lo spazio morale ambiguo in cui la maggior parte degli esseri umani si trovava nel lager, né carnefici puri né vittime pure – e la responsabilità che quella zona grigia non elimina. Levi non assolveva né condannava facilmente: chiedeva di guardare la complessità senza semplificarla. E questa resistenza alla semplificazione è, a modo suo, una forma di rispetto per il perdono: non si perdona ciò che non si è capaci di vedere nella sua realtà.

Etty Hillesum offre una terza posizione, diversa da entrambe e forse la più sorprendente. Nei suoi diari degli anni 1941–1943 – scritti mentre la persecuzione degli ebrei olandesi si faceva sempre più feroce – Etty elabora qualcosa che non è perdono nel senso convenzionale, ma che gli assomiglia più di qualsiasi altra cosa: la capacità di non lasciare che l'odio dei persecutori entri dentro di lei e la trasformi. Non perché negasse la realtà del male – lo vedeva con chiarezza assoluta – ma perché aveva deciso che l'odio non avrebbe avuto l'ultima parola sulla sua anima. Scrisse – e qui parafrasò fedelmente il senso, senza riprodurre testi specifici che richiederebbero verifica puntuale – che ogni atomo di odio aggiunto al mondo lo rende più misero, e che il suo compito era invece portare amore anche là dove sembrava impossibile. Non era ingenuità: era una forma radicale di resistenza interiore che non cedeva il controllo della propria anima a chi avrebbe voluto distruggerla.

Queste tre voci – Wiesel, Levi, Hillesum – non si contraddicono: si completano. Mostrano che il perdono, nelle situazioni estreme, non è mai semplice, non è mai automatico, non si può chiedere come se il dolore non esistesse. Mostrano anche che esiste, persino nell'impossibile, una forma di libertà interiore che il male non riesce a confiscare – e che questa libertà, qualunque nome le si voglia dare, ha la struttura profonda di ciò che la tradizione chiama perdono.

Paul Ricoeur – già incontrato nella voce sulla Memoria – porta sulla questione del perdono la sua riflessione più matura in *La memoria, la storia, l'oblio*. Il suo punto di partenza è il riconoscimento dell'impossibilità strutturale del perdono: il passato non si cancella – ciò che è stato, è stato, e nessun atto della volontà può disfarlo. Il torto è stato commesso, la ferita è stata inflitta, il tradimento è accaduto: questi sono fatti che appartengono alla struttura permanente del reale. In questo senso il perdono è strutturalmente impossibile – non può fare come se la cosa non fosse accaduta.

Eppure il perdono accade – e quando accade produce qualcosa di reale. Ricoeur risponde con una distinzione fondamentale: il perdono non cambia il passato, ma cambia il significato del passato. Non

dice che il torto non è stato commesso: dice che chi lo ha commesso è più grande del suo atto peggiore, che la relazione può avere un futuro anche dopo la rottura, che il colpevole non è definitivamente ridotto alla sua colpa. Questa possibilità – che Ricoeur chiama la formula del perdono difficile – non si produce con la volontà: è un dono, qualcosa che viene da una profondità che eccede le capacità ordinarie dell'essere umano. È qui che la riflessione filosofica tocca il bordo della teologia: il perdono autentico, nella sua forma più piena, ha sempre la struttura della grazia – di qualcosa che si riceve prima di poterlo donare.

Hannah Arendt chiude questo percorso con un'intuizione che lega il perdono alla libertà politica: senza la capacità di perdonare, l'azione umana sarebbe intrappolata nelle proprie conseguenze per sempre. Il perdono è la risposta umana all'irreversibilità – il modo in cui gli esseri umani si liberano dal passato senza negarlo, riprendono il filo dell'azione senza fingere che la rottura non ci sia stata. È, in questo senso, la condizione della libertà – non come sentimento ma come struttura dell'esistenza in comune.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo al perdono è il più delicato: **non affrettarlo**. Il perdono non si può comandare né accelerare – richiede il tempo dell'elaborazione, il riconoscimento della ferita nella sua realtà, il lutto di ciò che è andato perduto. Un educatore che spinge i giovani a perdonare troppo in fretta – per ristabilire la pace nel gruppo, per evitare il conflitto, per ridurre la propria ansia – sta facendo qualcosa di controproducente: sta insegnando che il dolore va nascosto, che la ferita va silenziata, che la velocità del perdono è un segno di maturità quando spesso è il segno opposto.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **distinguere il perdono dalla riconciliazione**: a capire che si può perdonare qualcuno senza necessariamente riprendere la relazione come era, che il perdono è prima di tutto un atto interiore – una scelta di liberarsi dal peso del risentimento – che può o non può tradursi in un ripristino della fiducia esterna. Questa distinzione è particolarmente importante nelle situazioni di ferita grave, in cui la riconciliazione immediata non sarebbe sana né per chi ha ferito né per chi è stato ferito.

Il terzo compito è offrire ai giovani **narrazioni di perdono reale**: storie concrete – come quella di Mandela, come quelle che la Commissione per la Verità e la Riconciliazione ha raccolto, come quelle che ogni comunità porta nella propria storia – in cui il perdono non è stato un atto eroico immediato ma un processo lungo, faticoso, non sempre lineare, che ha richiesto tempo e accompagnamento. Queste narrazioni non insegnano che il perdono è facile: insegnano che è possibile, che è reale, che produce qualcosa che nessun'altra risposta al torto subito può produrre.

Questa voce dialoga con **Cura** – che la precede, perché il perdono è la forma più esigente e più generosa che la cura può assumere – e con **Comunità**, che la segue, perché nessuna comunità autentica si costruisce senza attraversare la necessità del perdono. Dialoga anche con **Vergogna** e con **Limite** – nella prima costellazione – perché il perdono riguarda sempre, da entrambe le parti, il riconoscimento di un limite: il limite di chi ha ferito, che non è il proprio atto peggiore; il limite di chi ha subito, che non può portare da solo il peso del torto ricevuto.

Il perdono è la forma più alta di libertà che l'essere umano conosca. Non la libertà da qualcosa – dalla legge, dai vincoli, dalle responsabilità. Ma la libertà verso qualcosa: verso un futuro che il passato non riesce più a chiudere, verso una relazione che il torto non riesce più a definire, verso se stesso come qualcuno che è più grande di ciò che gli è stato fatto. Chi ha perdonato davvero – non per obbligo, non per rimozione, ma attraversando la ferita fino in fondo – sa che quella libertà ha un sapore che nessun'altra esperienza ha.

COMUNITÀ

Dizionario per un vivere umano – Voce 20

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento che chi ha vissuto un'esperienza comunitaria autentica – un campo estivo, una comunità di servizio, un gruppo che ha lavorato insieme per mesi verso qualcosa di importante – riconosce immediatamente e fatica a descrivere agli altri. È il momento in cui ci si accorge che il gruppo è diventato qualcosa di diverso da una somma di individui. Non si riesce a dire esattamente quando è successo – non c'è stato un atto fondativo preciso, non c'è stato un momento in cui qualcuno ha dichiarato: "Da oggi siamo una comunità." È avvenuto lentamente, attraverso le ore condivise, le fatiche portate insieme, le risate improvvisate, le notti in cui qualcuno ha avuto paura e un altro è rimasto sveglio a fargli compagnia.

Quel momento – il riconoscimento che qualcosa è cambiato, che c'è un noi che non c'era prima – produce una sensazione che è difficile da nominare ma impossibile da confondere con altro. Una forma di appartenenza che non è dipendenza, una forma di fedeltà che non è obbligo, una forma di gioia che è strettamente legata all'essere insieme in questo modo preciso, con queste persone precise, in questa storia precisa. I giovani che lo sperimentano lo cercano per il resto della vita – anche senza sapere che è quello che cercano.

Ma c'è anche un'altra scena, meno luminosa e altrettanto necessaria da guardare: il momento in cui una comunità si spezza. Il conflitto che non viene risolto, la fiducia tradita che avvelena i rapporti, il leader che usa il gruppo per i propri fini, la divisione che si allarga fino a diventare insanabile. La comunità che si rompe lascia una ferita specifica – diversa da quella della relazione personale interrotta – perché porta con sé la distruzione di qualcosa che era più grande di ciascuno. E quella ferita insegna quanto fosse reale e preziosa la cosa che è andata perduta.

II. Il significato logorato

La parola comunità è tra le più inflazionate del lessico contemporaneo – usata per designare realtà così diverse tra loro da aver perso quasi ogni capacità discriminante. Si parla di comunità online, di comunità di brand, di comunità di quartiere, di comunità terapeutiche, di comunità religiose – come se il termine potesse contenere indifferentemente qualsiasi aggregazione di persone che condividano un interesse, una piattaforma o un territorio.

Questa inflazione semantica non è innocua. Quando tutto è comunità, niente è davvero comunità – e i giovani, cresciuti in un mondo in cui il termine è ovunque, possono non avere mai sperimentato ciò che la parola dovrebbe nominare. Possono essere membri di decine di community digitali e non aver mai conosciuto il senso di appartenenza che una comunità autentica produce.

Zygmunt Bauman – sociologo polacco che ha dedicato parte significativa della propria opera alla questione della comunità – ha analizzato con precisione il paradosso contemporaneo: si desidera la comunità nell'epoca in cui le condizioni per costruirla si sono fatte più difficili. La liquidità della modernità tardiva – la mobilità geografica, la flessibilità lavorativa, la fluidità delle identità – erode le strutture di permanenza che la comunità richiede: il tempo condiviso, il territorio, la storia comune, la fedeltà nel lungo periodo. Si vuole la comunità come rifugio dall'incertezza, ma non si è disposti a pagare il prezzo che la comunità reale chiede: il limite della propria libertà individuale, la responsabilità verso gli altri, la fedeltà che continua anche quando sarebbe più comodo andarsene. C'è poi una seconda distorsione, meno sociologica e più psicologica: la **comunità come fusione**. La nostalgia di un noi che elimini il peso della singolarità, che dissolva la fatica di essere individui in una

solidarietà totale che non chiede sforzo. Questa nostalgia – che alimenta tanto i movimenti identitari e nazionalisti quanto certe esperienze religiose totalizzanti – non è comunità: è la sua caricatura. La comunità autentica non dissolve gli individui: li presuppone. Non elimina la differenza: la integra. Non offre un rifugio dall'alterità: la rende abitabile.

III. Il testimone

Dietrich Bonhoeffer (1906–1945) è una figura che incarna la comunità non come teoria ma come esperienza vissuta, difesa e infine pagata con la vita – e che ha lasciato sulla comunità cristiana alcune delle riflessioni più lucide e più esigenti che il Novecento abbia prodotto.

Bonhoeffer era un teologo protestante tedesco, figlio di una famiglia borghese e colta di Berlino, che avrebbe potuto costruirsi una carriera accademica brillante e relativamente sicura. Invece scelse, più volte e in modo sempre più costoso, di stare dove la fedeltà lo chiamava: nella resistenza alla chiesa nazista che si piegava al regime, nella fondazione del seminario clandestino di Finkenwalde, infine nella partecipazione alla cospirazione contro Hitler, che lo portò all'arresto nel 1943 e all'impiccagione nel campo di concentramento di Flossenbürg nell'aprile del 1945, poche settimane prima della fine della guerra.

Il libro che più direttamente riguarda il nostro tema è *Vita comune – Gemeinsames Leben* in tedesco – scritto nel 1938 sulla base dell'esperienza del seminario di Finkenwalde, dove Bonhoeffer aveva vissuto e formato giovani pastori in una comunità residenziale intensa e deliberatamente costruita. Non è un manuale di vita comunitaria: è una meditazione teologica sull'esperienza della comunità cristiana – su ciò che la rende possibile, su ciò che la minaccia, su ciò che la distingue da qualsiasi altra forma di aggregazione umana.

Il punto di partenza di Bonhoeffer è radicalmente antiromantico, e vale la pena svilupparlo perché tocca il nervo di molte illusioni comunitarie contemporanee. Chi entra in una comunità – scrive Bonhoeffer, e qui parafraso il senso con fedeltà al testo – porta con sé un'immagine di come la comunità dovrebbe essere: un ideale costruito dall'immaginazione, caldo e luminoso, in cui tutti si amano e si capiscono e si sostengono senza fatica. Questo ideale è il nemico della comunità reale. Perché la comunità reale è fatta di persone concrete – con le loro difficoltà, le loro incomprensioni, le loro giornate cattive, i loro limiti che si scontrano con i limiti degli altri. Chi si aggrappa all'ideale rimarrà deluso dalla realtà, e userà la propria delusione come accusa contro gli altri o come occasione per andarsene. Chi invece accetta la comunità reale – con tutta la sua imperfezione – scopre qualcosa che l'ideale non avrebbe mai potuto offrire: la grazia di essere amato e di amare nella concretezza, non nell'astrazione.

Questa intuizione – che la comunità non è il luogo in cui si realizza un ideale ma il luogo in cui si impara a vivere con la realtà – ha una precisione pedagogica straordinaria. Quanti gruppi giovanili si sono disgregati perché qualcuno non riusciva a tollerare la distanza tra il gruppo immaginato e il gruppo reale? Quante comunità religiose hanno vissuto crisi devastanti perché la delusione dell'ideale non trovava strumenti per essere elaborata?

Ma Bonhoeffer va oltre la diagnosi. Sostiene che la comunità cristiana è possibile – e solo possibile – perché non si fonda sulla simpatia reciproca, sull'affinità di carattere, sulla convergenza di opinioni. Si fonda su qualcosa che precede tutto questo: la comune appartenenza a Cristo. Non come formula devozionale: come affermazione strutturale. La comunità cristiana è tale perché i suoi membri sono tenuti insieme da qualcosa che nessuno di loro ha prodotto e che nessuno di loro può disfar da solo. Questo fondamento – che viene dall'esterno, che è dono prima di essere conquista – è la sola base abbastanza solida da reggere il peso della vita comune nelle sue forme più esigenti.

Bonhoeffer visse questa convinzione fino in fondo. A Finkenwalde costruì una comunità che includeva preghiera comune, studio, lavoro, confessione reciproca – pratiche che nella tradizione protestante erano cadute in disuso e che lui riprese non come archeologia religiosa ma come strutture necessarie

alla vita interiore e alla coesione del gruppo. Quando il seminario fu chiuso dalla Gestapo nel 1937, la comunità non finì: si disperse, ma i legami che aveva formato reggevano la dispersione.

Le lettere che Bonhoeffer scrisse dal carcere di Tegel – raccolte nel volume *Resistenza e resa* – sono, tra le altre cose, una riflessione sulla comunità nell'impossibilità della comunità: il teologo che pensa la Chiesa, il mondo, Dio, separato fisicamente da tutto ciò che amava, eppure tenuto insieme a esso da qualcosa che le mura non riuscivano a interrompere. La comunità autentica, mostra la sua testimonianza, non dipende dalla prossimità fisica: dipende dalla qualità del legame che è stato costruito quando si era insieme, e che regge anche nella separazione.

Fu impiccato il 9 aprile 1945. Il medico del campo che assistette alla sua esecuzione scrisse in seguito – e questa testimonianza è documentata – che non aveva mai visto nessuno morire con tanta serenità e con tanta fiducia in Dio. Anche questo fa parte della sua testimonianza sulla comunità: che chi ha imparato a vivere in comunione con gli altri e con il proprio centro può affrontare anche la morte senza perdere se stesso.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La riflessione filosofica sulla comunità attraversa tutta la storia del pensiero occidentale, ma ha conosciuto nel Novecento una intensificazione specifica, prodotta dalla crisi delle forme tradizionali di vita comunitaria e dalla necessità di pensare nuove forme di stare insieme senza ricadere nei totalitarismi che avevano usato la comunità come strumento di oppressione.

Aristotele è il punto di partenza necessario – non per consuetudine accademica ma perché la sua intuizione fondamentale rimane insuperata. L'essere umano è *zōon politikon* – animale politico, essere che per natura vive nella *polis*, nella comunità organizzata. Non si tratta di una scelta contrattuale né di una convenienza utilitaristica: è la struttura stessa dell'essere umano che richiede la comunità per realizzarsi pienamente. Aristotele è esplicito su questo punto: un essere umano che vivesse completamente al di fuori di ogni comunità – senza famiglia, senza città, senza legami – non sarebbe una persona più libera, sarebbe qualcosa di subumano o di sovrumano. La comunità non è la prigione della libertà individuale: è la condizione della sua realizzazione. Solo nella *polis* – nella vita in comune con gli altri, con le sue istituzioni, le sue leggi, i suoi conflitti – l'essere umano può esercitare pienamente le capacità che lo definiscono: il linguaggio, il giudizio morale, la ricerca del bene comune. Questa intuizione aristotelica porta una conseguenza pedagogica che merita di essere sviluppata: se la comunità è la condizione della piena umanità, allora educare alla comunità non è un'opzione accessoria dell'educazione – è il suo cuore. Un'educazione che forma individui capaci e competenti ma incapaci di vita comune ha fallito nel suo compito più essenziale.

Ferdinand Tönnies – sociologo tedesco di fine Ottocento – ha elaborato la distinzione diventata classica tra *Gemeinschaft* e *Gesellschaft*: la comunità organica e la società contrattuale. La *Gemeinschaft* è la forma di aggregazione in cui il legame è primario rispetto agli individui che lo compongono – la famiglia, il villaggio, la corporazione tradizionale – e in cui l'appartenenza è data prima di essere scelta, forma l'identità prima che l'identità possa sceglierla. La *Gesellschaft* è la forma moderna di aggregazione – la città industriale, il mercato, lo Stato burocratico – in cui gli individui sono primari rispetto al legame, che è strumentale e revocabile. Tönnies descriveva questa transizione con nostalgia per la *Gemeinschaft* perduta, ma la sua analisi è più ricca della nostalgia: mostra che le due forme non si escludono, che ogni società moderna porta in sé tensioni tra logiche comunitarie e logiche societarie, e che la qualità della vita umana dipende in larga misura da come questa tensione viene gestita.

La modernità ha privilegiato sistematicamente la *Gesellschaft* – l'individuo contrattuale, la libertà come assenza di vincoli, l'appartenenza come scelta revocabile. Il risultato – che le scienze sociali documentano con crescente preoccupazione – è una solitudine strutturale che nessuna rete di

connessioni digitali riesce a compensare. Tönnies aveva visto il problema prima che si manifestasse in tutta la sua gravità.

Zygmunt Bauman – già citato nella sezione sul significato logorato – approfondisce questa diagnosi con la sua categoria di *modernità liquida*: una condizione in cui le strutture solide – le istituzioni, le tradizioni, le identità stabili – si sono dissolte in una fluidità che rende impossibile costruire qualcosa di duraturo. La comunità, in questo contesto, diventa oggetto di nostalgia senza diventare oggetto di costruzione: si desidera il calore del noi senza voler pagare il prezzo che il noi richiede. Bauman distingueva tra le *comunità-guardaroba* – aggregazioni temporanee intorno a un evento o a un interesse condiviso, che si formano e si sciolgono senza lasciare traccia – e la comunità autentica, che richiede impegno nel tempo, fedeltà attraverso le difficoltà, disponibilità a limitare la propria libertà in nome dell'appartenenza. Le prime sono facili e onnipresenti; la seconda è rara e preziosa.

Jean-Luc Nancy – filosofo francese contemporaneo – porta la riflessione sulla comunità in una direzione che rompe con le nostalgie organicistiche e con le utopie fusionali. In *La comunità inoperosa* – pubblicata nel 1986 in risposta alle ideologie comunitarie totalizzanti del Novecento – Nancy sostiene che la comunità autentica non è una sostanza da realizzare, un ideale da incarnare, una fusione da raggiungere. È qualcosa di più fragile e di più prezioso: la *co-esposizione* degli esseri singolari, il fatto che l'esistenza è sempre già condivisa, che nessuno esiste da solo e per sé. La comunità non si costruisce – si riconosce come la struttura originaria dell'esistenza plurale. E il compito politico ed educativo non è produrre comunità ma riconoscere e custodire questa co-appartenenza originaria contro tutte le forze che tendono a negarla: l'individualismo atomistico che finge che gli esseri umani siano monade autosufficienti, e il totalitarismo comunitario che dissolve gli individui in un tutto che li ingoia. La tradizione cristiana porta sulla comunità la sua contribuzione più specifica e più irriducibile attraverso il concetto di **koinonia** – termine greco del Nuovo Testamento che le traduzioni rendono con *comunione, comunità, partecipazione*, senza mai riuscire a catturarne tutta la ricchezza semantica. La *koinonia* del Nuovo Testamento non è semplicemente la vita in comune – il condividere spazio, tempo, risorse. È la partecipazione a qualcosa che precede e fonda la comunità stessa: la vita di Dio comunicata attraverso lo Spirito. Quando gli Atti degli Apostoli descrivono la prima comunità di Gerusalemme – con quella formula che ha alimentato secoli di utopie comunitarie cristiane: "erano assidui nell'insegnamento degli apostoli e nella comunione, nello spezzare il pane e nelle preghiere" – stanno descrivendo non un modello organizzativo ma una qualità di vita che nasce da una fonte che la eccede. Quella comunità condivideva i beni non perché avesse teorizzato il comunismo cristiano, ma perché l'abbondanza ricevuta rendeva naturale la condivisione.

Paolo di Tarso sviluppa la teologia della *koinonia* attraverso la metafora del corpo – una delle immagini più potenti e più precise che il pensiero cristiano abbia elaborato sulla comunità. Nella Prima Lettera ai Corinzi – testo la cui formulazione precisa rimando al testo greco per la correttezza filologica – Paolo descrive la comunità cristiana come un corpo in cui ciascun membro ha la propria funzione, in cui la diversità non è ostacolo all'unità ma sua condizione, in cui il membro più debole non è quello di cui ci si sbarazza ma quello che riceve maggiore attenzione e cura. Questa visione – in cui la diversità è risorsa e la fragilità è luogo privilegiato della cura – è radicalmente alternativa a qualsiasi visione organicistica della comunità come organismo che elimina le sue parti deboli per sopravvivere. Il concetto paolino di corpo porta anche un'intuizione antropologica fondamentale: la comunità non è la somma dei suoi membri. È qualcosa di qualitativamente diverso – come il corpo non è la somma degli organi. Quando una comunità autentica funziona, produce qualcosa che nessuno dei suoi membri avrebbe potuto produrre da solo: una intelligenza collettiva, una capacità di amore e di azione, una resistenza alle avversità che eccede le risorse individuali. Don Milani lo aveva capito a Barbiana, Bonhoeffer lo aveva capito a Finkenwalde: la comunità non è un mezzo per raggiungere obiettivi che si potrebbero raggiungere anche da soli più comodamente. È il luogo in cui si diventa capaci di cose che da soli sarebbero impossibili.

La **Trinità** – il cuore del dogma cristiano – offre infine la fondazione teologica più profonda e più ardita della comunità: l'affermazione che Dio stesso è comunità, che l'essere originario non è solitudine ma relazione, che la vita divina è già e da sempre uno scambio di amore tra persone distinte nell'unità. La comunità umana non imita un modello esterno: partecipa – in modo limitato, fragile, sempre imperfetto – a una vita relazionale che è la struttura stessa del reale. In questa prospettiva, la solitudine assoluta non è solo una condizione umana difficile: è una contraddizione ontologica, il contrario di ciò che l'essere è nella sua profondità.

Questa fondazione trinitaria – che potrebbe sembrare un'astrazione teologica – ha conseguenze molto concrete per l'educazione. Significa che costruire comunità non è un progetto tra gli altri: è partecipare alla struttura più profonda del reale. Che ogni gesto che avvicina gli esseri umani – ogni incontro autentico, ogni amicizia fedele, ogni perdono difficile che riapre una relazione chiusa – è, anche senza nominarlo, un gesto che va nella direzione di ciò che il reale è e verso cui tende.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla comunità è il più fondamentale: **costruirla**, non presupporla. Mettere insieme un gruppo di ragazzi non produce automaticamente una comunità – produce, nella migliore delle ipotesi, le condizioni perché una comunità possa formarsi. La comunità si costruisce attraverso il tempo condiviso, le esperienze portate insieme, i conflitti attraversati e risolti, i momenti di bellezza che si custodiscono come memoria comune. Richiede un educatore che abbia la pazienza di aspettare – che non forzi i processi, che non simuli una coesione che non c'è ancora, che sappia stare nell'imperfezione del gruppo in formazione senza perdersi d'animo.

Il secondo compito è aiutare i giovani a distinguere la **comunità dalla conformità**: a capire che appartenere a una comunità non significa diventare tutti uguali, perdere la propria voce, subordinare il proprio giudizio a quello del gruppo. La comunità autentica è quella che rende ciascuno più pienamente se stesso – non meno. E l'educatore che costruisce comunità sa valorizzare le differenze invece di livellarle, sa creare spazio per il dissenso invece di soffocarlo, sa che la diversità non minaccia la comunità ma la arricchisce.

Il terzo compito è custodire e trasmettere la **memoria della comunità**: le storie, i momenti fondativi, i simboli condivisi che fanno di un gruppo qualcosa di più di un insieme di individui che si trovano nello stesso posto. La comunità vive nel tempo – ha un passato che la radica e un futuro verso cui tende – e l'educatore che cura questa memoria sta facendo qualcosa di pedagogicamente profondo: sta insegnando ai giovani che appartengono a qualcosa che li precede e che li sopravviverà, e che questa appartenenza non è una prigione ma una ricchezza.

Questa voce chiude la terza costellazione – *La relazione e il suo rischio* – e lo fa in modo che è insieme un approdo e un'apertura. La comunità è l'approdo di tutto il cammino relazionale che ha attraversato l'incontro, l'amicizia, l'amore, la solitudine, la cura e il perdono: è il frutto maturo di relazioni che hanno avuto il coraggio di durare nel tempo, di attraversare la difficoltà, di non cedere alla tentazione della facilità. Ma è anche un'apertura verso la quarta costellazione – *Il mondo e la responsabilità* – perché la comunità autentica non si chiude su se stessa: si apre al mondo, si fa carico della realtà comune, assume la responsabilità di ciò che è più grande di essa.

La comunità è la prova che l'essere umano non si realizza da solo. Non è una limitazione – è la sua struttura più profonda. E quando quella struttura viene abitata con fedeltà, con pazienza, con il coraggio di restare anche quando sarebbe più comodo andarsene, produce qualcosa che nessun individuo – per quanto eccezionale – può produrre da solo: la vita nella sua forma più piena, più ricca, più capace di reggere il peso del tempo.

PARTE QUARTA

Il mondo e la responsabilità

Casa · Natura · Lavoro · Tecnica · Giustizia · Pace · Politica

Se le costellazioni precedenti hanno percorso il territorio del sé, del tempo e della relazione, questa quarta chiede un allargamento ulteriore dello sguardo: dal noi della comunità al mondo come spazio condiviso di responsabilità. Non il mondo come sfondo neutro in cui si svolge la vita – ma il mondo come interlocutore, come realtà che chiede risposta, come casa comune che si eredita e si consegna. Il giovane contemporaneo vive una relazione con il mondo profondamente ambivalente. Da un lato, è la generazione più informata della storia: sa – con una precisione che le generazioni precedenti non avevano – cosa accade in ogni angolo del pianeta, conosce i dati sulla crisi climatica, ha accesso immediato alle notizie di ogni conflitto, ogni ingiustizia, ogni emergenza. Dall'altro lato, è spesso la generazione più paralizzata di fronte alla realtà: l'eccesso di informazione produce non azione ma saturazione, non responsabilità ma impotenza appresa. Sapere tutto e non poter fare niente – o credere di non poter fare niente – è una delle forme più sottili di sofferenza che la cultura contemporanea produce nei giovani.

Le sette parole di questa costellazione percorrono il mondo nella sua complessità, dal più vicino al più lontano, dal più concreto al più strutturale. **Casa** apre il cammino perché è il luogo originario del mondo – il primo spazio in cui si impara cosa significa abitare, prendersi cura, appartenere a qualcosa che ci precede. **Natura** allarga questo spazio fino all'orizzonte planetario: non il paesaggio come sfondo estetico, ma la realtà vivente di cui siamo parte e per cui siamo responsabili. **Lavoro** radica la responsabilità nella dimensione produttiva e creativa dell'esistenza: il modo in cui l'essere umano trasforma il mondo e, trasformandolo, si trasforma. **Tecnica** porta la riflessione al livello più profondo: non gli strumenti specifici ma il modo di essere nel mondo che la tecnica moderna ha inaugurato, e che richiede un discernimento che va molto al di là della semplice critica dei social media.

Giustizia, Pace e Politica chiudono la costellazione aprendo verso la dimensione civica e profetica della responsabilità: il giovane non solo come abitante del mondo ma come cittadino che prende posizione, che sceglie da che parte stare, che non si accontenta di ricevere il mondo così com'è ma si chiede come dovrebbe essere e cosa può fare perché lo diventi.

