

Il coraggio di essere fragili

Le vulnerabilità non dette dell'adolescenza, e la luce che le attraversa



Introduzione

Questo saggio nasce da un disagio preciso, che chi lavora ogni giorno con adolescenti conosce fin troppo bene: il divario silenzioso tra il linguaggio con cui gli adulti parlano dei ragazzi e la vita che i ragazzi effettivamente attraversano. Si dice che sono la generazione più fragile mai esistita, e nello stesso respiro si chiede loro di essere resilienti, forti, capaci di reagire a qualunque difficoltà. Si moltiplicano gli allarmi sul disagio giovanile, e insieme si continua a proporre, quasi per riflesso condizionato, la stessa ricetta: rinforzare, incoraggiare, spingere ad andare avanti. Come se la fragilità fosse un guasto da riparare in fretta, prima che diventi visibile, prima che comprometta il rendimento, prima che diventi un problema da gestire.

Questo saggio propone un movimento diverso, e in un certo senso più scomodo: fermarsi a guardare la fragilità, non per eliminarla, ma per comprenderla nella sua verità più profonda. Non tutte le fragilità che attraversano un adolescente oggi sono uguali, né hanno lo stesso grado di visibilità. Alcune sono nominate, discusse, persino sovraesposte nel dibattito pubblico ed educativo: l'ansia da prestazione, il disagio digitale, la fatica scolastica. Altre restano invece in un'ombra più fitta, non perché meno reali, ma perché l'adulto, per ragioni che meritano di essere comprese prima ancora che giudicate, non riesce, non vuole o non sa riconoscerle: la solitudine dentro la relazione, la fatica di scegliere in un orizzonte di possibilità infinite, il silenzio della domanda di senso, l'incertezza sull'identità che si sta ancora formando, in tutte le sue dimensioni, compresa quella più delicata del corpo e della propria collocazione sessuale, che il presente lavoro tratta con la cura e la discrezione che merita, senza slogan e senza scorciatoie ideologiche.

Il percorso che questo saggio propone attraversa dunque una rassegna di queste vulnerabilità, non con l'intento di catalogarle come si farebbe con un inventario clinico, ma con il desiderio di restituire loro dignità narrativa: ogni sezione parte da una scena concreta, riconoscibile da chiunque abbia trascorso del tempo autentico con un adolescente, per poi svelare il meccanismo nascosto che quella scena custodisce, lasciarsi illuminare con discrezione da alcune categorie filosofiche e teologiche che la tradizione ha elaborato nei secoli su questi stessi temi, e infine aprirsi a un gesto pedagogico concreto, piccolo, praticabile, che l'educatore possa realmente portare nella propria giornata.

Dietro ogni pagina di questo lavoro c'è una convinzione che vale la pena dichiarare fin dall'inizio, perché ne costituisce il fondamento: la fragilità non è un difetto di fabbricazione dell'essere umano, da correggere quanto prima possibile, ma una dimensione costitutiva e feconda della sua esistenza. È nella fragilità, non nonostante essa, che si aprono lo spazio dell'incontro autentico, la possibilità della crescita reale, la capacità di amare ed essere amati per ciò che si è e non per ciò che si mostra di essere. Un adolescente a cui viene insegnato solo a nascondere la propria fragilità impara, senza saperlo, a nascondere anche la propria umanità più vera. Un adolescente a cui viene invece offerto uno sguardo capace di accogliere la fragilità senza spaventarsi, impara qualcosa di molto più prezioso della resilienza: impara che si può essere amati proprio lì dove si è più vulnerabili.

Questo saggio, tuttavia, non si conclude parlando soltanto dei ragazzi. Nell'ultima sezione, prima del vademecum operativo, si è scelto di rivolgere lo sguardo anche verso l'educatore stesso, verso il genitore, verso l'animatore che accompagna questi percorsi: perché nessun adulto può insegnare a un ragazzo il coraggio di essere fragile, se non ha mai trovato, in prima persona, uno spazio in cui esserlo egli stesso senza timore. È questo, in fondo, il cuore

dell'intero lavoro: non un manuale di tecniche per gestire il disagio adolescenziale, ma un invito, rivolto a ogni adulto che educa, a riconoscere nella propria fragilità non un ostacolo alla propria autorevolezza, ma la condizione stessa attraverso cui quell'autorevolezza, se autentica, può davvero farsi prossima a chi cresce.

