

Il volto e la soglia

Fenomenologia della condizione giovanile e pedagogie dell'accompagnamento



Premessa

Chi scrive queste pagine lo fa a partire da un'esperienza precisa e circoscritta: l'accompagnamento quotidiano di adolescenti e giovani, in un tempo che ha reso quell'accompagnamento più necessario e insieme più difficile di quanto non fosse una generazione fa. Non è un'esperienza che si possa dare per scontata, né tantomeno teorizzare a tavolino: prima di chiedersi come si educi oggi, occorre chiedersi che cosa stia davvero accadendo, nel corpo e nell'anima di chi ha tra i dodici e i venticinque anni, in un mondo che nessuno di noi ha scelto ma che tutti siamo chiamati ad abitare insieme a loro.

Questo studio nasce dal tentativo di rispondere a quella domanda senza scorciatoie: non applicando ai giovani di oggi categorie pensate per altri tempi, e non inseguendo ogni allarme mediatico come se fosse verità acquisita, ma cercando un metodo che tenga insieme il rigore del dato, la profondità della riflessione filosofica e l'onestà di chi lavora ogni giorno sul campo. Il lettore non troverà qui riferimenti a tradizioni educative particolari, né la premessa che egli condivida un retroterra carismatico o confessionale specifico: chiunque abbia a cuore la crescita di un giovane – genitore, insegnante, educatore sociale, animatore, pedagogista – dovrebbe potersi riconoscere in ogni pagina, indipendentemente dal contesto in cui lavora e dalle convinzioni che professa.

Nota di metodo: perché cominciare dal dato, e un filo che le lega

C'è una tentazione ricorrente in ogni discorso sull'educazione, ed è quella di partire dalla teoria: enunciare un principio pedagogico, un ideale antropologico, un modello di persona matura, e poi

calarlo sui giovani reali come uno stampo su una materia che deve adattarsi. Questo studio sceglie deliberatamente la direzione opposta, e lo fa non per gusto personale né per prudenza accademica, ma perché è il metodo fenomenologico stesso, nella sua esigenza più radicale, a chiederlo. La fenomenologia nasce da un imperativo preciso: tornare alle cose stesse, lasciare che il fenomeno si mostri prima di essere interpretato, sospendere per quanto possibile le categorie già pronte che rischiano di anticipare e deformare ciò che si osserva. Applicato all'educazione, questo imperativo significa una cosa sola: prima di proporre un ideale di persona matura, prima di enunciare che cosa un giovane "dovrebbe" essere, occorre lasciar emergere che cosa un giovane, oggi, effettivamente è – con quali fatiche, quali risorse, quali domande inespresse.

Per questo la prima parte di questo studio non parte da un filosofo, né da un pedagogista, ma dai dati: le rilevazioni sulla salute mentale, sul sonno, sulla socialità digitale, sul rapporto con il futuro che le migliori ricerche sociologiche e psicologiche degli ultimi anni hanno raccolto sulla condizione giovanile. Solo dopo aver lasciato che questi dati parlino, senza affrettarne l'interpretazione, la seconda parte dello studio si volgerà alla domanda su chi sia, in profondità, la persona che quei dati descrivono solo in superficie.

Ma un metodo che proceda per parti distinte – il dato, la filosofia, la pratica pedagogica, la sintesi operativa – corre un rischio che è giusto dichiarare fin da qui, perché guiderà silenziosamente ogni pagina che segue: il rischio dell'accumulo. Quattro osservatori diversi sullo stesso fenomeno possono restare quattro elenchi affiancati, ciascuno corretto in sé ma privo di un centro che li tenga insieme. Questo studio è guidato, fin dalla sua prima riga, da un'ipotesi che vuole scongiurare proprio questo rischio: che il fenomeno osservato da quattro angolazioni diverse sia, in ogni caso, uno solo – *una persona che si costituisce nel riconoscimento*. Non useremo questa parola come etichetta da applicare a posteriori, ma come chiave che permette di leggere, sotto la superficie di dati apparentemente eterogenei, di autori apparentemente lontani fra loro, di pratiche pedagogiche apparentemente diverse, un'unica domanda che li attraversa tutti: che cosa significa essere visti, per quello che si è, prima di essere giudicati per quello che si fa?

Va precisato subito un punto che eviterà un fraintendimento ricorrente, e che vale la pena tenere presente in ogni pagina di questo studio: il riconoscimento di cui parliamo non descrive mai un individuo che prima esiste da solo e poi, in un secondo momento, entra in relazione con altri. Descrive, al contrario, un accadere che è relazionale fin dal principio: diventare se stessi non è mai un ripiegamento in un'interiorità autosufficiente, ma un costituirsi nell'orizzonte dell'altro, lasciandosi interpellare da un volto che chiama prima di ogni iniziativa propria. Non prima l'io e poi la relazione, ma l'io che accade come relazione. È una precisazione che può apparire tecnica, ma non lo è affatto nelle sue conseguenze pratiche: troppi adulti, timorosi che aiutare un giovane a "diventare se stesso" significhi favorirne l'isolamento, la chiusura, il ripiegamento narcisistico, finiscono per scegliere l'estremo opposto – un'educazione che soffoca ogni spazio di autonomia in nome della relazione. Questo studio sostiene, fin da questa premessa metodologica, che l'alternativa è falsa: non si diventa se stessi contro gli altri, né a prescindere da loro, ma sempre e solo attraverso di loro.

Parte prima

La condizione. Diagnosi del mondo adolescenziale contemporaneo

Un corpo che non riposa

Cominciamo da un dato apparentemente minore, ma che è in realtà la porta d'ingresso a tutto il resto: il sonno. Le raccomandazioni degli specialisti sono chiare da tempo, e chiedono agli adolescenti non

meno di otto o nove ore di riposo notturno perché lo sviluppo cognitivo ed emotivo possa procedere in modo sano. Eppure, secondo quanto hanno rilevato le più recenti indagini pediatriche presentate al Senato nel novembre 2025, la quasi totalità dei ragazzi italiani – circa l'89% degli adolescenti – dorme con il proprio cellulare in camera, esposto a una condizione di privazione cronica del sonno il cui effetto si propaga su ogni altra dimensione dell'esistenza: l'attenzione, l'umore, la capacità di reggere la frustrazione. Le stesse indagini segnalano che un uso dello schermo superiore alle due ore quotidiane aumenta in modo significativo il rischio di sedentarietà e sovrappeso, e che l'esposizione precoce e prolungata al digitale lascia tracce misurabili nello sviluppo cognitivo e nella capacità di attenzione sostenuta.

Non si tratta di demonizzare la tecnologia in sé, questione su cui questo studio tornerà con più cautela. Si tratta di registrare un fatto fenomenologico preciso, prima ancora che sanitario: il corpo del giovane contemporaneo è un corpo che fatica a interrompersi, a sottrarsi allo stimolo, a concedersi quella sosta che ogni organismo vivente – prima ancora che ogni persona – richiede per rigenerarsi. È un corpo in perenne stato di soglia, mai completamente sveglio né completamente a riposo.

Una fragilità psichica diffusa, non eccezionale

Il secondo dato riguarda la salute mentale, ed è quello su cui la ricerca internazionale ha prodotto negli ultimi anni la letteratura più solida. Uno studio pubblicato su una rivista scientifica internazionale ha stabilito che circa tre quarti dei disturbi di salute mentale che una persona sperimenterà nella propria vita si manifestano già entro i ventiquattro anni, un dato che sposta l'attenzione dall'età adulta, tradizionalmente considerata il bersaglio degli interventi di cura, proprio agli anni della crescita. In Italia, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico ha stimato che oltre settecentomila giovani convivono attualmente con un problema di salute mentale, ansia e depressione in testa. A livello internazionale, tra il 2018 e il 2022 la prevalenza di ansia e depressione tra gli under 20 è cresciuta di circa un quinto, con un incremento particolarmente marcato tra le ragazze.

I dati italiani più recenti raccontano un andamento non lineare ma persistente: l'indice di salute mentale elaborato dall'Istat sulla popolazione giovanile, dopo un crollo nel biennio della pandemia, ha conosciuto un miglioramento nel 2022, una nuova battuta d'arresto nel 2023, e un modesto recupero nel 2024 che tuttavia resta ancora al di sotto dei livelli precedenti alla pandemia. È un dato che merita di essere letto con attenzione fenomenologica, non solo statistica: non descrive un'emergenza puntuale destinata a rientrare, ma una condizione strutturale che si è insediata e che oscilla, senza mai tornare pienamente al punto di partenza. Nello stesso senso vanno le più recenti analisi dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, secondo cui il deterioramento della salute mentale giovanile non ha un'unica causa, ma nasce da un sistema complesso di fattori che si rinforzano reciprocamente, tra cui la digitalizzazione gioca un ruolo ambivalente: non è la tecnologia in sé a essere il problema, ma il modo in cui si intreccia con il sonno perduto, con l'insoddisfazione per la propria immagine corporea, con la pressione sociale della visibilità costante.

C'è, dentro questa fragilità diffusa, un aspetto che la ricerca fatica ancora a mettere a fuoco e che merita di essere segnalato per onestà, prima ancora che per completezza: il dolore dei giovani resta, in larga misura, un tema non indagato a sufficienza. Chi lavora a stretto contatto con adolescenti e osserva da vicino le ricerche più recenti sul tema segnala che se ne parla quasi soltanto quando emerge un caso clamoroso, per una settimana, sui mezzi di informazione – mentre la sofferenza quotidiana, meno spettacolare ma più diffusa, resta senza parola e senza ascolto strutturato. È un'assenza che questo studio non può colmare, ma che è giusto dichiarare: la diagnosi qui condotta si appoggia ai dati disponibili, sapendo che proprio sul versante più delicato – quello del dolore silenzioso, non ancora clinicamente conclamato – la ricerca stessa è ancora indietro rispetto al bisogno reale.