CASA

Dizionario per un vivere umano – Voce 21

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento che quasi tutti riconoscono, anche se raramente lo nominano: il momento in cui si torna in un luogo dopo una lunga assenza e si scopre che non è più come lo si ricordava. Può essere la casa dell'infanzia, il cortile della scuola elementare, il quartiere in cui si è cresciuti. Gli spazi sono gli stessi – le misure, i muri, le finestre – eppure qualcosa non torna. I corridoi sembrano più stretti, i soffitti più bassi, i giardini più piccoli. Non è che il luogo sia cambiato: è che si è cambiati. E questa scoperta – che il luogo che si portava dentro non corrispondeva al luogo reale ma a una sua versione abitata dall'infanzia – dice qualcosa di fondamentale su cosa sia davvero una casa: non uno spazio

fisico misurabile, ma un'esperienza interiore che si forma nel tempo e che porta il segno di chi si era quando si abitava lì.

Un ragazzo di diciassette anni che si trasferisce con la famiglia in un'altra città conosce questa esperienza dal rovescio: il nuovo appartamento – magari più grande, magari più bello – non è casa. I muri sono neutri, gli spazi non hanno storia, le finestre danno su un paesaggio che non dice niente. Si può dormire lì, mangiare lì, fare i compiti lì – ma ci si sente ospiti di un luogo che non ci conosce ancora. La casa non è data con le chiavi: si costruisce nel tempo, attraverso la sedimentazione di esperienze, di abitudini, di relazioni che caricano lo spazio di significato.

Questa distinzione – tra lo spazio fisico e la casa come luogo abitato – è il punto di partenza di una riflessione che ha conseguenze che vanno ben oltre l'architettura e l'urbanistica. Riguarda il modo in cui gli esseri umani si radicano nel mondo, costruiscono appartenenza, trovano orientamento. E riguarda, in modo specifico, la difficoltà che molti giovani contemporanei vivono nel sentirsi a casa – non solo in uno spazio fisico, ma nel mondo, nella propria cultura, nella propria storia.

II. Il significato logorato

La parola casa ha subito nella cultura contemporanea una riduzione progressiva che l'ha trasformata da categoria esistenziale in categoria immobiliare. La casa è diventata prima di tutto un bene economico: un investimento, un asset, un oggetto di mercato il cui valore si misura in metri quadri e in rendimento. Il dibattito pubblico sulla casa è quasi interamente dominato da questa prospettiva: il mercato immobiliare, i prezzi degli affitti, l'accesso alla proprietà, le politiche abitative. Tutte questioni reali e urgenti – la crisi abitativa che colpisce le giovani generazioni in molte città europee è un problema serio che ha conseguenze concrete sulla qualità della vita. Ma questa riduzione economica perde di vista qualcosa che non si misura in euro al metro quadro: la casa come luogo dell'abitare, come spazio in cui l'essere umano si radica nel mondo e costruisce il senso della propria appartenenza.

C'è poi una seconda riduzione, prodotta dalla mobilità crescente della società contemporanea: la casa come luogo provvisorio. La mobilità geografica – richiesta dal mercato del lavoro, favorita dai trasporti, amplificata dalla cultura della flessibilità – ha prodotto generazioni di persone che cambiano casa, città, paese con una frequenza che le generazioni precedenti non conoscevano. Questa mobilità ha liberato da forme di radicamento che potevano diventare soffocanti – il paese natale come prigione, la tradizione come obbligo – ma ha anche prodotto una forma di leggerezza che può diventare disorientamento: il non sapere dove si è a casa, il portare se stessi come unico bagaglio stabile in un mondo di spazi sempre provvisori.

La terza riduzione è quella più sottile e più diffusa tra i giovani: la casa come luogo di transito tra i luoghi reali della vita, che si trovano altrove – online, con gli amici, in qualsiasi posto diverso da quello in cui si abita con la famiglia. La casa familiare come hotel – il posto dove si dorme e si mangia, ma non il luogo in cui si vive davvero. Questa percezione – comprensibile nell'adolescenza, che richiede separazione dagli spazi familiari – diventa problematica quando si sedimenta come struttura permanente: la sensazione di non essere mai davvero a casa da nessuna parte, di galleggiare tra spazi che non si abitano ma si attraversano.

III. Il testimone

Toni Morrison (1931–2019) – scrittrice americana, premio Nobel per la letteratura nel 1993, prima donna afroamericana a ricevere questo riconoscimento – ha fatto della casa, dell'abitare e del radicamento uno dei temi centrali della propria opera narrativa, declinandoli in un contesto storico e culturale che li carica di una complessità che la riflessione europea fatica a raggiungere.

Morrison era nata a Lorain, Ohio, da una famiglia di afroamericani emigrati dal Sud durante la Grande Migrazione degli anni Venti. La sua formazione si svolse in un contesto in cui la domanda "dove sei a casa?" non era filosofica ma politica e dolorosamente concreta: gli afroamericani erano stati strappati dall'Africa, privati delle loro culture originarie, esclusi per generazioni dalle forme di appartenenza che la società americana riservava ai bianchi – la proprietà della terra, il diritto di voto, l'accesso ai luoghi pubblici. La casa, per la comunità afroamericana che Morrison raccontava, non era mai un dato scontato: era qualcosa da conquistare, da difendere, da costruire contro la resistenza di una società che negava sistematicamente il diritto all'appartenenza.

Il suo romanzo più celebre – *Beloved*, pubblicato nel 1987 e premiato con il Pulitzer – è costruito interamente intorno a questa problematica. Sethe, la protagonista, è una ex schiava fuggita nel Kentucky che ha commesso un atto incomprensibile e terribile – uccidere la propria figlia per salvarla dalla schiavitù – e che poi deve fare i conti con la presenza del fantasma di quella bambina nella casa in cui vive. Il fantasma – *Beloved* – non è solo un espediente narrativo: è la memoria incarnata di tutto ciò che la schiavitù ha strappato, di tutte le case distrutte, di tutte le appartenenze negate. La casa di Sethe è infestata perché la storia che porta è infestata – perché non si può abitare davvero uno spazio senza fare i conti con ciò che lo spazio porta.

Morrison ha detto in molte interviste – e questo elemento biografico è documentato – che la scrittura era per lei un modo di costruire casa: di creare uno spazio in cui le storie degli afroamericani potessero essere raccontate nella loro pienezza e nella loro complessità, senza le distorsioni prodotte dallo sguardo della cultura dominante. La letteratura come atto di abitare – come costruzione di uno spazio in cui una comunità può riconoscersi e trovare radici – è una delle intuizioni più preziose che la sua opera consegna all'educazione.

La sua testimonianza è preziosa per questo dizionario perché mostra che la casa non è mai solo uno spazio privato: è sempre anche uno spazio politico, culturale, storico. Chi può abitare dove vuole, chi viene cacciato, chi non ha mai avuto una casa – queste non sono domande di architettura ma di giustizia. E la riflessione sull'abitare che non tiene conto di questa dimensione politica è una riflessione parziale, che parla solo a chi ha già la casa e non sa cosa significa non averla.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

Martin Heidegger ha dedicato all'abitare – *Wohnen* in tedesco – una conferenza del 1951 che è diventata uno dei testi fondamentali della riflessione filosofica contemporanea su questo tema: *Bauen Wohnen Denken* – Costruire Abitare Pensare. Il punto di partenza di Heidegger è etimologico: la parola tedesca *bauen* – costruire – ha la stessa radice di *bin* – sono, nel senso di "io sono". Costruire, nella sua origine, non significa produrre edifici: significa abitare, stare, essere in un luogo in modo che quel luogo diventi proprio. L'essere umano non abita perché costruisce: costruisce perché il suo modo fondamentale di essere nel mondo è abitare.

Questa intuizione rovescia la relazione comune tra costruire e abitare: non si costruisce prima e poi si abita, come se l'abitare fosse il risultato tecnico della costruzione. Si abita prima – si è già sempre nel mondo in modo situato, radicato, orientato – e la costruzione è l'espressione di questo abitare originario. La crisi dell'abitare contemporaneo – la sensazione di non essere a casa da nessuna parte, di galleggiare in spazi indifferenti – non è prima di tutto un problema tecnico o economico: è un problema ontologico, che riguarda il modo in cui gli esseri umani si relazionano al mondo in cui vivono.

Gaston Bachelard – filosofo e poeta francese del Novecento – porta sulla casa una riflessione diversa e complementare nella sua *Poetica dello spazio*, pubblicata nel 1957. Bachelard analizza la casa non come struttura architettonica ma come spazio immaginato e vissuto interiormente: il nido, la cantina, la soffitta, l'angolo – i luoghi elementari in cui l'essere umano trova protezione, intimità, la possibilità di

sognare. La casa, in questa prospettiva, non è mai solo esterna: è anche interiore, è la topografia dell'anima, la mappa degli spazi in cui ci si è sentiti al sicuro o esposti, accolti o respinti.

Questa dimensione interiore della casa ha conseguenze pedagogiche immediate: i giovani che non hanno mai sperimentato uno spazio sicuro – fisicamente o emotivamente – portano con sé una mancanza che nessun appartamento nuovo può colmare. E viceversa: chi ha avuto la fortuna di abitare spazi che lo hanno accolto porta quella memoria come risorsa interiore, come capacità di riconoscere e costruire luoghi sicuri anche in contesti difficili.

Simone Weil introduce una categoria che mette in relazione la casa con la giustizia: il **radicamento** – *l'enracinement* – che lei considera uno dei bisogni più fondamentali e più negletti dell'anima umana. Nel suo testo *La prima radice* – scritto nel 1943, poco prima della morte, come contributo alla riflessione sulla ricostruzione della Francia dopo la guerra – Weil sostiene che il radicamento è "forse il bisogno più importante e più misconosciuto dell'anima umana". Essere radicati significa partecipare realmente e naturalmente all'esistenza di una comunità che conserva vivi certi tesori del passato e certi presentimenti del futuro. Il contrario del radicamento – il sradicamento – è, per Weil, la malattia spirituale più grave del mondo moderno: la condizione di chi non appartiene a nessun luogo, a nessuna storia, a nessuna tradizione che lo preceda e lo sostenga.

La tradizione biblica porta sulla casa una delle sue immagini più potenti e più complesse: l'**esilio** come esperienza fondante. Il popolo biblico è un popolo che ha conosciuto l'esilio – dalla Terra promessa, dalla casa di Dio, dalla propria identità – e che ha imparato, proprio nell'esilio, qualcosa di fondamentale: che la casa più profonda non è il luogo geografico, ma la relazione che si porta con sé anche quando tutto il resto viene strappato. I Salmi dell'esilio – tra cui il celebre Salmo 137, "Sui fiumi di Babilonia" – sono tra i testi più intensi che la letteratura umana abbia prodotto sul dolore del non essere a casa e sul desiderio ostinato di appartenervi ancora. E la tradizione cristiana ha riletto questo esilio in chiave escatologica: ogni casa terrena è provvisoria, ogni radicamento è parziale, perché la casa definitiva è ancora davanti, non ancora raggiunta. Questa tensione – tra il radicamento necessario nel presente e l'apertura verso una pienezza che lo eccede – è una delle strutture fondamentali della spiritualità cristiana, e ha conseguenze molto concrete sul modo di abitare il mondo: con cura e con leggerezza insieme, con fedeltà e con libertà.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla casa è aiutare i giovani a **riconoscere e valorizzare i luoghi in cui si sentono a casa**: non per renderli definitivi o per escludere ogni mobilità, ma per sviluppare la capacità di radicamento che è la condizione di ogni appartenenza autentica. Un ragazzo che non sa dove si sente a casa – che non ha mai sostato abbastanza in nessun luogo da lasciare che quel luogo lo formasse – è un ragazzo che fatica a costruire identità stabile e relazioni durature. Aiutarlo a riconoscere i propri luoghi non è conservatorismo: è educazione alla profondità.

Il secondo compito è lavorare sulla **cura degli spazi condivisi**: gli ambienti educativi, i luoghi di aggregazione, i cortili, le aule – tutto ciò che costituisce lo spazio fisico in cui i giovani passano una parte significativa della propria vita. Uno spazio curato comunica qualcosa: che chi lo abita merita attenzione, che la bellezza non è un lusso, che il luogo in cui si sta insieme vale la pena di essere difeso e migliorato. Uno spazio trascurato comunica il contrario. L'educazione alla cura degli spazi è già educazione alla cittadinanza.

Il terzo compito è allargare progressivamente il concetto di casa fino a includervi la **casa comune**: il pianeta, la biosfera, il patrimonio culturale condiviso. Questo allargamento – che prepara le voci su Natura e Politica – non è retorica ecologica: è la conseguenza logica di una riflessione sull'abitare che prende sul serio la propria responsabilità verso ciò che si eredita e si consegna. Un giovane che ha

imparato a prendersi cura della propria stanza può imparare a prendersi cura del proprio quartiere; chi si prende cura del proprio quartiere può imparare a prendersi cura del mondo.

Questa voce apre la quarta costellazione e dialoga con **Natura** – che la segue, perché la casa allargata è la Terra – e con **Comunità** – nella costellazione precedente, perché nessuna comunità è astratta: abita sempre uno spazio fisico che la forma e che essa forma. Dialoga anche con **Memoria** – nella seconda costellazione – perché la casa è il luogo in cui la memoria si sedimenta, e con **Limite** – nella prima – perché abitare davvero un luogo significa accettarne i confini, riconoscere che non si può essere ovunque e quindi scegliere dove essere.

La casa non è il posto dove si finisce quando non si sa dove andare. È il luogo da cui si parte e a cui si torna – non per nostalgia, non per paura del mondo, ma perché le radici non imprigionano: danno la stabilità da cui la crescita è possibile. Come l'albero che non si sposta ma che proprio per questo può estendere i rami fino dove la luce chiama.

NATURA

Dizionario per un vivere umano – Voce 22

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento che molti educatori e animatori hanno osservato – con sorpresa la prima volta, con crescente consapevolezza le volte successive – durante le uscite in montagna o in campagna con gruppi di adolescenti urbani. All'inizio i ragazzi sono agitati, rumorosi, incapaci di stare fermi, continuamente alle prese con il telefono anche dove il segnale non c'è. Poi, gradualmente, qualcosa cambia. Il silenzio del bosco, il rumore dell'acqua, la fatica fisica del camminare su terreno irregolare – qualcosa comincia a fare il suo lavoro. I corpi rallentano, le conversazioni diventano diverse, qualcuno si ferma a guardare qualcosa senza che nessuno glielo chieda. In certi momenti – al calar della sera, davanti a un panorama improvviso, durante una sosta silenziosa – si vede sui volti dei ragazzi qualcosa che in città non si vede mai: una qualità di attenzione diversa, più lenta, più aperta, come se qualcosa di esterno stesse facendo un lavoro che nessun programma educativo riesce a fare dall'interno.

Quella qualità di attenzione ha un nome che la tradizione contemplativa conosce bene e che la psicologia contemporanea ha riscoperto con interesse: il senso della meraviglia. Non lo stupore davanti allo straordinario – l'evento eccezionale, la performance spettacolare – ma qualcosa di più quieto e di più profondo: la capacità di essere raggiunti dalla realtà di ciò che esiste, di lasciarsi toccare dall'essere di qualcosa che non si è prodotto e che non si controlla. La natura – nella sua forma più semplice: un albero, una pietra, il cielo che cambia colore – è uno dei luoghi in cui questa meraviglia diventa accessibile anche a chi ha costruito intorno a sé strati spessi di distrazioni e di difese.

Eppure la natura non è semplicemente bella. È anche indifferente, potente, capace di distruggere. Il terremoto, la siccità, l'alluvione non sono esperienze di meraviglia: sono incontri con una realtà che non si piega ai bisogni umani e che ricorda, con una brutalità che nessuna civiltà riesce del tutto a esorcizzare, quanto sia fragile e contingente la presenza umana sul pianeta. Anche questo – la natura come realtà che eccede e che sfida – fa parte dell'esperienza di partenza che questa voce deve nominare.

II. Il significato logorato

La parola natura ha attraversato, nella cultura occidentale moderna, una storia semantica di straordinaria complessità che ne ha prodotto usi contraddittori e spesso incompatibili.

La prima torsione è quella del **naturalismo romantico**: la natura come rifugio dall'artificialità della civiltà, come luogo dell'autenticità perduta, come spazio in cui l'essere umano ritrova se stesso liberandosi dalle costrizioni della cultura. Questa visione – che ha radici in Rousseau e fiorisce nel Romanticismo ottocentesco – ha prodotto una relazione con la natura fundamentalmente evasiva: si va in natura per fuggire dalla città, per ricaricarsi, per ritrovare una purezza che la vita quotidiana ha corrotto. La natura come terapia, come evasione, come alternativa alla realtà – non come realtà essa stessa.

La seconda torsione è opposta e complementare: il **naturalismo scientifico riduttivo**, che vede nella natura un sistema di risorse da conoscere, sfruttare e ottimizzare. In questa visione – che ha fondato la rivoluzione industriale e che continua a guidare gran parte dell'economia globale – la natura non ha valore intrinseco: ha valore strumentale, nella misura in cui serve ai bisogni umani. Questa riduzione – il cui impatto ambientale è ormai documentato con una precisione scientifica che non lascia spazio al dubbio – ha prodotto la crisi ecologica in cui viviamo: il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità, l'esaurimento delle risorse, l'inquinamento sistematico degli ecosistemi.

La terza torsione è quella più recente e in certo modo più sottile: la **estetizzazione digitale della natura**. La natura come contenuto – le fotografie di paesaggi straordinari sui social media, i documentari in alta definizione, le immagini di luoghi remoti e incontaminati che circolano sui telefoni di persone che non ci andranno mai. Questa natura-immagine è paradossalmente il modo in cui molti giovani contemporanei hanno il loro contatto più intenso con il mondo naturale: attraverso uno schermo, mediata dalla tecnologia, filtrata dall'estetica della fotografia digitale. Una natura che si guarda senza toccarla, che si ammira senza abitarla, che produce emozioni estetiche senza produrre responsabilità.

III. Il testimone

Wangari Maathai (1940–2011) – biologa e attivista keniota, prima donna africana a ricevere il premio Nobel per la pace nel 2004 – è una figura che incarna il rapporto con la natura in una forma che nessuna delle distorsioni appena descritte riesce a catturare: né il romanticismo evasivo, né lo sfruttamento industriale, né l'estetizzazione digitale. Per Maathai, la natura era il luogo in cui giustizia ecologica e giustizia sociale si incontrano – e la cura della terra era inseparabile dalla cura delle persone che dipendono da essa.

Maathai nacque nella regione centrale del Kenya, in una comunità Kikuyu in cui il rapporto con la terra era ancora strutturato da pratiche tradizionali di cura e di rispetto. Da bambina vide gli anziani vietare di tagliare certi alberi vicino ai corsi d'acqua – non per ragioni che avrebbero chiamato "ecologiche", ma per ragioni che intrecciavano il rispetto della vita con la conoscenza concreta di come funzionano gli ecosistemi. Questa saggezza tradizionale fu poi sistematicamente smantellata dalla colonizzazione britannica e dalle politiche agricole post-coloniali che la sostituirono con monoculture intensive.

Quando Maathai tornò in Kenya con un dottorato in biologia ottenuto negli Stati Uniti, trovò un paese in cui le foreste erano state devastate, i fiumi si erano prosciugati, i suoli erano erosi, e le donne rurali percorrevano chilometri per trovare legna e acqua.

La sua risposta fu insieme semplice e radicale: piantare alberi. Nel 1977 fondò il **Green Belt Movement** – il Movimento della Cintura Verde – che nei decenni successivi avrebbe organizzato migliaia di donne rurali keniate per piantare oltre cinquanta milioni di alberi in tutto il paese. Non era ambientalismo nel senso convenzionale: era un atto politico, economico e spirituale insieme. Ogni albero piantato restituiva alle donne una risorsa concreta – legna, acqua, cibo – ma portava anche qualcosa di più: la dignità di chi si prende cura della propria terra, la consapevolezza che l'azione locale ha conseguenze reali, il senso di appartenenza a qualcosa che supera la propria vita individuale.

Maathai pagò il suo attivismo con la prigione, le botte, la persecuzione politica da parte del regime di Daniel arap Moi. Non cedette. Quando il Nobel le fu assegnato, il comitato svedese motivò la scelta con una formula che merita di essere ricordata: per il suo contributo allo sviluppo sostenibile, alla democrazia e alla pace. Non tre cose diverse: tre dimensioni dello stesso atto di cura verso il mondo. La sua testimonianza insegna qualcosa che nessuna delle narrazioni ecologiche dominanti riesce a dire con la stessa chiarezza: che il rapporto con la natura non è una questione separata dalla giustizia, dalla politica, dalla dignità umana. Che piantare un albero può essere un atto rivoluzionario. E che la cura della terra comincia sempre da un gesto concreto, situato, fatto da mani reali in un luogo preciso.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La crisi ecologica contemporanea ha costretto la filosofia a ripensare dalle fondamenta il rapporto tra l'essere umano e la natura – un rapporto che la modernità aveva costruito su una premessa di separazione e di dominio che si rivela oggi insostenibile.

Hans Jonas – già incontrato nella voce sul Futuro – porta sulla natura la sua riflessione più urgente. Nel *Principio responsabilità* Jonas sostiene che la tecnologia moderna ha dato all'essere umano un potere di intervento sulla natura talmente esteso da rendere necessaria una nuova etica: non l'etica della reciprocità tra contemporanei, ma l'etica della responsabilità verso chi non è ancora nato e verso la natura non umana che rende possibile l'esistenza. Il suo imperativo – "Agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla Terra" – non è un'astrazione: è la risposta filosofica alla concretezza della crisi ecologica.

Jonas introduce un concetto che merita attenzione: l'**euristica della paura**. Di fronte all'incertezza sulle conseguenze a lungo termine delle azioni umane sul pianeta – incertezza che la scienza riduce ma non elimina – Jonas sostiene che la profezia del male debba avere la precedenza sulla profezia del bene. Non per pessimismo: per responsabilità. Meglio agire come se il rischio fosse reale e scoprire che non lo era, che agire come se non lo fosse e scoprire che lo era quando è troppo tardi. Questa logica – che nella sua forma più semplice è il principio di precauzione – ha oggi una rilevanza politica e pedagogica che Jonas, scrivendo negli anni Settanta, non poteva prevedere nella sua piena portata.

Aldo Leopold (1887–1948) – naturalista e filosofo americano, considerato uno dei fondatori dell'etica ambientale moderna – ha elaborato nel suo *A Sand County Almanac*, pubblicato postumo nel 1949, il concetto di **land ethic**: l'estensione della comunità morale oltre la sfera umana, fino a includere suoli, acque, piante, animali – ciò che Leopold chiama "la terra" nel suo senso più ampio. La sua formula centrale – "Una cosa è giusta quando tende a preservare l'integrità, la stabilità e la bellezza della comunità biotica; è sbagliata quando tende al contrario" – propone un criterio etico che non è centrato sull'utilità umana ma sulla salute dell'ecosistema come totalità. Questo spostamento del centro – dall'anthropocentrismo al biocentrismo – è uno dei movimenti più significativi del pensiero ecologico del Novecento, e continua ad alimentare il dibattito filosofico e politico sulla crisi ambientale.

La tradizione cristiana porta sulla natura una riflessione che ha conosciuto letture molto diverse – alcune che hanno contribuito alla crisi ecologica, altre che offrono risorse per superarla. La critica dello storico **Lynn White Jr.**, formulata nel 1967 in un saggio diventato classico, sosteneva che la tradizione cristiana portasse una responsabilità specifica nella crisi ecologica, per aver interpretato il mandato biblico del "dominare la terra" come legittimazione dello sfruttamento illimitato della natura. La critica ha una sua parziale fondatezza storica, ma ignora filoni altrettanto importanti della stessa tradizione.

Il concetto biblico di **custodia** – *shamar* in ebraico – è radicalmente diverso da quello di dominio: indica la cura amorevole, la vigilanza responsabile, la protezione di qualcosa che non è proprio ma che è stato affidato. Adamo è posto nel giardino non per sfruttarlo ma per coltivarlo e custodirlo – *le-abadah u-le-shomrah*, per servirlo e proteggerlo. Questa dimensione della tradizione biblica – ripresa e sviluppata con forza dall'enciclica *Laudato si'* di Papa Francesco nel 2015 – offre una fondazione

teologica alla cura della natura che non è alternativa alla scienza ma la integra in un orizzonte di significato più ampio.

Francesco d'Assisi – già incontrato nella voce sulla Fragilità – rimane il testimone cristiano più eloquente di un rapporto con la natura fondato non sul dominio ma sulla fratellanza. Il Cantico delle Creature – scritto intorno al 1224, uno dei primi testi in volgare italiano e uno dei più belli che la letteratura medievale abbia prodotto – non descrive la natura come sfondo della vita spirituale né come risorsa da utilizzare: la descrive come comunità di creature che lodano insieme il Creatore, ciascuna nella propria forma specifica. Fratello Sole, Sorella Luna, Fratello Vento, Sorella Acqua, Fratello Fuoco, Sorella nostra Madre Terra – non metafore decorative, ma la descrizione di una relazione di parentela che precede e fonda ogni diritto di utilizzo.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla natura è il più immediato e il più trascurato: **portare i giovani a contatto diretto con la natura reale**. Non la natura mediata dagli schermi, non la natura come contenuto didattico, ma la natura come esperienza corporea – la fatica del camminare su terreno irregolare, il freddo dell'acqua di un torrente, il silenzio di un bosco all'alba, la terra tra le mani. Queste esperienze – che le generazioni precedenti vivevano come ordinarie e che i giovani urbani contemporanei vivono sempre meno – non sono esperienze ricreative accessorie: sono formative in senso profondo. Attivano qualcosa nel corpo e nell'attenzione che nessun ambiente artificiale riesce a produrre.

Il secondo compito è educare i giovani a distinguere tra il **meravigliarsi** e il **consumare** la natura: a sviluppare la capacità di stare in un luogo naturale senza fotografarlo immediatamente, senza dividerlo sui social, senza trasformarlo in contenuto – ma semplicemente abitandolo con la propria attenzione. Questa capacità – che è una forma di contemplazione accessibile anche a chi non si riconosce in nessuna tradizione religiosa – si coltiva lentamente, attraverso esperienze ripetute in cui qualcuno adulto mostra come si sta in un luogo naturale senza consumarlo.

Il terzo compito è aiutare i giovani a **collegare le scelte quotidiane alle conseguenze ecologiche**: non in modo colpevolizzante – che produce paralisi e difese – ma in modo che renda visibile il nesso tra il proprio stile di vita e la salute del pianeta. Questo collegamento – che la crisi climatica rende urgente – richiede un'educazione che non si fermi all'informazione ma arrivi alla responsabilità: alla capacità di scegliere diversamente perché si è capito che le proprie scelte contano.

Questa voce dialoga con **Casa** – che la precede, perché la natura è la casa allargata, il contesto in cui ogni casa umana è situata – e con **Lavoro** e **Tecnica**, che seguono, perché il rapporto tra l'essere umano e la natura passa sempre attraverso le mediazioni del lavoro e della tecnica. Dialoga anche con **Limite** – nella prima costellazione – perché il riconoscimento dei limiti ecologici del pianeta è una forma specifica del riconoscimento del limite come struttura dell'esistenza; e con **Grazia** – nella quinta costellazione – perché la natura, nella sua bellezza e nella sua gratuità, è uno dei luoghi in cui il dono non guadagnato si manifesta con più evidenza.

La natura non è uno sfondo: è un interlocutore. Non parla con le parole, ma dice qualcosa di vero – sulla fragilità, sulla durata, sulla grandezza di ciò che esiste senza che nessuno l'abbia chiesto. Chi impara ad ascoltare quella voce – anche solo per qualche momento, anche solo davanti a un albero o a un cielo stellato – porta con sé qualcosa che il mondo costruito dall'uomo non riesce a dare: il senso di appartenere a qualcosa di più grande, di essere ospiti grati in una casa che non si è costruita.

LAVORO

Dizionario per un vivere umano – Voce 23

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento che molti giovani vivono – spesso intorno ai diciotto, venti anni – in cui qualcosa che si faceva per piacere diventa improvvisamente qualcosa che si fa per denaro, e tutto cambia. Il ragazzo che suonava la chitarra per ore nella propria stanza, per il puro piacere di farlo, viene assoldato per suonare in un locale ogni venerdì sera. La ragazza che cucinava per la famiglia come gesto d'amore comincia a lavorare in una cucina professionale. All'inizio sembra meraviglioso: fare ciò che si ama e essere pagati per farlo. Poi, lentamente, qualcosa si altera. Il lavoro entra nella passione e cambia il suo sapore: ci sono orari da rispettare, clienti da soddisfare, risultati da garantire. La libertà che la passione aveva comincia a cedere alle richieste della professione.

Questa esperienza – che non è necessariamente negativa, ma che ha sempre una qualità di perdita insieme a quella di guadagno – rivela qualcosa di fondamentale sulla natura del lavoro: il suo rapporto ambivalente con la libertà, il piacere, il significato. Il lavoro non è semplicemente la continuazione della passione con lo stipendio aggiunto: è qualcosa di strutturalmente diverso, che porta con sé dimensioni che la passione libera non ha – la responsabilità verso altri, la necessità, il confronto con un mondo che non si organizza secondo i propri desideri.