Ouverture

Prima che la fragilità diventi un problema da correggere

C'è un momento, quasi sempre lo stesso, che si ripete in mille scene diverse. Un ragazzo è seduto in fondo alla classe e non alza la mano, anche se conosce la risposta. Una ragazza rilegge per la terza volta un messaggio prima di inviarlo, poi lo cancella. Un adolescente, davanti a un adulto che gli chiede come sta, risponde "tutto bene" con una voce che dice esattamente il contrario. In ciascuna di queste scene accade la stessa cosa: qualcosa di vero sta cercando di farsi strada, e trova, prima ancora di trovare le parole, un muro.

Quel muro ha spesso un nome buono, quasi nobile: si chiama resilienza. Agli adolescenti di oggi si chiede, con affetto e con ansia insieme, di essere forti, di reagire, di non lasciarsi abbattere, di trasformare ogni caduta in un trampolino. È una richiesta che nasce da un amore autentico: nessun adulto vuole vedere un ragazzo soffrire, e la resilienza sembra la promessa che la sofferenza non avrà l'ultima parola. Ma dietro questa promessa si nasconde un meccanismo più sottile, che vale la pena svelare con cura.

Quando la resilienza diventa una prestazione da dimostrare, la fragilità smette di essere un'esperienza da attraversare e diventa una colpa da nascondere. Il ragazzo impara, prima ancora di saperlo dire, che mostrarsi incerto, spaventato, in difficoltà, equivale a deludere. E allora si allena, non a essere se stesso, ma a sembrare più forte di quanto sia. Costruisce una corazza proprio nell'età in cui avrebbe più bisogno di essere riconosciuto senza corazza. La retorica della resilienza a tutti i costi, senza volerlo, produce l'effetto opposto a quello che si prefigge: non rende i ragazzi più solidi, li rende più soli, perché toglie loro il diritto di attraversare la fatica alla luce del giorno.

C'è però un'altra possibilità, più antica e più vera. La tradizione spirituale e filosofica che ha pensato l'uomo nella sua interezza non ha mai considerato la fragilità come un difetto di fabbricazione da eliminare, ma come la condizione stessa dell'esistenza aperta, quella che rende possibile la crescita, l'incontro, l'amore. Un albero cresce non nonostante il vento, ma anche grazie alla sua capacità di piegarsi. Una casa non è forte perché non ha porte, ma perché le sue porte reggono l'apertura e la chiusura, giorno dopo giorno, senza spezzarsi. Questa immagine, antica quanto discreta, suggerisce che la vera forza non è l'assenza di vulnerabilità, ma la capacità di abitarla senza esserne distrutti.

Se questo è vero, allora il compito dell'educatore non è insegnare ai ragazzi a non cadere mai, ma insegnare loro che si può cadere e restare persone degne di amore. Non si tratta di eliminare la fatica, ma di offrire una presenza che non giudica la fatica come segno di debolezza. Il primo gesto concreto, allora, è quasi impercettibile: davanti a un ragazzo che dice "sto bene" con gli occhi che dicono altro, l'adulto può scegliere di non insistere per avere subito la verità, ma di lasciare aperta, con pazienza, la porta per il giorno in cui quella verità troverà

le parole. È un gesto piccolo, che non pretende di risolvere nulla, e che per questo è già un atto di grande rispetto.

Il corpo che non si possiede ancora

Corporeità e identità in formazione

SCENA

Uno specchio, in un bagno di casa o in uno spogliatoio, e un adolescente che vi si ferma davanti più a lungo del necessario. Non si sta pettinando, non si sta preparando per uscire: si sta guardando, con un'attenzione che ha qualcosa di sospeso, quasi di interrogativo. Il corpo che vede è cambiato nell'arco di pochi mesi, a volte di poche settimane, e non è ancora chiaro se quel corpo sia davvero il proprio o solo qualcosa che gli è capitato addosso. In un'altra scena, un ragazzo evita con cura ogni situazione che lo esponga a un giudizio sul proprio aspetto: non partecipa più alla piscina con la classe, si veste sempre allo stesso modo, come se l'invisibilità fosse una protezione. In un'altra ancora, una ragazza si sente dire, con leggerezza, una battuta sul proprio corpo, e quella battuta rimane, si deposita, torna la sera prima di dormire.