La socialità paradossale: connessi e soli

Il terzo dato riguarda la qualità delle relazioni. Qui il paradosso è più difficile da maneggiare di quanto i titoli dei giornali lascino intendere: i giovani di oggi non sono, in generale, privi di legami – sono, semmai, iperconnessi, costantemente in contatto, mai davvero irraggiungibili. Eppure proprio questa iperconnessione sembra generare una forma nuova di solitudine, meno visibile del vecchio isolamento fisico ma non meno reale. Le indagini europee più recenti sui comportamenti adolescenziali segnalano che quasi la metà degli adolescenti europei mostra un uso problematico dei social media, con una incidenza ancora più marcata tra le ragazze italiane. L'Istituto Superiore di Sanità, in un'indagine condotta su oltre diciottomila studenti tra la fine del 2025, ha rilevato che circa uno studente su sei tra gli undici e i diciassette anni presenta almeno un comportamento a rischio legato al gioco online, al gioco d'azzardo digitale o all'uso problematico dei social.

Ma il dato più interessante, dal punto di vista fenomenologico, non è la quantità di tempo trascorso online, quanto la sua qualità relazionale. La pressione sociale che il fenomeno inglese conosce come *fear of missing out* – la paura di essere esclusi da qualcosa che sta accadendo altrove, in un altrove sempre visibile ma mai pienamente raggiungibile – investe, secondo le analisi più recenti, anche gli adolescenti che scelgono deliberatamente di non usare i social, per il semplice fatto che l'effetto rete rende quella scelta comunque costosa in termini di appartenenza. Si genera così una condizione singolare, che nessuna generazione precedente aveva sperimentato in questa forma: essere costantemente in contatto e, insieme, costantemente esposti al timore di essere lasciati fuori. Non solitudine per assenza di legami, ma solitudine dentro l'eccesso di legami – una solitudine che si nasconde meglio, proprio perché il telefono squilla, le notifiche arrivano, la chat non tace mai.

C'è un paradosso ulteriore, rilevato da chi ascolta sistematicamente i giovani in percorsi di ricerca qualitativa, che completa il quadro fin qui tracciato e che vale la pena isolare perché attraversa trasversalmente tutta la condizione giovanile contemporanea, non solo la sua dimensione digitale: la compresenza, nello stesso giovane, di una fortissima domanda di singolarità – la rivendicazione di potersi formare da sé le proprie convinzioni, di trovare un proprio modo personale di stare al mondo, senza interferenze né imposizioni esterne – e di un altrettanto forte bisogno di relazione autentica, calda, non formale. Non sono due tendenze che si escludono, per quanto a prima vista possano apparire contraddittorie: sono piuttosto due facce della stessa medaglia, perché l'accentuarsi del senso di sé, se non trova un contesto relazionale che lo accolga, genera solitudine – e la solitudine, essendo una condizione scomoda, spinge a cercare relazioni, ma relazioni scelte, leggere, non istituzionali, non imposte dall'appartenenza. È la ricerca di un legame simile, per usare un'immagine che rende bene l'idea, a una cena tra amici: un luogo dove ci si sente liberi di dire quello che si pensa, a proprio agio, senza sentirsi giudicati, ma dove ci si sente comunque parte di qualcosa. Il bisogno dichiarato con più insistenza dai giovani stessi, quando vengono interrogati su che cosa manchi loro davvero, non è dunque né la sola autonomia né la sola appartenenza, ma un ascolto reale: essere ascoltati per quello che si è, non per essere subito corretti o istruiti.

Adulti in difficoltà a proporsi come autorevoli

Il quarto dato riguarda non i giovani direttamente, ma il mondo che li circonda: gli adulti che dovrebbero accompagnarli. Qui la fonte non è tanto la statistica quanto l'osservazione clinica e pedagogica convergente di chi lavora sul campo: una fatica diffusa degli adulti – genitori, insegnanti, educatori – a proporsi come autorità capace di orientare senza per questo apparire oppressiva. Non è un fenomeno che si possa quantificare con la stessa precisione dei dati sul sonno o sulla salute mentale, ma è un fenomeno che chiunque lavori con adolescenti riconosce immediatamente: l'oscillazione tra un'accoglienza che rinuncia a ogni esigenza per timore di ferire, e un controllo ansioso che soffoca ogni

spazio di autonomia. In entrambi i casi, ciò che sembra mancare è una terza via, meno rassicurante ma più feconda: la capacità di restare accanto a un giovane senza né abbandonarlo alla propria fragilità né sostituirsi al lavoro che solo lui può fare su di sé.

Questa difficoltà adulta non è casuale né imputabile a una generazione di genitori o di insegnanti meno capaci delle precedenti: è essa stessa, come vedremo più avanti, un effetto della stessa condizione culturale che produce la fragilità giovanile – un tempo che ha smarrito, insieme ai giovani, anche i propri adulti.

Un tempo che non si lascia abitare con calma

Il quinto dato riguarda la struttura stessa del tempo vissuto. Non si tratta più, per i giovani di oggi, di un tempo scandito da ritmi riconoscibili – la giornata, la settimana, la stagione – ma di un tempo accelerato, frammentato in una successione di stimoli che si sovrappongono senza soluzione di continuità: la notifica che interrompe lo studio, la scadenza che incalza, il flusso di contenuti che non ha mai un momento naturale di sosta. Questa condizione, che la riflessione filosofica contemporanea ha descritto nei termini di una vera e propria accelerazione strutturale della vita sociale, non riguarda solo il ritmo esterno delle cose, ma la percezione interiore del tempo stesso: si fatica a stare in un'attività senza già anticipare la prossima, si fatica a tollerare l'attesa, si fatica a concedersi la lentezza necessaria perché un pensiero, o un sentimento, possano maturare.

Questa frammentazione temporale ha una conseguenza specifica sul piano educativo che meriterà un approfondimento più avanti in questo studio: rende difficile qualunque relazione che richieda pazienza, qualunque apprendimento che richieda ripetizione, qualunque legame che richieda la durata come propria condizione di possibilità. Un'educazione pensata per un tempo lento si scontra oggi con un'esperienza vissuta del tempo che è strutturalmente diversa, e non può ignorare questo scarto senza risultare, semplicemente, inefficace.

La domanda di senso: dalla religione ricevuta alla spiritualità cercata

Il sesto dato è forse il più delicato da rilevare, perché riguarda ciò che non sempre si dichiara apertamente: la domanda sul senso della propria vita, sul perché valga la pena esistere e impegnarsi. Le indagini condotte negli ultimi anni dall'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo, che segue annualmente un ampio campione di giovani italiani tra i diciotto e i trent'anni, permettono di seguire questa domanda nel suo mutare nel tempo, con una precisione che va oltre l'impressione soggettiva. Alla domanda diretta se si riconoscano nella religione cristiana cattolica, la quota di giovani che ha risposto affermativamente è passata dal 56% del 2013 al 32,7% del 2023: un calo netto, che tra le sole giovani donne è ancora più marcato, dal 61% al 33%, un dimezzamento che inverte una tendenza storica – quella per cui le donne risultavano tradizionalmente più religiose degli uomini – e che, proiettato con lo stesso ritmo, porterebbe entro la metà del secolo a percentuali di identificazione religiosa molto ridotte.

Sarebbe però un errore fermarsi qui, leggendo questo dato come prova di una progressiva scristianizzazione o, più in generale, di un declino puro e semplice della vita interiore giovanile. Chi ha condotto interviste approfondite con questi stessi giovani racconta un quadro più complesso: l'abbandono di un'appartenenza istituzionale dichiarata non coincide quasi mai con l'abbandono di ogni domanda di senso o di ogni ricerca interiore. Al contrario, quando si dà loro la parola, questi giovani descrivono un mondo interiore attivo, spesso sorprendentemente elaborato, attorno a poche domande ricorrenti: il senso della vita, la morte – tema che, quando emerge spontaneamente, si colloca sorprendentemente al centro delle preoccupazioni di molti giovani interrogati –, il male, il futuro. Su quest'ultimo punto un dato merita di essere segnalato per la sua stabilità nel tempo: circa due giovani su

tre dichiarano di immaginare il proprio futuro come pieno di rischi e di minacce, un'inversione preoccupante rispetto a un'età che dovrebbe, per sua natura, guardare avanti con fiducia. Ciò che emerge da queste ricerche è la descrizione di una vera e propria trasformazione del modo di credere, più che di una sua scomparsa: quella che gli studiosi della religione contemporanea descrivono come il passaggio da una religiosità istituzionale, ricevuta per appartenenza e trasmessa da una comunità che la custodisce, a una spiritualità personale, cercata e scelta individualmente, spesso senza alcun riferimento esplicito a un'istituzione religiosa. Le stesse ricerche hanno provato a dare corpo a questa spiritualità, individuando cinque aree ricorrenti nel modo in cui i giovani intervistati la descrivono, senza che nessuna delle cinque richieda necessariamente il riferimento a una divinità: la spiritualità come viaggio, un'esperienza trasformativa che coinvolge il corpo oltre che il pensiero, di cui il ritorno di interesse per antichi cammini e pellegrinaggi è un segno tangibile; la spiritualità come ricerca di sé, che richiede interiorità, silenzio, un metodo; la spiritualità come connessione con la natura; la spiritualità come connessione con un tutto che eccede la propria singola esistenza; la spiritualità come qualità delle relazioni più vere, vissute come esperienza di incontro con il mistero della persona che si ha di fronte.