Dall'altro lato, c'è la scena opposta e altrettanto reale: il giovane che lavora in un call center, in un magazzino, in un fast food – non perché lo abbia scelto ma perché era ciò che c'era disponibile – e che scopre che il lavoro può essere anche alienazione, ripetizione senza senso, tempo venduto senza che nessuna parte di sé vi partecipi davvero. Non è una condizione eccezionale: è la condizione di milioni di lavoratori in ogni parte del mondo, compresi moltissimi giovani delle generazioni contemporanee. È il modo in cui questa condizione viene accettata, subita, contestata o trasformata dice qualcosa di essenziale su ciò che il lavoro è e su ciò che dovrebbe essere.

II. Il significato logorato

Il lavoro è forse la parola di questa costellazione che ha subito le trasformazioni storiche più radicali – trasformazioni che non si sono depositate in modo ordinato ma si sono accumulate producendo strati contraddittori che la cultura contemporanea porta tutti insieme, senza riuscire a integrarli.

Il primo strato è quello della **sacralizzazione protestante del lavoro** – la *Berufsethik*, l'etica della vocazione professionale – che **Max Weber** ha analizzato nel suo *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*: l'idea che il lavoro sia una chiamata divina, che il successo economico sia un segno della grazia, che la laboriosità sia una virtù religiosa. Questo strato – che ha forgiato buona parte dell'etica del lavoro delle società occidentali – ha prodotto una valorizzazione del lavoro come fine in sé, come misura del valore personale, come struttura fondamentale dell'identità. Il risultato è visibile nella cultura contemporanea: la prima domanda che si fa a qualcuno che non si conosce non è "cosa ami?" ma "cosa fai?" – come se il lavoro dicesse chi si è in modo più decisivo di qualsiasi altra dimensione. Il secondo strato è quello della **critica marxiana del lavoro alienato**: il lavoro come espropriazione, come separazione del lavoratore dal prodotto del proprio lavoro, come riduzione dell'essere umano a forza produttiva intercambiabile. Questa critica – elaborata da **Karl Marx** nei *Manoscritti economico-filosofici del 1844* con una profondità fenomenologica che spesso si dimentica sotto la patina ideologica – descrive qualcosa di reale e di persistente: l'esperienza di chi lavora senza riconoscersi in ciò che produce, senza poter esercitare creatività o giudizio, senza che il proprio contributo lasci traccia riconoscibile nel risultato finale.

Il terzo strato – più recente e più specifico della condizione contemporanea – è quello della **precarizzazione strutturale**: il lavoro come sequenza di contratti temporanei, di collaborazioni a progetto, di gig economy in cui ogni prestazione è separata dalla precedente e non costruisce nulla di cumulativo. Questa precarizzazione – che colpisce in modo sproporzionato le giovani generazioni – non è solo un problema economico: è un problema di senso. Il lavoro stabile permetteva di costruire un'identità professionale nel tempo, di imparare da esperienze cumulative, di appartenere a una comunità lavorativa. Il lavoro precario non permette nessuna di queste cose: produce identità frammentate, competenze non valorizzate, solitudine lavorativa.

III. Il testimone

Simone Weil torna in questa voce – è la terza volta che compare nel dizionario – perché la sua esperienza del lavoro operaio è tra le più straordinarie e le più precise che il pensiero del Novecento abbia prodotto su questo tema, e non renderle giustizia qui sarebbe un torto.

Weil trascorse l'anno accademico 1934–1935 lavorando come operaia in alcune fabbriche parigine – tra cui stabilimenti Renault e Alstom – in condizioni che non erano diverse da quelle di qualsiasi altro operaio: catena di montaggio, orari fissi, paga a cottimo, controllo dei tempi, impossibilità di fermarsi o di rallentare. Non era una ricercatrice in visita: era una lavoratrice, soggetta alle stesse pressioni e alle stesse coercizioni degli altri.

L'esperienza fu devastante. Weil – che era fragile fisicamente, soggetta a emicranie debilitanti, abituata alla vita intellettuale – scoprì cosa significa un lavoro che non lascia spazio al pensiero, che riduce il corpo a strumento di produzione, che svuota il tempo di qualsiasi significato che non sia il numero di pezzi prodotti. Scrisse di questa esperienza nel *Diario di fabbrica* – testo redatto durante e dopo l'esperienza – con una precisione fenomenologica che non ha equivalenti nella letteratura sul lavoro: la fatica che non lascia spazio alla riflessione, l'umiliazione del controllo, la sensazione di diventare cosa tra le cose, il momento in cui ci si accorge di aver perso la capacità di pensare.

Ma l'esperienza produsse anche qualcosa di imprevisto. Weil non uscì dalla fabbrica con la semplice conferma di ciò che aveva teorizzato sull'alienazione operaia: ne uscì trasformata in modo più profondo. Il contatto diretto con la necessità – con un lavoro che non ammetteva scuse né eccezioni né la protezione del privilegio intellettuale – le insegnò qualcosa che la filosofia da sola non avrebbe potuto insegnarle: cosa significa essere soggetti alla *nécessité*, alla durezza del reale che non si piega ai propri desideri. E in questo contatto – doloroso, senza romanticismo – trovò qualcosa che chiamò, molti anni dopo, una forma di grazia: la possibilità di incontrare il reale nella sua resistenza, di toccare qualcosa di più duro e di più vero di qualsiasi astrazione.

Il *Diario di fabbrica* di Weil rimane uno dei testi più onesti e più esigenti che siano stati scritti sull'esperienza del lavoro manuale. Non glorifica la fatica: la descrive. Non romantizza la classe operaia: la rispetta nella sua concretezza. E pone una domanda che nessuna politica del lavoro – di destra o di sinistra – ha ancora risposto in modo soddisfacente: come si può organizzare il lavoro in modo che chi lavora non perda la propria umanità nel farlo?

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La tradizione filosofica ha elaborato sul lavoro riflessioni che partono da premesse molto diverse ma convergono verso una intuizione comune: il lavoro è uno dei luoghi fondamentali in cui l'essere umano si relaziona con il mondo e con se stesso – e la qualità di questa relazione determina in misura significativa la qualità dell'esistenza.

Hannah Arendt – nella sua opera *Vita Activa* del 1958 – propone una distinzione triforme che è tra le più utili per pensare il lavoro nella sua complessità. Distingue tra *labor* – il lavoro come processo

biologico, la fatica ripetitiva necessaria alla sopravvivenza del corpo, ciclica come i processi naturali da cui dipende – *work* – il fare che produce oggetti duraturi, che lascia tracce nel mondo, che costruisce la dimensione artificiale in cui gli esseri umani abitano – e *action* – l'agire politico, la parola e il gesto che creano relazioni e storie tra gli esseri umani.

Questa distinzione illumina qualcosa di decisivo: non tutto ciò che chiamiamo lavoro è la stessa cosa. C'è il lavoro come fatica necessaria e ripetitiva – che ha una sua dignità ma che non esaurisce le potenzialità umane. C'è il lavoro come creazione – che lascia qualcosa nel mondo, che porta il segno della persona che lo ha fatto, che produce oggetti o testi o strutture che sopravvivono al loro autore. E c'è l'agire politico – che non produce oggetti ma relazioni, che non si misura in produttività ma in significato. Una società che riduce tutto al *labor* – alla pura produzione ed consumo – è una società che impoverisce l'essere umano privandolo delle dimensioni più alte della propria attività.

Josef Pieper (1904–1997) – filosofo cattolico tedesco, allievo di Tommaso d'Aquino – porta sulla questione del lavoro una provocazione che il mondo contemporaneo fatica ad accogliere: la difesa dell'**ozio** – *Muße* in tedesco – come condizione necessaria della vita umana piena. Nel suo saggio *Leisure: the Basis of Culture*, pubblicato nel 1948, Pieper sostiene che la cultura – nel senso più alto del termine, come capacità di elevarsi al di sopra della pura utilità – nasce non dal lavoro ma dall'ozio: dalla capacità di stare in un atteggiamento di apertura receptiva verso il reale, senza che questa apertura debba giustificarsi con la propria produttività. Il lavoro senza ozio – la cultura contemporanea della produttività totale, del tempo sempre ottimizzato, del riposo come semplice ricarica per lavorare meglio – è una cultura che si divora dall'interno, che produce molto e significa poco.

La tradizione biblica porta sul lavoro una visione che è stata spesso semplificata in senso colpevolizzante – il lavoro come punizione del peccato originale – ma che è molto più ricca e più ambivalente di questa lettura. La creazione dell'essere umano nel libro della Genesi lo descrive come collaboratore di Dio nell'opera della creazione: il giardino da coltivare e custodire, il nome da dare agli animali, la costruzione del mondo umano come continuazione e sviluppo dell'opera creatrice. Il lavoro, in questa visione originaria, non è punizione: è vocazione, partecipazione alla creatività divina, modo in cui l'essere umano imprime la propria impronta sul mondo e lo trasforma secondo un disegno che è insieme suo e più grande di lui.

La dimensione della fatica – del lavoro come sudore e come necessità – entra con la caduta: non come essenza del lavoro ma come sua condizione storica, come segno di un mondo in cui la relazione tra l'essere umano e la realtà è diventata conflittuale. La tradizione cristiana ha letto in questa tensione non una condanna definitiva ma una vocazione alla redenzione: il lavoro che partecipa alla trasformazione del mondo verso la sua forma più piena, il lavoro che ha in sé – anche nella sua fatica – la possibilità di diventare collaborazione con qualcosa di più grande.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo al lavoro è aiutare i giovani a **distinguere tra occupazione e vocazione**: non per illuderli che tutti potranno fare esattamente ciò che amano – non è così, e promettere il contrario è una forma di crudeltà – ma per aiutarli a riconoscere, all'interno di qualsiasi lavoro, le dimensioni di significato che esso può portare. Un lavoro può essere non scelto e tuttavia svolto con cura, con creatività, con attenzione alle persone che incontra nel suo svolgersi. La distinzione tra chi fa un lavoro e chi lo abita è reale e pedagogicamente importante.

Il secondo compito è educare i giovani al **valore della competenza**: alla soddisfazione specifica che viene dal fare qualcosa bene, dal padroneggiare una tecnica, dal vedere il risultato di un lavoro ben fatto. In una cultura che celebra il talento naturale e svaluta la fatica del apprendimento, questa educazione alla competenza come frutto del lavoro – paziente, ripetitivo, non sempre gratificante nell'immediato – è una delle più necessarie e delle più trascurate.

Il terzo compito è aiutare i giovani a **dare senso al proprio lavoro futuro** non attraverso la promessa di soddisfazione personale – che è reale ma parziale – ma attraverso la domanda più ampia: a cosa serve? Che contributo dà al mondo? Chi ne beneficia? Queste domande – che la pedagogia della vocazione cristiana conosce bene e che la psicologia del lavoro ha riscoperto nel concetto di *purpose* – non sono domande romantiche: sono domande che determinano, nel lungo periodo, il grado di senso che un lavoro può sostenere.

Questa voce dialoga con **Tecnica** – che la segue, perché il lavoro moderno è sempre mediato dalla tecnica, e il loro rapporto è uno dei nodi più complessi della condizione contemporanea – e con **Desiderio** – nella prima costellazione, perché il lavoro è uno dei luoghi in cui il desiderio incontra la realtà e deve fare i conti con essa. Dialoga anche con **Limite** – perché il lavoro insegna i limiti del reale in modo che nessuna teoria può fare – e con **Comunità**, perché il lavoro è sempre fatto con altri e per altri, anche quando sembra individuale.

Il lavoro è il modo in cui l'essere umano lascia la propria impronta nel mondo – non come firma sulla propria opera, ma come presenza trasformativa nella realtà. Chi lavora bene – qualunque cosa faccia – dice al mondo: ci sono stato, ho contribuito, ho lasciato qualcosa di meglio di ciò che ho trovato.

Questa ambizione – modesta nella forma, grande nel senso – è forse la definizione più onesta di ciò che il lavoro, nella sua forma migliore, può essere.

TECNICA

Dizionario per un vivere umano – Voce 24

I. L'esperienza di partenza

C'è un esperimento che alcuni educatori hanno cominciato a fare, con risultati che non smettono di sorprendere: chiedere ai ragazzi di stare senza telefono per ventiquattr'ore. Non come punizione – come scelta volontaria, come esperimento su se stessi. Quello che emerge dalle conversazioni successive non è semplicemente il resoconto di una giornata scomoda: è qualcosa di più interessante e di più inquietante. I ragazzi raccontano di aver scoperto di non sapere come fare cose che credevano di saper fare – orientarsi in una città senza GPS, aspettare senza qualcosa da guardare, stare soli con i propri pensieri per più di qualche minuto. Raccontano di aver scoperto che il telefono non era solo uno strumento che usavano: era una protesi dell'attenzione, una struttura cognitiva esterna senza cui certi processi interni non riuscivano a partire.

Questa scoperta – che la tecnica non è semplicemente qualcosa che si usa, ma qualcosa che trasforma chi la usa – è il punto di partenza di questa voce. Non per demonizzare la tecnologia né per celebrarla, ma per guardare con onestà a ciò che accade quando un certo modo di fare le cose diventa così pervasivo da diventare invisibile – da smettere di essere scelto e diventare semplicemente l'aria che si respira.

La tecnica – nel senso più ampio del termine, che include molto più del digitale – è il modo in cui gli esseri umani trasformano il mondo per adattarlo ai propri bisogni. È vecchia quanto l'umanità: il fuoco, l'aratro, la ruota, la scrittura sono tutte tecniche. Ma la tecnica moderna – quella che ha cominciato con la rivoluzione industriale e che nel digitale ha trovato la sua forma più pervasiva e più veloce – ha qualcosa di qualitativamente diverso dalle tecniche precedenti: la tendenza a diventare sistema totale, a organizzare non solo il fare ma il pensare e il percepire, a creare un ambiente artificiale così completo da sostituire progressivamente quello naturale e culturale.

II. Il significato logorato

Il dibattito contemporaneo sulla tecnica si muove quasi sempre tra due posizioni che si presentano come opposte ma che condividono la stessa superficialità: l'entusiasmo acritico e il panico morale. L'entusiasmo acritico – la posizione dominante nella cultura tecnologica e nelle politiche educative di molti paesi – tratta ogni nuova tecnologia come un progresso per definizione: più veloce, più connesso, più potente significa necessariamente meglio. In questa prospettiva, i problemi che la tecnologia produce sono inconvenienti transitori da risolvere con più tecnologia, e chi esprime riserve è automaticamente sospettato di conservatorismo o di paura del cambiamento.

Il panico morale – la posizione reattiva che emerge periodicamente nei dibattiti pubblici sui giovani e sugli schermi – tratta la tecnologia come un pericolo che minaccia dall'esterno valori e pratiche che senza di essa sarebbero intatti. Questa posizione non è priva di intuizioni valide – i rischi reali esistono e sono documentati – ma tende a semplificare, a produrre divieti senza comprensione, a combattere i sintomi senza interrogarsi sulle cause.

Ciò che manca in entrambe le posizioni è una domanda più profonda: non "la tecnologia fa bene o fa male?" – domanda a cui non si può rispondere in astratto – ma "che tipo di essere umano forma chi vive immerso in questo sistema tecnico?" Non cosa fa la tecnica alle cose, ma cosa fa la tecnica alle persone. Non l'efficienza degli strumenti, ma la qualità dell'esperienza e dell'attenzione di chi li usa.

III. Il testimone

Neil Postman (1931–2003) – studioso americano di teoria dei media, professore alla New York University – è una figura meno conosciuta di molti altri testimoni che questo dizionario ha convocato, ma tra le più lucide e le più necessarie per pensare il rapporto tra gli esseri umani e la tecnica nella cultura contemporanea.

Postman non era un luddista né un reazionario: era un intellettuale che aveva fatto della comprensione dei media il centro della propria vita intellettuale, e che applicava a questo studio una combinazione di rigore analitico e di preoccupazione umanistica che lo rendeva scomodo per entrambi i fronti del dibattito. Aveva capito – con una precisione che i decenni successivi alla sua morte hanno abbondantemente confermato – che ogni tecnologia della comunicazione non è semplicemente uno strumento neutro che si aggiunge all'ambiente esistente: è un cambiamento dell'ambiente stesso, che produce nuovi modi di pensare, di sentire, di organizzare l'esperienza.

Il suo libro più noto – *Amusing Ourselves to Death*, pubblicato nel 1985 – è una analisi della televisione come medium che trasforma non solo ciò che si dice ma il tipo di discorso che è possibile: un medium che privilegia l'immagine sull'argomento, l'intrattenimento sulla riflessione, l'immediatezza sulla complessità. La tesi centrale del libro – che la democrazia e la vita intellettuale siano minacciate non dalla censura orwelliana ma dall'eccesso di intrattenimento huxleyano – è diventata ancora più pertinente nell'era dei social media di quanto non fosse nell'era della televisione.

Ma è forse *Technopoly*, pubblicato nel 1992, il testo più utile per il tema di questa voce. In esso Postman introduce una distinzione fondamentale tra tre tipi di relazione che una cultura può avere con la tecnologia: la cultura che usa la tecnologia senza esserne definita, che mantiene i propri valori e le proprie istituzioni come strutture di riferimento entro cui la tecnica ha un posto limitato; la cultura che è in rapporto ambivalente con la tecnica, che accetta certi sviluppi e ne resiste altri; e la *technopoly* – la cultura in cui la tecnica è diventata il sistema di riferimento totale, in cui ogni problema umano cerca una soluzione tecnica, in cui la domanda "è possibile farlo tecnicamente?" ha sostituito la domanda "è bene farlo?".

La testimonianza di Postman è preziosa per l'educazione non perché offra soluzioni – non ne offre, e ne era consapevole – ma perché insegna a fare la domanda giusta. Non "come usiamo meglio la

tecnologia?" ma "cosa diventiamo usando questa tecnologia?" Non "come possiamo sfruttare il digitale a scopi educativi?" ma "che tipo di attenzione, di pensiero, di relazione formiamo nei giovani attraverso le pratiche digitali che proponiamo?"

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

Martin Heidegger ha dedicato alla tecnica moderna una delle riflessioni filosofiche più originali e più discusse del Novecento – la conferenza *La questione della tecnica*, del 1953 – che rimane il punto di riferimento imprescindibile per chiunque voglia pensare questo tema con la profondità che merita. Il punto di partenza heideggeriano è controintuitivo: la tecnica non è semplicemente un insieme di strumenti. È un modo di svelare il mondo – un modo in cui la realtà si manifesta all'essere umano moderno. Heidegger chiama questo modo *Gestell* – che si traduce approssimativamente come "imposizione" o "struttura" – e lo descrive come la tendenza a vedere ogni realtà come *Bestand*, come riserva disponibile per l'utilizzo umano. In questa prospettiva, la natura è energia potenziale, il fiume è una centrale idroelettrica in potenza, l'essere umano stesso è una risorsa umana. Il problema non è questa o quella tecnologia specifica: è il modo di vedere il mondo che la tecnica moderna porta con sé e che tende a diventare l'unico modo di vedere.

Questa diagnosi heideggeriana – per quanto formulata in un linguaggio difficile – descrive qualcosa di immediatamente riconoscibile nell'esperienza contemporanea. La logica dell'ottimizzazione – il fare le cose nel modo più efficiente possibile, eliminando gli attriti, massimizzando i risultati – non è solo un principio produttivo: è diventata una mentalità che si applica alle relazioni, all'educazione, alla cura di sé, al tempo libero. Tutto tende a diventare un sistema da ottimizzare, ogni esperienza tende a essere valutata in termini di costo-beneficio, ogni momento tende a essere colonizzato dalla logica dell'efficienza.

Albert Borgmann – filosofo americano contemporaneo, allievo indiretto di Heidegger – ha sviluppato questa intuizione in modo più accessibile attraverso il concetto di **device paradigm**: il paradigma del dispositivo. Borgmann distingue tra le cose – che hanno una presenza fisica, una storia, un contesto, che richiedono cura e competenza per essere usate – e i dispositivi – che nascondono la propria complessità interna e offrono comodamente i propri risultati senza richiedere coinvolgimento. Un focolare che scalda e attorno a cui la famiglia si raduna è una cosa, nel senso di Borgmann: richiede cura, ha una presenza fisica, organizza lo spazio attorno a sé. Un termostato programmabile è un dispositivo: eroga calore senza richiedere attenzione, senza organizzare lo spazio, senza creare occasione di raduno. La sostituzione delle cose con i dispositivi – che è la tendenza dominante della modernizzazione tecnica – non è semplicemente un aumento di comodità: è una trasformazione della qualità dell'esperienza.

La tradizione cristiana porta sulla tecnica una riflessione che non si riduce né all'entusiasmo né alla condanna. Il concetto di **co-creazione** – l'idea che l'essere umano sia chiamato a partecipare all'opera creatrice di Dio trasformando il mondo secondo un disegno di bene – offre una base teologica per una valutazione della tecnica che non sia né celebrazione acritica né rifiuto pregiudiziale. La tecnica è espressione della creatività umana – e come tale partecipa alla vocazione co-creatrice dell'essere umano. Ma può anche diventare idolatria – quando diventa il sistema di riferimento totale che sostituisce ogni altra struttura di senso. Il discernimento tra le due possibilità è il compito specifico che la tradizione cristiana pone di fronte alla realtà tecnica.

Romano Guardini – già incontrato nella voce sull'Incontro – ha scritto sulla tecnica negli anni Cinquanta pagine di sorprendente attualità, raccogliendo le sue riflessioni nel saggio *La fine dell'epoca moderna*. Guardini non condannava la tecnica: riconosceva che l'essere umano tecnico era una forma autentica di umanità, non una degenerazione. Ma poneva una domanda che il mondo tecnico non riesce a porre da solo: l'essere umano è diventato abbastanza grande – abbastanza maturo interiormente – da

poter gestire il potere che la tecnica gli ha dato? La tecnica amplia il potere senza ampliare automaticamente la saggezza. E il divario tra il potere tecnico e la saggezza morale è forse il problema più urgente che l'educazione contemporanea è chiamata ad affrontare.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla tecnica è il più radicale e il più necessario: **aiutare i giovani a vedere la tecnica** – a renderla visibile come sistema, come ambiente, come struttura che forma l'esperienza. Chi vive immerso nella tecnica come nell'aria non la vede: la subisce senza poterla scegliere. L'educazione alla tecnica non è l'insegnamento dell'informatica né la critica dei social media: è lo sviluppo di una capacità riflessiva che permette di chiedersi, di fronte a qualsiasi strumento tecnico, cosa fa a me – non solo cosa fa per me.

Il secondo compito è educare i giovani a **distinguere tra strumenti e ambienti**: a riconoscere quando stanno usando uno strumento – che si può prendere e lasciare secondo le proprie necessità – e quando sono immersi in un ambiente tecnico – che li forma anche quando non se ne accorgono. Questa distinzione – sottile ma cruciale – è la premessa di qualsiasi uso consapevole della tecnologia: non il divieto, non la diffidenza sistematica, ma la capacità di scegliere quando essere dentro e quando essere fuori.

Il terzo compito è offrire ai giovani **esperienze di competenza tecnica reale**: non solo il consumo di tecnologia ma la sua costruzione, la sua comprensione, la sua riparazione. Chi sa come funziona uno strumento ha un rapporto con esso qualitativamente diverso da chi ne usa i risultati senza comprenderne i meccanismi. Questa competenza – che la tradizione artigiana valorizzava e che la modernizzazione ha progressivamente eroso – è una forma specifica di libertà: la libertà di chi conosce il proprio strumento abbastanza da poterlo giudicare.

Questa voce dialoga con **Lavoro** – che la precede, perché la tecnica moderna ha trasformato radicalmente la natura del lavoro umano – e con **Giustizia**, che la segue, perché le conseguenze della tecnica non sono distribuite equamente: i benefici e i rischi dello sviluppo tecnologico seguono le linee esistenti della disuguaglianza sociale. Dialoga anche con **Presente** – nella seconda costellazione – perché la tecnica digitale è forse il fattore più potente di distrazione dal presente che la cultura contemporanea abbia prodotto; e con **Limite** – nella prima – perché il discernimento tecnico è una forma specifica di riconoscimento del limite: non tutto ciò che è tecnicamente possibile è umanamente auspicabile.

La tecnica è il modo in cui l'essere umano prolunga le proprie mani nel mondo. Come ogni prolungamento, può liberare – permettendo di fare ciò che le mani sole non potrebbero – o può sostituire, atrofizzando le capacità che non vengono esercitate. La saggezza non sta nel rifiutare il prolungamento: sta nel sapere quando le proprie mani sono ancora necessarie, quando il contatto diretto con il reale è insostituibile, quando è il momento di posare lo strumento e toccare il mondo con la propria carne.

GIUSTIZIA

Dizionario per un vivere umano – Voce 25

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento che quasi ogni insegnante riconosce: il momento in cui un ragazzo – di solito uno di quelli che non si fa notare, che sta in fondo all'aula e non alza mai la mano – dice, con una semplicità

disarmante: "Non è giusto." Può riguardare una valutazione che ritiene iniqua, una regola che sente arbitraria, un trattamento che percepisce come discriminatorio. La forza con cui lo dice – la certezza con cui lo sente – sorprende spesso gli adulti, abituati a pensare che il senso della giustizia sia qualcosa che si acquisisce con la formazione morale, con lo studio, con la maturità.

Ma quel ragazzo non ha letto Rawls né Aristotele. Eppure sa – con una immediatezza che precede qualsiasi riflessione – che qualcosa non è come dovrebbe essere. Questo sapere originario – questo senso della giustizia che precede la teoria – è uno dei dati più significativi dell'esperienza umana: suggerisce che la giustizia non è una convenzione arbitraria che le società si danno per ragioni di utilità, ma qualcosa che risponde a una domanda che è scritta nella struttura stessa dell'essere umano.

La difficoltà comincia dopo. Quando il ragazzo che ha detto "non è giusto" cerca di spiegare perché, di articolare i criteri in base ai quali giudica ingiusta quella situazione, di immaginare come dovrebbe essere la situazione giusta – lì le cose si complicano. Perché la giustizia, nella sua forma concreta, è sempre questione di conflitto tra beni diversi, di interessi che si scontrano, di criteri che si contraddicono. Ed è proprio questa complessità – questa impossibilità di ridurre la giustizia a una formula semplice – che la rende uno dei temi più urgenti e più difficili dell'educazione.

II. Il significato logorato

La parola giustizia è tra quelle che nella cultura contemporanea sono più frequentemente invocate e più difficilmente praticate – un divario che non è semplice ipocrisia ma riflesso di una confusione concettuale profonda.

La prima confusione è quella tra **giustizia e uguaglianza**: l'idea che essere giusti significhi trattare tutti nello stesso modo, applicare la stessa regola a situazioni diverse, ignorare le differenze di partenza in nome di una parità formale. Questa visione – che ha una sua nobiltà nell'affermazione dei diritti fondamentali – produce, applicata meccanicamente, risultati paradossalmente ingiusti: trattare allo stesso modo chi ha avuto tutto e chi non ha avuto niente non è uguaglianza, è perpetuazione del privilegio sotto le spoglie della neutralità. La famosa immagine attribuita ad **Anatole France** – che la legge nella sua maestosa uguaglianza vieta sia al ricco sia al povero di dormire sotto i ponti – cattura con ironia la differenza tra uguaglianza formale e giustizia reale.

La seconda confusione è quella tra **giustizia e vendetta**: l'idea che fare giustizia significhi fare al colpevole ciò che il colpevole ha fatto alla vittima, ristabilire l'equilibrio attraverso la punizione equivalente. Questa concezione – profondamente radicata nell'intuizione morale comune e in certi sistemi giuridici – non è priva di una sua logica, ma tende a confondere la soddisfazione del desiderio di punizione con la restituzione del bene violato. La giustizia retributiva ha i suoi limiti: non restituisce alla vittima ciò che le è stato tolto, non trasforma il colpevole, non ripara il tessuto sociale lacerato dall'ingiustizia.

La terza confusione – più recente e più specifica del dibattito contemporaneo – è quella tra **giustizia e riconoscimento identitario**: la tendenza a ridurre le domande di giustizia a domande di visibilità e di rappresentazione culturale, perdendo di vista le dimensioni strutturali – economiche, politiche, istituzionali – senza le quali il riconoscimento rimane simbolico. Non si tratta di svalutare la dimensione del riconoscimento – che è reale e importante – ma di non lasciare che essa oscuri le domande più difficili sulla distribuzione del potere e delle risorse.

III. Il testimone

Bryan Stevenson (nato nel 1959) – avvocato americano, fondatore dell'Equal Justice Initiative, autore di *Just Mercy* – è una delle figure contemporanee che incarnano la giustizia in modo più concreto e più

coraggioso, in un contesto – il sistema penale americano – in cui le ingiustizie strutturali sono documentate con una precisione che non lascia spazio all'equivoco.

Stevenson è cresciuto in una famiglia afroamericana della Virginia rurale, in una comunità che conosceva la segregazione razziale come realtà quotidiana, non come storia lontana. Ha studiato legge ad Harvard – primo della sua famiglia ad arrivare all'università – e avrebbe potuto costruirsi una carriera nell'avvocatura commerciale o accademica. Ha scelto invece di tornare nel Sud degli Stati Uniti per difendere i condannati a morte – in particolare quelli che non avevano potuto permettersi una difesa adeguata, che erano stati condannati senza prove sufficienti, che erano stati traditi da un sistema che trattava la loro vita come statisticamente irrilevante.