SVELAMENTO

Ciò che accade in queste scene non è vanità né capriccio, ma qualcosa di molto più radicale: l'adolescente non abita ancora pienamente il proprio corpo, perché il proprio corpo non ha smesso di cambiare abbastanza a lungo da poter essere riconosciuto come casa. È un corpo in transito, e proprio per questo diventa il luogo dove si gioca, spesso senza parole, la domanda più grande: chi sono, ora che non sono più quello che ero, e non sono ancora quello che sarò? In questa domanda, che riguarda ogni adolescente, si colloca senza clamore anche l'esperienza di chi si interroga in modo più radicale sulla propria identità sessuale o di genere. Non si tratta, nella maggior parte dei casi, di una rivendicazione né di una crisi eclatante, ma di una fatica silenziosa e spesso solitaria: la fatica di non avere ancora parole proprie per dirsi, la paura di essere guardati con sospetto se si tace e con pressione se si parla, il bisogno, prima di ogni definizione, di sentirsi accolti come persone e non come casi da classificare. È una delle forme più nascoste della fragilità adolescenziale, perché l'adulto, da qualunque parte si collochi, tende a offrire risposte prima ancora che la domanda abbia trovato il tempo di formularsi per intero.

Il meccanismo nascosto, comune a tutte queste scene, è lo stesso: la cultura contemporanea chiede al corpo di essere immediatamente leggibile, definito, presentabile, mentre il corpo adolescente ha bisogno del tempo dell'ambiguità, quello spazio non ancora risolto in cui una persona può provare, sbagliare, ritornare su di sé senza che ogni tentativo diventi un'etichetta definitiva.

LUCE

C'è una tradizione di pensiero, teologica prima ancora che pedagogica, che guarda al corpo non come a un oggetto da esibire o da correggere, ma come al luogo stesso in cui la persona si dice e si dona: il corpo come linguaggio, non come vetrina.¹ In questa prospettiva, il corpo che l'adolescente non riconosce ancora del tutto non è un problema da risolvere in fretta, ma una soglia da attraversare con accompagnamento, non da forzare con giudizi precoci, né di

condanna né di affermazione immediata. Una tradizione biblica ancora più antica racconta l'essere umano come immagine, dunque come qualcosa che rimanda sempre a un oltre e che non si esaurisce mai in una sola descrizione di sé: un'immagine che si va formando, non un'etichetta già scritta.²

APERTURA PEDAGOGICA

Il gesto che l'educatore può custodire, davanti a un adolescente che fatica con il proprio corpo o con la propria identità in formazione, non è la fretta di una risposta, né di conferma né di correzione, ma la pazienza di uno sguardo che non misura, non classifica, non affretta. Un gesto concreto possibile: quando un ragazzo introduce, anche in modo indiretto, un disagio legato al proprio corpo o alla propria identità, l'adulto può scegliere di rispondere non con una definizione, ma con una domanda che lascia spazio – "Vuoi raccontarmi di più, quando ti va?" – e con la disponibilità reale a restare, in silenzio se necessario, senza che quel silenzio venga letto come assenza.

Il mondo emotivo non detto

Tra vergogna e solitudine condivisa

SCENA

Un gruppo di ragazzi è seduto insieme, i telefoni accesi sul tavolo, le risate che si rincorrono, le foto che si scattano per essere condivise subito, prima ancora che il momento sia davvero finito. Eppure uno di loro, in mezzo a quella compagnia, sente un vuoto che non riesce a spiegarsi: è circondato, e non è mai stato così solo. In un'altra scena, una ragazza riceve un messaggio da un'amica che le chiede "come stai davvero", e il cursore lampeggia a lungo sullo schermo prima che lei scriva "bene dai", cancellando tutto quello che avrebbe voluto dire. In un'altra ancora, un ragazzo prova una tristezza che non sa nominare, e per non sembrare "strano" agli occhi degli altri, la traveste da noia, da stanchezza, da un vago "non ho voglia di niente" che nasconde molto di più.

SVELAMENTO

In tutte queste scene agisce un meccanismo preciso: l'adolescente ha imparato, spesso senza che nessuno gliel'abbia insegnato apertamente, che certe emozioni non sono presentabili. Non la gioia, non l'entusiasmo, quelli si mostrano volentieri, anzi si mettono in scena. Ma la paura, la tristezza non giustificata da un evento chiaro, il senso di inadeguatezza, la vergogna di sentirsi soli pur avendo tutto: queste emozioni non trovano un luogo sociale in cui essere dette, e allora si travestono, si abbreviano in una parola vaga, oppure semplicemente tacciono.