Questo significa che la domanda di senso non è affatto scomparsa dall'orizzonte giovanile, come talvolta si continua a ripetere leggendo solo i dati sull'appartenenza dichiarata; è piuttosto migrata verso forme meno istituzionali, più personali, spesso meno visibili a chi si limita a osservare la partecipazione a pratiche organizzate. È una domanda che attende non tanto una dottrina quanto un'occasione – e, ancora una volta, un ascolto capace di non richiudersi immediatamente in una risposta preconfezionata.

Una diagnosi che non si chiude nell'allarme

Sarebbe disonesto, a questo punto, lasciare che l'insieme di questi dati componga un quadro puramente allarmistico. I dati raccolti descrivono difficoltà reali, non un collasso irreversibile: mostrano una generazione che soffre di più di quelle immediatamente precedenti su alcuni indicatori precisi – sonno, ansia, solitudine relazionale – ma che, quando trova occasioni autentiche di impegno, di relazione non mediata, di volontariato, di ricerca condivisa, risponde con una capacità di speranza e di apertura che nessuna statistica sull'ansia riesce a cancellare. La stessa ricerca sulla speranza giovanile mostra che chi lavora, chi si impegna in attività di volontariato, chi coltiva legami di sostegno reale, sperimenta un benessere significativamente superiore a chi resta fuori da queste esperienze.

Vale infine la pena di registrare un'osservazione metodologica che emerge da chi conduce da anni ricerche qualitative dirette con i giovani, perché riguarda il modo stesso in cui un adulto dovrebbe porsi di fronte ai dati appena esposti. Chi ha confrontato in profondità i giovani che restano fedeli a un percorso di ricerca interiore strutturato con quelli che se ne allontanano ha osservato un fatto che rovescia un'aspettativa intuitiva: spesso l'elaborazione più profonda e più ricca delle grandi domande esistenziali si trova proprio in chi ha continuato a cercare senza ricevere risposte rassicuranti, mentre chi ha ricevuto presto una risposta tende, paradossalmente, a fermare lì la propria ricerca. Una risposta data troppo presto rischia di chiudere una domanda che avrebbe avuto bisogno di restare aperta più a lungo per scavare più a fondo. È un'indicazione che vale ben oltre l'ambito da cui è stata tratta, e che orienterà, nella parte di questo studio dedicata alle pedagogie, la riflessione su che cosa significhi davvero accompagnare un giovane: non necessariamente rispondere a ogni domanda, ma avere il coraggio di lavorare sulle domande stesse, lasciandole vive.

Questo significa che la diagnosi qui condotta non descrive un destino, ma una condizione: un insieme di fragilità reali, prodotte da fattori culturali e strutturali identificabili, che tuttavia non esauriscono né determinano in modo meccanico la vita interiore di un solo giovane in particolare. È precisamente in

questo spazio – tra la fragilità diagnosticata e la possibilità ancora aperta – che si colloca il compito educativo.

Un filo che attraversa tutti i dati

Se si rilegge ora, tutta insieme, la diagnosi appena condotta, un filo comune emerge con una nettezza che i singoli dati, presi separatamente, non lasciavano intravedere. Il sonno rubato dallo schermo che non si riesce a spegnere, la fragilità psichica che si aggrava nel silenzio, la solitudine dentro l'eccesso di connessioni, la difficoltà degli adulti a farsi autorevoli, il tempo troppo veloce per essere abitato, la domanda di senso migrata fuori dalle istituzioni che un tempo la custodivano: in ognuna di queste fragilità, a guardare bene, non manca principalmente una risorsa materiale o una competenza tecnica. Manca, quasi sempre, un riconoscimento reale – l'esperienza di essere visti per quello che si è, non misurati per quello che si produce, non gestiti come un problema da risolvere in fretta. È a questa mancanza, e alla domanda su che cosa essa richieda in profondità, che le pagine seguenti tenteranno di rispondere: prima interrogando chi sia, in profondità filosofica, la persona che questi dati descrivono solo dall'esterno; poi chiedendo a quali pedagogie ci si possa affidare per rispondere; infine proponendo alcune categorie capaci di orientare, oggi, chiunque abbia il compito di accompagnare una crescita.

Parte seconda

La persona. Fondamenti fenomenologici e personalisti

Perché guardare alla persona prima che al metodo

Prima di chiedersi con quali strumenti si educi un giovane, occorre chiedersi che cosa sia, in profondità, la persona che si ha davanti. È una domanda che la pratica quotidiana dell'educazione tende a dare per scontata, perché il tempo stringe e le urgenze non aspettano: bisogna organizzare l'attività, correggere il compito, gestire il conflitto. Ma ogni gesto educativo, anche il più minuto, porta con sé un'idea implicita di che cosa sia un essere umano – se sia anzitutto un individuo isolato che deve imparare a gestirsi da solo, o un nodo di relazioni che esiste solo in quanto legato ad altri; se il corpo sia uno strumento da disciplinare o il luogo stesso dove la persona accade; se il tempo della crescita sia una linea di produzione o un racconto che si va scrivendo. Questa parte dello studio prova a rendere esplicite queste domande, affidandosi ad alcuni pensatori che, nel corso del Novecento e prima ancora, hanno cercato di descrivere l'essere umano non a partire da teorie astratte ma a partire dall'esperienza vissuta così come si dà. Il filo che le tiene insieme, come si è già anticipato, è uno solo: ciascuno di questi pensatori, da un'angolazione diversa, descrive che cosa voglia dire essere riconosciuti – e riconoscere – come persone, mai come individui isolati né come funzioni intercambiabili.

Il corpo che percepisce, non lo strumento che si possiede

Il primo passo consiste nel restituire dignità filosofica a qualcosa che l'educazione tratta spesso con sospetto: il corpo. Maurice Merleau-Ponty ha mostrato che l'essere umano non "ha" un corpo come si ha un oggetto, uno strumento da usare e da disciplinare, ma "è" il proprio corpo: è attraverso il corpo che il mondo si apre alla percezione, che lo spazio diventa familiare o ostile, che un'altra persona viene incontrata prima ancora che si scambino parole. Questa intuizione ha una conseguenza educativa diretta, particolarmente urgente in un tempo in cui il corpo giovanile è sottoposto a una pressione

costante – nell'immagine che deve restituire agli altri, nella prestazione sportiva, nella resistenza alla fatica dello studio. Un corpo trattato solo come macchina da ottimizzare o da correggere smette di essere il luogo dove la persona accade, e diventa un oggetto estraneo, sorvegliato dall'esterno anche da chi lo abita. Educare significa, in questa luce, restituire al giovane la possibilità di riconoscersi nel proprio corpo prima di doverlo valutare – ed essere, a propria volta, riconosciuto anche attraverso di esso, non nonostante esso.

Il volto che chiama, prima di ogni giudizio

Un secondo contributo decisivo viene da Emmanuel Lévinas, il quale ha osservato che l'incontro con un altro essere umano non comincia mai da un contenuto – che cosa pensa, che cosa vale, che cosa sa fare – ma da qualcosa di più originario: il suo volto, che si presenta e che, nel presentarsi, chiama in causa chi lo incontra, gli chiede una responsabilità che precede ogni scelta deliberata. Prima di poter valutare un giovane secondo qualunque criterio – il rendimento scolastico, il comportamento, le capacità relazionali – l'adulto che lo incontra è già chiamato in causa dal semplice fatto che quel volto esiste davanti a lui. Questa precedenza non è un sentimentalismo, ma una struttura: significa che nessuna valutazione, per quanto necessaria e giusta, può mai essere la prima parola pronunciata su un giovane. La prima parola è il riconoscimento della sua esistenza come qualcosa che riguarda chi lo guarda, indipendentemente da ciò che quel giovane ha fatto o non ha fatto. È qui, più che in ogni altro punto di questo studio, che la categoria del riconoscimento trova la propria formulazione più radicale: riconoscere non è un'attività fra le altre che l'educatore compie quando ha tempo, ma la condizione stessa perché un incontro educativo possa dirsi tale.

Una vita che si racconta, non una sequenza di istanti

Paul Ricœur ha dedicato una parte importante della propria riflessione a un'intuizione altrettanto semplice da enunciare e complessa da praticare: un'esistenza umana acquista senso non come somma di eventi isolati, ma come racconto, come trama in cui ciò che accade oggi trova significato in relazione a ciò che è avvenuto e a ciò che si spera possa avvenire. Questa identità narrativa non è un dato acquisito una volta per tutte, ma un lavoro che ciascuno compie continuamente, spesso senza saperlo, per tenere insieme i frammenti della propria vita in una storia che abbia senso continuare a scrivere. Per un giovane, questo significa che ogni sconfitta, ogni errore, ogni fatica non deve essere vissuto come un dato isolato e definitivo, ma come un capitolo che si inserisce in una trama più ampia – e il compito dell'educatore è, in buona misura, quello di aiutare il giovane a intravedere quella trama anche quando lui stesso, nel momento della fatica, non riesce a vederla. Anche questo racconto, va detto con chiarezza, non si scrive mai in solitudine: una vita diventa storia narrabile solo perché qualcuno l'ascolta, la accoglie, ne riconosce la trama insieme a chi la vive.