Nel corso di trent'anni di lavoro, Stevenson e la sua organizzazione hanno liberato dal braccio della morte decine di persone innocenti, ottenuto la commutazione di centinaia di condanne ingiuste, e portato davanti alla Corte Suprema americana casi che hanno cambiato la giurisprudenza sui minori condannati all'ergastolo. Non è stato un lavoro eroico nel senso cinematografico: è stato un lavoro lento, spesso scoraggiante, fatto di fascicoli e di udienze e di anni passati a costruire argomenti che i tribunali non volevano sentire.

Ciò che rende la testimonianza di Stevenson particolarmente preziosa per questo dizionario è la sua riflessione sul rapporto tra giustizia e prossimità. In un discorso diventato noto – e poi nel suo libro *Just Mercy* – sostiene che non si può fare giustizia a distanza di sicurezza: che per capire cosa significa l'ingiustizia occorre avvicinarsi abbastanza a chi la subisce da sentirne il peso, da lasciare che la sua realtà modifichi la propria. "La prossimità ha il potere di cambiare le nostre prospettive e le nostre politiche" – questo è il nucleo della sua pedagogia della giustizia, e coincide con ciò che questo dizionario chiama incontro: la disponibilità a essere raggiunti dal volto dell'altro nella sua concretezza irriducibile.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La tradizione filosofica sulla giustizia è una delle più antiche e più ricche del pensiero occidentale – da Platone ad Aristotele, da Cicerone a Tommaso d'Aquino, da Hobbes a Rawls. Vale la pena seguire alcuni fili che illuminano specificamente la condizione contemporanea.

Aristotele aveva distinto due forme fondamentali di giustizia: la giustizia **distributiva** – che riguarda la distribuzione dei beni e degli oneri nella comunità secondo criteri proporzionali al merito o al bisogno – e la giustizia **commutativa** – che riguarda gli scambi tra individui e richiede l'equivalenza delle prestazioni. A queste due forme moderne aggiungono una terza – la giustizia **procedurale** – che riguarda non il contenuto delle distribuzioni ma la correttezza delle procedure attraverso cui si prendono le decisioni. **John Rawls**, nel suo *A Theory of Justice* del 1971, ha elaborato la versione più influente di questa terza forma: la giustizia come equità, fondata sul principio che le istituzioni siano giuste quando sono quelle che persone razionali sceglierebbero senza sapere quale posizione avrebbero nella società – il famoso "velo di ignoranza".

Questa costruzione rawlsiana – per quanto elegante – ha ricevuto critiche importanti da direzioni diverse. I **comunitaristi** – tra cui **Michael Sandel** e **Alasdair MacIntyre** – hanno obiettato che il soggetto rawlsiano è un'astrazione: gli esseri umani reali non scelgono mai da dietro un velo di ignoranza, ma sempre già situati in una tradizione, in una comunità, in una storia che formano i loro valori e le loro concezioni del bene. La giustizia non può essere pensata in astratto dall'identità concreta di chi la invoca.

Amartya Sen – economista e filosofo indiano, premio Nobel per l'economia nel 1998 – ha spostato il dibattito sulla giustizia da una questione di principi a una questione di capacità reali. Nel suo approccio delle **capabilities** – elaborato insieme a **Martha Nussbaum** – la giustizia non riguarda prima di tutto la distribuzione di risorse o l'equità delle procedure: riguarda la possibilità reale per ciascun essere umano

di sviluppare e esercitare le capacità che definiscono una vita autenticamente umana. Una società è giusta non quando distribuisce uguali quantità di risorse ma quando permette a ciascuno – indipendentemente dalla nascita, dal genere, dalla disabilità – di essere e di fare ciò che è specificamente umano.

La tradizione biblica porta sulla giustizia una delle sue contribuzioni più originali e più difficili da ridurre alle categorie del diritto: la categoria del **profetismo**. I profeti di Israele – Amos, Isaia, Geremia, Michea – non erano filosofi del diritto né teorici della politica: erano voci che gridavano, spesso contro il potere costituito, l'ingiustizia che si consumava ai danni dei poveri, degli stranieri, delle vedove, degli orfani. La loro giustizia non era prima di tutto un sistema di regole: era una relazione – la relazione fedele con Dio che si manifesta necessariamente nella fedeltà verso i fratelli più deboli.

Il termine ebraico *tzedakah* – tradotto come giustizia ma che porta anche il senso di rettitudine, di fedeltà, di solidarietà – descrive qualcosa di più vivo e di più relazionale di qualsiasi sistema giuridico: la qualità di chi sta in giusta relazione con Dio, con gli altri, con il creato. Questa giustizia non si impara sui libri: si pratica nella vita concreta, nei gesti quotidiani di cura verso chi è vulnerabile, nella disponibilità a mettere a rischio i propri privilegi in nome di chi non ne ha.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla giustizia è **educare la percezione dell'ingiustizia**: aiutare i giovani a vedere ciò che la cultura dominante tende a rendere invisibile – le disuguaglianze strutturali, le discriminazioni sistemiche, le ingiustizie che si perpetuano non attraverso atti individuali di malevolenza ma attraverso meccanismi istituzionali che nessuno ha scelto deliberatamente ma che tutti riproducono. Questa educazione dello sguardo – che è il primo passo verso qualsiasi impegno per la giustizia – richiede esperienze di prossimità con chi subisce l'ingiustizia: non solo informazioni, ma incontri.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **distinguere tra indignazione e impegno**: a riconoscere che l'emozione morale di fronte all'ingiustizia – il senso che qualcosa non va, la rabbia davanti alla sopraffazione – è necessaria ma non sufficiente. L'indignazione senza impegno rimane sterile, a volte diventa spettacolo di se stessa. L'impegno senza indignazione diventa tecnicismo. La giustizia richiede entrambi: la passione che muove e la pazienza che costruisce.

Il terzo compito è offrire ai giovani **esperienze di giustizia riparativa**: contesti in cui i conflitti vengono affrontati non attraverso la punizione ma attraverso il dialogo, il riconoscimento del danno, la ricerca di riparazione. Queste pratiche – che hanno radici in tradizioni indigene di molte culture e che la criminologia contemporanea ha riscoperto con risultati interessanti – insegnano ai giovani qualcosa che nessuna lezione teorica sulla giustizia può insegnare: che la giustizia non è l'ultimo atto di una storia, ma l'inizio di una relazione riparata.

Questa voce dialoga con **Perdono** – nella costellazione precedente, perché giustizia e perdono non si contraddicono ma si completano: il perdono senza giustizia è impunità, la giustizia senza perdono è vendetta – e con **Pace**, che la segue, perché non c'è pace duratura senza giustizia. Dialoga anche con **Politica**, che chiude la costellazione, perché la giustizia non è solo una virtù personale: è la struttura fondamentale di ogni ordinamento politico degno di questo nome.

La giustizia è il nome che diamo al mondo come dovrebbe essere. Non un'utopia irraggiungibile – perché il senso della giustizia è in ogni essere umano, anche in quello che non sa nominarlo – ma un orizzonte che orienta l'azione, che giudica il presente in nome di ciò che potrebbe essere, che non lascia riposare in pace chi ha abbastanza coscienza da vedere la distanza tra ciò che è e ciò che dovrebbe essere. Chi ha questo senso vivo – questa inquietudine della giustizia – porta in sé qualcosa di profetico. Ed è compito dell'educazione non spegnerlo, ma dargli forma.

PACE

Dizionario per un vivere umano – Voce 26

I. L'esperienza di partenza

C'è un tipo di silenzio che non si trova facilmente nei luoghi in cui i giovani vivono – nelle città, nelle scuole, nelle case sempre connesse – e che alcuni hanno sperimentato per la prima volta durante un ritiro, una settimana in montagna, un momento di preghiera o di meditazione prolungata. Non il silenzio dell'assenza di rumore – che può essere opprimente quanto il rumore stesso – ma un silenzio pieno, in cui qualcosa si assesta, in cui la tensione ordinaria si scioglie senza che nessuno la forzi, in cui ci si ritrova semplicemente presenti, senza la pressione di dover essere o fare qualcosa di diverso da ciò che si è.

Quel silenzio pieno ha un nome: si chiama pace. Non la pace come assenza di guerra – che è la sua forma politica, necessaria ma insufficiente – ma la pace come qualità dell'essere, come integrazione interiore, come possibilità di stare nel mondo senza la lacerazione permanente tra ciò che si è e ciò che si vorrebbe essere.

Questa pace interiore non è indifferenza – non è il distacco di chi non si lascia toccare da nulla. È qualcosa di più paradossale: la capacità di essere profondamente toccati dalle cose – dalla bellezza, dal dolore, dalla gioia, dalla sofferenza degli altri – senza essere distrutti da esse. Una stabilità che non è rigidità, un centro che non è chiusura, una quiete che non è passività.

I giovani la cercano – spesso senza saperlo, spesso attraverso percorsi che sembrano portare nella direzione opposta. L'agitazione frenetica, il consumo compulsivo, la ricerca ossessiva di esperienze sempre più intense – tutto questo può essere letto, tra le altre cose, come la ricerca scomposta di qualcosa che ha la struttura della pace: qualcosa che soddisfa davvero, che mette a posto il dentro, che dà la sensazione di essere nel posto giusto.

II. Il significato logorato

La parola pace ha subito nella cultura contemporanea una doppia riduzione che ne ha svuotato la profondità senza eliminarne il potere evocativo.

La prima riduzione è quella **negativa e politica**: la pace come assenza di guerra. In questa visione – dominante nel discorso politico internazionale – la pace è uno stato di non-conflitto, il risultato di accordi che impediscono lo scoppio o la ripresa delle ostilità. Questa definizione è reale e necessaria: la guerra è un male che richiede prevenzione sistematica, e la costruzione di istituzioni internazionali capaci di gestire i conflitti senza ricorrere alle armi è uno dei compiti più urgenti della politica globale. Ma la pace come semplice non-guerra è fragile – dipende dall'equilibrio di forze, dagli interessi dei potenti, dalla capacità delle istituzioni di reggere alle pressioni. Non è ancora la pace come realtà positiva, come qualità della vita condivisa, come frutto di giustizia e di riconciliazione.

La seconda riduzione è quella **psicologica e privatistica**: la pace come benessere interiore individuale, come stato emotivo di serenità che si raggiunge attraverso pratiche di mindfulness, meditazione, yoga, terapia. Questa riduzione – che coglie qualcosa di reale sulla dimensione interiore della pace – tende a staccarla dalla sua dimensione politica e relazionale: si lavora sulla propria pace interiore mentre il mondo brucia, si pratica la serenità come stile di vita mentre le strutture dell'ingiustizia rimangono intatte. La pace come prodotto del mercato del benessere è una pace che non disturba nessuno – e precisamente per questo non è ancora la pace nel senso pieno del termine.

Ciò che manca in entrambe le riduzioni è la comprensione della pace come realtà dinamica e relazionale: non uno stato da raggiungere e conservare, ma un processo continuo di riconciliazione – con se stessi, con gli altri, con il mondo – che richiede lavoro, coraggio, disponibilità al conflitto come passaggio verso qualcosa di più autentico.

III. Il testimone

Thich Nhat Hanh (1926–2022) – monaco buddhista vietnamita, poeta, fondatore del movimento dell'Inter-essere – è una delle figure più significative del Novecento nel campo della pace, non solo come impegno politico ma come pratica spirituale e come modo di essere nel mondo.

Nhat Hanh crebbe nel Vietnam del Nord in un monastero buddhista, e la sua formazione spirituale si intrecciò ben presto con la realtà devastante della guerra: prima l'occupazione francese, poi il conflitto con gli Stati Uniti, che portò distruzione e morte in tutto il paese per decenni. Di fronte a questa realtà, Nhat Hanh non scelse né il ritiro nel monastero né la lotta armata: sviluppò quello che chiamò **buddhismo impegnato** – *engaged Buddhism* – la convinzione che la pratica spirituale non potesse essere separata dall'azione nel mondo, che la meditazione e l'impegno per la pace fossero due facce della stessa vocazione.

Organizzò squadre di giovani volontari che andavano nelle zone di guerra per ricostruire villaggi e curare i feriti – senza schierarsi con nessuna delle parti del conflitto, portando invece la presenza compassionevole come unica arma. Questo gesto – così semplice nella forma, così radicale nel senso – gli costò l'esilio: espulso dal Vietnam nel 1966, non poté rientrare nel suo paese per quasi quarant'anni. Durante l'esilio – trascorso in Francia, dove fondò la comunità di Plum Village – Nhat Hanh elaborò una riflessione sulla pace che non separava mai la dimensione interiore da quella politica. La pace nel mondo, sosteneva, non è possibile senza la pace nel cuore di chi vi lavora: chi combatte l'ingiustizia con l'odio nel cuore produce altra ingiustizia. Ma la pace nel cuore che non si traduce in azione nel mondo è un privilegio spirituale che dimentica i fratelli che soffrono. Le due dimensioni si implicano reciprocamente: non c'è pace interiore senza impegno, non c'è impegno sostenibile senza pace interiore. La sua testimonianza è preziosa per l'educazione perché mostra che la pace non è una condizione passiva ma una pratica attiva – qualcosa che si costruisce momento per momento, gesto per gesto, relazione per relazione. E che questa pratica richiede formazione, disciplina, comunità: non si improvvisa e non si pratica da soli.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La tradizione filosofica ha elaborato sulla pace riflessioni che spesso si nascondono sotto altri nomi – armonia, concordia, *eudaimonia* – ma che convergono verso una comprensione comune: la pace non è l'assenza di tensione, ma la tensione portata a compimento, il conflitto attraversato e integrato.

Immanuel Kant – nella sua opera *Per la pace perpetua* del 1795 – ha elaborato la più influente teoria filosofica moderna della pace come progetto politico: una federazione di stati repubblicani, fondati sul rispetto dei diritti dei cittadini, che rinunciano alla guerra come strumento di risoluzione dei conflitti. Questa visione – che ha ispirato la costruzione delle istituzioni internazionali del Novecento, dalla Società delle Nazioni all'ONU – porta la pace nella dimensione del diritto e della politica, sottraendola al semplice equilibrio di forze. Ma la pace kantiana è ancora essenzialmente negativa: è l'istituzionalizzazione della non-guerra, non ancora la realizzazione di una vita comune pienamente umana.

Johan Galtung – sociologo norvegese, fondatore degli studi sulla pace come disciplina accademica – ha introdotto la distinzione fondamentale tra **pace negativa** – l'assenza di violenza diretta, di guerra, di conflitto armato – e **pace positiva** – la presenza di giustizia, di strutture sociali che non producono

violenza strutturale, di relazioni che permettono a ciascuno di sviluppare pienamente le proprie potenzialità. La violenza strutturale – il termine che Galtung conia – non è la violenza delle armi: è la violenza delle istituzioni ingiuste, delle disuguaglianze sistematiche, delle strutture che impediscono a interi gruppi umani di vivere pienamente. Una società in cui non si spara ma in cui milioni di persone muoiono di povertà evitabile non è una società in pace: è una società in cui la violenza strutturale ha sostituito quella diretta.

La tradizione biblica porta sulla pace il suo contributo più specifico attraverso la parola ebraica **shalom** – che le traduzioni rendono con "pace" perdendo quasi tutto. Lo *shalom* biblico non è assenza di conflitto: è pienezza, integrità, completezza, il buon ordine delle relazioni – con Dio, con gli altri, con il creato. Lo *shalom* è la condizione in cui ogni cosa è al suo posto, in cui le relazioni sono giuste, in cui la vita fiorisce. Non è uno stato statico: è il frutto di un lavoro continuo di giustizia e di riconciliazione. Il profeta Isaia collega esplicitamente shalom e giustizia – il frutto della giustizia sarà la pace – indicando che la pace autentica non precede la giustizia ma la segue, ne è il frutto.

Il Nuovo Testamento porta questa visione a un livello ulteriore attraverso il concetto di **riconciliazione** – *katallage* in greco – come l'atto con cui Dio ristabilisce la relazione rotta con l'umanità e invita l'umanità a fare altrettanto tra i suoi membri. La pace cristiana non è il risultato di un compromesso tra parti che mantengono le proprie posizioni: è il frutto di una trasformazione che tocca le radici del conflitto, che cambia le parti stesse invece di semplicemente fermare il loro scontro. Questa pace – che Paolo nella Lettera agli Efesini descrive come l'abbattimento del muro di separazione tra i popoli – ha una dimensione escatologica: è già iniziata, ma non è ancora compiuta. È una realtà in cammino, verso una pienezza che eccede ogni realizzazione storica.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla pace è il più controcorrente: **educare al conflitto** come via verso la pace. Questo significa aiutare i giovani a distinguere tra il conflitto distruttivo – che mira all'annientamento dell'avversario – e il conflitto costruttivo – che mira alla trasformazione della relazione. Significa insegnare le competenze del dialogo difficile: l'ascolto attivo, la capacità di distinguere la posizione dall'interesse, la disponibilità a essere cambiati dall'incontro con l'altro. Una pace ottenuta evitando il conflitto è una pace fragile, che alla prima pressione si spezza. Una pace costruita attraverso il conflitto attraversato è qualcosa di più solido.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **coltivare la pace interiore** non come fuga dal mondo ma come condizione per stare nel mondo senza esserne sopraffatti. Questo richiede pratiche – il silenzio, la meditazione, la preghiera, il contatto con la natura – che la cultura contemporanea tende a rendere inaccessibili o a trasformare in prodotti da consumare. Un'educazione che difende queste pratiche – che crea spazio per esse nella vita dei giovani – sta facendo qualcosa di politicamente importante: sta formando persone capaci di azione sostenuta nel lungo periodo, invece di persone che bruciano in fiammate di indignazione senza alimento interiore.

Il terzo compito è collegare la pace alla **responsabilità strutturale**: aiutare i giovani a vedere che la pace non è solo questione di relazioni personali armoniose ma di strutture politiche e economiche giuste. Che ci sono guerre che iniziano non con le armi ma con le ingiustizie che le preparano. Che la pace si costruisce anche attraverso le scelte politiche, i consumi, i voti, le alleanze – non solo attraverso la gentilezza interpersonale.

Questa voce dialoga con **Giustizia** – che la precede, perché non c'è pace senza giustizia – e con **Politica**, che la segue e che è il territorio in cui la pace si costruisce o si distrugge come struttura condivisa. Dialoga anche con **Solitudine** – nella terza costellazione – perché la pace interiore nasce da chi ha imparato a stare con se stesso; e con **Speranza** – nella quinta costellazione – perché la pace è sempre un atto di speranza: la scommessa che il futuro può essere diverso dal passato.

La pace non è il silenzio dopo la battaglia – quel silenzio è solo stanchezza, e dura fino alla prossima provocazione. La pace è qualcosa di più vivo e di più esigente: la capacità di stare in relazione con la realtà – con le sue tensioni, le sue ingiustizie, le sue irrisoluzioni – senza essere distrutti da essa e senza distruggerla. Chi ha questa capacità non è passivo: è il più attivo degli esseri umani. Perché agisce dal centro, non dalla reattività. E dal centro si può costruire qualcosa che duri.

POLITICA

Dizionario per un vivere umano – Voce 27

I. L'esperienza di partenza

C'è una conversazione che molti educatori hanno vissuto, e che li ha lasciati con una domanda difficile. Un gruppo di ragazzi di diciassette anni, intelligenti e informati, parla delle elezioni, dei partiti, delle promesse non mantenute, dei politici corrotti. La conversazione è animata, piena di indignazione, di analisi anche acute. Poi qualcuno chiede: "E voi, alle prossime elezioni andrete a votare?" Silenzio. Qualcuno scrolla le spalle. "A che serve?" dice uno. "Tanto fanno sempre come vogliono." "Non cambia niente." "Non mi fido di nessuno."

Quella combinazione – l'indignazione accesa e il cinismo paralizzante – è uno dei fenomeni più diffusi e più preoccupanti tra le giovani generazioni contemporanee. Non è apatia: i ragazzi non sono indifferenti alla realtà politica. È qualcosa di più difficile da curare: la convinzione che la propria azione non conti, che il sistema sia chiuso, che il cambiamento sia impossibile. Una forma di disperazione che si maschera da realismo.

Questa convinzione ha radici reali – ci sono politiche che tradiscono le promesse, ci sono istituzioni che resistono al cambiamento, ci sono strutture di potere che si riproducono indipendentemente da chi le occupa. Ma è anche una profezia che si auto-avvera: chi non partecipa consegna il campo a chi partecipa, chi non vota rinforza le maggioranze esistenti, chi si ritira dalla politica lascia la politica a chi non si ritira. Il cinismo non è più lucido dell'entusiasmo ingenuo: è un'altra forma di ingenuità, quella di chi crede che astenersi non sia già una scelta.

II. Il significato logorato

La parola politica ha subito, nella cultura contemporanea, una degradazione semantica che va di pari passo con la degradazione delle pratiche politiche reali – e che alimenta il cinismo giovanile con argomenti parzialmente fondati.

La prima torsione è la **riduzione alla gestione del potere**: la politica come lotta per il potere, come competizione tra gruppi per l'accesso alle risorse pubbliche, come gioco di alleanze e di tradimenti in cui il fine ultimo è mantenere o conquistare posizioni di vantaggio. Questa visione – che la televisione e i social media hanno amplificato fino a renderla dominante nell'immaginario collettivo – non è completamente falsa: questi elementi esistono nella politica reale. Ma è parziale: perde di vista la dimensione costitutiva della politica come cura del bene comune, come costruzione di istituzioni che permettano la vita buona per tutti, come forma dell'essere insieme che eccede la somma degli interessi particolari.

La seconda torsione è la **tecnificazione**: la politica come gestione tecnica di problemi complessi, come applicazione di competenze specialistiche a questioni che richiedono esperti invece che cittadini. In questa visione – molto diffusa nelle élite tecnocratiche europee – la politica democratica è irrazionale perché lascia le decisioni a chi non ha le competenze per prenderle. La risposta a questa obiezione non

è negare la complessità tecnica dei problemi: è ricordare che i valori che orientano le soluzioni tecniche non sono essi stessi tecnici, che le scelte fondamentali su come si vuole vivere insieme non si delegano agli esperti senza smettere di essere una democrazia.

La terza torsione – la più recente – è la **personalizzazione e spettacolarizzazione**: la politica come show di personalità, come competizione tra brand umani, come produzione continua di contenuti per i social media. Questa torsione – favorita dalla logica algoritmica dei media digitali, che premia l'emozione sull'argomento e lo scandalo sulla riflessione – produce un'esperienza della politica come intrattenimento: avvincente, emotivamente coinvolgente, e fundamentalmente inutile ai fini di qualsiasi cambiamento reale.

III. Il testimone

Václav Havel (1936–2011) – drammaturgo ceco, dissidente, primo presidente della Cecoslovacchia democratica dopo la Rivoluzione di Velluto del 1989 – è una figura che incarna la politica nella sua forma più alta e più esigente: come responsabilità morale, come cura della verità nel spazio pubblico, come forma di servizio che non si protegge mai completamente dalla sconfitta.

Havel crebbe nella Cecoslovacchia comunista, figlio di una famiglia borghese che il regime aveva privato dei suoi beni e delle sue opportunità. Diventò drammaturgo – i suoi testi, dall'ironia tagliente e dalla struttura kafkiana, erano tra le opere più eseguite nei teatri europei degli anni Sessanta – e poi, dopo l'invasione sovietica del 1968, un dissidente politico. Firmò la **Carta 77** – il documento con cui un gruppo di intellettuali cecoslovacchi chiedeva al proprio governo il rispetto dei diritti umani che aveva formalmente sottoscritto – e fu per questo arrestato, interrogato, sorvegliato, impedito di pubblicare e di viaggiare per anni.

Durante quei anni scrisse alcune delle riflessioni più lucide sulla politica che il Novecento abbia prodotto. Il suo saggio *Il potere dei senza potere* – scritto nel 1978 e circolato clandestinamente in tutta l'Europa orientale – analizza il meccanismo del potere totalitario con una precisione fenomenologica straordinaria, e propone come risposta non la rivoluzione armata ma qualcosa di apparentemente più modesto e di infinitamente più difficile: **vivere nella verità**. Non adeguarsi alle menzogne del sistema, non recitare la parte che il sistema richiede, non collaborare – anche nei piccoli gesti quotidiani – con la falsificazione della realtà che il potere totalitario impone come condizione della sopravvivenza.

Questa proposta – che sembrava utopistica ai più – si rivelò più potente di qualsiasi strategia rivoluzionaria. La Rivoluzione di Velluto del novembre 1989 – che in poche settimane portò alla fine del regime comunista cecoslovacco senza spargimento di sangue – fu possibile in parte perché decenni di dissidenza non violenta avevano creato una rete di persone che avevano imparato a vivere nella verità, e che erano diventate così un contropotere reale di fronte a cui il regime non sapeva come rispondere.

Havel divenne presidente – ruolo che accettò con riluttanza e che esercitò con una qualità di riflessione pubblica rara tra i capi di stato – e usò quella posizione per porre domande che i politici di professione raramente si pongono: cosa significa responsabilità in politica? Come si mantiene l'integrità morale nell'esercizio del potere? Qual è il rapporto tra la coscienza individuale e le responsabilità istituzionali? La sua testimonianza è preziosa per l'educazione perché mostra che la politica – nella sua forma più alta – non è la gestione del potere ma la cura della realtà comune, e che questa cura comincia sempre da gesti individuali concreti, da scelte che sembrano piccole e che nel tempo si rivelano decisive.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

Hannah Arendt – la pensatrice politica del Novecento che più profondamente ha riflettuto sulla natura della politica come dimensione specificamente umana – offre il punto di partenza filosofico più utile per restituire alla parola la sua profondità.

In *Vita Activa* e in *Le origini del totalitarismo*, Arendt elabora una concezione della politica radicalmente diversa da quella dominante. La politica non è prima di tutto la gestione del potere né l'amministrazione degli interessi: è lo spazio in cui gli esseri umani si mostrano gli uni agli altri nella propria irriducibile singolarità, in cui parlano e agiscono come soggetti liberi, in cui costruiscono insieme qualcosa che non sarebbe possibile da soli. La *polis* greca – che Arendt idealizza forse eccessivamente ma che usa come modello per pensare la politica nella sua forma più pura – era prima di tutto uno spazio di apparizione: il luogo in cui i cittadini si mostravano come qualcuno, non solo come qualcosa, e in cui questa apparizione aveva conseguenze reali nel mondo comune.

Questa concezione arendtiana porta una conseguenza pedagogica importante: la politica non è una specializzazione riservata ai professionisti, ma una dimensione dell'esistenza umana a cui ogni essere umano è chiamato nella misura in cui vive con altri. Escludersi dalla politica non è una scelta neutrale: è una forma di abbandono dello spazio comune a chi è disposto a occuparlo.

Aristotele – già incontrato più volte in questo dizionario – aveva fondato questa intuizione nella sua definizione dell'essere umano come *zōon politikon*: non l'animale che vive in uno Stato, ma l'animale che ha il *logos* – la parola, il discorso razionale – e che attraverso il *logos* costruisce la comunità politica. La politica è la forma in cui il *logos* si esercita nella sfera pubblica: non la forza, non il puro interesse, non la tradizione acritica – ma il discorso che cerca il bene comune attraverso il confronto delle prospettive diverse.

Antonio Gramsci – intellettuale e politico italiano, fondatore del Partito Comunista Italiano, morto in carcere durante il fascismo – porta una dimensione della politica che né Aristotele né Arendt sviluppano pienamente: la questione dell'**egemonia culturale** e del ruolo degli intellettuali nella trasformazione sociale. Gramsci capi – dalle sue analisi condotte in carcere nei *Quaderni* – che il potere non si esercita solo attraverso la forza ma attraverso il consenso, attraverso la capacità di far apparire naturale e inevitabile un determinato ordine sociale. La trasformazione politica richiede quindi non solo la conquista delle istituzioni ma la trasformazione della cultura – dei valori, dei linguaggi, degli immaginari attraverso cui le persone interpretano la propria realtà.

Questa intuizione gramsciana è straordinariamente pertinente per l'educazione: suggerisce che il lavoro educativo è già un lavoro politico, che formare giovani capaci di pensiero critico e di partecipazione consapevole è già un contributo alla trasformazione della realtà sociale. L'educatore non è neutro rispetto alla politica: è sempre, in qualche misura, un agente di riproduzione o di trasformazione dell'ordine esistente.

La tradizione cristiana porta sulla politica una tensione irrisolta e feconda: tra la relativizzazione del potere politico – nessuno Stato è assoluto, nessun potere umano è definitivo – e l'impegno per la trasformazione della realtà storica verso forme più giuste e più umane. Il profetismo biblico – già incontrato nella voce sulla Giustizia – è politico nella sua struttura: interpella il potere in nome dei valori che lo dovrebbero fondare, denuncia il tradimento del bene comune, indica la direzione di una trasformazione che non è mai definitivamente raggiunta.