Questo silenzio non è vuoto: è pieno di un lavoro segreto, quello di reggere da soli ciò che avrebbe bisogno di essere condiviso per essere sostenibile. E la solitudine più grave, quella che l'adulto fatica di più a vedere, non è quella di chi è isolato, ma quella di chi è costantemente connesso e accompagnato, eppure non ha mai l'occasione di dire la verità su di sé a qualcuno capace di ascoltarla senza allarmarsi o senza minimizzarla. È una solitudine dentro la relazione, non nonostante la relazione: forse la forma di fragilità più innominata di tutte, perché all'esterno tutto sembra andare bene.

LUCE

C'è un pensiero, di matrice insieme filosofica e spirituale, secondo cui l'essere umano diventa pienamente se stesso non nell'affermazione solitaria di sé, ma nell'incontro con un volto che lo riconosce e lo chiama per nome.³ In questa prospettiva, il problema del ragazzo che non riesce a dire la propria tristezza non è anzitutto un problema di parole mancanti, ma di un volto atteso che non si è ancora presentato: qualcuno che, guardandolo, gli renda possibile riconoscere e nominare ciò che sta provando. La tradizione spirituale cristiana, dal canto suo, conosce da sempre l'esperienza della desolazione interiore, quello stato in cui l'anima si sente arida e sola, e non la considera un fallimento da nascondere in fretta, ma un passaggio che merita accompagnamento paziente, non soluzioni immediate.⁴

APERTURA PEDAGOGICA

Il gesto pedagogico che nasce da questa luce è delicato e va contro l'istinto di molti adulti, quello di intervenire subito per risolvere. Consiste invece nel restare, in una postura di ascolto che non ha fretta di dare consigli né di rassicurare troppo in fretta. Un gesto concreto: quando un ragazzo risponde "bene" con un tono che dice altro, l'educatore può scegliere di non insistere per ottenere subito la verità, ma di offrire una presenza ripetuta nel tempo – "Sono qui, se vuoi ne parliamo anche domani, anche tra una settimana" – comunicando che quella porta non si chiuderà per stanchezza dell'adulto.

La fatica di scegliere e di attendere

Tra possibilità infinite e desiderio smarrito

SCENA

Un ragazzo scorre per la ventesima volta la stessa serie di applicazioni sul telefono, senza aprirne nessuna con vera intenzione, come se cercasse qualcosa senza sapere cosa. Una ragazza, davanti alla scelta di un percorso di studi che si avvicina, si sente paralizzata non dalla mancanza di opzioni, ma dal loro numero eccessivo: ogni scelta le sembra insieme possibile e sbagliata. Un altro ragazzo, invitato a un compleanno, non risponde per giorni all'invito, non per maleducazione, ma perché tenere aperte tutte le possibilità gli sembra, in qualche modo, più sicuro che sceglierne una sola. E poi c'è l'attesa più semplice, quella del messaggio che non arriva subito: pochi minuti di silenzio dal telefono, e già l'ansia comincia a insinuarsi.

SVELAMENTO

Sotto queste scene agisce un meccanismo che riguarda insieme la volontà e il desiderio. L'adolescente di oggi cresce in un ambiente che gli offre, in ogni istante, un numero di possibilità che nessuna generazione precedente ha mai dovuto affrontare: contenuti, relazioni, percorsi, tutti disponibili simultaneamente, tutti apparentemente equivalenti. Ma la possibilità di scegliere tra infinite opzioni, paradossalmente, non rende più liberi: rende più difficile riconoscere che cosa si desidera davvero, perché il desiderio ha bisogno di tempo, di attesa, di una certa scarsità per potersi mettere a fuoco. Quando tutto è immediatamente disponibile, il desiderio si confonde con l'impulso, e la scelta si trasforma in una minaccia, perché scegliere significa sempre rinunciare a tutto il resto.

Anche l'attesa, in questo contesto, diventa quasi intollerabile. Non perché l'adolescente sia meno capace di pazienza delle generazioni precedenti, ma perché è cresciuto in un ambiente che gli ha insegnato, gesto dopo gesto, che ogni domanda merita una risposta immediata. Il tempo dell'attesa, che un tempo era normale, oggi somiglia a un vuoto minaccioso, qualcosa da riempire subito, con qualunque cosa, pur di non restarci dentro.