La gratuità come struttura, non come eccezione

Jean-Luc Marion ha approfondito, in una direzione che completa quella levinasiana, la logica del dono: un dono autentico non è un oggetto che passa semplicemente da una mano a un'altra restando identico a se stesso, ma un evento che si costituisce pienamente solo nell'atto in cui viene ricevuto come dono, riconosciuto come tale da chi lo riceve. Questo significa che la gratuità non è un'eccezione rara e commovente dentro un mondo regolato dallo scambio, ma una struttura fondamentale dell'esperienza umana, che si manifesta ogni volta che qualcosa viene offerto senza pretendere un contraccambio calcolato. Per l'educazione, questa categoria offre una chiave importante per comprendere perché tanti gesti educativi falliscano pur essendo tecnicamente corretti: perché vengono percepiti dal giovane come

transazione – do questo per ottenere quello – invece che come dono autentico, che nulla chiede in cambio se non di essere accolto. È la stessa intuizione, formulata con altro linguaggio, che Erich Fromm ha reso celebre distinguendo un modo di stare al mondo orientato all'avere – accumulare, possedere, trattenere anche le relazioni come si trattengono gli oggetti – da un modo orientato all'essere, che si realizza donandosi senza per questo impoverirsi. Un'educazione che riducesse ogni relazione a una transazione da bilanciare avrebbe scelto, senza dichiararlo, la logica dell'avere; un'educazione capace di gratuità reale sceglie, ogni volta che è fedele a se stessa, la logica dell'essere.

La persona come portatrice di valori irriducibili

Max Scheler ha sviluppato una fenomenologia della persona che resta, ancora oggi, uno dei fondamenti più solidi del pensiero personalista: la persona non è né una sostanza astratta né la semplice somma delle sue funzioni psicologiche, ma un centro unico e irripetibile capace di cogliere e realizzare valori – la giustizia, la bellezza, la solidarietà, la santità – in un modo che nessun'altra persona potrebbe realizzare esattamente allo stesso modo. Questo significa che ogni giovane porta con sé una possibilità di bene che gli è propria, che nessun altro può realizzare al suo posto, e che l'educazione non deve produrre in serie ma far emergere, con pazienza, ciò che è unicamente proprio di quella persona. È una formulazione che contiene già, in nuce, quella struttura di "concreto universale" che orienterà anche le pagine successive di questo studio: la persona è insieme irripetibile – questo volto, non un altro – e portatrice di una dignità valida universalmente, la stessa per ogni essere umano.

Comprendere l'altro senza ridurlo a oggetto

Edith Stein, allieva di Husserl, ha dedicato la propria riflessione filosofica giovanile al problema dell'empatia: come sia possibile conoscere realmente un'altra persona, il suo vissuto interiore, senza per questo ridurla a un oggetto che si osserva dall'esterno né proiettarvi semplicemente la propria esperienza. La sua risposta è che l'empatia è un atto specifico, irriducibile sia alla pura osservazione sia alla pura immedesimazione: è la capacità di cogliere l'altro come soggetto autonomo, dotato di una vita interiore reale quanto la propria, mai completamente trasparente né completamente inaccessibile. È una lezione preziosa per chi educa, perché protegge da due tentazioni opposte e ugualmente dannose: trattare il giovane come un caso da analizzare dall'esterno, oppure proiettare su di lui i propri vissuti, credendo di comprenderlo mentre in realtà si comprende solo se stessi.

Questa intuizione sulla natura specifica dell'empatia trova una traduzione pratica precisa in ciò che chi lavora quotidianamente con adolescenti definisce spesso, con parola semplice, ascolto: non il silenzio di chi aspetta il proprio turno per parlare, non l'attenzione tecnica di chi osserva per poi correggere, ma quella disposizione che si mette in cerca del bene già presente nell'altro prima di volerlo istruire. È un'attitudine esigente, che richiede all'adulto di sospendere temporaneamente il proprio bisogno di rispondere, di giudicare, persino di aiutare nel senso più immediato del termine, per lasciare che l'altro si mostri per quello che è davvero, non per quello che ci si aspetta di trovare.

La relazione che precede l'individuo

Martin Buber ha condensato in una distinzione ormai classica due modi radicalmente diversi di stare in relazione con ciò che ci circonda: il rapporto Io-Esso, in cui l'altro viene trattato come oggetto da usare, analizzare, classificare, e il rapporto Io-Tu, in cui l'altro viene incontrato come presenza piena, irriducibile a qualunque categoria che lo descriva dall'esterno. Nessuna relazione educativa può reggersi a lungo se scivola stabilmente nel primo registro – per quanto necessario esso sia in certi momenti, come quando si valuta una prova scritta. Ma un'educazione che riuscisse a mantenere viva,

anche solo in alcuni momenti privilegiati della giornata, la qualità del rapporto Io-Tu, avrebbe già fatto la parte più importante del proprio compito.

La disponibilità come virtù relazionale

Gabriel Marcel ha insistito su una categoria che completa quanto detto finora e che merita di essere isolata per la sua concretezza pratica: la disponibilità. Non tutti gli adulti che sono fisicamente presenti accanto a un giovane sono, in senso proprio, disponibili: si può essere presenti e insieme chiusi, occupati altrove, indisponibili nel senso più profondo del termine, mentre si può essere disponibili anche in un tempo breve, se quel tempo viene offerto senza riserve. La disponibilità non è dunque una questione di quantità di tempo trascorso insieme, ma di qualità dell'apertura con cui quel tempo viene abitato: un adulto disponibile lascia che l'altro lo raggiunga davvero, invece di restare trincerato dietro il proprio ruolo o la propria stanchezza.

La persona non è mai sola: il personalismo comunitario

Emmanuel Mounier ha proposto, con il proprio personalismo, una via che rifiuta con uguale decisione sia l'individualismo, che isola la persona riducendola a monade autosufficiente, sia il collettivismo, che la dissolve in una massa priva di volto. Per Mounier la persona esiste sempre già in relazione, si costituisce nell'incontro con altri, e la propria autonomia più autentica non consiste nell'indipendenza da ogni legame, ma nella capacità di impegnarsi liberamente in relazioni che la fanno crescere. È una correzione importante rispetto a un'idea di maturità molto diffusa oggi, che tende a identificare l'adulto compiuto con l'individuo autosufficiente, capace di bastare a se stesso: per il personalismo, al contrario, la maturità più alta si misura nella capacità di appartenere responsabilmente a una comunità, non nella capacità di farne a meno.

Questa prospettiva permette di sciogliere un'apparente contraddizione che chi osserva da vicino il mondo giovanile contemporaneo incontra spesso: la compresenza, nello stesso giovane, di una forte rivendicazione di autonomia – la volontà di trovare da sé il proprio modo di stare al mondo, senza interferenze – e di un bisogno altrettanto forte di legami autentici, non formali. Non sono, per il personalismo, due tendenze in conflitto da bilanciare a fatica, ma due facce necessarie di una stessa maturazione: la singolarità di ciascuno cresce sana solo dentro relazioni che la riconoscono come singolare, mentre una relazione priva di persone realmente distinte l'una dall'altra non sarebbe comunità ma massa indistinta. Il compito educativo non è dunque scegliere fra il coltivare l'autonomia e il costruire l'appartenenza, ma trovare le condizioni in cui l'una cresca attraverso l'altra.

Prendersi cura di sé, progettarsi, essere autentici

C'è infine una riflessione, elaborata nel Novecento da Martin Heidegger, che ha reso filosoficamente esplicite tre esperienze che ogni educatore riconosce già nella propria pratica, anche senza averle mai chiamate con questo nome. La prima è che l'esistenza umana non è mai semplice sopravvivenza, ma cura: un prendersi a cuore continuamente la propria vita e quella di chi ci circonda, un'attenzione che precede ogni calcolo e che si manifesta tanto nella premura per un amico quanto nella responsabilità verso un compito. La seconda è che l'essere umano non è mai un dato compiuto, ma un progetto: si è sempre proiettati verso possibilità non ancora realizzate, e proprio questa apertura verso ciò che non si è ancora costituisce la libertà più propria di ogni persona, giovane in modo particolarmente evidente perché il proprio progetto è, per un giovane, ancora quasi interamente da scrivere. La terza è la distinzione tra un'esistenza autentica, in cui la persona assume come proprie le scelte che compie e le

responsabilità che ne derivano, e un'esistenza inautentica, in cui ci si lascia semplicemente vivere secondo ciò che "si fa" o "si dice" comunemente, senza mai davvero scegliere.

Va detto con chiarezza, però, che questa terza categoria – l'autenticità come scelta di sé – va accolta qui con una correzione che le pagine precedenti hanno già reso necessaria, e che sarebbe disonesto tacere: presa da sola, l'idea di un'esistenza che si autentica scegliendo se stessa può suonare come un ripiegamento solitario, quasi che diventare autentici significasse bastare a se stessi, sottrarsi al peso e al dono della relazione con altri. È un'obiezione che filosofi vicini a Heidegger, Lévinas per primo, hanno mosso con decisione. Questo studio la accoglie non respingendo Heidegger, ma integrandolo con quanto già detto: la scelta autentica di sé non precede la relazione con l'altro né la sostituisce, ma è essa stessa resa possibile da un volto che chiama, da una cura che è sempre già cura di qualcuno, da un progetto che si scrive sempre in dialogo con chi ci accompagna. Nessuna di queste tre parole – cura, progetto, autenticità – richiede tecnicismi per essere compresa: sono già, in fondo, l'orizzonte quotidiano di chiunque lavori seriamente con un giovane, anche se raramente li nomina con questa precisione.