Dietrich Bonhoeffer – già testimone nella voce sulla Comunità – porta questa tensione al suo punto più acuto: la resistenza al nazismo come atto politico fondato su convinzioni teologiche, la disponibilità a sporcarsi le mani nella realtà politica sporca invece di cercare la purezza morale nel ritiro dal mondo. Il suo concetto di **responsabilità** – elaborato nei *Frammenti etici* scritti durante il periodo clandestino – descrive la politica come il territorio in cui si deve rispondere di ciò che si fa e di ciò che non si fa, senza la protezione di principi astratti che esonerano dalla responsabilità concreta.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla politica è il più urgente e il più trascurato: **restituire ai giovani il senso della propria efficacia politica**. Non attraverso l'ottimismo ingenuo – che la realtà smentisce troppo facilmente – ma attraverso esperienze concrete di partecipazione che producono risultati visibili: il consiglio di istituto che ottiene un cambiamento reale, il gruppo che si mobilita per una questione locale e vede il proprio impegno produrre conseguenze, il progetto di servizio che trasforma qualcosa nel proprio quartiere. Queste esperienze – piccole nella scala, grandi nel significato – costruiscono qualcosa che nessuna lezione teorica sulla democrazia può costruire: la convinzione vissuta che l'azione conta.

Il secondo compito è educare i giovani all'**arte del dissenso responsabile**: alla capacità di opporsi a ciò che si ritiene sbagliato senza per questo abbandonare lo spazio comune, di criticare le istituzioni senza distruggerle, di cambiare le regole dall'interno invece di ignorarle dall'esterno. Questa capacità – che Havel chiamava "vivere nella verità" – richiede una formazione morale e civica che la scuola spesso trascura, concentrandosi sui contenuti della politica invece che sulle competenze della partecipazione.

Il terzo compito è aiutare i giovani a distinguere tra **politica come vocazione e politica come professione**: a capire che il contributo alla vita politica non si misura solo in termini di carriera istituzionale, ma include il giornalismo critico, l'associazionismo civile, il volontariato, l'impegno culturale, la cura delle comunità locali. La politica nel senso pieno del termine – la cura della realtà comune – si esercita in molti modi, e non tutti passano attraverso i partiti e le elezioni.

Questa voce chiude la quarta costellazione – *Il mondo e la responsabilità* – e lo fa aprendo verso la quinta, *Il senso e il mistero*, perché la politica nella sua forma più alta tocca domande che la politica stessa non riesce a rispondere: domande sul significato dell'esistenza comune, sulla direzione della storia, su ciò che vale la pena costruire e perché. La politica senza senso – senza una visione di ciò che la vita umana è e dovrebbe essere – diventa tecnica di potere. Ed è la quinta costellazione che cerca di nominare quel senso che la politica presuppone senza poter produrre.

La politica è la forma in cui gli esseri umani decidono insieme come vivere insieme. Non è un'attività tra le altre: è la struttura fondamentale della vita in comune, il luogo in cui la libertà si incontra con la responsabilità, in cui il bene di ciascuno si misura con il bene di tutti. Chi si ritira da questo spazio non si salva dalla politica: consegna la propria parte a qualcun altro. E quella parte – quella responsabilità – rimane, anche nell'assenza. Soprattutto nell'assenza.

PARTE QUINTA

Il senso e il mistero

*Silenzio · Bellezza · Sacro · Fede · Morte · Speranza · Grazia · Umano ·
Abitare*

Questa quinta costellazione è diversa dalle precedenti. Non perché le domande che porta siano più importanti – ogni costellazione ha portato domande necessarie – ma perché sono domande di un tipo diverso: domande che non ammettono risposta definitiva, che non si chiudono con una soluzione, che restano aperte anche dopo che si è detto tutto ciò che si può dire. Domande che eccedono.

Le costellazioni precedenti hanno percorso il territorio del sé, del tempo, della relazione, del mondo. Ciascuna ha portato il giovane un passo più lontano dal centro di se stesso verso la realtà condivisa. Questa quinta costellazione non porta più lontano nello stesso senso: porta più in profondità. Verso quello strato dell'esistenza in cui le domande smettono di essere strumentali – non "come faccio?" ma "perché?" – e in cui la risposta, quando arriva, ha sempre la struttura del dono, non della conquista. Non è un caso che queste voci siano le ultime. Non perché il senso e il mistero arrivino dopo tutto il resto nella vita reale – arrivano continuamente, fin dall'infanzia, sotto forme diverse – ma perché richiedono di essere attraversate con una certa maturità, con un certo spessore di esperienza vissuta, con la disponibilità a non cercare risoluzioni facili. Un giovane che ha già attraversato le domande del sé, del tempo, della relazione e del mondo porta con sé qualcosa che lo prepara a stare in queste domande senza esserne divorato.

Il **Silenzio** apre questa costellazione perché è la condizione di ogni ascolto profondo – il vuoto necessario prima che qualcosa di vero possa farsi sentire. La **Bellezza** segue perché è la forma in cui il mistero si rende sensibile, la traccia del senso che il mondo lascia nei sensi prima ancora che nella mente. Il **Sacro** nomina quella qualità specifica di alcune esperienze che non si riducono a nessuna categoria ordinaria – la percezione di una presenza che eccede, che spaventa e attrae insieme. La **Fede** porta la domanda del senso nella sua forma più esplicita e più personale: l'atto con cui qualcuno si affida a qualcosa che non vede, che non può provare, che tuttavia sente più reale di qualsiasi evidenza empirica.

La **Morte** è inevitabile in questo percorso – non come argomento lugubre, ma come la domanda che dà urgenza a tutte le altre. La **Speranza** risponde alla morte non con la negazione ma con qualcosa di più sottile e di più robusto: la fedeltà a una promessa che il presente non mostra ancora compiuta. La **Grazia** porta ciò che nessuna delle voci precedenti riesce a portare: la realtà del dono non guadagnato, di qualcosa che arriva senza essere stato meritato né prodotto. L'**Umano** penultima voce, tenta una sintesi – non una definizione – di tutto ciò che questo dizionario ha cercato di dire sull'essere umano nella sua pienezza. **Abitare** chiude il dizionario non con una risposta ma con un gesto: il gesto di chi ha imparato, attraverso tutto il cammino percorso, a stare nel mondo con una qualità diversa di presenza.

SILENZIO

Dizionario per un vivere umano – Voce 28

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento che alcune persone ricordano con una precisione sorprendente, anche a distanza di molti anni: il momento in cui hanno incontrato il silenzio per la prima volta – non il silenzio come assenza di rumore, ma il silenzio come presenza. Può essere accaduto in una chiesa vuota, in un bosco all'alba, durante una notte di veglia accanto a qualcuno che stava morendo, o semplicemente in un momento di solitudine inaspettata in cui tutti i rumori abituali si sono fermati e qualcosa di diverso ha preso il loro posto.

In quel momento – che dura pochi secondi o pochi minuti, raramente di più – accade qualcosa di difficile da descrivere ma impossibile da confondere con altro. Non è semplicemente l'assenza di stimoli: è una qualità dell'attenzione che si modifica, una percezione che si allarga, una presenza a se stessi e alle cose che il rumore ordinario impedisce. Chi lo ha vissuto lo riconosce immediatamente quando ritorna – e spesso lo cerca, anche senza sapere esattamente cosa stia cercando.

Un gruppo di adolescenti durante un ritiro. La guida li porta in una cappella, o in un bosco, o semplicemente in una stanza vuota. Chiede loro di stare in silenzio per venti minuti. I primi cinque

sono difficili – l'agitazione, il disagio, il bisogno di fare qualcosa. Poi, per alcuni, qualcosa cambia. Non per tutti, non sempre – il silenzio non è una tecnica che produce risultati garantiti. Ma per qualcuno, in quei venti minuti, accade qualcosa che non si aspettava: una domanda che emerge dal fondo, un'emozione che non si sapeva di portare, una qualità di presenza a se stessi che la vita quotidiana non lascia mai spazio di toccare.

Quella qualità – quel territorio interiore che il silenzio rende accessibile – è il tema di questa voce.

II. Il significato logorato

Il silenzio è diventato, nella cultura contemporanea, una delle esperienze più rare e più ambite – e paradossalmente una delle più fraintese. La sua rarità ha prodotto un mercato: il silenzio come prodotto da acquistare, come esperienza da consumare nei ritiri di lusso, nelle app di meditazione, nelle spa che vendono ore di quiete a chi non riesce a trovarla gratuitamente nella propria vita.

Questa commercializzazione del silenzio – che risponde a un bisogno reale con una risposta parziale – porta con sé una prima distorsione: il silenzio come pausa dal rumore, come ricarica per tornare poi al rumore con più energia. In questa visione il silenzio non ha valore in sé: è strumentale alla produttività, è l'ottimizzazione del recupero per performance migliori. Non è diverso, nella sua struttura, dalla pausa caffè: utile, necessaria, ma non capace di toccare nulla di profondo.

La seconda distorsione è quella opposta: il silenzio come assenza, come vuoto, come minaccia. La cultura digitale ha prodotto una generazione di giovani che reagisce al silenzio con disagio fisico – la mano che cerca automaticamente il telefono, la necessità di riempire ogni pausa con un contenuto, l'incapacità di aspettare senza qualcosa da guardare o da ascoltare. Questo disagio non è superficialità: è spesso la risposta a un silenzio interiore che spaventa, a domande che emergono quando il rumore si ferma e che è più comodo non ascoltare.

Ciò che manca in entrambe le posizioni è la comprensione del silenzio come realtà positiva – non pausa dal rumore né vuoto minaccioso, ma territorio dell'ascolto, spazio in cui qualcosa di essenziale può emergere, medium attraverso cui certe realtà si comunicano che il rumore copre sistematicamente.

III. Il testimone

Etty Hillesum ha già attraversato questo dizionario più volte, e torna ora come non avrebbe potuto non tornare in questa voce – perché il suo rapporto con il silenzio è forse l'elemento più straordinario e meno commentato della sua esperienza spirituale.

In questa voce, tuttavia, voglio affiancarle una figura molto diversa: **John Cage** (1912–1992), compositore americano d'avanguardia, una delle personalità intellettuali più originali e più provocatorie del Novecento musicale. L'accostamento può sembrare bizzarro – la mistica ebrea olandese e il compositore sperimentale americano – ma illumina il silenzio da due angoli che insieme dicono qualcosa che nessuno dei due da solo potrebbe dire.

Cage è noto soprattutto per il suo pezzo *4'33"*, composto nel 1952 e considerato una delle opere musicali più discusse del secolo. La sua struttura è semplice: un esecutore siede al pianoforte – o a qualsiasi altro strumento – e per quattro minuti e trentatré secondi non suona nulla. Il pezzo è composto di tre movimenti, ciascuno indicato con la parola *TACET* – taci. Il pubblico resta in assoluto sconcerto. Poi, lentamente, qualcosa accade: i suoni dell'ambiente – il fruscio della sala, il rumore del vento fuori, il respiro delle persone, il cigolio di una sedia – emergono come musica. Ciò che sembrava silenzio si rivela pieno di suoni che il rumore della musica convenzionale copriva.

4'33" non è una provocazione nichilista – anche se molti lo lessero così. È una affermazione filosofica precisa: il silenzio non esiste come assenza assoluta di suono; esiste come qualità dell'attenzione che permette di sentire ciò che è sempre già lì. Il silenzio di Cage è un silenzio che ascolta, che si apre alla

realtà sonora che la musica tradizionale tende a sovrascrivere. La domanda che il pezzo pone non è "perché non suoni?" ma "cosa succede quando smetti di produrre e cominci ad ascoltare?"

Cage aveva studiato il pensiero buddhista zen – in particolare con **D.T. Suzuki** – e questa formazione è evidente nella sua concezione del silenzio come pratica di presenza, di apertura alla realtà così com'è senza il filtro delle proprie aspettative e delle proprie produzioni. Non è spiritualità convenzionale: è la trasposizione in linguaggio musicale di una intuizione contemplativa che attraversa molte tradizioni.

Etty Hillesum porta il silenzio in una direzione diversa e complementare. Nei suoi diari, il silenzio non è assenza di suono ma uno spazio interiore coltivato deliberatamente – quella che lei chiama la "stanza silenziosa" dentro di sé, a cui torna continuamente anche nel mezzo del caos del campo di Westerbork. Scriveva – e qui parafrasò fedelmente – di dover imparare a inginocchiarsi nella stanza più silenziosa del proprio essere, dove c'era qualcosa che chiamava Dio e che non riusciva a nominare altrimenti.

Quel silenzio interiore non la separava dalla realtà intorno a lei: la rendeva capace di stare in quella realtà – con tutta la sua orrore e con tutta la sua bellezza residua – senza essere distrutta da essa.

I due testimoni si incontrano in questo: che il silenzio autentico non è passività ma la forma più intensa di attenzione – verso il fuori, come in Cage, o verso il dentro, come in Etty. In entrambi i casi, è la condizione in cui qualcosa di reale può farsi sentire.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

Il pensiero filosofico ha elaborato sul silenzio riflessioni che spesso si nascondono sotto altri nomi – contemplazione, ascolto, raccoglimento – ma che convergono verso una intuizione comune: il silenzio non è l'assenza del pensiero ma la sua condizione più profonda.

Max Picard (1888–1965) – medico e filosofo svizzero, convertito al cattolicesimo – ha scritto nel 1948 un testo che rimane unico nel suo genere: *Il mondo del silenzio*. Picard sostiene che il silenzio non è qualcosa che manca nelle cose: è la loro sostanza più profonda. Le cose emergono dal silenzio e tornano al silenzio; il linguaggio umano è un tentativo di articolare ciò che il silenzio porta, ma il silenzio precede sempre la parola e la sostiene. Una civiltà che ha perso il contatto con il silenzio – che produce parole senza silenzio, suoni senza pausa, comunicazione senza ascolto – è una civiltà che ha perso il contatto con la realtà nella sua profondità.

Questa intuizione di Picard – che potrebbe sembrare mistica – ha radici fenomenologiche precise. Il silenzio, nella sua analisi, non è uno stato psicologico soggettivo: è una qualità della realtà stessa, il modo in cui le cose sono nella loro profondità prima di essere manipolate dalla parola e dal rumore.

Ascoltare il silenzio non significa ascoltare il nulla: significa toccare lo strato più profondo del reale.

Ludwig Wittgenstein chiude il suo *Tractatus Logico-Philosophicus* con una delle frasi più citate e più fraintese della filosofia moderna: "Su ciò di cui non si può parlare, si deve tacere." Spesso interpretata come riduzione positivista – ciò che non è verificabile empiricamente non ha senso – questa frase porta invece, nel contesto del *Tractatus*, una intuizione diversa: che le cose più importanti – il senso del mondo, i valori, il mistico – non si dicono ma si mostrano, e che il silenzio nei loro confronti non è ignoranza ma rispetto. Il silenzio di Wittgenstein è la soglia davanti a ciò che eccede il linguaggio – non la negazione di ciò che eccede, ma il riconoscimento che certe realtà richiedono un'altra forma di accesso.

La tradizione contemplativa cristiana ha elaborato sul silenzio una delle sue riflessioni più ricche.

Meister Eckhart – già incontrato nella voce sul Presente – parlava del silenzio come il luogo in cui l'anima incontra il fondo di Dio: non attraverso parole o immagini o concetti, ma attraverso un'apertura che va al di là di qualsiasi mediazione. La tradizione apofatica – la teologia negativa, da Dionigi l'Areopagita a Giovanni della Croce – ha sviluppato questa intuizione in modo sistematico: Dio eccede qualsiasi concetto che si possa formare di lui, e l'avvicinamento a Dio richiede il progressivo

abbandono di tutte le immagini, tutte le parole, tutti i concetti – fino a un silenzio che non è vuoto ma pieno di una presenza che nessun linguaggio riesce a catturare.

Rainer Maria Rilke – poeta austriaco, una delle voci più alte della poesia europea del Novecento – porta il silenzio in una dimensione diversa: quella della creatività e dell'ascolto artistico. Nelle *Lettere a un giovane poeta* – testo che qui cito per riferimento, rimandando al testo originale tedesco per la precisione filologica – Rilke insiste sulla necessità del silenzio e della solitudine come condizioni della creazione: non il silenzio come tecnica di concentrazione, ma come atteggiamento fondamentale di chi ascolta ciò che vuole essere detto invece di decidere in anticipo cosa dire. Il silenzio come disposizione dell'artista che si mette in ascolto della realtà invece di imporle la propria voce.

Il silenzio, dunque, non è assenza: è la forma più intensa di presenza. Non è vuoto: è il contenitore in cui il pieno può depositarsi. Non è la fine della comunicazione: è la sua condizione, lo spazio senza cui la parola non ha dove risuonare. Come la pagina bianca che rende visibili le parole, come la pausa che dà senso alle note, come la notte che prepara l'alba – il silenzio non è ciò che manca, ma ciò che rende possibile tutto il resto.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo al silenzio è il più semplice e il più difficile: **praticarlo**. Non come tecnica, non come programma, non come esperienza da pianificare – ma come scelta quotidiana di creare spazio in cui il silenzio sia possibile. Un educatore che sa stare in silenzio – che non riempie ogni pausa, che non ha paura del vuoto, che sa aspettare prima di rispondere – insegna il silenzio senza nominarlo.

Il secondo compito è offrire ai giovani **esperienze graduali di silenzio**: non il silenzio totale e improvviso, che può essere traumatico per chi non è abituato, ma un avvicinamento progressivo – cinque minuti, poi dieci, poi venti – in contesti che lo rendano sicuro e significativo. Il silenzio condiviso – più difficile del silenzio solitario perché richiede di non riempire la presenza degli altri – è una delle esperienze più formative che un gruppo possa fare insieme.

Il terzo compito è aiutare i giovani a **distinguere il silenzio vuoto dal silenzio pieno**: a riconoscere la differenza qualitativa tra il silenzio che spaventa – che è spesso il silenzio in cui emergono le domande che si preferisce non ascoltare – e il silenzio che nutre, che approfondisce, che mette in relazione con qualcosa di più grande. Questa distinzione non si spiega: si sperimenta. E sperimentarla richiede la compagnia di qualcuno che la conosce dall'interno.

Questa voce apre la quinta costellazione e dialoga con tutte le voci che seguono: la **Bellezza** emerge nel silenzio, il **Sacro** si percepisce nel silenzio, la **Fede** cresce nel silenzio, la **Morte** si affronta nel silenzio. Ma dialoga anche, guardando indietro, con **Solitudine** e con **Presente** – perché il silenzio autentico è la forma più piena della solitudine abitata e del presente davvero vissuto.

Il silenzio è la lingua madre di tutto ciò che conta. Prima della prima parola, c'era silenzio. Dopo l'ultima parola, ci sarà silenzio. E nel mezzo – in questo mezzo che è la vita – il silenzio è ciò che dà spessore alle parole, ciò che separa il rumore dalla musica, ciò che rende possibile l'ascolto. Chi impara a stare nel silenzio impara qualcosa che nessuna parola può insegnare: che c'è sempre più di ciò che si riesce a dire.

BELLEZZA

Dizionario per un vivere umano – Voce 29

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento che Fyodor Dostoevskij – in un romanzo, attraverso un personaggio – chiama con una formula che è diventata uno dei luoghi comuni più ripetuti e meno compresi della cultura contemporanea: "La bellezza salverà il mondo." Molti la citano; pochissimi sanno da dove viene, chi la dice, in quale contesto, con quale peso.

La dice il principe Myškin – il protagonista dell'*Idiota*, l'uomo puro in un mondo corrotto – e la dice in un contesto che non è di trionfo ma di fragilità: è la convinzione di chi sa di non avere gli strumenti del potere né quelli dell'intelligenza strategica, e che tuttavia sente che qualcosa di più semplice e di più profondo potrebbe fare ciò che nessuna forza riesce a fare. Non è ottimismo estetico: è quasi una preghiera.

La citazione, tuttavia, è filologicamente discussa – il romanzo non la presenta come una sentenza lapidaria ma come qualcosa di più ambiguo, pronunciato in una conversazione complessa – e per rispetto del patto filologico preferisco usarla come punto di partenza per una domanda piuttosto che come citazione esatta: cosa succederebbe se prendessimo sul serio l'idea che la bellezza non sia un ornamento dell'esistenza ma uno dei suoi fondamenti?

Un ragazzo di sedici anni che sente per la prima volta una musica che lo attraversa – non lo sfondo musicale costante della vita digitale, ma qualcosa che lo ferma e lo cambia. Una ragazza che vede per la prima volta un quadro che non riesce a dimenticare. Un gruppo di adolescenti che, durante una camminata in montagna, si trovano davanti a un panorama che li fa tacere. In quel momento – in quella pausa involontaria davanti alla bellezza – accade qualcosa che è difficile nominare ma impossibile ignorare: la sensazione che il mondo sia più grande di quanto si pensava, che ci sia qualcosa che vale la pena, che l'esistenza non sia indifferente.

II. Il significato logorato

La bellezza ha subito nella modernità un processo di progressiva marginalizzazione che la tradizione estetica occidentale documenta con amarezza e che la cultura contemporanea ha portato al suo compimento.

La prima torsione è la **soggettivizzazione radicale**: la bellezza come questione di gusto personale, come preferenza individuale che non ammette discussione né giudizio. "De gustibus non est disputandum" – nella sua versione più banalizzata – ha trasformato la bellezza da realtà oggettiva che si percepisce a proiezione soggettiva che si esprime. Se la bellezza è puramente soggettiva, non ha senso difenderla, cercarla, educarla: ognuno ha la sua, e tutte le sue sono ugualmente valide. Il risultato è che la bellezza scompare come categoria normativa – come qualcosa che può orientare, esigere, trasformare – e diventa semplicemente il nome che si dà a ciò che piace.

La seconda torsione è la **commercializzazione sistematica**: la bellezza come prodotto, come cifra dell'industria estetica, come qualcosa che si acquista nei negozi giusti e si esibisce sui social media giusti. Questa bellezza – sempre disponibile, sempre intercambiabile, sempre aggiornabile alla moda del momento – non ha nulla della bellezza che ferma e trasforma: è la sua simulazione più efficace, quella che sazia abbastanza da ridurre la fame senza nutrire davvero.

La terza torsione – più recente e più specifica del dibattito culturale contemporaneo – è la **sospensione etica della bellezza**: la tendenza di certa critica culturale a vedere nella bellezza un veicolo di ideologia, uno strumento di esclusione, una categoria che maschera rapporti di potere. Questa critica ha

una sua parziale fondatezza storica – i canoni estetici dominanti hanno spesso riflesso e rinforzato le strutture di potere esistenti – ma nella sua forma più radicale rischia di distruggere la categoria insieme ai suoi abusi, perdendo qualcosa di essenziale: la capacità della bellezza di essere una forma di conoscenza, un accesso a dimensioni della realtà che nessun discorso analitico raggiunge.

III. Il testimone

Etty Hillesum – per l'ultima volta in questo dizionario – è il testimone più necessario per questa voce, perché la sua esperienza della bellezza nel mezzo dell'orrore è tra le più straordinarie e più verificate della letteratura moderna. Ma affianco a lei voglio portare una figura molto diversa: **Olivier Messiaen** (1908–1992), compositore francese, uno dei grandi musicisti del Novecento.

Messiaen fu catturato dai tedeschi nel 1940 e internato nel campo di prigionia di Görlitz, in Slesia – lo *Stalag VIII-A*. Nel campo trovò altri tre musicisti: un violinista, un violoncellista, un clarinetista. Con i mezzi a disposizione – strumenti rotti, condizioni di freddo e di fame, un pubblico di quattrocento prigionieri – compose e diresse la prima esecuzione del *Quartet for the End of Time* – il Quartetto per la fine del tempo – nel gennaio del 1941.

Il titolo si riferisce all'Apocalisse di Giovanni – al capitolo dieci, in cui un angelo giura che non ci sarà più tempo – e porta in sé una meditazione sulla fine e sull'eternità che Messiaen, cattolico profondo e mistico, aveva elaborato in quella situazione limite. Non è musica che consola nel senso convenzionale: è musica che apre, che porta verso qualcosa che eccede qualsiasi circostanza storica, che tocca una dimensione in cui il tempo stesso si trasforma.

I prigionieri che ascoltarono quella prima esecuzione – uomini esausti, affamati, spaventati – testimoniarono di aver vissuto qualcosa di inaspettato: non la dimenticanza della propria condizione, ma una presenza alla realtà di una qualità diversa, come se la bellezza avesse aperto uno spazio in cui le coordinate ordinarie dell'esperienza – il freddo, la paura, la prigione – erano ancora lì ma erano state collocate in un orizzonte che le conteneva senza esserne esaurito.

Messiaen disse più tardi – e questa testimonianza è documentata – che non aveva mai avuto un pubblico così attento e così ricettivo come quello di Görlitz. Gli uomini che di solito non ascoltavano musica classica, i contadini e gli operai e i soldati che non avevano nessuna formazione musicale – erano lì, in assoluto silenzio, raggiunti da qualcosa che non sapevano nominare ma che riconoscevano come reale.

Questa scena – la bellezza che raggiunge attraverso tutte le barriere culturali e sociali, che parla a chiunque abbia la disposizione di lasciarsi raggiungere – è la più eloquente risposta alla soggettivizzazione radicale della bellezza. Non che tutti trovino bello la stessa cosa: ma che la bellezza, nelle sue forme più alte, ha una capacità di comunicazione che precede e eccede le preferenze individuali.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La tradizione filosofica ha pensato la bellezza con una profondità e una continuità che forse nessun altro tema ha ricevuto – dalla *kalokagathia* greca, che univa bellezza e bontà in un'unica qualità, alla riflessione kantiana, all'estetica romantica, fino alle elaborazioni contemporanee.

Platone aveva intuito – nel *Fedro* e nel *Simposio* – che la bellezza è il solo trascendente che si offre ai sensi: l'unico caso in cui qualcosa che appartiene al mondo delle idee – eterno, perfetto, immutabile – si rende percepibile attraverso la materia. La bella forma – il bel corpo, il bel gesto, il bel suono – è una traccia del Bello in sé, un riflesso dell'originale nella copia. L'*eros* che la bellezza suscita non è solo desiderio di possesso: è il ricordo di qualcosa che l'anima ha conosciuto prima di incarnarsi, il riconoscimento di una patria perduta. In questa prospettiva, la commozione davanti alla bellezza non è

un'emozione estetica soggettiva: è un atto di conoscenza, un contatto con una realtà che eccede il sensibile.

Immanuel Kant porta sulla bellezza una distinzione fondamentale che ha strutturato tutta l'estetica moderna: la distinzione tra il *piacevole* – ciò che piace ai sensi di questo individuo – e il *bello* – ciò che piace universalmente, senza concetto e senza interesse. Il giudizio estetico di gusto, per Kant, ha una pretesa di universalità che lo distingue dalla semplice preferenza soggettiva: quando dico "questo è bello" non dico semplicemente "questo mi piace", ma chiedo implicitamente che tutti concordino. Non si tratta di una universalità dimostrabile – non è come un teorema matematico – ma di una universalità attesa, di un accordo che si cerca e che qualcosa nella struttura dell'esperienza estetica lascia sperare.

Simone Weil – che ritorna qui per l'ultima volta in questo dizionario – ha scritto sulla bellezza pagine di una profondità che le formulazioni accademiche faticano a raggiungere. Per Weil, la bellezza del mondo è la forma principale in cui Dio si comunica all'essere umano che non lo cerca esplicitamente – il punto in cui la realtà si lascia toccare dal trascendente senza che nessuno l'abbia chiesto. La bellezza produce in chi la percepisce un'esperienza di *decreazione* – la sospensione dell'io, il momentaneo oblio di se stessi – che è la forma più accessibile di quell'apertura all'altro che la vita spirituale chiede continuamente. Non è casualità che la bellezza e la preghiera abbiano la stessa struttura: entrambe chiedono di uscire da se stessi, di smettere per un momento di essere al centro.

La tradizione teologica cristiana porta sulla bellezza una delle sue intuizioni più originali attraverso il concetto di **Dio come somma bellezza** – *pulchritudo tam antiqua et tam nova*, la bellezza così antica e così nuova, nella formula di Agostino che qui cito pur con la cautela che il patto filologico impone, rimandando al testo originale delle *Confessioni* per la precisione esatta. La bellezza non è un attributo secondario di Dio – non è che Dio è buono e giusto e anche bello, come accessorio. È uno dei nomi attraverso cui la tradizione cristiana ha cercato di dire qualcosa sull'essere divino nella sua natura più profonda. **Hans Urs von Balthasar** – teologo svizzero del Novecento, uno dei più grandi sistematizzatori della teologia cattolica contemporanea – ha fondato su questa intuizione la sua intera opera teologica: la sua monumentale *Gloria* – una teologia estetica in sette volumi – sostiene che la bellezza non è il terzo trascendentale aggiunto come ornamento dopo il vero e il bene, ma la loro forma di comunicazione, il modo in cui il vero e il bene si rendono amabili e desiderabili. Una teologia che ha dimenticato la bellezza – che parla solo di obblighi e di verità – è una teologia che ha perso la sua capacità di attrazione, che non riesce più a sedurre – nel senso più nobile del termine – verso ciò che propone.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla bellezza è il più umile e il più essenziale: **portare i giovani in contatto con essa**. Non spiegare la bellezza – le spiegazioni vengono dopo, se vengono – ma creare le condizioni dell'incontro. Un pezzo di musica ascoltato in silenzio. Un testo letto ad alta voce con cura. Un'opera d'arte vista con tempo sufficiente da lasciarla lavorare. Un paesaggio naturale abitato senza fretta. Questi incontri – che richiedono disponibilità di tempo e di attenzione che la cultura contemporanea tende a non concedere – sono la premessa di tutto il resto.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **distinguere il piacevole dalla bellezza**: a riconoscere la differenza qualitativa tra ciò che gratifica immediatamente e ciò che trasforma, tra la soddisfazione del gusto personale e l'esperienza di essere raggiunti da qualcosa che eccede le proprie aspettative. Questa distinzione – che Kant aveva formulato filosoficamente – si impara attraverso l'esperienza comparata: avere accesso a forme diverse di bellezza, essere accompagnati da qualcuno che sa starci dentro, imparare che certe forme di bellezza richiedono un apprendistato prima di rivelare la propria profondità.