LUCE

C'è un pensiero che distingue con cura tra il desiderio autentico, che nasce da una mancanza riconosciuta e orienta la persona verso qualcosa di veramente suo, e il semplice bisogno immediato, che si esaurisce non appena viene soddisfatto.⁵ In questa luce, la fatica dell'adolescente di fronte alla scelta non è un difetto di carattere, ma il segno che il desiderio autentico ha bisogno di uno spazio e di un tempo che la cultura dell'immediato non gli concede più facilmente. Anche la tradizione spirituale cristiana conosce bene il valore dell'attesa: la definisce a volte come un tempo di maturazione necessaria, non come una sosta vuota, e affida a questa attesa un significato che precede e prepara il dono.⁶

APERTURA PEDAGOGICA

Il compito dell'educatore, qui, non è offrire scorciatoie che aiutino il ragazzo a scegliere più in fretta, ma restituire dignità al tempo dell'attesa e della scelta stessa, mostrando che rinunciare a qualcosa per sceglierne un'altra non è una perdita, ma un atto che dà forma alla propria vita. Un gesto concreto: davanti a un ragazzo paralizzato da una decisione, l'adulto può evitare di scegliere al posto suo o di offrirgli subito la soluzione, proponendo invece una domanda che riporti al desiderio più profondo – "Se nessuna delle due opzioni fosse sbagliata, quale ti farebbe sentire più vicino a te stesso?" – e concedendogli il tempo necessario per restare dentro quella domanda, senza fretta di chiuderla.

Il silenzio spirituale

Quando la domanda di senso non trova più le parole

SCENA

Una sera, dopo la scuola, un ragazzo è seduto sul letto della propria stanza, la porta chiusa, e prova una sensazione che non sa come chiamare: non è tristezza precisa, non è noia, non è nemmeno solitudine nel senso comune del termine. È come se, per qualche minuto, tutto quello che riempie le sue giornate – la scuola, gli amici, le notifiche, gli impegni – perdesse improvvisamente peso, e restasse una domanda muta, senza contorni: e allora? A che cosa serve tutto questo? Il ragazzo non ne parla con nessuno, in parte perché non saprebbe come dirlo, in parte perché intuisce che nessun adulto intorno a lui sembra disposto a fermarsi su una domanda del genere. In un'altra scena, una ragazza partecipa a un momento di preghiera comunitaria a scuola, recita le parole insieme agli altri, ma dentro di sé sente una distanza che la mette a disagio: le parole ci sono, ma qualcosa che dovrebbero toccare resta silenzioso. In un'altra ancora, un adolescente, di fronte alla notizia della morte improvvisa di un compagno di scuola più grande, si accorge per la prima volta con chiarezza che anche lui, un giorno, morirà – e quella consapevolezza, non elaborata, resta lì, sepolta sotto le attività quotidiane che riprendono fin troppo in fretta.

SVELAMENTO

Ciò che accade in queste scene ha un nome antico, che la cultura contemporanea fatica a pronunciare: è la domanda di senso, quella che accompagna da sempre l'essere umano nel momento in cui riconosce la propria finitezza e cerca qualcosa che la ecceda. Negli adolescenti questa domanda è spesso più viva che negli adulti, proprio perché la loro identità non è ancora stabilizzata in ruoli e abitudini che la tengano a distanza. Ma è anche la domanda più sistematicamente innominata, per una ragione precisa: l'adulto, religioso o no, tende a reagire a questa domanda in uno di due modi, entrambi insufficienti. O la riempie troppo in fretta con risposte già pronte – pratiche, formule, rassicurazioni dottrinali – impedendo così al ragazzo di attraversarla fino in fondo con le proprie parole; oppure la rimuove, trattandola come un momento di passaggio adolescenziale privo di vera importanza, da lasciar passare senza troppa attenzione.

In entrambi i casi, l'effetto è lo stesso: il ragazzo impara che quella domanda, la più sua, non ha un luogo sociale in cui essere accolta per quello che è. E allora la porta dentro di sé, in silenzio, spesso per anni, talvolta rivestendola con il linguaggio del disagio psicologico, che pure la contiene solo in parte, perché la domanda di senso non è un sintomo da curare, ma un'esperienza costitutiva da attraversare con qualcuno accanto.

C'è poi un secondo livello di questa stessa fragilità, ancora più nascosto: il desiderio, spesso confuso e mai dichiarato come tale, di essere amati non per ciò che si fa, per i risultati che si ottengono o per l'immagine che si riesce a costruire di sé, ma semplicemente per ciò che si è, prima di ogni prestazione. È un desiderio che l'adolescente porta con sé fin dall'infanzia, ma che nell'adolescenza si fa più acuto, perché proprio in questa fase la persona comincia a temere che il proprio valore dipenda interamente da come viene giudicata dagli altri.