La fragilità che costituisce, non che umilia

C'è un'ultima dimensione della persona che le pagine precedenti hanno lasciato in ombra, e che merita di essere resa esplicita perché nessuna antropologia seria può ometterla senza mentire su ciò che un essere umano realmente è: il limite, la vulnerabilità, la fragilità. Blaise Pascal l'ha condensata in un'immagine che resta insuperata nella sua semplicità: l'uomo è una "canna pensante", grande perché pensa, capace di abbracciare con il pensiero l'universo intero, e insieme fragilissimo, perché basta un soffio, una goccia d'acqua, a distruggerlo. Meno di due secoli prima, Pico della Mirandola aveva difeso la dignità dell'uomo dal lato opposto, insistendo sulla sua libertà di plasmare se stesso, di non essere vincolato da una natura fissa come gli altri esseri viventi. Tenute insieme, e non l'una contro l'altra, queste due voci dicono qualcosa che l'educazione contemporanea rischia di dimenticare proprio quando insegue l'ideale opposto – quello di una persona sempre performante, sempre ottimizzabile, mai esposta al fallimento: che la dignità umana non nasce dal negare il limite, ma dall'abitarlo consapevolmente. Un'educazione che promettesse ai giovani, anche solo implicitamente, di poter diventare illimitati – sempre più efficienti, sempre più controllati, sempre più al riparo dal dolore – li lascerebbe disarmati proprio nel momento, inevitabile per chiunque, in cui la malattia, il lutto, l'insuccesso, l'imperfezione della propria immagine si presentano senza avviso.

Karl Jaspers ha dato a questa esperienza un nome filosofico preciso, che permette di comprenderla senza ancora doverla tradurre in linguaggio religioso: le *Grenzsituationen*, le situazioni-limite – la morte, la sofferenza, la colpa, la lotta per l'esistenza – sono quei momenti in cui il calcolo ordinario della vita si incrina, in cui nessuna pianificazione, nessuna competenza acquisita, nessuna strategia di controllo può più bastare. È precisamente in questi momenti, sostiene Jaspers, che qualcosa che eccede il calcolabile si affaccia alla coscienza: non ancora, necessariamente, una risposta religiosa, ma un'apertura, una domanda che prima non c'era. È un'intuizione che restituisce senso, letta oggi, a un'osservazione che ha attraversato la parte diagnostica di questo studio senza ancora essere nominata filosoficamente: il dolore dei giovani, spesso taciuto e sottostimato, non è solo un sintomo da curare, ma anche – quando trova un adulto capace di starci accanto senza fuggire né minimizzare – un luogo in cui la persona può scoprire dimensioni di sé che il tempo ordinario, occupato e performante, non lascia mai emergere.

Viktor Frankl, che ha attraversato personalmente la più radicale delle situazioni-limite immaginabili, ha lasciato a questa riflessione il proprio contributo più diretto e più utile per chi educa: il senso di un'esistenza non si trova nonostante la sofferenza, ma spesso proprio attraverso di essa, quando la persona scopre di poter scegliere l'atteggiamento con cui affrontarla anche là dove non può scegliere di

evitarla. È un'indicazione che nessun educatore dovrebbe leggere come invito a cercare la sofferenza o a minimizzarla nei giovani che accompagna, ma come promemoria di un'altra tentazione, più sottile: quella di proteggere un giovane da ogni fatica al punto da negargli anche la possibilità di scoprire, attraversandola, di che cosa sia fatto realmente. Riconoscere un giovane per intero significa riconoscerlo anche, e forse soprattutto, nella sua fragilità – non ai margini di essa.

Una fenomenologia della persona in crescita

Messe insieme, queste voci compongono un ritratto della persona molto lontano sia dall'individuo isolato e autosufficiente che certa cultura contemporanea continua a proporre come modello di maturità, sia dalla massa indistinta in cui altre visioni rischiano di dissolverla. Emerge una persona che è corpo vivente prima che oggetto da disciplinare, che è chiamata in causa dal volto altrui prima di ogni giudizio su di lei, che costruisce se stessa raccontandosi in una trama che ha senso proseguire, che riceve doni autentici quando questi non le vengono richiesti indietro, che porta in sé valori unici e irripetibili, che può essere realmente compresa senza essere ridotta a oggetto, che esiste pienamente solo in relazione, che ha bisogno di adulti realmente disponibili, che appartiene sempre già a una comunità che la precede e la sostiene, che è cura di sé e progetto sempre aperto – mai, però, a prescindere dall'altro che la chiama – e che porta in sé, infine, un limite non da vergognarsi ma da abitare, perché è spesso proprio lì che si scopre più a fondo se stessi e il legame che ci tiene agli altri. Se si cerca, in questo ritratto composito, il filo che lo tiene unito, lo si trova senza fatica: ognuna di queste voci descrive, da un'angolazione diversa, la stessa struttura di fondo – una persona che non è mai data prima della relazione, ma che accade come relazione, che diventa se stessa non ripiegandosi su di sé ma lasciandosi riconoscere, e riconoscendo a propria volta. È a partire da questo ritratto, non da un ideale astratto di persona matura, che la parte successiva di questo studio interrogherà le pedagogie che meglio hanno saputo tradurlo in pratica educativa concreta.

Parte terza

La relazione educativa. Dialogo con le pedagogie umanistiche avanzate

Che cosa chiediamo a una pedagogia umanistica

Non ogni pedagogia che si dichiara centrata sulla persona lo è davvero. Molte teorie educative, pur professando attenzione all'individuo, finiscono per proporre tecniche di gestione del comportamento, sistemi di incentivi e disincentivi, protocolli standardizzati che trattano il giovane come oggetto da orientare più che come persona da incontrare. Le pedagogie che questa parte dello studio mette in dialogo sono state scelte secondo un criterio preciso: la capacità di aver tradotto in pratica educativa concreta il ritratto della persona emerso nella parte precedente, senza tradirne la complessità per amore di semplificazione tecnica.

Vale la pena, prima di procedere, rendere esplicito un ponte che la parte precedente ha lasciato implicito. Se la persona, come si è visto attraverso Scheler, è un centro unico e irripetibile capace di cogliere e realizzare valori che nessun altro potrebbe realizzare esattamente allo stesso modo, allora educare non può ridursi a trasmettere contenuti o correggere comportamenti: significa, in una tradizione pedagogica precisa che da quell'intuizione filosofica discende direttamente, accompagnare una persona a riconoscere e a far fiorire i valori che le sono propri. È da questa eredità – l'educazione come educazione ai valori, non come addestramento a una prestazione – che muovono, ciascuna a proprio modo, le voci che seguono.

Il dialogo che libera

Paulo Freire ha elaborato la propria pedagogia a partire da un'esperienza precisa: l'alfabetizzazione di adulti poveri, ai quali la società negava non solo l'istruzione ma la possibilità stessa di pensarsi come soggetti capaci di trasformare la propria condizione. Da questa esperienza nasce la sua critica più radicale a quella che chiama educazione "depositaria" – l'insegnante che deposita contenuti in una mente concepita come contenitore vuoto – e la proposta di un'educazione dialogica, in cui educatore ed educando si formano reciprocamente attraverso un confronto che parte sempre dalla realtà concretamente vissuta da chi apprende. Per Freire, l'obiettivo ultimo dell'educazione non è la trasmissione di contenuti, ma la coscientizzazione: la capacità di leggere criticamente la propria condizione per poterla trasformare, non subirla.

C'è un corollario di questa impostazione che merita di essere reso esplicito, perché tocca una tentazione ricorrente in ogni pratica educativa, non solo in quella freiriana: la fretta di rispondere. Un'educazione che deposita risposte già pronte, per quanto corrette, rischia di chiudere prematuramente domande che avrebbero avuto bisogno di restare aperte più a lungo per essere realmente comprese e fatte proprie. Chi lavora sulle domande invece che sulle sole risposte – lasciandole vive, tornandoci sopra, resistendo alla tentazione di risolverle troppo in fretta – offre al giovane la possibilità di scavare più a fondo, mentre chi riceve una risposta rassicurante troppo presto tende, paradossalmente, a fermare lì la propria ricerca. È una pedagogia delle domande più che delle risposte, coerente fino in fondo con l'impianto dialogico di cui qui si è detto – ed è, in ultima analisi, un'altra forma di riconoscimento: riconoscere che l'altro porta già in sé un pensiero in cammino, non un vuoto da riempire in fretta.

Il diritto del bambino a essere preso sul serio

Janusz Korczak, medico e pedagogista polacco morto insieme ai bambini del proprio orfanotrofio nei campi di sterminio nazisti, ha lasciato un'eredità pedagogica fondata su un principio tanto semplice quanto rivoluzionario per la propria epoca: il bambino ha diritto al rispetto, oggi, non solo come promessa dell'adulto che diventerà. Korczak ha criticato con fermezza ogni pedagogia che considerasse l'infanzia e l'adolescenza come semplici tappe di passaggio verso la vita adulta, priva di valore in se stessa, e ha proposto invece pratiche concrete di autogoverno e di partecipazione reale dei più giovani alla vita della comunità che li ospitava – un tribunale dei pari, un giornale scritto dai bambini stessi, un sistema di responsabilità condivisa. Il principio korczakiano resta un correttivo prezioso contro ogni tentazione di trattare l'adolescenza come tempo sospeso, mera anticamera della vita vera che comincerà solo dopo: è il riconoscimento pieno di un presente che vale già, non solo di un futuro che deve ancora arrivare.