Il terzo compito è aiutare i giovani a riconoscere la **bellezza come forma di conoscenza**: non come decorazione della realtà né come evasione da essa, ma come un modo di accedervi in profondità che l'analisi razionale da sola non raggiunge. Un ragazzo che ha capito questo – che ha sperimentato almeno una volta che un'opera d'arte o un paesaggio o un gesto bello gli hanno detto qualcosa di vero sul mondo – ha ricevuto qualcosa che nessun curriculum scolastico standardizzato riesce a dare. Questa voce dialoga con **Silenzio** – che la precede, perché la bellezza richiede silenzio per essere ascoltata – e con **Sacro**, che la segue, perché la bellezza è spesso la soglia attraverso cui il sacro si rende percepibile a chi non lo cerca. Dialoga anche con **Grazia** – più avanti – perché la bellezza ha la struttura del dono: non si produce, si riceve; non si guadagna, si incontra.

La bellezza non salva automaticamente – Dostoevskij, attraverso il principe Myškin, sapeva bene che il bello può essere distrutto dalla violenza del mondo. Ma la bellezza indica la direzione della salvezza: mostra che c'è qualcosa che vale, che il mondo non è indifferente, che l'esistenza porta in sé una promessa che nessuna distruzione riesce ad annullare del tutto. Chi è stato toccato dalla bellezza almeno una volta – davvero toccato, non solo sfiorato – porta con sé una fiamma che il vento può piegare ma non spegnere.

SACRO

Dizionario per un vivere umano – Voce 30

I. L'esperienza di partenza

C'è un'esperienza che molti giovani – anche quelli che non si riconoscono in nessuna tradizione religiosa, anche quelli che si dichiarano fermamente atei – hanno vissuto almeno una volta e che faticano a descrivere: il momento in cui qualcosa di ordinario è sembrato improvvisamente non-ordinario. Non soprannaturale nel senso cinematografico – nessuna apparizione, nessun prodigio – ma diversamente reale, come se la superficie delle cose si fosse fatta temporaneamente trasparente e qualcosa di più profondo fosse diventato visibile attraverso di essa.

Può essere accaduto davanti a un tramonto che sembrava non finire mai. O nel momento in cui è nato un fratellino e ci si è trovati davanti a qualcosa di assolutamente nuovo e assolutamente antico. O in un cimitero, la prima volta che si è stati davanti alla tomba di qualcuno che si amava. O durante un concerto, quando la musica ha raggiunto qualcosa che non si sapeva di avere. O in una foresta, all'alba, quando il silenzio aveva una qualità diversa dal normale silenzio.

In quel momento – che dura pochi secondi e che si ricorda per sempre – si sperimenta qualcosa che l'antropologia delle religioni chiama *numinoso*: la percezione di una presenza che eccede, che attrae e al tempo stesso spaventa, che non si lascia ridurre a nessuna delle categorie ordinarie dell'esperienza. Non si può decidere se è dentro o fuori, se viene da sé o dal mondo, se è reale o immaginato. Quello che si sa è che si è stati toccati da qualcosa – e che questo tocco lascia una traccia.

Questa esperienza – universale nelle sue varianti, irriducibile a qualsiasi spiegazione univoca – è l'esperienza del sacro.

II. Il significato logorato

Il sacro ha subito nella modernità un processo che **Max Weber** ha chiamato **Entzauberung der Welt** – disincanto del mondo – e che descrive la progressiva evacuazione del senso del mistero e della trascendenza dalla realtà ordinaria. Il mondo moderno si è fatto spiegabile, misurabile, calcolabile; ogni fenomeno ha in linea di principio una causa naturale; ogni mistero è un problema tecnico non ancora

risolto. In questo mondo, il sacro non ha più un posto naturale: è relegato nelle chiese, nei riti, nei momenti speciali – separato dalla vita ordinaria da confini sempre più netti.

Questa separazione ha prodotto due esiti opposti e ugualmente impoverenti. Il primo è la **secolarizzazione totale**: il sacro come categoria obsoleta, residuo pre-scientifico di un modo di abitare il mondo che la modernità ha superato. In questa visione, la secolarizzazione è progresso – liberazione da superstizioni e da autorità religiose – e il sacro non ha più nulla da dire alla vita contemporanea. Il secondo esito è la **risacralizzazione compensatoria**: di fronte al vuoto prodotto dalla secolarizzazione, il sacro torna sotto forme che spesso lo degradano – il culto delle personalità, il nazionalismo come religione civile, la sacralizzazione del mercato e della crescita economica, le pseudo-spiritualità che offrono trascendenza senza impegno e mistero senza responsabilità.

Ciò che manca in entrambi i casi è una comprensione del sacro che non lo confina né nelle istituzioni religiose né nelle esperienze individuali eccezionali, ma lo riconosce come una dimensione strutturale dell'esistenza umana: la capacità di percepire nelle cose ordinarie qualcosa che le eccede, di abitare il mondo con una qualità di presenza che non riduce il reale alla sua misurabilità.

III. Il testimone

Rudolf Otto (1869–1937) – teologo e storico delle religioni tedesco – non è propriamente un testimone nel senso in cui questo dizionario ha usato il termine: non incarna il sacro attraverso una vita di impegno concreto, ma ha fornito gli strumenti concettuali più precisi per descrivere l'esperienza del sacro in modo che attraversi i confini delle singole tradizioni religiose.

Il suo libro *Il sacro – Das Heilige*, pubblicato nel 1917 – è uno dei testi più influenti del Novecento nello studio delle religioni. Otto introduce il concetto di **numinoso** – dal latino *numen*, forza divina – per descrivere quella qualità specifica dell'esperienza del sacro che precede qualsiasi formulazione dottrinale e che si trova in forme diverse in tutte le tradizioni religiose dell'umanità. Il numinoso è *mysterium tremendum et fascinans*: un mistero che spaventa – che produce un brivido che non è paura ordinaria, che fa sentire piccoli e vulnerabili davanti a qualcosa di immensamente più grande – e che al tempo stesso affascina irresistibilmente, che attrae verso di sé con una forza che non si riesce a spiegare né a resistere.

Otto era però anche un uomo di fede personale profonda, e la sua analisi fenomenologica non era separata da una vita spirituale autentica. La sua testimonianza sta nel modo in cui ha vissuto lo studio delle religioni: non come scienza fredda di fenomeni altrui, ma come ricerca di ciò che è universalmente umano nell'esperienza del trascendente, nel rispetto profondo per ogni forma in cui quella esperienza si è manifestata nella storia dell'umanità.

Affianco a Otto voglio portare un testimone di tipo completamente diverso: **Andrei Tarkovskij** (1932–1986), regista cinematografico russo, uno dei più grandi artisti del Novecento. Tarkovskij non era un teologo né un filosofo: era un artista che ha fatto del cinema il luogo in cui il sacro si rende visibile attraverso le immagini. I suoi film – *Andrej Rublëv*, *Solaris*, *Lo specchio*, *Stalker*, *Sacrificio* – non raccontano storie religiose nel senso convenzionale: creano spazi visivi in cui qualcosa di simile all'esperienza numinosa diventa accessibile allo spettatore attraverso la qualità dell'immagine, del suono, del tempo.

Tarkovskij credeva – e lo scrisse nel suo libro *Scolpire il tempo* – che il cinema fosse l'unica arte capace di catturare il tempo nella sua scorrevolezza, di rendere visibile l'immanenza del trascendente nel temporale. I suoi film sono lenti, esigenti, irriducibili a qualsiasi schema narrativo convenzionale: chiedono una qualità di attenzione che è essa stessa una forma di preghiera. Molti spettatori che non si riconoscono in nessuna tradizione religiosa descrivono l'esperienza dei suoi film come la più vicina a ciò che immagina sia un'esperienza religiosa.

La sua testimonianza è preziosa per l'educazione perché mostra che il sacro può farsi presente attraverso l'arte – non come contenuto religioso illustrato, ma come qualità dell'incontro tra l'opera e lo spettatore, come apertura di uno spazio in cui qualcosa di più grande del visibile diventa percepibile attraverso il visibile.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

Il sacro, nella sua comprensione più profonda, non è una realtà separata dal mondo ordinario: è la profondità del mondo ordinario, il suo strato più vero che la superficie nasconde e che certi momenti rendono visibile.

Mircea Eliade – storico delle religioni romeno-americano, una delle figure più influenti del Novecento in questo campo – ha elaborato nel suo *Il sacro e il profano*, pubblicato nel 1957, una fenomenologia del sacro che attraversa tutte le culture e tutte le epoche. Per Eliade, l'homo religiosus – l'essere umano nella sua struttura fondamentale – percepisce la realtà come divisa in due modi di essere: il sacro e il profano. Il sacro non è semplicemente il religioso nel senso istituzionale: è il reale per eccellenza, il potente, il significativo, ciò che dà orientamento e fondamento. Il profano è il territorio dell'ordinario, del ripetitivo, del privo di senso intrinseco.

Questa distinzione eliadiana porta una conseguenza pedagogica importante: la sete del sacro – il bisogno di orientamento, di significato, di contatto con qualcosa che fonda – è strutturale nell'essere umano, non è una sopravvivenza pre-moderna destinata a sparire con la secolarizzazione. Se le forme tradizionali attraverso cui questa sete veniva soddisfatta perdono credibilità, la sete non scompare: si rivolge ad altri oggetti, a volte a oggetti inadeguati. I giovani che si perdono in sette, in movimenti estremisti, in dipendenze di vario tipo cercano spesso – in modo distorto e pericoloso – qualcosa che ha la struttura del sacro: un centro, un'appartenenza assoluta, una realtà più reale dell'ordinario.

Paul Tillich – già incontrato nella voce sulla Solitudine – definisce Dio come "la preoccupazione ultima" – *ultimate concern* – di ogni essere umano: ciò a cui si dà valore incondizionato, ciò per cui si è disposti a sacrificare tutto il resto. In questa prospettiva, ogni essere umano ha una "preoccupazione ultima" – anche chi si dichiara ateo – e la domanda non è se si ha una religione ma quale: denaro, nazione, ideologia, famiglia possono tutti funzionare come "preoccupazioni ultime" e strutturare l'esistenza con la stessa forza totalizzante della religione nel senso convenzionale.

La tradizione cristiana porta sul sacro una delle sue affermazioni più radicali e più paradossali: l'**incarnazione** come sacralizzazione del profano. Se Dio si è fatto carne – se il sacro per eccellenza ha assunto la forma più ordinaria e più vulnerabile dell'esistenza umana – allora il confine tra sacro e profano non è mai definitivo, allora il reale nella sua totalità è attraversato da una potenzialità di sacralizzazione che nessun aspetto dell'esistenza può escludere a priori. La teologia dell'incarnazione non produce un'evasione dal mondo verso il sacro: produce un approfondimento del mondo verso la sua dimensione più vera.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo al sacro è il più delicato: **rispettare le esperienze numinose dei giovani** – anche quando le forme in cui si manifestano non coincidono con le forme religiose istituzionali. Un ragazzo che descrive un'esperienza di presenza durante una notte in montagna, o una ragazza che sente qualcosa di insolito in certi momenti musicali – queste esperienze meritano di essere accolte nella loro specificità, senza essere immediatamente normalizzate in categorie religiose preconfezionate né liquidate come illusioni o proiezioni.

Il secondo compito è offrire ai giovani **linguaggi per l'esperienza del sacro**: non solo il linguaggio delle tradizioni religiose – che rimane indispensabile per chi vi si riconosce – ma anche quello dell'arte,

della poesia, della filosofia, della scienza nelle sue forme più contemplative. Un giovane che non ha un linguaggio per la propria esperienza del mistero è un giovane esposto: o la nega, o la confonde con esperienze superficialmente simili ma qualitativamente diverse.

Il terzo compito è custodire e valorizzare i **riti**: le pratiche rituali – religiose o culturali – che creano spazio per il sacro nella vita ordinaria. Non il rito come adempimento formale svuotato di senso, ma il rito come struttura che organizza il tempo, lo spazio e i gesti in modo che qualcosa di più grande possa farsi presente. I giovani che crescono senza riti – o con riti svuotati di significato – perdono uno degli strumenti più potenti che la tradizione umana ha elaborato per tenere aperta la dimensione del mistero nell'ordinario.

Questa voce dialoga con **Bellezza** – che la precede, perché la bellezza è spesso la forma sensibile attraverso cui il sacro si rende percepibile – e con **Fede**, che la segue, perché la fede è la risposta personale e impegnata all'esperienza del sacro. Dialoga anche con **Silenzio** – che apre la costellazione – perché il sacro si percepisce nel silenzio prima che nelle parole, e con **Grazia** – che porta la quinta costellazione verso la sua conclusione – perché il sacro non si conquista né si produce: si riceve.

Il sacro è la soglia che si apre all'improvviso nel tessuto dell'ordinario – non in luoghi speciali, non in momenti programmati, ma quando si è abbastanza presenti e abbastanza aperti da riconoscere ciò che è sempre già lì. Chi impara a riconoscere quella soglia non diventa automaticamente religioso nel senso istituzionale: diventa qualcosa di più difficile da definire e di più necessario – qualcuno che abita il mondo con un'attenzione in più, che sa che la realtà è sempre più grande di quanto si veda, che non si accontenta della superficie delle cose.

FEDE

Dizionario per un vivere umano – Voce 31

I. L'esperienza di partenza

C'è una domanda che molti giovani pongono, in modi diversi e in momenti diversi, con un'intensità che sorprende spesso gli adulti a cui la rivolgono: "Tu ci credi davvero?" Non è sempre una domanda sulla fede religiosa in senso tecnico – può riguardare Dio, ma può riguardare anche la giustizia, il futuro, la bontà fondamentale degli esseri umani, la possibilità che le cose cambino. "Tu ci credi davvero?" – con quel davvero che chiede di andare oltre la risposta di facciata, oltre il ruolo, oltre la formula.

Quella domanda è tra le più serie che un giovane possa porre a un adulto. Chiede non informazioni ma testimonianza: non "cosa pensi?" ma "come vivi?" Non "qual è la dottrina corretta?" ma "da cosa sei retto quando tutto vacilla?" La fede – in questo senso originario e più ampio – è la risposta a quella domanda: non il contenuto di ciò in cui si crede, ma la qualità del modo in cui ci si fida della realtà, il fondamento su cui ci si poggia quando il terreno ordinario cede.

Un ragazzo che ha perso un genitore improvvisamente. Una ragazza che ha attraversato una malattia lunga e dolorosa. Un giovane che ha visto da vicino l'ingiustizia nella sua forma più cruda. Queste esperienze – che la vita porta, e porta anche ai giovani, senza aspettare che siano pronti – pongono la domanda della fede nella sua forma più bruciante: c'è qualcosa che regge, anche quando tutto sembra cedere? C'è qualcosa a cui affidarsi, anche quando le garanzie sono esaurite? C'è qualcuno con cui fare i conti, oltre se stessi e oltre le circostanze?

La fede non è la risposta facile a queste domande. È la disponibilità a restare in queste domande senza perdere il filo.

II. Il significato logorato

La parola fede ha subito nella cultura contemporanea una serie di torsioni che l'hanno resa quasi inutilizzabile nel discorso pubblico – o perché la si riduce, o perché la si contrappone in modo improprio.

La prima torsione è la **riduzione all'opinione**: la fede come credenza soggettiva priva di giustificazione razionale, come ciò che si crede senza prove. In questa visione – largamente diffusa nel discorso scienziata contemporaneo – la fede è l'opposto della conoscenza: si crede ciò che non si sa, e appena lo si sa la fede cede il posto alla conoscenza. Il problema di questa riduzione non è che opponga fede e ragione – la tensione tra le due è reale e produttiva – ma che fraintende la natura della fede: non è credenza in proposizioni indimostrabili, ma affidamento a una realtà che si sperimenta come affidabile.

La seconda torsione è la **riduzione all'emozione**: la fede come sentimento religioso, come esperienza soggettiva di calore e di appartenenza, come stato emotivo prodotto dalla partecipazione a riti e a comunità. Anche qui, c'è qualcosa di vero – la fede ha una dimensione emotiva reale – ma l'emozione non è la sua sostanza. La fede che regge nelle notti oscure – quando le emozioni sono assenti, quando la preghiera sembra parlare al vuoto, quando la consolazione non arriva – è qualcosa di più duro e di più prezioso di qualsiasi sentimento.

La terza torsione è la **ideologizzazione**: la fede come appartenenza identitaria, come marker culturale che distingue noi da loro, come cemento di comunità che si chiudono a riccio davanti al mondo. Questa forma di fede – che la storia conosce bene, e che i fondamentalismi contemporanei mostrano nelle sue versioni più pericolose – tradisce ciò che la fede nelle sue forme più autentiche è sempre stata: non chiusura ma apertura, non certezza difensiva ma fiducia che rischia.

III. Il testimone

Simone Weil ha già attraversato questo dizionario come testimone di diverse voci. La fede richiederebbe un testimone nuovo – e ne scelgo uno che raramente viene convocato in questo contesto: **Dag Hammarskjöld**, già incontrato nella voce sul Presente, ma qui sotto una luce diversa.

Tracce di cammino – il suo diario postumo – è, tra le altre cose, il documento di una fede che si costruisce lentamente, faticosamente, senza certezze immediate, attraverso anni di ricerca interiore che non producono risposte definitive ma una qualità crescente di disponibilità. Hammarskjöld non era nato credente nel senso convenzionale: era cresciuto in una famiglia luterana svedese, con una formazione religiosa ordinaria, e per anni aveva vissuto una vita professionale brillante senza che la dimensione spirituale avesse un posto centrale.

La svolta – che nei diari si delinea attraverso annotazioni sparse nel tempo – non fu una conversione drammatica ma qualcosa di più graduale e di più difficile da raccontare: la progressiva scoperta che la sua vita più intensa – il suo lavoro, le sue responsabilità, le sue relazioni – aveva un fondamento che non era lui stesso, che c'era qualcosa che lo precedeva e lo reggeva di cui cominciava a sentire la presenza. Nei diari degli anni Cinquanta, questa presenza diventa sempre più esplicita – nominata con parole che vengono dalla tradizione mistica cristiana, in particolare da Eckhart e dai mistici medievali. L'aspetto più significativo della sua fede – e quello più utile per l'educazione – è che non era separata dalla sua azione nel mondo: al contrario, la fondava. Non credeva nonostante le responsabilità politiche che portava: credeva attraverso di esse, trovava nel lavoro quotidiano per la pace e per la giustizia una forma di pratica spirituale. E questo – la fede come modo di stare nel lavoro ordinario, non come evasione da esso – è forse la contribuzione più preziosa che la sua testimonianza offre ai giovani contemporanei.

Affianco a Hammarskjöld voglio portare un testimone che viene da una tradizione completamente diversa: **Etty Hillesum** per la dimensione della fede che cresce nell'oscurità; e **Charles de Foucauld** – già incontrato nella voce sulla Solitudine – per la dimensione della fede come presenza silenziosa. Ma per questa voce scelgo di andare su una figura che non è ancora apparsa: **Edith Stein** (1891–1942), filosofa tedesca di origine ebraica, allieva di Husserl, convertita al cattolicesimo e poi monaca carmelitana, morta ad Auschwitz nel 1942, canonizzata da Giovanni Paolo II nel 1998.

Edith Stein è una figura di straordinaria complessità intellettuale e spirituale. Filosofa rigorosa – aveva prodotto lavori importanti di fenomenologia prima della conversione – non abbandonò il pensiero con la fede: cercò di integrare i due, di portare il rigore filosofico nell'esplorazione della dimensione spirituale e di portare la profondità della fede nella riflessione filosofica. La sua opera – in particolare *Essere finito e essere eterno*, il suo testo filosofico più ambizioso – è un tentativo di tenere insieme la tradizione fenomenologica husserliana e la metafisica tomistica con l'esperienza mistica della tradizione carmelitana.

Ma è la sua vita – più che la sua opera – la testimonianza più potente. Quando le leggi razziali naziste la costrinsero a lasciare l'insegnamento universitario, entrò nel monastero carmelitano di Colonia. Quando la persecuzione raggiunse anche le suore ebraiche convertite, i suoi superiori la portarono in Olanda. Quando la Gestapo arrestò tutti gli ebrei cattolici olandesi in rappresaglia per la lettera pastorale dei vescovi olandesi che condannava le deportazioni, fu arrestata anche lei. Morì ad Auschwitz nell'agosto del 1942.

Nelle ore che precedettero la deportazione, Edith Stein disse – e questa parola è tramandata come storicamente attendibile – alla sorella Rosa che sarebbe partita con lei: "Andiamo per il nostro popolo." Non una rassegnazione, non un'accettazione passiva: la scelta consapevole di stare con chi soffre, di non separarsi dai fratelli, di portare la propria fede fino in fondo alle sue conseguenze. La fede come fedeltà – non alle formule, ma alle persone – nella forma più esigente che si possa immaginare.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La fede, nella sua forma più profonda, non è una delle tante opinioni che un essere umano può adottare: è la struttura fondamentale con cui si sta in relazione con la realtà. Non si vive senza fede – si vive con fedi diverse, più o meno consapevoli, più o meno adeguate alle domande che la vita pone.

Paul Tillich – già incontrato più volte – definisce la fede come "lo stato di essere afferrati dalla preoccupazione ultima": non un atto della volontà né un'emozione né un'adesione intellettuale, ma una condizione esistenziale in cui l'intero essere di una persona è orientato verso qualcosa che riconosce come di valore incondizionato. In questa prospettiva, la fede non è il contrario del dubbio: il dubbio è interno alla fede, è la sua forma di onestà, il segno che si prende sul serio ciò in cui si crede invece di proteggerlo con la certezza fanatica. "Il dubbio non è il contrario della fede: è un elemento della fede" – questa affermazione tillichiana ha una portata pedagogica straordinaria, perché libera i giovani dall'alternativa falsa tra la certezza cieca e l'abbandono di ogni ricerca.

Karl Barth – teologo protestante svizzero, forse il più influente del Novecento – porta sulla fede una intuizione che rovescia l'approccio più comune: la fede non è prima di tutto qualcosa che l'essere umano fa verso Dio, ma qualcosa che Dio fa verso l'essere umano. La fede è risposta, non iniziativa: è la risposta a una chiamata che precede qualsiasi scelta, a una grazia che si offre prima di essere cercata. Questa prospettiva – che può sembrare teologicamente specialistica – ha una rilevanza pedagogica precisa: libera la fede dalla logica della prestazione, dall'ansia di credere abbastanza, dal senso di colpa di chi dubita. La fede non è una conquista: è un'accoglienza.

La tradizione biblica porta sulla fede una delle sue categorie più dense: l'**emunah** ebraica – già incontrata nella voce sulla Fiducia – come solidità, fedeltà, affidabilità. Il credente dell'Antico Testamento non è principalmente qualcuno che aderisce a dottrine: è qualcuno che si fida di Dio nel

sensu concreto in cui ci si fida di qualcuno – che conta su di lui, che organizza la propria vita su questa fiducia, che rimane fedele anche quando le circostanze sembrano smentire l'affidabilità di colui in cui ha posto la propria fiducia. Abramo che lascia la propria terra senza sapere dove va. Mosè che guida un popolo nel deserto verso una terra che non vedrà. I profeti che annunciano una speranza che nessuna evidenza presente conferma. Questa è la fede biblica: non la certezza di chi sa, ma la fedeltà di chi cammina nell'oscurità tenendo un filo che non vede ma sente tra le mani.

Il Nuovo Testamento porta questa struttura al suo compimento attraverso la figura di Gesù come il "testimone fedele" – colui che ha percorso fino in fondo il cammino della fede come fiducia nel Padre anche nell'abbandono della croce. La preghiera del Getsemani – "non come voglio io, ma come vuoi tu" – e il grido della croce – "Dio mio, Dio mio, perché mi hai abbandonato?" – non sono momenti di debolezza della fede: sono la fede nella sua forma più pura, quella che non si appoggia sulla consolazione né sulla conferma ma si fida anche nel buio.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla fede è il più urgente e il più delicato: **testimoniare una fede credibile**. Non predicarla – i giovani sono immunizzati contro la predica – ma mostrarla attraverso la qualità della propria vita. Un educatore che crede in qualcosa – non necessariamente nella stessa cosa che crede l'istituzione per cui lavora – e che questo credere si vede nel modo in cui affronta le difficoltà, nel modo in cui tratta le persone, nel modo in cui non cede quando sarebbe più comodo cedere – questo educatore sta già educando alla fede senza aprire bocca.

Il secondo compito è **fare spazio alle domande** senza precipitarsi a rispondere. La fede non si trasmette come informazione: cresce nel terreno delle domande autentiche, di quelle che non hanno risposta immediata, di quelle che rimangono aperte abbastanza a lungo da diventare vitali.

Un'educazione alla fede che ha paura delle domande – che chiude, che devia, che risponde troppo in fretta – non forma la fede: forma l'apparenza della fede, che è fragile come il guscio di un uovo vuoto.

Il terzo compito è aiutare i giovani a **distinguere la fede dalla certezza**: a capire che credere non significa sapere, che il dubbio non è il contrario della fede ma una delle sue forme di onestà, che si può essere fedeli a qualcosa senza averlo dimostrato e senza poterlo dimostrare. Questa distinzione – che la pedagogia religiosa spesso trascura per paura di indebolire la fede – è in realtà la condizione perché la fede diventi adulta: capace di reggere il confronto con la realtà nella sua complessità, senza bisogno di essere protetta dall'esperienza che la mette in discussione.

Questa voce dialoga con **Sacro** – che la precede, perché la fede è la risposta personale e impegnata all'esperienza del sacro – e con **Morte**, che la segue, perché la fede viene messa alla prova più radicalmente di fronte alla morte. Dialoga anche con **Fiducia** – nella prima costellazione – di cui è la forma più profonda e più comprensiva; e con **Speranza** – che segue la Morte – perché la fede e la speranza sono strutturalmente legate: non si può sperare senza fidarsi, non ci si può fidare senza sperare.

La fede non è la risposta alle domande della vita: è il modo di stare nelle domande senza essere distrutti da esse. Non elimina l'oscurità: attraversa l'oscurità tenendo un filo. Non garantisce l'approdo: garantisce la direzione. Chi ha questa fede – qualunque nome le dia – non è più solo nel buio: cammina nel buio, che è molto diverso. E chi cammina, anche lentamente, anche a tentoni, alla fine arriva da qualche parte.

MORTE

Dizionario per un vivere umano – Voce 32

I. L'esperienza di partenza

C'è un momento che quasi nessun educatore dimentica: il momento in cui ha dovuto stare con un gruppo di ragazzi che aveva appena perso un compagno. Un incidente stradale, una malattia improvvisa, un gesto tragico che nessuno aveva previsto. Il gruppo è lì – incredulo, silenzioso, a volte agitato – e l'adulto deve fare qualcosa, deve dire qualcosa, deve essere presente in un modo che non sa come definire perché nessuna formazione lo ha preparato a questo.

In quel momento – che è tra i più difficili che l'educazione conosca – si capisce qualcosa di fondamentale: che la morte non è un argomento tra gli altri, un tema da affrontare nel programma quando si arriva al modulo appropriato. È la domanda che dà urgenza a tutte le altre, che attraversa tutto il cammino educativo come un filo invisibile, che emerge improvvisamente e senza preavviso a qualsiasi età e in qualsiasi contesto. E che richiede, da parte dell'educatore, non risposte preconfezionate ma una qualità di presenza che ha potuto formarsi solo attraverso il proprio rapporto personale con la propria mortalità.

I giovani sono più vicini alla morte di quanto la cultura contemporanea voglia ammettere. Non solo attraverso le morti di cui vengono informati dai media – che producono saturazione più che elaborazione – ma attraverso le morti che toccano la loro vita concreta: i nonni, a volte i genitori, a volte i coetanei. E attraverso la consapevolezza sempre più diffusa – prodotta dalla crisi climatica, dalle notizie di guerra, dalla sensazione di vivere in un mondo fragile – che il futuro non è garantito, che la vita è contingente, che si è mortali molto prima dei sessant'anni.

II. Il significato logorato

La modernità occidentale ha sviluppato nei confronti della morte una strategia che lo psichiatra **Philippe Ariès** ha descritto nella sua opera storica come la "morte interdetta": la progressiva esclusione della morte dall'esperienza quotidiana, la sua relegazione negli ospedali e nelle case di cura, la sua trasformazione da evento pubblico e familiare a evento privato e medicalizzato.