LUCE

La tradizione spirituale cristiana ha un nome antico per l'esperienza del vuoto interiore che non trova consolazione immediata: la chiama a volte notte, o deserto, e non la considera un fallimento della fede, ma un passaggio che può, paradossalmente, avvicinare a una verità più profonda su di sé e su Dio, proprio quando le certezze consolatorie vengono meno.⁷ In questa luce, il silenzio che il ragazzo sperimenta nella sua stanza, quella sera, non è necessariamente assenza di Dio, ma potrebbe essere il luogo stesso, sebbene scomodo, in cui una domanda vera comincia a farsi strada, senza le scorciatoie delle risposte troppo rapide.

Quanto al desiderio di essere amati per ciò che si è e non per ciò che si fa, la fede cristiana custodisce da sempre un'affermazione radicale, che precede ogni merito e ogni prestazione: l'idea che ogni persona sia amata prima ancora di aver fatto qualcosa per meritarselo, semplicemente in ragione della propria esistenza.⁸ È un'affermazione che, se davvero incontrata e non solo enunciata, potrebbe rispondere in profondità proprio a quella domanda muta che molti adolescenti portano senza saperlo dire.

APERTURA PEDAGOGICA

Il compito dell'educatore, qui più che altrove, richiede una conversione precisa: non offrire risposte prima che la domanda abbia avuto il tempo di formarsi per intero, ma sostare accanto al ragazzo nel suo silenzio, senza l'ansia di doverlo colmare subito. Un gesto concreto: quando un adolescente lascia intravedere, anche indirettamente, una domanda di senso – un "a che serve tutto questo", un silenzio più lungo del solito dopo un lutto o una delusione – l'adulto

può scegliere di non rispondere subito con una spiegazione o un consiglio spirituale, ma di restare in quella domanda insieme a lui, magari dicendo semplicemente: "Anch'io, a volte, mi faccio la stessa domanda, e non ho sempre una risposta pronta" – restituendo così dignità al silenzio, invece di riempirlo per rassicurare se stesso più che il ragazzo.

La fragilità dell'educatore

Come e dove prendersene cura

SCENA

Un insegnante rientra a casa dopo una giornata di scuola in cui ha ascoltato tre ragazzi in difficoltà, ha gestito un conflitto tra colleghi, ha preparato una lezione che non è andata come sperava. Si siede, per un momento, senza fare nulla, e si accorge di una stanchezza che non è solo fisica: è come se avesse dato, tutto il giorno, senza essersi mai chiesto che cosa lui stesso avesse bisogno di ricevere. Un animatore, dopo un incontro con un gruppo di adolescenti in cui ha parlato con convinzione del coraggio di essere fragili, si accorge, tornando a casa, di non aver mai applicato a se stesso quello che ha appena insegnato agli altri: davanti ai propri colleghi, davanti alla propria comunità, continua a mostrarsi sempre all'altezza, sempre presente, sempre capace. Un genitore, nel cuore della notte, si sveglia con un pensiero che non riesce a scacciare: la paura di non essere all'altezza del figlio che sta crescendo, un pensiero che tiene per sé, perché ammetterlo ad alta voce sembrerebbe un fallimento.

SVELAMENTO

C'è un meccanismo che percorre, quasi identico, tutte queste scene, ed è lo stesso meccanismo che abbiamo incontrato negli adolescenti, ma rivestito di un'autorità che lo rende ancora più difficile da riconoscere: l'adulto che educa si sente investito, spesso implicitamente, del compito di essere il punto fermo, colui che non vacilla, perché è proprio la sua stabilità apparente a rendere possibile, agli occhi del ragazzo, l'idea che ci si possa appoggiare a qualcuno. Da questa percezione nasce una tentazione sottile: quella di credere che mostrare la propria fragilità significhi tradire il proprio ruolo, deludere chi si affida, perdere l'autorevolezza necessaria per educare.