La relazione che fa crescere

Carl Rogers ha condotto la propria ricerca in ambito psicoterapeutico prima ancora che pedagogico, ma le sue conclusioni sono state applicate con grande efficacia anche all'educazione: ogni persona porta in sé una tendenza naturale alla crescita, che si sblocca quando incontra una relazione caratterizzata da tre condizioni precise – l'accettazione positiva incondizionata, che accoglie la persona indipendentemente dal suo comportamento; l'empatia, intesa come sforzo di comprendere il mondo interiore dell'altro dal suo stesso punto di vista; e la congruenza, cioè l'autenticità di chi accompagna, che non recita un ruolo ma si mostra realmente per quello che è. Un'educazione centrata sulla persona, nel senso rogersiano, non significa assenza di richieste o di limiti, come talvolta si è frainteso, ma significa che ogni richiesta e ogni limite vengono posti dentro una relazione già segnata da accoglienza autentica, senza la quale nessuna correzione riesce davvero a raggiungere chi la riceve.

Prendersi cura come categoria pedagogica

Nel Noddings ha proposto un'etica della cura che sposta il centro della riflessione morale ed educativa dalla regola astratta alla relazione concreta tra chi cura e chi è curato. Per Noddings, l'atto educativo fondamentale non è l'applicazione di un principio generale a un caso particolare, ma la capacità di "ricevere" l'altro nella propria singolarità, di lasciarsi toccare dai suoi bisogni specifici prima di decidere come rispondervi. Questo non significa rinunciare a ogni criterio generale, ma subordinarlo sempre alla qualità della relazione reale con quella persona specifica, in quel momento specifico – una prospettiva che diffida di ogni protocollo educativo applicato meccanicamente, indipendentemente da chi si ha effettivamente davanti.

Educare all'umanità

Martha Nussbaum ha condotto una riflessione approfondita su che cosa significhi, oggi, un'educazione che formi non solo competenze tecniche spendibili sul mercato, ma cittadini capaci di pensare criticamente, di immaginare la condizione altrui, di partecipare responsabilmente alla vita democratica. La sua proposta insiste in particolare su una facoltà che rischia di essere trascurata nei sistemi educativi orientati alla sola produttività: l'immaginazione narrativa, la capacità di mettersi nei panni di un'altra persona attraverso la letteratura, l'arte, il racconto, sviluppando così una comprensione autentica della vulnerabilità e della dignità altrui. È un contributo prezioso per correggere una deriva molto diffusa: quella di misurare il valore di un percorso educativo solo in base alla sua immediata spendibilità pratica, dimenticando che la capacità di comprendere e immaginare l'altro è essa stessa una competenza, forse la più decisiva di tutte per una convivenza umana.

Oltre l'apprendimento

Gert Biesta ha condotto negli ultimi decenni una critica severa a quella che definisce la "learnification" dell'educazione: la tendenza crescente a ridurre ogni discorso educativo al linguaggio dell'apprendimento – obiettivi, competenze, risultati misurabili – perdendo di vista che educare significa anche, e forse anzitutto, aiutare una persona a diventare soggetto della propria esistenza, capace di agire e di rispondere del proprio agire nel mondo, non semplicemente di acquisire abilità. Biesta distingue tre funzioni dell'educazione che rischiano oggi di essere appiattite l'una sull'altra: la qualificazione, che fornisce conoscenze e competenze; la socializzazione, che inserisce la persona in tradizioni e pratiche condivise; e la soggettivazione, che riguarda il modo in cui una persona diventa capace di esistere come soggetto autonomo e responsabile. È quest'ultima funzione, secondo Biesta, quella più trascurata dai sistemi educativi contemporanei, ossessionati dalla misurazione dell'apprendimento, e proprio per questo la più urgente da recuperare.

Voci italiane: fondatori del Novecento e ricerca contemporanea

Anche la riflessione pedagogica italiana, di ieri e di oggi, ha molto da offrire a questo dialogo, e merita di essere raccontata come un arco storico piuttosto che come un elenco di nomi accostati. All'inizio del secolo scorso, Maria Montessori ha elaborato un metodo educativo che restituisce al bambino, e per estensione a ogni persona in crescita, il ruolo di protagonista attivo della propria formazione: l'ambiente preparato, pensato su misura per favorire l'autonomia; il rispetto dei tempi naturali di apprendimento di ciascuno, contro ogni pretesa di uniformare i ritmi di crescita; la fiducia in una capacità di auto-costruzione che l'adulto non deve imporre ma custodire, offrendo le condizioni perché possa dispiegarsi. È un'intuizione che dialoga direttamente con quanto già detto sulla corporeità:

per Montessori, come per la fenomenologia già incontrata in questo studio, il bambino non impara nonostante il proprio corpo, ma attraverso di esso, nel movimento, nel gesto, nella manipolazione concreta del mondo.

A metà secolo, don Lorenzo Milani, priore della piccola scuola di Barbiana, ha lasciato un'eredità che dialoga da vicino con quella freiriana già incontrata in queste pagine, pur muovendo da un contesto del tutto diverso: la lingua come strumento di giustizia sociale, negata ai poveri proprio perché tenerli senza parole significa tenerli senza potere; la scuola pensata per chi resta indietro, non per chi già possiede i mezzi per arrivare primo; un motto – "I care", me ne importa – scelto in aperta e dichiarata opposizione al "me ne frego" con cui era stato costretto a crescere, che condensa in due parole l'intera posta in gioco di ogni autentico gesto educativo: importarsene, prendersi cura, non restare indifferenti davanti a chi la scuola, la società, la storia hanno lasciato ai margini.

A queste due voci fondative si affiancano, nella riflessione pedagogica italiana più recente, altre categorie che meritano di entrare in questo dialogo. Luigina Mortari ha approfondito, in continuità con la tradizione fenomenologica già incontrata in questo studio, una pedagogia della cura che intende il prendersi cura non come sentimentalismo ma come disciplina rigorosa dell'attenzione, capace di sostenere la crescita altrui senza sostituirsi ad essa. Riccardo Massa, e dopo di lui Franco Cambi, hanno elaborato l'idea di una "clinica della formazione", che tratta ogni situazione educativa come un caso singolare da comprendere nella sua concretezza, resistendo alla tentazione di applicare schemi generali senza prima aver ascoltato la specificità della situazione reale. Duccio Demetrio ha infine sviluppato una pedagogia narrativa e autobiografica, mostrando come il raccontarsi – mettere in parole la propria storia, riordinarla, darle senso – sia esso stesso un atto formativo di prima grandezza, non un semplice esercizio linguistico accessorio.

In questo stesso arco storico della pedagogia italiana merita di essere ricordata, sia pure con un solo cenno che troverà sviluppo più ampio altrove, un'altra figura ottocentesca la cui intuizione educativa – fondata sulla presenza quotidiana, sulla fiducia in un "punto accessibile al bene" presente in ogni giovane, sulla convinzione che si educi più con l'amore riconosciuto che con la regola imposta – anticipa per molti versi ciò che questo studio sta argomentando per vie filosofiche autonome: il sacerdote piemontese Giovanni Bosco, la cui proposta pedagogica sarà ripresa più diffusamente in appendice.

Il mondo reale degli educatori

Resta una domanda che nessuna delle pedagogie qui richiamate può risolvere da sola, ed è quella con cui chiude questa parte dello studio: che cosa chiedono, concretamente, oggi, gli educatori che ogni giorno si misurano con la fatica reale dell'accompagnamento – insegnanti sovraccarichi di adempimenti burocratici, genitori disorientati da un mondo che cambia più in fretta di quanto riescano a comprenderlo, animatori che vedono sfaldarsi la partecipazione ai gruppi tradizionali? Questa domanda meriterebbe di essere alimentata da ricerche empiriche recenti e da testimonianze dirette del mondo educativo italiano, materiale che arricchirà questa sezione via via che sarà disponibile, senza che la sua assenza provvisoria comprometta l'impianto già solido delle pagine precedenti.

Se si rilegge ora, tutta insieme, questa terza parte, si vede con chiarezza che ciascuna delle voci qui convocate – per quanto diverse per epoca, contesto, linguaggio – ha tradotto in pratica pedagogica concreta la stessa intuizione filosofica già incontrata: che educare significhi, prima di ogni tecnica, riconoscere. Freire riconosce nell'adulto analfabeta un pensiero già in atto; Korczak riconosce nel bambino un presente che vale già; Rogers riconosce nell'altro una tendenza alla crescita che basta accompagnare; Noddings riconosce nella singolarità di ciascuno il punto di partenza di ogni cura; Nussbaum riconosce, attraverso l'immaginazione narrativa, la vulnerabilità e la dignità di chi è diverso da noi; Biesta riconosce nella persona un soggetto da far esistere, non solo una competenza da

certificare; Montessori riconosce nel bambino un costruttore di se stesso; don Milani riconosce, nella lingua negata ai poveri, un'ingiustizia da riparare riconoscendo loro la parola. È a partire da questo stesso filo, ora reso esplicito in alcune categorie capaci di orientare la pratica quotidiana, che si volgerà la parte successiva di questo studio.