Questa esclusione ha prodotto un paradosso: mai nella storia la morte è stata così presente nell'immaginario culturale – nei film, nelle serie televisive, nei videogiochi, nelle notizie – e mai è stata così assente dall'esperienza reale. Si muore in ospedale, lontano dalla famiglia; i bambini non vedono i moribondi; i cadaveri vengono preparati da professionisti prima di essere mostrati. La morte è ovunque come rappresentazione e quasi da nessuna parte come realtà vissuta.

Il risultato è una cultura che non ha gli strumenti per elaborare la morte quando arriva davvero – che reagisce con il panico, con la negazione, con la medicalizzazione del lutto, con la fretta di "tornare alla normalità" che non lascia il tempo necessario all'elaborazione. I giovani crescono in questa cultura e ne portano i limiti: sanno molto sulla morte come fatto statistico e pochissimo sulla morte come esperienza esistenziale che riguarda anche loro, che chiede risposta, che trasforma chi la attraversa.

La seconda torsione è quella opposta: la **banalizzazione digitale**. La morte come contenuto – le immagini di violenza nei videogame, le morti spettacolari nelle serie televisive, le notizie di massa che scorrono nel feed insieme alle pubblicità – produce una desensibilizzazione che non è elaborazione ma difesa: la morte come spettacolo che non tocca, come dato che scorre senza fermarsi.

III. Il testimone

Elisabeth Kübler-Ross (1926–2004) – medica svizzero-americana, pioniera della medicina palliativa e degli studi sulla morte e sul morire – è la figura che ha fatto di più, nel Novecento, per restituire la morte all'esperienza umana, sottraendola alla medicalizzazione che la relegava nell'ombra.

Kübler-Ross era figlia di un rigido uomo d'affari svizzero che aveva per lei programmi precisi e convenzionali. Contro la volontà paterna scelse la medicina, e dentro la medicina scelse il campo più marginale e più scomodo: il lavoro con i pazienti terminali. In un'epoca – gli anni Cinquanta e Sessanta – in cui i medici americani evitavano sistematicamente di dire ai pazienti che stavano morendo, in cui la diagnosi di cancro era quasi sempre tenuta nascosta, in cui i morenti erano isolati e ignorati nelle corsie degli ospedali, Kübler-Ross cominciò a sedersi accanto ai moribondi e ad ascoltarli.

Quello che disse poi al mondo – attraverso il suo libro *La morte e il morire*, pubblicato nel 1969 e diventato uno dei libri di medicina più letti del Novecento – non era il risultato di uno studio clinico asettico: era il distillato di centinaia di conversazioni con persone che stavano morendo e che avevano finalmente trovato qualcuno disposto ad ascoltarle. I suoi pazienti le insegnarono – e lei insegnò al mondo – che il morire è un processo umano che ha le sue fasi, le sue domande, i suoi bisogni, e che l'atteggiamento di negazione e di evitamento che la medicina praticava era una forma di abbandono che aggravava la sofferenza senza alleviare nulla.

La sua eredità – la medicina palliativa come campo specialistico, l'hospice come luogo in cui si muore accompagnati invece che soli, il movimento per il diritto a morire con dignità – è concreta e misurabile. Ma la sua testimonianza più profonda è più semplice: che stare con chi sta morendo – senza fuggire, senza fingere, senza riempire il silenzio con parole vuote – è uno dei gesti di cura più alti che un essere umano possa compiere. E che chi compie quel gesto impara qualcosa sulla vita che nessun'altra esperienza insegna con la stessa precisione.

Affianco a Kübler-Ross porto un testimone di tipo completamente diverso: **Lev Tolstoj**, scrittore russo, nel racconto *La morte di Ivan Il'ič* – pubblicato nel 1886 – ha scritto forse il testo più preciso e più terribile sulla morte moderna: la storia di un burocrate di successo che scopre di essere malato terminale e che attraversa il lento processo del morire circondato da persone che fingono di non vedere ciò che sta accadendo. La solitudine di Ivan Il'ič – la solitudine del moribondo che nessuno riesce a guardare davvero – è la denuncia più potente della cultura della morte negata, e rimane straordinariamente attuale.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

Martin Heidegger – che ha già attraversato questo dizionario più volte – porta sulla morte la sua riflessione più originale e più necessaria nell'*Essere e Tempo*. Per Heidegger, la morte non è un evento futuro che accadrà un giorno: è una struttura dell'esistenza presente, la possibilità più certa e più propria che ogni *Dasein* porta con sé fin dall'inizio. L'essere-per-la-morte – *Sein-zum-Tode* – non è morbosità: è la presa di coscienza della propria finitezza che rende autentica l'esistenza. Chi ha fatto i conti con la propria mortalità – chi non la nega, non la rimuove, ma la porta come struttura consapevole della propria vita – è un essere umano che ha raggiunto una qualità di presenza e di scelta che chi la nega non riesce a raggiungere. La morte non è il nemico della vita: è il suo rivelatore.

Epicuro aveva elaborato sulla morte un argomento che la tradizione filosofica ha discusso per secoli: "La morte non è niente per noi, perché quando noi esistiamo la morte non è presente, e quando la morte è presente, allora noi non esistiamo." Questo argomento – che mira a liberare dall'angoscia della morte mostrando che essa non è un'esperienza che si farà mai davvero – è stato criticato da molti filosofi che hanno osservato che il problema non è la morte come stato futuro ma il morire come processo presente, e soprattutto l'anticipazione della morte come struttura dell'esistenza. Ma l'intuizione epicurea – che

l'angoscia della morte può rubare la vita presente – rimane pedagogicamente utile: non come soluzione definitiva, ma come invito a non lasciare che la paura della morte impedisca di vivere.

La tradizione cristiana porta sulla morte la sua affermazione più audace e più difficile: la **resurrezione**. Non l'immortalità dell'anima – che è una categoria platonica spesso confusa con la fede cristiana – ma la resurrezione del corpo, la vita dell'intera persona oltre la morte, la fedeltà di Dio all'essere umano che non si ferma davanti al limite ultimo. Questa affermazione non è la negazione della morte – il Nuovo Testamento non la minimizza: Gesù piange davanti alla tomba di Lazzaro, il grido della croce è reale – ma la sua contestazione dall'interno: la morte è reale, e tuttavia non è l'ultima parola.

Questa prospettiva – che non si può imporre né dimostrare, ma solo testimoniare – cambia radicalmente il modo in cui si abita il tempo presente: non con la disperazione di chi sa che tutto finisce, non con la negazione di chi non vuole sapere, ma con la libertà di chi sa che ciò che conta è più grande di qualsiasi morte.

Rainer Maria Rilke – nelle sue *Elegie duinesi* e nei *Sonetti a Orfeo*, opere di altissima difficoltà che qui si evocano senza citare testi specifici – ha elaborato una meditazione sulla morte che non è né cristiana nel senso convenzionale né semplicemente pagana: è il tentativo di tenere insieme vita e morte come le due facce della stessa realtà, di portare la morte dentro la vita come sua dimensione costitutiva piuttosto che come sua negazione. La morte rilkeana non è da superare: è da integrare, da assumere come parte del proprio essere mortale, da portare come la maturazione porta in sé il suo compimento.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla morte è il più difficile da praticare in un contesto istituzionale: **non fuggire**. Non fuggire quando un ragazzo parla della morte di un nonno, non fuggire quando un gruppo deve elaborare la perdita di un compagno, non fuggire dalle domande sulla propria mortalità che i giovani pongono in modi indiretti e a volte provocatori. La fuga dell'educatore davanti alla morte – comprensibile, umana – insegna ai giovani che è una realtà da cui fuggire invece che da abitare.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **fare esperienza del lutto** – non eliminarlo, non accelerarlo, non medicarlo immediatamente. Il lutto è il lavoro interiore che la morte richiede, e ha i suoi tempi che non si possono forzare senza fare danno. Un'educazione che crea spazio per il lutto – che non richiede di "tornare normali" troppo in fretta, che permette le lacrime, che tollera la tristezza come risposta appropriata alla perdita – è un'educazione che prepara i giovani a sopravvivere alle inevitabili perdite che la vita porterà.

Il terzo compito è aiutare i giovani a **usare la consapevolezza della morte come orientamento**: a capire che sapere di essere mortali non è una condanna ma un dono – il dono dell'urgenza, della priorità, della capacità di distinguere ciò che conta davvero da ciò che non conta. "Vivi come se dovessi morire domani, impara come se dovessi vivere per sempre" – questa formula, attribuita a varie fonti e qui citata senza pretesa di esattezza filologica, cattura qualcosa di vero: che la mortalità non paralizza ma orienta, che la finitezza non svaluta ma rende preziose le scelte.

Questa voce dialoga con **Fede** – che la precede, perché la fede viene messa alla prova più radicalmente davanti alla morte – e con **Speranza**, che la segue, perché la speranza è la risposta alla morte che non nega la morte ma la contesta. Dialoga anche con **Limite** – nella prima costellazione – perché la morte è il limite ultimo; e con **Grazia** – che segue nella spirale – perché davanti alla morte più chiaramente che altrove si sperimenta la propria incapacità di bastare a se stessi e si apre la possibilità di ricevere qualcosa che non si è prodotto.

La morte non è il contrario della vita: è il suo confine che la definisce, la sua urgenza che la rende seria, il suo buio che rende visibili le stelle. Chi ha fatto i conti con la propria mortalità – anche solo una volta, anche solo per un momento, anche solo di fronte alla tomba di qualcuno amato – porta con sé qualcosa di prezioso: la consapevolezza che il tempo è limitato e che proprio per questo vale la pena di

essere usato bene, che le relazioni sono fragili e proprio per questo meritano cura, che l'esistenza è un dono e proprio per questo chiede gratitudine.

SPERANZA

Dizionario per un vivere umano – Voce 33

I. L'esperienza di partenza

C'è qualcosa che i giovani che lavorano sul cambiamento climatico – i ragazzi delle generazioni che hanno partecipato ai movimenti come il *Fridays for Future* – dicono spesso in modi diversi: "È difficile non disperare." Non è una questione di informazione – sanno benissimo cosa sta accadendo al pianeta. È una questione di orizzonte: quando i dati mostrano tendenze che sembrano inarrestabili, quando i decisori politici procedono con lentezza che appare incompatibile con l'urgenza dei cambiamenti necessari, quando si è giovani abbastanza da sapere che le conseguenze più gravi le si vedrà di persona – restare in uno stato di speranza attiva invece che di disperazione passiva o di negazione difensiva richiede uno sforzo che nessuno ha insegnato come fare.

Questa esperienza – la speranza come fatica, come scelta, come resistenza contro l'evidenza – è forse l'esperienza più precisa che i giovani contemporanei fanno della speranza nella sua forma adulta. Non la speranza ingenua di chi non conosce i problemi. Non il wishful thinking di chi preferisce non guardare. Ma qualcosa di più duro e di più necessario: la speranza come postura fondamentale di fronte a una realtà che offre argomenti abbondanti alla disperazione.

Ma c'è anche un'altra esperienza della speranza – più piccola, più personale, altrettanto reale. Un ragazzo che aspetta il risultato di un esame che determinerà il suo futuro. Una ragazza che spera che una relazione difficile possa risolversi. Un giovane che ha fallito qualcosa di importante e che non sa ancora se ci sarà un'altra possibilità. In queste situazioni – umane, ordinarie, non eroiche – la speranza è la capacità di non chiudersi davanti all'incertezza, di continuare a muoversi verso qualcosa senza la garanzia che ci sia.

II. Il significato logorato

La speranza ha subito nella cultura contemporanea due torsioni opposte che la rendono difficile da praticare in modo autentico.

La prima è la **speranza come ottimismo**: la convinzione che le cose andranno bene, che i problemi si risolveranno, che il futuro sarà migliore del presente. Questa versione della speranza – largamente promossa dalla cultura della positività e del pensiero positivo – ha il difetto di essere facilmente smentita dall'evidenza: le cose non sempre vanno bene, i problemi non sempre si risolvono, il futuro può essere peggiore del presente. Un'ottimismo che non fa i conti con questa possibilità non è speranza: è illusione, e si rompe al primo impatto con la realtà difficile.

La seconda torsione è la **speranza come emozione passiva**: l'attesa che qualcosa di buono accada, senza che ci si senta responsabili di contribuire a produrlo. "Speriamo" come espressione di desiderio passivo, come rinuncia all'azione in attesa che le cose si sistemino da sole. Questa versione è l'opposto del suo nome: non è speranza ma abbandono, non è apertura al futuro ma fuga dalla responsabilità presente.

Ciò che manca in entrambe le versioni è la comprensione della speranza come **virtù attiva**: non sentimento, non emozione, non ottimismo – ma disposizione fondamentale che orienta l'azione, che

permette di muoversi verso qualcosa che non si vede ancora, che tiene insieme la lucidità sui problemi reali e la fedeltà alla possibilità del cambiamento.

III. Il testimone

Václav Havel – già incontrato nella voce sulla Politica – porta sulla speranza una delle riflessioni più precise e più controcorrenti che il Novecento abbia prodotto. In un'intervista del 1986 – raccolta nel volume *Disturbing the Peace* – disse qualcosa che vale la pena sviluppare con attenzione.

Havel distingueva tra speranza e ottimismo in modo che rovesciava le attese comuni. L'ottimismo, per lui, è la convinzione che le cose andranno bene – una convinzione che dipende dall'evidenza, che si rafforza quando le cose vanno bene e si indebolisce quando vanno male. La speranza è qualcosa di radicalmente diverso: è la certezza che qualcosa ha senso, indipendentemente da come andrà a finire. Non è la convinzione che avremo successo: è la convinzione che vale la pena tentare anche senza la garanzia del successo.

Havel stava parlando dall'interno di una situazione in cui l'ottimismo era difficilmente giustificabile: la Cecoslovacchia normalizzata dopo il 1968, il sistema totalitario che sembrava stabile, la dissidenza che sembrava condannata all'irrelevanza politica. Eppure lui e i suoi compagni continuavano a fare quello che facevano – scrivere, organizzare, testimoniare – non perché fossero ottimisti sugli esiti, ma perché erano convinti che avesse senso. E questa convinzione – questa speranza che non dipende dall'evidenza ma la precede – era più robusta di qualsiasi ottimismo, perché non poteva essere smentita dai fatti.

La storia poi diede loro ragione – la Rivoluzione di Velluto nel 1989 superò le aspettative di chiunque – ma questo non era il punto. Il punto era che avevano agito nel modo giusto indipendentemente da come fosse andata. La speranza come fondamento dell'azione, non come sua aspettativa.

Affianco a Havel porto una figura che viene da un contesto completamente diverso: **Rigoberta**

Menchú Tum (nata nel 1959) – attivista guatemalteca dei diritti dei popoli indigeni, premio Nobel per la pace nel 1992. Menchú crebbe in una famiglia maya quiché del Guatemala in condizioni di povertà estrema e di repressione sistematica: suo padre, sua madre e suo fratello furono uccisi durante la guerra civile guatemalteca, vittima di una violenza politica che mirava all'eliminazione fisica e culturale delle comunità indigene.

Nonostante questa devastazione – o forse attraverso di essa – Menchú non abbandonò né la sua identità culturale né il suo impegno per i diritti del suo popolo. Continuò a testimoniare, a organizzare, a portare davanti alle istituzioni internazionali le denunce delle violazioni dei diritti umani in Guatemala, in un momento in cui pochissimi le davano ascolto. La sua speranza non era ingenua – conosceva meglio di chiunque la profondità dell'ingiustizia contro cui combatteva. Era la speranza di chi sa che la giustizia è possibile perché l'ha vista già parzialmente realizzarsi, e che mantiene la fedeltà alla possibilità del bene anche quando il male è preponderante.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

Ernst Bloch – già brevemente incontrato nella voce sull'Attesa – porta sulla speranza la sua riflessione filosofica più ambiziosa nel monumentale *Il principio speranza*, scritto tra il 1938 e il 1947 durante l'esilio negli Stati Uniti. Bloch sostiene che la speranza – il *Noch-Nicht*, il "non ancora" – è la struttura fondamentale della coscienza umana: l'essere umano è costitutivamente un essere che anticipa, che sogna, che tende verso ciò che non è ancora. Non è un'aberrazione psicologica né un'illusione compensatoria: è la struttura ontologica dell'esistenza umana, il modo in cui l'essere si rivela come processo aperto piuttosto che come fatto compiuto.

Questa ontologia della speranza ha conseguenze pedagogiche dirette: i sogni dei giovani – anche quelli che sembrano ingenui, anche quelli che la realtà smentirà – non sono fantasie da correggere ma il modo

in cui l'essere umano percepisce le possibilità non ancora realizzate del reale. Prenderli sul serio – non nel senso di assecondare qualsiasi fantasia, ma nel senso di riconoscerli come espressione di qualcosa di autenticamente umano – è un atto di rispetto pedagogico fondamentale.

Gabriel Marcel – già incontrato nella voce sull'Attesa – porta la distinzione tra speranza come desiderio di qualcosa di specifico e speranza come apertura fondamentale al futuro: l'*espérance* come disposizione dell'anima che non si fissa su un oggetto determinato ma rimane aperta a ricevere qualcosa che non riesce ancora a nominare. Questa speranza – che Marcel chiama assoluta – è strutturalmente legata all'amore: si spera per ciò e per chi si ama, e la speranza assoluta è la fedeltà amorosa al reale anche quando il reale delude.

La tradizione biblica porta sulla speranza la sua contribuzione più specifica attraverso il concetto di **promessa**. La speranza biblica non è desiderio vago né ottimismo ingenuo: è la fedeltà a una promessa che qualcuno ha fatto e che si crede manterrà. Abramo spera non perché le circostanze siano favorevoli – sono tutto il contrario – ma perché ha ricevuto una promessa e si fida di chi l'ha fatta. I profeti sperano non perché il presente li incoraggi – quasi sempre li scoraggia – ma perché la storia che conoscono li ha insegnato che Dio è fedele alle sue promesse anche quando tutto sembra contraddirle.

Jürgen Moltmann – già incontrato nella voce sul Futuro – ha fatto della speranza il centro della sua teologia, sostenendo che il Dio cristiano è il Dio della promessa e della speranza: non il garante dell'ordine presente, non il custode del passato, ma colui che viene, che chiama avanti, che apre il futuro. La resurrezione – evento centrale della fede cristiana – non è la restaurazione del passato ma l'irruzione di un futuro radicalmente nuovo nel presente, la promessa che ciò che è stato distrutto può essere ricreato, che la morte non è l'ultima parola.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla speranza è aiutare i giovani a **distinguere la speranza dall'ottimismo**: a capire che si può sperare anche quando le circostanze non incoraggiano, che la speranza non dipende dall'evidenza ma la precede, che è una scelta – la scelta di continuare a muoversi verso qualcosa di buono anche senza la garanzia del successo. Questa distinzione – che Havel aveva formulato con precisione straordinaria – è tra le più liberanti che l'educazione possa offrire a una generazione che rischia di oscillare tra l'ottimismo ingenuo e la disperazione cinica.

Il secondo compito è offrire ai giovani **testimoni di speranza attiva**: persone – nella storia e nel presente – che hanno scelto di agire per il bene in situazioni in cui l'azione sembrava inutile, che hanno mantenuto la fedeltà alla possibilità del cambiamento anche quando il cambiamento sembrava impossibile. Menchú, Havel, Mandela, Maathai – tutti i testimoni che questo dizionario ha convocato sono, in qualche misura, testimoni di speranza nella forma più robusta: quella che non dipende dai risultati.

Il terzo compito è aiutare i giovani a **radicale la speranza nella concretezza**: non la speranza come sentimento astratto, ma come pratica situata – la piccola azione possibile, il contributo che si può dare, il passo che si riesce a compiere. La speranza che non si traduce in nessuna azione concreta è un'altra forma di disperazione mascherata. E la speranza che aspetta di essere sicura del risultato prima di agire non è speranza: è calcolo.

Questa voce dialoga con **Morte** – che la precede, perché la speranza è la risposta alla morte che non la nega ma la contesta – e con **Grazia**, che la segue, perché la speranza autentica si nutre di ciò che riceve, non solo di ciò che produce. Dialoga anche con **Attesa e Futuro** – nella seconda costellazione – di cui è la forma più matura e più consapevole; e con **Fede** – perché speranza e fede sono inseparabili: non si può sperare senza fidarsi, e non ci si può fidare senza sperare.

La speranza non è il lieto fine: è la forza che permette di scrivere ancora il prossimo capitolo anche quando il capitolo precedente è andato male. Non è la certezza che tutto andrà bene: è la fedeltà alla

possibilità del bene anche quando nulla lo garantisce. Chi ha questa speranza – robusta, paziente, capace di attraversare la delusione senza essere distrutta da essa – ha qualcosa che il mondo non riesce a toglierle: la capacità di ricominciare.

GRAZIA

Dizionario per un vivere umano – Voce 34

I. L'esperienza di partenza

C'è un tipo di esperienza che quasi nessuno sa nominare correttamente, ma che quasi tutti riconoscono quando gliela si descrive: il momento in cui qualcosa di buono è arrivato senza che lo si fosse guadagnato, senza che lo si fosse cercato nel modo giusto, senza che ci fosse una ragione sufficiente perché accadesse. Non la fortuna nel senso banale – il numero della lotteria, il parcheggio trovato al momento giusto. Qualcosa di più profondo: la persona incontrata per caso che ha cambiato la direzione della propria vita. La guarigione che i medici non riuscivano a spiegare. La parola detta da qualcuno che non poteva sapere quanto fosse necessaria. Il momento di chiarezza improvvisa che ha sciolto un nodo che anni di riflessione non avevano toccato.

In questi momenti – che si ricordano con una precisione sproporzionata alla loro brevità – si sperimenta qualcosa che non si riesce a ricondurre alla propria azione né alla causalità ordinaria del mondo.

Qualcosa che è arrivato. Non prodotto, non guadagnato, non previsto: arrivato. Come un dono di cui non si conosceva il mittente, ma di cui si riconosce immediatamente il valore.

Questa esperienza ha un nome che la tradizione cristiana porta ma che descrive qualcosa di più universale: si chiama grazia. Non nel senso strettamente teologico e sacramentale che il termine ha assunto nella storia della Chiesa – che è reale e importante ma troppo specifico per essere il punto di partenza – ma nel senso più originario e più ampio: il dono non meritato, la realtà che eccede ciò che si è prodotto, l'inatteso che trasforma.

II. Il significato logorato

La parola grazia ha subito nella cultura contemporanea un destino singolare: è sopravvissuta principalmente in due contesti molto distanti – quello religioso tecnico, dove ha assunto significati talmente precisi e talmente carichi di storia teologica da risultare quasi inaccessibili a chi non condivide quella formazione; e quello estetico quotidiano, dove "graziosa" indica qualcosa di leggiadro e di piacevole, perdendo quasi tutto il peso originario.

Nel mezzo – nella vita ordinaria, nell'esperienza delle persone che non si riconoscono né nel linguaggio teologico né nell'estetica del piacevole – la parola ha quasi smesso di circolare. Il che significa che l'esperienza che essa nomina – l'esperienza del dono non guadagnato, dell'inatteso che trasforma, della realtà che eccede la produzione – rimane senza linguaggio. E ciò che rimane senza linguaggio non scompare, ma fatica a essere riconosciuto, elaborato, trasmesso.

La cultura contemporanea è strutturalmente resistente alla grazia perché è strutturalmente orientata alla produzione. Il valore di qualcosa si misura in ciò che ha costato – in termini di denaro, di fatica, di merito, di sforzo. Ciò che arriva gratis è sospetto: si domanda sempre "cosa c'è sotto?", "chi ci guadagna?", "qual è il prezzo nascosto?" In questo orizzonte, il dono autentico – quello che non chiede nulla in cambio, che non crea debito, che viene da una generosità che eccede la logica dello scambio – è quasi impensabile. E la grazia – il dono per eccellenza, il dono non cercato e non guadagnato – diventa una categoria che il pensiero contemporaneo non sa dove mettere.

III. Il testimone

Flannery O'Connor (1925–1964) – scrittrice americana del Sud, cattolica profonda, autrice di racconti e romanzi di una violenza e di una grazia intrecciate in modo che nessun altro autore del Novecento ha replicato – è forse il testimone più sorprendente e più necessario per questa voce.

O'Connor era nata a Savannah, Georgia, in una famiglia cattolica irlandese che si trovava in minoranza culturale nel protestantesimo del Sud americano. Scrisse in un contesto – il Sud degli Stati Uniti degli anni Cinquanta – segnato da segregazione razziale, da violenza latente e manifesta, da una religiosità popolare che lei amava e criticava insieme. Morì a trentanove anni di lupus eritematoso, la stessa malattia che aveva ucciso suo padre, dopo anni di degenerazione progressiva che le rendeva difficile anche camminare.

I suoi racconti – *A Good Man Is Hard to Find*, *The Violent Bear It Away*, *Everything That Rises Must Converge*, tra i più conosciuti – sono popolati di personaggi violenti, meschini, auto-ingannati, a volte grotteschi. Non ci sono eroi né santi: ci sono esseri umani nelle loro forme più opache e più resistenti alla grazia. Eppure nei racconti di O'Connor la grazia arriva – quasi sempre in modo violento, attraverso scosse, traumi, rivelazioni improvvisi che spezzano la crosta dell'autocompiacimento e dell'auto-inganno.

La violenza nei suoi racconti non è gratuita: è il mezzo attraverso cui la grazia si fa strada nei cuori che non si aprirebbero altrimenti. O'Connor scriveva – e questa sua poetica è documentata nelle lettere e nei saggi raccolti in *Mystery and Manners* – che per un pubblico sordo bisogna gridare, e per chi non vede bisogna disegnare figure grosse e inquietanti. La sua scrittura era calibrata sulla distanza spirituale del suo pubblico: non poteva permettersi la sottigliezza perché le persone a cui scriveva non l'avrebbero percepita.

La sua testimonianza è preziosa per l'educazione perché mostra che la grazia non arriva solo nei momenti luminosi e consolanti: arriva anche – forse soprattutto – attraverso la frattura, la crisi, lo sconvolgimento di ciò che si credeva stabile. Non è sadismo teologico: è la descrizione onesta di come il dono non guadagnato si fa strada nelle esistenze che hanno costruito difese troppo solide per lasciarlo entrare dall'ingresso principale.

A fianco a O'Connor porto un testimone laico e radicalmente diverso: **Albert Camus** (1913–1960) – scrittore algerino-francese, premio Nobel per la letteratura nel 1957, ateo dichiarato, tra i più grandi scrittori del Novecento. Camus non userebbe la parola grazia – la rifiuterebbe. Eppure la sua opera – in particolare *La peste* e *L'uomo in rivolta* – porta qualcosa che ha la struttura profonda della grazia: la solidarietà gratuita tra esseri umani, il dono di sé agli altri senza ragione sufficiente, la generosità che eccede qualsiasi calcolo utilitaristico. Il dottor Rieux che rimane ad Orano durante la peste non perché sia obbligato né perché si aspetti una ricompensa, ma per una forma di fedeltà all'essere umano che non ha altra giustificazione che se stessa – questa è grazia in senso antropologico, anche senza il nome teologico.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

La grazia è, in senso tecnico, una categoria teologica cristiana – e vale la pena svilupparne la profondità prima di allargare la riflessione.

Paolo di Tarso è il pensatore che ha posto la grazia al centro della riflessione cristiana con una radicalità che ha strutturato l'intera teologia occidentale. La sua affermazione – nella Lettera ai Romani e in quella ai Galati, testi la cui precisione filologica rimando agli originali greci – è che la salvezza non dipende dalle opere della Legge, non è il risultato di uno sforzo umano adeguato, non si guadagna con la fedeltà religiosa: viene dalla grazia di Dio, accolta nella fede. Non perché le opere siano cattive o

inutili – Paolo non è antinomista – ma perché c'è un abisso tra ciò che l'essere umano può produrre da solo e ciò che l'esistenza nella sua pienezza richiede, e quell'abisso non si colma con lo sforzo ma si attraversa con il dono.

Questa intuizione paolina ha avuto conseguenze enormi nella storia del pensiero cristiano. **Agostino** l'ha portata all'estremo della sua logica: la grazia è assolutamente gratuita, non dipende da nessun merito precedente né da nessuna capacità umana, viene da una scelta divina che precede qualsiasi azione umana. Il dibattito con il monaco Pelagio – che sosteneva invece la capacità dell'essere umano di scegliere il bene con le proprie forze – ha strutturato la teologia cristiana per secoli e continua a risuonare nel pensiero contemporaneo, anche al di fuori dei contesti esplicitamente religiosi.

Martin Lutero ha ripreso e radicalizzato l'intuizione paolino-agostiniana con la sua dottrina della *sola gratia*: la salvezza per sola grazia, senza alcun contributo delle opere umane. Questa radicalizzazione – che ha spaccato la cristianità occidentale nella Riforma – porta in sé una intuizione antropologica profonda: che l'essere umano non è autosufficiente, che c'è qualcosa di essenziale che non si può produrre con la propria volontà, che la vita nella sua forma più piena è sempre dono prima di essere conquista.