Ma questa tentazione produce, esattamente come nei ragazzi, l'effetto opposto a quello sperato. Un educatore che non riconosce mai, nemmeno a se stesso, la propria fatica, finisce per insegnare, senza volerlo e senza dirlo, la stessa lezione sbagliata che il saggio ha cercato di disinnescare fin dall'inizio: che la fragilità è qualcosa da nascondere per essere degni di stima. Il ragazzo, per quanto non lo dica esplicitamente, percepisce sempre la differenza tra un adulto che non ha mai fatica e un adulto che ha fatica e la porta con dignità: solo il secondo, paradossalmente, gli offre un modello che può davvero imitare, perché il primo resta un'immagine irraggiungibile, mentre il secondo è una strada percorribile.

C'è poi una domanda ancora più scomoda, che l'educatore raramente si pone: dove, e con chi, posso io stesso essere fragile? Se il ragazzo ha bisogno di un adulto capace di accogliere la sua fragilità senza giudicarla, l'adulto ha lo stesso bisogno, e troppo spesso non ha nessuno a cui rivolgersi: né tra i colleghi, dove regna talvolta la stessa retorica della competenza continua,

né in famiglia, dove si teme di aggiungere peso, né, talvolta, nella propria vita spirituale, ridotta a pratica funzionale piuttosto che a spazio di verità su di sé.

LUCE

C'è un'intuizione, insieme pedagogica e spirituale, che può orientare questa domanda: nessuno può accompagnare un altro in un territorio che non ha mai esplorato in prima persona.⁹ Non si tratta di esibire la propria fragilità davanti ai ragazzi, il che sarebbe un'inversione impropria dei ruoli, ma di averla riconosciuta e attraversata altrove, in uno spazio proprio, perché solo così lo sguardo che si posa sul ragazzo fragile potrà essere davvero uno sguardo di riconoscimento, e non una proiezione mascherata delle proprie paure irrisolte. La tradizione spirituale cristiana, ancora una volta, offre qui un'immagine preziosa: quella della debolezza che diventa paradossalmente il luogo in cui si manifesta una forza che non viene da sé.¹⁰ Non è un invito alla rassegnazione, ma un capovolgimento profondo di prospettiva: l'adulto che riconosce il proprio limite davanti a un Altro che lo accoglie comunque, impara qualcosa che nessuna formazione tecnica può insegnare, ossia che il valore della propria presenza educativa non dipende dalla propria perfezione, ma dalla propria autenticità.

APERTURA PEDAGOGICA

Restano allora due domande pratiche, che il saggio non può risolvere per l'educatore, ma che può almeno consegnargli con chiarezza: come, e dove, posso prendermi cura della mia fragilità? Alcune piste concrete, senza pretesa di esaurire il tema: la ricerca di uno spazio di confronto stabile con altri educatori, non solo organizzativo ma autenticamente umano, in cui sia permesso dire "non ce la faccio" senza che questo comprometta la stima reciproca; la cura di una vita spirituale personale che non sia solo funzione del proprio ruolo, ma luogo di verità su di sé, eventualmente accompagnata da una guida spirituale o da un percorso di accompagnamento psicologico, quando necessario; il recupero di relazioni, fuori dal contesto educativo, in cui non si è "l'insegnante" o "l'animatore", ma semplicemente una persona che può essere fragile senza conseguenze sul proprio ruolo. Il gesto conclusivo, quello che chiude il cerchio aperto nell'*Ouverture*, è forse il più semplice da dire e il più difficile da vivere: prima di chiedere a un ragazzo di attraversare la propria fragilità alla luce del giorno, l'educatore è chiamato a fare, almeno una volta, lo stesso cammino su di sé.

Vademecum per l'educatore

Strumento di sintesi, con nomi e concetti espliciti

Questo vademecum raccoglie in forma esplicita i riferimenti che nel corpo del saggio sono rimasti volutamente sospesi, per non appesantire il registro narrativo. Ogni voce corrisponde a un rimando numerico incontrato nel testo e ne esplicita, dove già possibile, l'ambito di provenienza.

Sulle vulnerabilità in generale, e sulla critica alla resilienza a tutti i costi

Il saggio si oppone a una lettura della resilienza come prestazione da dimostrare, proponendo invece la fragilità come dimensione costitutiva dell'esistenza aperta. Questa prospettiva

dialoga, senza citarli direttamente nel corpo del testo, con la tradizione filosofica esistenzialista e fenomenologica del Novecento, in particolare con il pensiero che ha indagato la condizione umana come essere-gettati-nel-mondo e come apertura strutturalmente vulnerabile all'altro e al tempo. Un riferimento pedagogico più recente e diffuso, utile per un approfondimento accessibile agli educatori, è la letteratura contemporanea sulla differenza tra resilienza autentica (capacità di attraversare la difficoltà mantenendo intatta la propria umanità) e resilienza-prestazione (capacità di reagire in fretta senza elaborare).