Parte quarta

La sintesi. Il riconoscimento e le sue condizioni

Perché un centro, non un elenco

Le due parti precedenti hanno percorso strade diverse per raggiungere lo stesso punto di arrivo: la parte seconda ha chiesto chi sia, in profondità, la persona che cresce; la parte terza ha chiesto quali pedagogie abbiano saputo tradurre quella profondità in pratica educativa reale. In entrambe, sotto il linguaggio di autori ed epoche diverse, è emersa sempre la stessa struttura: la persona non è mai data prima della relazione, ma accade come relazione, si costituisce venendo riconosciuta e riconoscendo a propria volta. Questa parte finale non aggiunge una nuova lista di voci da ricordare, ma raccoglie quanto già emerso in poche categorie operative – non giustapposte fra loro come tessere di un mosaico, ma disposte attorno a un unico centro di cui sono, ciascuna a proprio modo, la condizione di possibilità.

Il riconoscimento come categoria centrale

Riconoscere un'altra persona significa vederla per quello che è, prima di giudicarla per quello che fa: significa lasciarsi interpellare da un volto che chiama prima di ogni iniziativa propria, come si è visto attraverso Lévinas; significa credere che in essa esista un bene da scoprire, non solo un comportamento da correggere, come insegna la pratica dell'ascolto già incontrata più volte in questo studio. Non è un sentimento, per quanto il sentimento possa accompagnarlo: è una struttura, che precede e rende possibile ogni altro gesto educativo. Un adulto può correggere, esigere, persino dire di no a un giovane, e restare pienamente riconoscente della sua persona; può anche essere accondiscendente, permissivo, presente ogni giorno, e non riconoscerlo affatto, se quella presenza non lo vede mai per quello che è realmente. Le sei categorie che seguono non sono altrettante voci accanto a questa: sono le condizioni concrete perché il riconoscimento, che resterebbe altrimenti un principio astratto, possa davvero accadere.

Presenza – la condizione perché il riconoscimento accada

Non si riconosce nessuno a distanza. La presenza è la prima e più elementare condizione del riconoscimento, ma non equivale alla semplice compresenza fisica: si può essere nella stessa stanza di un giovane e restare, nel senso più pieno del termine, assenti, distratti, altrove con il pensiero. La presenza che rende possibile il riconoscimento è quella disponibilità di cui si è detto attraverso Marcel: un'apertura che lascia che l'altro raggiunga davvero chi lo accompagna, non una sorveglianza che lo tiene sotto controllo da una distanza di sicurezza. Si specifica, concretamente, in una pratica già nominata più volte in questo studio e che merita qui la propria definizione più precisa: l'ascolto reale, che non è il silenzio di chi aspetta il proprio turno per parlare, ma la sospensione del proprio bisogno di giudicare, di risolvere, persino di aiutare nel senso più immediato, per lasciare che l'altro si mostri per quello che è.

Temporalità – il tempo che il riconoscimento richiede

Se una persona costruisce la propria identità raccontandosi in una trama che ha senso proseguire, come si è visto attraverso Ricœur, allora nessun riconoscimento autentico può esaurirsi in un istante isolato: richiede tempo, pazienza, la certezza che qualcuno resterà accanto abbastanza a lungo da vedere quella storia dispiegarsi, non solo l'istante presente. In un tempo culturalmente accelerato, che fatica a tollerare la lentezza, offrire questa certezza è già di per sé un atto controcorrente di straordinario valore educativo. Questa pazienza ha una conseguenza precisa anche nel modo di rispondere alle domande che un giovane pone: una risposta data troppo in fretta, per quanto corretta, rischia di chiudere una ricerca che avrebbe avuto bisogno di restare aperta più a lungo. Riconoscere significa, talvolta, avere il coraggio di lasciare una domanda viva, di tornarci sopra, di resistere alla tentazione – spesso più rassicurante per l'adulto che per il giovane – di chiudere in fretta ciò che chiede invece di essere scavato a fondo.

Corporeità – il luogo attraverso cui il riconoscimento si comunica

Il riconoscimento non passa mai solo per le parole. Si comunica, prima ancora che si dichiari, attraverso il corpo: uno sguardo che si posa o si distoglie, un tono di voce, la postura di chi accoglie o di chi respinge. Un'educazione che tratti il corpo del giovane esclusivamente come oggetto di controllo – la postura da correggere, la prestazione da misurare, l'aspetto da normalizzare – perde di vista che è proprio attraverso quel corpo, come si è visto attraverso Merleau-Ponty, che il giovane percepisce il mondo e sperimenta di essere, o non essere, riconosciuto. Prendersi cura educativamente della corporeità significa restituire al giovane la possibilità di abitare il proprio corpo con serenità, sapendo che è anche attraverso di esso, non nonostante esso, che viene visto per quello che è.

Gratuità – il segno che distingue il riconoscimento vero

Un riconoscimento condizionato al merito non è, a rigore, un riconoscimento: è una valutazione travestita da accoglienza. Uno spazio educativo ha bisogno di momenti – non residuali, non concessi come premio, ma pienamente legittimati – in cui nulla viene richiesto in cambio della presenza, in cui il tempo condiviso non deve produrre alcun risultato misurabile per giustificare se stesso. È in questi spazi gratuiti, come si è visto attraverso Marion e attraverso la distinzione fra l'avere e l'essere già richiamata, che il giovane sperimenta di essere voluto per se stesso, non per quello che rende – ed è solo lì che il riconoscimento raggiunge la propria forma più pura.

Autorità – ciò che orienta senza mai smettere di riconoscere

L'autorità è tra le categorie più fraintese nel dibattito educativo contemporaneo, spesso ridotta a un'alternativa secca fra autoritarismo e permissivismo. Un'autorità autentica non è né imposizione che schiaccia né assenza che abbandona: è la capacità di un adulto di orientare, con fermezza reale, un giovane verso ciò che ancora non è, senza che questa fermezza tolga mai nulla al riconoscimento della sua persona. È l'autorità di chi dice di no sapendo restare, non di chi dice di no per allontanarsi, e di chi dice di sì sapendo distinguere fra l'accoglienza della persona e l'accettazione indiscriminata di ogni suo comportamento. Un'autorità che smettesse di riconoscere degenererebbe in autoritarismo; un riconoscimento che rinunciassse a ogni autorità degenererebbe in indulgenza senza crescita.

Trascendenza del senso – l'apertura a un riconoscimento che ecceda quello umano

Resta un'ultima condizione, la più difficile da garantire perché nessun adulto, da solo, può offrirla per intero: l'apertura a un senso che ecceda l'immanenza del misurabile, del prestazionale, del consumabile. Un giovane accompagnato con presenza, temporalità paziente, cura del corpo, gratuità e autorità equilibrata, ma mai messo in contatto con una domanda che vada oltre l'utile immediato – perché vale la pena vivere, per che cosa impegnarsi, che cosa dia senso ultimo all'esistenza – resta comunque privato di qualcosa di essenziale. È la domanda che le situazioni-limite già incontrate in questo studio, attraverso Jaspers e Frankl, fanno emergere con più urgenza di ogni altra circostanza: come se il riconoscimento umano, per quanto pieno, non bastasse mai del tutto a colmare il bisogno di essere riconosciuti, e continuasse a rimandare a qualcosa – o Qualcuno – che lo eccede.

La tensione feconda fra le condizioni, tenute insieme dal centro

Nessuna di queste sei condizioni, presa da sola e portata all'estremo, produce un riconoscimento autentico. La sola presenza, senza autorità, produce indulgenza senza crescita; la sola autorità, senza gratuità, produce prestazione senza calore; la sola temporalità paziente, senza trascendenza del senso, rischia di accompagnare pazientemente verso il nulla. È nella tenuta simultanea di tutte e sei, mai risolta una volta per tutte ma custodita giorno per giorno, che si gioca la qualità reale di un ambiente educativo – qualunque sia il contesto in cui quell'ambiente si realizza, religioso o laico, scolastico o familiare, strutturato o informale. E ognuna di esse, quando viene meno, non produce semplicemente un difetto tecnico: produce l'esperienza, per il giovane, di non essere pienamente visto – la stessa esperienza che la diagnosi della prima parte di questo studio ha già descritto, da tutt'altra angolazione, come la ferita più diffusa del nostro tempo.

Una parte pratica

Costruire insieme un progetto educativo

Perché insieme, non da soli

Tutto quanto detto finora rischierebbe di restare un esercizio di pensiero, per quanto rigoroso, se non si traducesse in un lavoro che un singolo educatore non può comunque compiere da solo. Lo si è visto fin dalla parte seconda, attraverso Mounier: la persona non matura nell'autosufficienza, ma nell'appartenenza responsabile a una comunità che la sostiene – e questo vale non meno per l'adulto che educa di quanto valga per il giovane che cresce. Un insegnante, un genitore, un animatore che tentasse di praticare da solo tutto ciò che queste pagine hanno argomentato si esporrebbe a un doppio rischio: l'esaurimento personale, perché nessuno regge a lungo il peso di un riconoscimento sempre offerto e mai ricevuto; e l'incoerenza involontaria, perché un giovane che riceva accoglienza piena da un adulto e indifferenza dall'adulto accanto non sperimenta un ambiente educativo, ma un caso isolato presto dimenticato. Per questo l'ultima cosa che questo studio offre non è una sintesi in più, ma uno strumento: un modo concreto perché un'équipe educativa – un collegio docenti, un gruppo di catechisti o animatori, una coppia di genitori, un consultorio familiare – possa verificare insieme, periodicamente, se il proprio ambiente sta davvero riconoscendo chi accompagna.