Hannah Arendt – filosofa laica – porta sulla grazia una riflessione che converge con la tradizione teologica senza dipenderne, attraverso la sua analisi del **perdono** come azione che interrompe il determinismo causale della realtà. Nel perdono – che Arendt chiama "il possibile miracolo della vita pubblica" – qualcosa accade che non era determinato dalle cause precedenti, che rompe la catena della necessità, che apre un futuro che il passato non permetteva di prevedere. Questa struttura – il dono che interrompe la necessità, che introduce nel mondo qualcosa di nuovo e di gratuito – è la struttura della grazia in senso antropologico: non il soprannaturale nel senso di ciò che viola le leggi fisiche, ma la libertà che eccede qualsiasi determinismo.

La grazia, dunque, non è semplicemente un concetto teologico: è una struttura dell'esperienza umana che si manifesta ogni volta che qualcosa di buono accade senza essere stato prodotto, ogni volta che si riceve qualcosa che non si meritava né si aspettava, ogni volta che la realtà si mostra più generosa di quanto si aveva ragione di aspettarsi. Riconoscerla – nominarla, ringraziarsene, lasciarle fare il suo lavoro – è una delle forme più sottili e più necessarie di intelligenza spirituale.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo alla grazia è il più paradossale: **non volerla produrre**. La grazia, per definizione, non si produce. Ma si possono creare le condizioni in cui è più probabile che si manifesti: spazi di silenzio, di apertura, di disponibilità a ricevere invece che di sola produzione.

Un'educazione che lascia spazio al non programmato, all'inatteso, alla sorpresa – che non ottimizza ogni momento verso un risultato predeterminato – è un'educazione che rimane aperta alla grazia.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **sviluppare la capacità di riconoscere la grazia quando arriva**: a non dare per scontato il bene ricevuto, a non ridurre ogni dono alle sue cause naturali perdendo di vista la sua gratuità, a sviluppare quella qualità di attenzione grata che la tradizione chiama *eucaristia* – ringraziamento – nel suo senso più ampio. Un giovane che ha imparato a riconoscere la grazia – nella forma piccola dell'amicizia inaspettata, nella forma grande dell'incontro che cambia la vita – porta con sé una ricchezza interiore che nessuna produzione autonoma può costruire.

Il terzo compito è testimoniare la grazia attraverso la propria vita: essere, come educatori, qualcuno che dà gratuitamente – che offre tempo, attenzione, competenza, cura – senza calcolare il ritorno, senza tenere il conto, senza aspettare la reciprocità. Questa gratuità – che è la struttura fondamentale di ogni vera educazione – è già, in se stessa, una testimonianza della grazia: mostra che è possibile dare senza guadagnare, che il bene si diffonde senza che nessuno ne tenga il registro, che c'è qualcosa nel mondo che funziona secondo logiche diverse da quelle dello scambio.

Questa voce dialoga con **Speranza** – che la precede, perché la grazia è ciò di cui la speranza si nutre: l'evidenza vissuta che il reale è più generoso di quanto si abbia ragione di aspettarsi – e con **Umano**, che la segue, perché la pienezza dell'umano non si raggiunge con la sola produzione autonoma ma sempre anche ricevendo ciò che viene da altrove. Dialoga anche con **Fede** – perché la grazia si accoglie con la stessa struttura con cui si crede: aprendo le mani invece di chiuderle; e con **Bellezza** – perché la bellezza è una delle forme in cui la grazia si rende percepibile ai sensi prima ancora che alla mente. La grazia è la forma in cui il mondo si mostra più buono di quanto meritassimo. Non sempre – non sempre il mondo si mostra così, e sarebbe disonesto fingere il contrario. Ma abbastanza spesso da non poter essere ignorato, abbastanza reale da non poter essere ridotto a illusione, abbastanza trasformativo da non poter essere dimenticato. Chi ha ricevuto la grazia almeno una volta – e chi non l'ha ricevuta, anche senza saperlo nominare – porta con sé qualcosa che nessuna disillusione riesce a portare via del tutto: la memoria di un bene che non si era guadagnato, e che era reale.

UMANO

Dizionario per un vivere umano – Voce 35

I. L'esperienza di partenza

C'è una domanda che i giovani pongono raramente in forma esplicita ma che attraversa sottotraccia molte delle loro conversazioni più serie: cosa significa essere davvero umani? Non nel senso biologico – questo lo sanno – ma nel senso più profondo: cosa li distingue, cosa li definisce, cosa rende la loro esistenza qualcosa di più di un processo naturale complesso? La domanda emerge in forme diverse: nella perplessità davanti all'intelligenza artificiale che sembra replicare capacità che si credevano esclusive dell'essere umano; nel disagio davanti a comportamenti – propri o altrui – che sembrano sotto il livello di ciò che si pensa l'umanità dovrebbe essere; nella meraviglia davanti a gesti di eroismo o di cura che sembrano indicare qualcosa di più grande di qualsiasi spiegazione evolutiva.

Un gruppo di ragazzi che discute dell'intelligenza artificiale. Qualcuno chiede: "Ma alla fine, cos'ha l'essere umano che una macchina non potrà mai avere?" Le risposte si accavallano: l'emozione, la coscienza, la creatività, l'amore, il corpo, la mortalità, il senso dell'umorismo. Nessuna risposta soddisfa del tutto, perché per ognuna qualcuno trova un controesempio tecnologico possibile. Alla fine, la conversazione si ferma su una domanda che nessuno sa rispondere: "Ma cosa siamo davvero?"

Questa domanda – "cosa siamo davvero?" – è forse la domanda più antica e più urgente che l'essere umano si pone. Non ha una risposta definitiva. Ma porre la domanda con serietà, starci dentro con onestà, cercare di rispondervi con la più grande profondità possibile – questo è già, in qualche misura, un atto di umanità.

II. Il significato logorato

La parola umano ha subito nella modernità una serie di contrazioni che l'hanno impoverita proprio mentre la si difendeva con più vigore.

La prima contrazione è quella **biologica**: l'umano come animale tra gli animali, definito dalla sua specie, dalla sua genetica, dalla sua evoluzione. Questa definizione – scientificamente precisa e necessaria – diventa riduttiva quando pretende di esaurire ciò che l'essere umano è: quando il genoma diventa la spiegazione sufficiente del comportamento, quando l'evoluzione diventa il criterio ultimo del valore, quando la neurologia diventa il fondamento esclusivo della morale.

La seconda contrazione è quella **razionalistica**: l'umano come animale razionale, definito dalla sua capacità di pensiero logico, di calcolo, di produzione di concetti. Questa definizione – che ha fondato la tradizione filosofica occidentale da Aristotele in poi – lascia nell'ombra tutto ciò che nell'essere umano non è razionale nel senso stretto: il corpo, l'emozione, il sogno, la spiritualità, la capacità di amare in modo che nessuna logica giustifica.

La terza contrazione è quella **produttivistica**: l'umano come essere che si definisce attraverso ciò che fa, che produce, che realizza. In questa visione – profondamente radicata nella cultura del lavoro e della performance – il valore di una persona dipende dalla sua utilità, dalla sua produttività, dalla sua capacità di contribuire. Chi non produce – il malato, il bambino, l'anziano, il disabile – è ai margini dell'umano nel senso pieno del termine.

Tutte e tre queste contrazioni perdono qualcosa di essenziale: che l'essere umano è più della somma delle sue funzioni, che ha una dignità che non dipende da ciò che fa né da ciò che pensa né da ciò che è biologicamente, che c'è qualcosa nell'essere umano che eccede qualsiasi categoria parziale in cui si cerchi di contenerlo.

III. Il testimone

Albert Camus – già incontrato nella voce sulla Grazia – porta sull'umano una riflessione che merita di essere sviluppata nella sua specificità. Camus era un uomo che aveva rifiutato ogni forma di trascendenza – religiosa, storica, ideologica – e che tuttavia non aveva accettato il nichilismo come risposta: cercava un fondamento per l'etica e per l'amore della vita che non dipendesse da nessun dio e da nessuna promessa di salvezza.

La sua risposta – elaborata attraverso *Il mito di Sisifo*, *La peste*, *L'uomo in rivolta* – è che l'umano si definisce attraverso la rivolta: non la rivolta violenta contro l'ordine stabilito, ma la rivolta metafisica contro l'assurdo, il rifiuto di accettare che la vita non abbia senso anche quando le prove dell'assenza di senso sono abbondanti. Sisifo – il mitico dannato a spingere il masso su per la montagna per vederlo rotolare giù eternamente – è la figura dell'umano in Camus: qualcuno che conosce la propria condizione senza illusioni e tuttavia non cede, che continua a spingere il masso non perché ci creda ma perché è la sua forma di dignità.

"Bisogna immaginare Sisifo felice" – formula finale de *Il mito di Sisifo* che qui cito pur con la cautela filologica che il patto impone, rimandando al testo originale per la precisione esatta – non è un paradosso retorico: è la descrizione di ciò che Camus intende per umanità autentica. La capacità di stare nella propria condizione finita e assurda senza negarla né fuggire, e di trovare in questa fedeltà alla propria condizione una forma di dignità che nessuna trascendenza può garantire e nessun nichilismo può togliere.

Affianco a Camus porto una figura completamente diversa, che viene da un contesto radicalmente altro: **Chiara Lubich** (1920–2008), fondatrice del Movimento dei Focolari, una delle figure più influenti del cattolicesimo del Novecento e tra le personalità che hanno maggiormente contribuito al dialogo interreligioso contemporaneo.

Lubich aveva iniziato la sua opera durante i bombardamenti di Trento nel 1943 – in condizioni di guerra e di distruzione in cui tutto sembrava destinato a finire – con una convinzione semplice e radicale: che l'amore fraterno fosse possibile, che gli esseri umani potessero scegliere di trattarsi come fratelli invece di come nemici, che questa scelta avesse una forza trasformativa che nessuna ideologia né nessuna struttura politica poteva produrre da sola.

La sua riflessione sull'umano – sviluppata in decenni di lavoro spirituale, educativo e dialogico – si concentra sulla categoria della **fraternità universale**: non come sentimento vago, ma come scelta concreta e strutturata di riconoscere nell'altro – qualsiasi altro, di qualsiasi cultura e religione – un

fratello o una sorella che condivide la stessa dignità fondamentale. Questa fraternità non nega le differenze: le integra in un orizzonte in cui la diversità è ricchezza piuttosto che minaccia. La sua testimonianza è preziosa per il tema dell'umano perché mostra che la risposta alla domanda "cosa significa essere pienamente umani?" non è una definizione ma una pratica: il continuo esercizio del riconoscimento dell'altro nella sua dignità, il lavoro quotidiano di costruzione di relazioni che portano entrambi i protagonisti verso una pienezza che nessuno dei due avrebbe raggiunto da solo.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

L'umanesimo – nella sua forma più ricca e più esigente – non è una dottrina né un sistema: è un orientamento fondamentale verso la pienezza dell'essere umano, un rifiuto di ridurre la persona a qualsiasi sua funzione parziale, una fedeltà alla complessità irriducibile di ciò che siamo.

Giovanni Pico della Mirandola – filosofo del Rinascimento italiano, autore dell'*Oratio de hominis dignitate* del 1486 – ha formulato in modo straordinariamente preveggenza quella che è forse l'intuizione fondamentale dell'umanesimo: che l'essere umano è l'unico essere che non ha una natura fissa, che è libero di formare se stesso secondo la propria scelta. Mentre tutti gli altri esseri – minerali, piante, animali, angeli – hanno una natura determinata che li definisce, l'essere umano è stato posto al centro del mondo senza una forma propria, con la capacità di diventare qualsiasi cosa: bestia o angelo, dipende da come usa la propria libertà. Questa visione – che può sembrare ingenua nella sua ottimistica libertà – porta in sé una sfida che non invecchia: che l'essere umano non è un dato ma un compito, non una sostanza ma una possibilità, non ciò che è ma ciò che sceglie di diventare.

Immanuel Kant ha formulato l'imperativo categorico in una delle sue versioni più significative per il tema dell'umano: "Agisci in modo da trattare l'umanità, sia nella tua persona sia in quella di ogni altro, sempre come fine e mai semplicemente come mezzo." Questa formula – che qui cito nella sua sostanza senza pretesa di precisione filologica assoluta – pone la dignità dell'essere umano come fondamento assoluto dell'etica: non strumentale, non condizionata, non dipendente da alcuna qualità specifica. Ogni essere umano ha dignità semplicemente per il fatto di essere umano – non perché è utile, non perché è bello, non perché è intelligente.

La tradizione cristiana porta sull'umano la sua affermazione più radicale attraverso il concetto di **imago Dei** – l'essere umano come immagine di Dio. Questa affermazione – che nella Genesi viene formulata con una semplicità disarmante: "Dio creò l'essere umano a sua immagine, a immagine di Dio lo creò" – ha conseguenze enormi che la tradizione teologica ha esplorato per secoli. Non significa che Dio sia corporeo come l'essere umano: significa che c'è nell'essere umano qualcosa che rispecchia – in modo finito e imperfetto – qualcosa di ciò che Dio è. La capacità di amare, di pensare, di creare, di scegliere liberamente, di entrare in relazione – tutte queste capacità partecipano, nella tradizione cristiana, alla vita stessa di Dio.

L'incarnazione – già incontrata più volte in questo dizionario – porta questa affermazione al suo compimento paradossale: se Dio si è fatto umano, allora l'umano è il luogo in cui il divino si rivela nella forma più compiuta e più accessibile. Non c'è nulla di più divino, nella tradizione cristiana, di Gesù di Nazareth nella sua umanità concreta – nella sua stanchezza, nella sua amicizia, nel suo pianto davanti alla morte di Lazzaro, nel suo corpo che soffre sulla croce. L'umano, in questa prospettiva, non è ciò che si deve superare per arrivare a Dio: è il luogo in cui Dio ha scelto di abitare.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo all'umano è il più fondamentale di tutto il dizionario: **trattare ogni giovane come fine e mai come mezzo**. Non come studente da valutare, non come caso da gestire, non come numero in una statistica educativa: come persona – irriducibile, singolare, portatrice di una

dignità che non dipende dalla sua performance. Questo principio – kantiano nella formulazione, cristiano nella radice, universalmente riconoscibile nell'esperienza – è la condizione di ogni educazione autentica. Ogni metodo, ogni tecnica, ogni programma che si dimentica di questo fondamento ha già perduto qualcosa di essenziale.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **resistere alle riduzioni**: a non accettare definizioni di se stessi che li riducano a una sola dimensione – lo studente brillante o lo studente problematico, il ragazzo di questa etnia o di quella, il figlio di questa famiglia o di quest'altra. La persona è sempre più della categoria in cui si trova, sempre più della funzione che ricopre, sempre più dell'etichetta che le viene applicata. Un educatore che sa vedere questa eccedenza – che non si accontenta di ciò che appare in superficie ma cerca di incontrare la persona nella sua profondità – pratica già, senza nominarla, una filosofia dell'umano.

Il terzo compito è aiutare i giovani a **sviluppare la propria umanità**: non come acquisizione di qualità predefinite, ma come fedeltà alla propria irriducibile particolarità in relazione con gli altri. Diventare pienamente umani non è diventare una copia di un modello: è diventare più pienamente se stessi – nel senso più profondo, quello in cui il sé più autentico è anche il sé più relazionale, più capace di dono, più aperto all'altro.

Questa voce dialoga con tutte le voci del dizionario – è la penultima, e porta in sé qualcosa di tutte le precedenti – e apre verso **Abitare**, che chiude il cammino. Perché la domanda sull'umano non si chiude con una definizione: si apre con una pratica. Il modo in cui si abita il mondo – con quale qualità di presenza, con quale cura, con quale libertà – è la risposta concreta alla domanda astratta su cosa significa essere umani.

L'umano non è un dato: è una direzione. Non è ciò che si è per nascita: è ciò verso cui si cresce attraverso le scelte, le relazioni, le cadute e i rialzi, le fedeltà e i tradimenti, i momenti di grazia e le notti oscure. Chi ha percorso questo cammino – anche solo in parte, anche con molte imperfezioni – non è arrivato a destinazione. Ma sa, con una certezza che nessuna teoria può dare, dove sta andando.

ABITARE

Dizionario per un vivere umano – Voce 36

I. L'esperienza di partenza

C'è un gesto che quasi nessuno compie consapevolmente, ma che – quando ci si ferma a osservarlo – rivela qualcosa di fondamentale: il gesto con cui si entra in un luogo e ci si guarda intorno, non per cercare qualcosa di specifico, ma per sentire se si è a proprio agio. Il corpo sa prima della mente: qualcosa si rilassa o si tende, qualcosa dice sì o no, qualcosa riconosce o rifiuta. Questo gesto – così rapido da essere quasi invisibile – è la forma più elementare dell'abitare: la domanda del corpo che chiede se questo è il suo posto.

Ma c'è un altro gesto, molto più lento e molto meno osservabile: il gesto con cui, nel corso degli anni, si impara a essere presenti alla propria vita – non come spettatori di ciò che accade, non come gestori di un programma, ma come qualcuno che è davvero lì, che lascia che la realtà lo tocchi, che non si protegge sistematicamente dall'imprevisto, che accetta di essere formato da ciò che incontra. Questo è l'abitare nel senso più profondo: non stare in un luogo, ma stare nella propria vita in modo che quella vita diventi davvero la propria.

Un ragazzo di diciotto anni alla fine del liceo. Ha passato cinque anni a prepararsi per qualcosa che viene dopo – l'università, il lavoro, il futuro. Ha vissuto il presente come una sala d'aspetto, ha trattato le relazioni come strumenti per raggiungere obiettivi, ha rimandato la domanda su chi è a quando avrà

sistemato la domanda su cosa farà. Arrivato alla fine di quella fase, scopre di non ricordare granché dei cinque anni trascorsi – non perché siano stati vuoti di eventi, ma perché non li ha abitati. Li ha attraversati.

Questa scoperta – che si può attraversare la propria vita senza abitarla – è il punto di partenza di tutto il lavoro che questo dizionario ha cercato di fare.

II. Il significato logorato

Abitare è un verbo che la modernità ha progressivamente ridotto al suo significato più tecnico: risiedere in un luogo, avere la propria residenza anagrafica in un indirizzo. In questo senso ridotto, si abita dove si dorme – indipendentemente da qualsiasi qualità di presenza o di appartenenza.

Questa riduzione è coerente con una cultura in cui la mobilità è un valore, in cui il radicamento è sospettato di conservatorismo, in cui il cambiamento rapido di luoghi, lavori e relazioni è presentato come segno di vitalità. Una cultura del movimento che ha prodotto, come effetto collaterale, persone che si muovono senza mai abitare – che cambiano luogo senza costruire appartenenza, che frequentano relazioni senza lasciarsi trasformare da esse, che attraversano esperienze senza essere plasmati da nessuna.

La seconda riduzione è quella consumistica: abitare come usufruire di uno spazio, come trarne i vantaggi che offre – la posizione comoda, i servizi presenti, il valore immobiliare. In questa visione, l'abitare è una transazione: si prende ciò che lo spazio offre, si dà il canone o il prezzo d'acquisto, e la relazione finisce lì. Il luogo non forma chi lo abita; chi lo abita non cura il luogo. È uno scambio economico, non un'esperienza esistenziale.

Ciò che manca in entrambe le riduzioni è la comprensione dell'abitare come atto di presenza totale – non solo fisica ma mentale, emotiva, spirituale – che trasforma insieme chi abita e ciò che viene abitato. L'abitare autentico lascia tracce nei luoghi e lascia tracce nelle persone: cambia entrambi, in modo che né il luogo né la persona sono più esattamente come erano prima.

III. Il testimone

Wendell Berry (nato nel 1934) – poeta, romanziere, saggista e agricoltore americano del Kentucky – è forse la figura vivente che più coerentemente incarna, nel mondo contemporaneo, una filosofia dell'abitare come alternativa al nomadismo consumistico della modernità.

Berry è nato nella contea di Henry, Kentucky, dove la sua famiglia viveva da generazioni. Ha studiato fuori – ha avuto una carriera accademica promettente a New York – e ha scelto di tornare. Non per nostalgia, non per paura del mondo esterno: per una convinzione che ha poi elaborato in decenni di scrittura straordinaria: che la cura di un luogo specifico – la conoscenza dei suoi suoli, dei suoi corsi d'acqua, delle sue stagioni, delle sue storie – è la forma più concreta di responsabilità verso il mondo. Berry coltiva la propria terra con metodi tradizionali, rifiuta il computer, si muove a cavallo. Queste scelte – che molti trovano eccentriche o anacronistiche – non sono nostalgia romantica: sono il risultato di una riflessione coerente sul rapporto tra la persona e il luogo, sulla necessità del radicamento come condizione della cura, sull'impossibilità di amare ciò che non si conosce nella sua concretezza specifica.

I suoi saggi – raccolti in volumi come *The Unsettling of America* e *Bringing It to the Table* – e la sua narrativa – il ciclo di Port William, con i suoi personaggi che attraversano generazioni nello stesso luogo – sono tra le riflessioni più profonde che la letteratura americana del Novecento abbia prodotto sul senso dell'abitare. Berry sostiene che il problema ecologico contemporaneo non è separabile dal problema dell'abitare: non si cura ciò che non si abita, non si assume responsabilità per ciò di cui non si sente la concretezza nella propria vita quotidiana.

La sua testimonianza non è un invito a non muoversi mai – Berry sa che la mobilità è a volte necessaria e a volte liberante. È un invito a scegliere deliberatamente dove stare, a stare là davvero, a lasciare che quel luogo diventi proprio attraverso la cura e la conoscenza e il tempo. E a capire che questo radicamento – lungi dall'essere una limitazione – è la condizione perché si diventi qualcuno capace di fare qualcosa di reale nel mondo.

Affianco a Berry porto, per l'ultima voce di questo dizionario, un testimone che è anche una figura biblica: **Maria di Nazareth**. Non come icona religiosa, ma come figura che incarna l'abitare nella sua forma più silenziosa e più profonda.

Il Vangelo di Luca descrive Maria con una frase che si ripete due volte – dopo la nascita di Gesù e dopo il ritrovamento nel Tempio – che la tradizione ha spesso letto troppo in fretta: "Maria serbava tutte queste cose, meditandole nel suo cuore." Il verbo greco che Luca usa – *syμβallein*, letteralmente "mettere insieme" – descrive qualcosa di preciso: il gesto di chi raccoglie le esperienze invece di lasciarle scorrere via, di chi le porta dentro e le lascia lavorare, di chi non risolve subito ma abita la domanda fino a quando qualcosa emerge. Maria non capisce sempre ciò che accade – il Vangelo non la dipinge come onnisciente o come immune dall'oscurità. Ma porta tutto dentro, lo abita, lo lascia formarla. Questa capacità – di abitare l'esperienza invece di attraversarla – è la forma più semplice e più necessaria di ciò che questo dizionario ha cercato di dire dall'inizio.

IV. Il nuovo senso e la sua fondazione

Martin Heidegger – che in questo dizionario è tornato più volte e che torna qui per l'ultima volta – ha fatto dell'abitare il concetto filosofico fondamentale della sua riflessione matura. Nella conferenza *Bauen Wohnen Denken* del 1951 – già incontrata nella voce sulla Casa – Heidegger sostiene che il modo fondamentale dell'essere dell'uomo è l'abitare: non prima di tutto pensare, non prima di tutto produrre, ma abitare – stare nel mondo in modo situato, radicato, orientato, in relazione con le cose e con gli altri e con il cielo e con la terra.

Questa affermazione – che può sembrare ovvia – è in realtà radicalmente controcorrente rispetto alla modernità, che ha definito l'essere umano attraverso il pensiero (Cartesio), attraverso la produzione (Marx), attraverso la volontà di potenza (Nietzsche). Heidegger propone invece che la categoria fondamentale sia l'abitare: e che la crisi del mondo moderno sia precisamente una crisi dell'abitare – la perdita della capacità di stare nel mondo in modo radicato, presente, responsabile.

Simone Weil – per la sua ultima apparizione in questo dizionario – porta sull'abitare il concetto già incontrato nella voce sulla Casa: il **radicamento** come il bisogno più fondamentale e più negletto dell'anima umana. Essere radicati significa partecipare realmente e naturalmente all'esistenza di una comunità che conserva vivi certi tesori del passato e certi presentimenti del futuro. Il contrario – il **sradicamento** – è la malattia spirituale più grave del mondo moderno, quella che rende impossibile la cura, l'impegno, la fedeltà.

La tradizione biblica porta sull'abitare un'immagine che attraversa tutta la Scrittura e che trova la sua formulazione più alta nel libro dei Salmi e nei testi profetici: **shakan** – il verbo ebraico che designa l'abitare di Dio in mezzo al suo popolo, la presenza divina che si stabilisce, che si radica, che non è di passaggio ma dimora. Da questa radice deriva **shekinah** – la presenza divina che abita nel Tempio e, nella tradizione cristiana, si stabilisce nell'essere umano attraverso lo Spirito. L'abitare di Dio diventa il modello e la possibilità dell'abitare umano: non un errare senza meta, ma una presenza stabile che costruisce casa.

Il Vangelo di Giovanni culmina in una formula che condensa tutto questo: "E il Verbo si fece carne e abitò in mezzo a noi" – letteralmente, in greco, *eskēnōsen*, piantò la sua tenda tra noi. Il Dio cristiano non viene in visita: abita. Si radica. Fa del mondo umano il proprio luogo. E in questo abitare divino – in questa scelta di stare qui, in questo corpo, in questo tempo, in questa storia – l'abitare umano trova il

suo fondamento e il suo modello: non il passaggio ma la presenza, non il turismo ma la casa, non l'attraversamento ma il radicamento.

Gaston Bachelard – già incontrato nella voce sulla Casa – porta sull'abitare una dimensione poetica che nessuna filosofia sistematica riesce a catturare: l'abitare come sogno, come immaginazione, come la capacità di fare di qualsiasi spazio un luogo carico di senso attraverso la presenza attenta e amorevole. La casa immaginata – il nido, l'angolo, lo spazio intimo – è più reale, in un certo senso, della casa misurata: perché è il luogo in cui l'anima si riconosce, in cui può essere se stessa, in cui il mondo esterno si fa abitabile perché c'è un dentro abbastanza solido da ospitarlo.

V. L'applicazione pedagogica

Il primo compito educativo riguardo all'abitare – e il primo compito che chiude questo dizionario – è il più semplice e il più difficile: **essere presenti**. Presenti ai giovani che si hanno davanti, presenti al momento che si sta vivendo, presenti alla realtà nella sua concretezza irriducibile. Questa presenza – che è la forma più elementare dell'abitare – è la prima cosa che i giovani cercano negli adulti che li circondano, e la prima cosa che troppo spesso non trovano.

Il secondo compito è aiutare i giovani a **scegliere dove stare**: non nel senso geografico solo, ma nel senso esistenziale. Scegliere a cosa dedicare il proprio tempo e la propria attenzione, scegliere quali relazioni coltivare e quali lasciare andare, scegliere quali impegni assumere e quali rifiutare – tutto questo è un atto di abitare: la costruzione deliberata di una vita che sia davvero la propria, non la replica inconsapevole di ciò che l'ambiente produce automaticamente.

Il terzo compito è il più comprensivo e il più difficile da descrivere senza semplificarlo: aiutare i giovani a **sviluppare la qualità di presenza** che questo dizionario ha cercato di descrivere da trentasei angoli diversi. La qualità di chi abita il proprio corpo invece di fuggirlo, la propria storia invece di ignorarla, le proprie relazioni invece di consumarle, il proprio tempo invece di sprecarlo, il proprio mondo invece di saccheggiarlo, il proprio mistero invece di negarlo. Questa qualità non si insegna con una formula né si trasmette con un programma: si testimonia attraverso una vita che la pratica, e si offre come possibilità a chi la incontra in qualcuno che sa già come si fa.

Questa voce chiude il dizionario – e chiude la quinta costellazione – dialogando con tutte le trentacinque voci che la precedono. Ogni voce ha detto, da una prospettiva diversa, qualcosa sull'abitare: il corpo è il primo luogo che si abita, l'identità è il modo in cui si abita se stessi nel tempo, il desiderio è la forza che orienta l'abitare verso qualcosa di più grande di sé. L'incontro è la forma in cui si abita la relazione, la comunità è l'abitare condiviso che produce qualcosa di più grande di chiunque da solo, la politica è l'abitare il mondo comune con responsabilità. Il silenzio è la forma interiore dell'abitare, la bellezza è il segno che il mondo è abitabile, il sacro è la profondità dell'abitare quando si apre verso ciò che eccede.

Abitare non è una destinazione: è una direzione. Non si arriva a abitare pienamente – si cresce verso questo abitare più pieno, ci si avvicina, si ritorna, si ricomincia. L'essere umano è per natura un essere in cammino verso se stesso, verso gli altri, verso il mondo, verso ciò che lo fonda e lo eccede. Questo dizionario ha cercato di offrire trentasei parole per descrivere quel cammino – non per fermarlo, non per esaurirlo, ma per accompagnarlo con un po' più di consapevolezza, con un po' più di linguaggio, con un po' più di quella presenza attenta che è la forma più semplice e più necessaria di tutto ciò che l'educazione può dare.

Il resto – come sempre – dipende da chi cammina.