[1] – Il corpo come linguaggio della persona

Intuizione riconducibile alla teologia del corpo di tradizione giovanpaolina (catechesi del mercoledì, 1979-1984), che legge la corporeità umana come capace di esprimere e comunicare la persona nella sua interezza.

[2] – L'uomo creato a immagine

Riferimento biblico: Genesi 1, 26-27.

[3] – Il volto e il riconoscimento come luogo costitutivo dell'identità

Tema centrale nella filosofia dell'alterità del Novecento, in particolare nella riflessione sul volto dell'altro come luogo dell'appello etico e del riconoscimento della propria identità. Riferimento filosofico di area fenomenologica.

[4] – La desolazione interiore nella tradizione spirituale

Tema riconducibile in prima ipotesi alla tradizione ignaziana del discernimento degli spiriti (consolazione e desolazione), ma presente più ampiamente nella tradizione spirituale cristiana.

[5] – Desiderio autentico e bisogno immediato

Distinzione filosofica tra il desiderio come apertura verso un bene che eccede la persona e il bisogno come mancanza che si esaurisce nella soddisfazione immediata; tema presente in diverse linee del pensiero fenomenologico ed esistenziale contemporaneo.

[6] – Il valore dell'attesa nella tradizione spirituale

Tema autentico, riconducibile in prima ipotesi al tempo liturgico dell'Avvento come tempo di attesa e preparazione, oppure a passi biblici sull'attesa (per esempio nei Salmi o nei testi profetici).

[7] – La notte oscura, o deserto interiore

Tema riconducibile in prima ipotesi alla tradizione mistica carmelitana (san Giovanni della Croce), ma presente anche nei salmi di lamento dell'Antico Testamento.

[8] – L'amore che precede ogni merito

Tema biblico e teologico fondamentale, riconducibile a diversi luoghi scritturistici (per esempio la teologia paolina della grazia, o la teologia giovannea dell'amore di Dio che precede la risposta dell'uomo, cfr. 1 Giovanni 4,10 "non siamo stati noi ad amare Dio, ma è lui che ha amato noi").

[9] – L'accompagnamento richiede un'esperienza personale del territorio attraversato

Principio diffuso nella tradizione della direzione spirituale e nella pedagogia esistenziale dell'accompagnamento.

[10] – La forza che si manifesta nella debolezza

Riferimento biblico preciso: 2 Corinzi 12, 9-10 ("Ti basta la mia grazia; la mia potenza infatti si manifesta pienamente nella debolezza").

Bibliografia ragionata

Fonti bibliche

Genesi 1, 26-27 (l'uomo creato a immagine).

2 Corinzi 12, 9-10 (la potenza che si manifesta nella debolezza).

1 Giovanni 4, 10 (l'amore che precede la risposta dell'uomo).

Salmi di lamento (riferimento generico, per il tema della desolazione e dell'attesa). Vedi Salmo 22 o Salmo 42-43.

Fonti magisteriali e teologiche

Giovanni Paolo II, catechesi del mercoledì sulla teologia del corpo (1979-1984).

Tradizione ignaziana del discernimento degli spiriti (consolazione e desolazione). Vedi le Regole per il discernimento degli spiriti negli *Esercizi Spirituali* di sant'Ignazio di Loyola.

San Giovanni della Croce, tema della notte oscura. Vedi l'opera *Notte oscura*.

Fonti filosofiche

Filosofia dell'alterità e del volto – Emmanuel Lévinas, in particolare *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (1961), dove il volto dell'altro viene pensato come luogo di un appello etico che precede e fonda ogni riconoscimento di sé.

Distinzione tra desiderio e bisogno – La medesima opera di Lévinas, *Totalità e infinito*, distingue con precisione il desiderio metafisico, che nasce da una mancanza mai colmabile e orienta verso l'altro, dal bisogno, che si esaurisce nella soddisfazione dell'oggetto. È dunque un secondo affioramento dello stesso pensatore.

Tema dell'abitare e della dimora – Martin Heidegger, *Costruire abitare pensare* (1951), dove l'abitare viene pensato non come semplice occupare uno spazio, ma come il modo fondamentale in cui l'uomo si rapporta al mondo e vi trova la propria misura.