Tre disposizioni prima di ogni tecnica

Prima ancora di qualunque strumento condiviso, però, c'è un lavoro che riguarda l'atteggiamento interiore di ciascun educatore, e che nessuno strumento di gruppo può sostituire. Il primo è la disponibilità a partire dall'ascolto e non dalla teoria già pronta, esattamente come questo studio ha scelto di fare fin dalla propria nota di metodo: un educatore che arrivi dal giovane già convinto di sapere che cosa gli serva, prima ancora di averlo ascoltato, ha già chiuso la porta che avrebbe dovuto aprire. Il secondo è la capacità di restare accanto alla fragilità senza il bisogno immediato di risolverla: si è visto, attraverso Jaspers e Frankl, che le situazioni di limite sono spesso il luogo in cui una persona scopre qualcosa di essenziale su di sé, e un adulto che si affretti a togliere ogni difficoltà rischia di privare il giovane proprio di questa scoperta. Il terzo è la pazienza di lavorare sulle domande più che sulle risposte, resistendo alla tentazione – comprensibile, ma spesso più rassicurante per l'adulto che utile al giovane – di chiudere in fretta ciò che avrebbe bisogno di restare aperto.

Uno strumento per la verifica comune

Le sei condizioni discusse nella parte quarta di questo studio possono diventare, prese insieme, una traccia semplice da riprendere periodicamente in un'équipe educativa – non per giudicare dall'esterno il lavoro di ciascuno, ma per riconoscere insieme dove il proprio ambiente sta rispondendo bene e dove, invece, qualcosa resta silenzioso.

Sulla presenza, la domanda da porsi non è quante ore si trascorrano vicino ai giovani, ma quante di quelle ore siano davvero abitate dall'ascolto, e non solo dalla sorveglianza o dall'organizzazione di un'attività.

Sulla temporalità, la domanda è se i giovani che si accompagnano sentano di avere davanti un tempo lungo, in cui l'errore di oggi può essere ripreso domani, o se percepiscano ogni occasione come un giudizio definitivo su di loro.

Sulla corporeità, la domanda è se il corpo dei giovani – il loro aspetto, la loro prestazione fisica, la loro stanchezza – venga trattato come luogo da rispettare o come variabile da controllare.

Sulla gratuità, la domanda è se esista, nel proprio ambiente, un tempo realmente libero da ogni finalità dichiarata, e se gli adulti stessi scelgano di abitarlo insieme ai giovani invece di sorvegliarlo da fuori.

Sull'autorità, la domanda è se le correzioni che si offrono ai giovani restino sempre dentro una relazione di accoglienza già stabilita, o se rischino talvolta di sostituirsi ad essa.

Sulla trascendenza del senso, la domanda è se il proprio ambiente lasci intravedere, anche solo in alcuni momenti, che la vita ha un significato che nessuno può darsi da solo, o se comunichi implicitamente che tutto ciò che conta si esaurisce in ciò che lì dentro si misura.

Una pratica da ripetere, non un traguardo da raggiungere

Nessuna équipe educativa, per quanto attenta, otterrà mai un risultato pienamente positivo su tutte e sei le domande insieme, né dovrebbe aspettarselo: si è già detto che la tenuta di queste condizioni è una tensione da custodire ogni giorno, non un equilibrio da conquistare una volta per tutte. Il valore di questo strumento non sta nel punteggio che se ne ricava, ma nella regolarità con cui viene ripreso: una breve verifica condivisa, magari negli ultimi minuti di una riunione settimanale, permette a un gruppo di accorgersi nel tempo delle proprie oscillazioni ricorrenti – se, per esempio, l'autorità tenda sistematicamente a soffocare la gratuità, o se la presenza venga costantemente rimandata in nome dell'urgenza organizzativa. È in questa verifica ripetuta, condivisa da più adulti e non affidata alla buona volontà di uno solo, che il riconoscimento smette di essere un principio bello da enunciare e

diventa ciò che questo studio ha sostenuto fin dalla propria premessa: una pratica quotidiana, sempre da rinnovare.

Appendice

Come risponde una proposta pedagogica specifica: il caso salesiano

Le pagine precedenti hanno costruito un orizzonte di riflessione che non presuppone alcuna tradizione educativa particolare. Questa appendice mostra, a titolo di esempio concreto, come una proposta pedagogica nata nell'Ottocento e tuttora viva in migliaia di opere educative nel mondo – quella legata al sacerdote piemontese Giovanni Bosco (1815-1888), fondatore di una congregazione religiosa dedicata all'educazione dei giovani poveri – abbia tradotto in pratica, un secolo e mezzo prima che questo studio venisse scritto, la stessa struttura qui argomentata per vie filosofiche autonome. Le tre voci che seguono non sono tre proposte diverse messe a confronto, ma tre scale della medesima intuizione: il riconoscimento come stile quotidiano della relazione, come architettura distribuita nello spazio, come fedeltà sostenuta nel tempo.

Il riconoscimento come stile quotidiano: il sistema preventivo

Don Bosco riassunse il proprio metodo educativo in una formula divenuta celebre: un'educazione fondata su ragione, religione e amorevolezza, capace di prevenire il disagio giovanile attraverso una presenza costante e affettuosa piuttosto che attraverso la sorveglianza e il castigo. Ciò che la tradizione salesiana chiamava assistenza amorevole – una vicinanza fisica e affettiva quotidiana, non una sorveglianza a distanza – è, in altre parole, la traduzione pratica ottocentesca esattamente di ciò che questo studio ha chiamato presenza come condizione del riconoscimento. E l'insistenza di don Bosco sul rifiuto assoluto di ogni umiliazione pubblica, unita a una fermezza reale quando la situazione lo richiedeva, è la stessa tensione feconda fra autorità e riconoscimento che la parte quarta di questo studio ha appena argomentato in termini filosofici.

Il riconoscimento distribuito nello spazio: il criterio oratoriano

Le regole della congregazione fondata da don Bosco descrivono l'esperienza del primo oratorio da lui creato a Torino come contemporaneamente casa che accoglie, scuola che avvia alla vita, parrocchia che evangelizza e cortile per vivere in allegria – quattro qualità pensate non come spazi separati da frequentare in sequenza, ma come tonalità simultanee di un unico ambiente. Lette con gli strumenti di questo studio, queste quattro qualità distribuiscono nello spazio proprio le condizioni appena discusse: la casa incarna il riconoscimento incondizionato; il cortile, la gratuità che lo rende puro; la scuola, la temporalità paziente che lo sostiene nel tempo; la parrocchia, l'apertura trascendente senza cui resterebbe incompiuto.

Il riconoscimento sostenuto nel tempo: la pedagogia dell'abitare

Un filone più recente della riflessione su questo carisma ha proposto di rileggere l'intera esperienza salesiana attraverso la categoria filosofica dell'abitare, distinguendo fra il semplice occupare uno spazio in transito e il dimorarvi con radicamento, relazioni stabili, memoria condivisa. Applicata alla condizione giovanile contemporanea – segnata, come mostrato nella prima parte di questo studio, da

mobilità forzata, tempo frammentato, relazioni liquide – questa categoria mostra come il riconoscimento, per essere reale, non possa esaurirsi in un incontro isolato: ha bisogno di un luogo e di un tempo che durino, di una fedeltà che permetta al giovane di tornare sapendo di essere ancora atteso.

Una stessa intuizione, non tre proposte

Nessuna di queste tre scale intende suggerire che la proposta salesiana avesse già anticipato, un secolo e mezzo fa, l'intero impianto qui argomentato: le categorie di questo studio nascono da un percorso filosofico e pedagogico autonomo, e la loro applicazione al caso salesiano è un esercizio di verifica, non una dimostrazione di preveggenza. Ma proprio per questo il caso salesiano è utile a chiudere questo studio: mostra che il riconoscimento, per quanto qui argomentato con il linguaggio della fenomenologia e del personalismo contemporanei, non è un'invenzione recente né un'astrazione da laboratorio, ma qualcosa che chi ha davvero amato i giovani, in ogni epoca e con qualunque linguaggio a disposizione, ha sempre finito per scoprire e praticare. Chi desiderasse approfondire ciascuna di queste tre scale – il sistema preventivo, il criterio oratoriano, la pedagogia dell'abitare – troverà sviluppi più ampi in studi specificamente dedicati a ciascuna di esse.

Bibliografia ragionata

Fonti empiriche (Parte prima): dati e indagini citati nella parte prima, verificati tramite ricerca in rete al momento della stesura (indagine ISS "Dipendenze comportamentali nella Generazione Z 2.0" 2025; Stati generali della pediatria 2025 su bambino digitale e sonno; indice di salute mentale Istat-Openpolis; studio internazionale su European Psychiatry riguardo l'insorgenza dei disturbi entro i 24 anni; report OCSE sulla salute mentale giovanile; ESPAD Report 2024; ricerca sulla Speranza dell'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo 2025; ricerche dell'Osservatorio Giovani sulla trasformazione religiosa e spirituale dei giovani italiani). Trattandosi di dati e percentuali soggetti a rapido invecchiamento, se ne raccomanda la verifica del tempo.

Riferimenti filosofici e pedagogici (Parti seconda e terza): bibliografia essenziale

Gli autori richiamati in questo studio sono stati impiegati come lenti interpretative per libera suggestione argomentativa, secondo le linee generali del loro pensiero, non come fonti citate parola per parola. Le edizioni indicate di seguito sono quelle più diffuse in lingua italiana, offerte come punto di partenza per chi volesse approfondire.

Fenomenologia e personalismo

- Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione* (1945), tr. it., Bompiani, Milano.
- Emmanuel Lévinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (1961), tr. it., Jaca Book, Milano.
- Paul Ricœur, *Sé come un altro* (1990), tr. it., Jaca Book, Milano.
- Jean-Luc Marion, *Dato che. Saggio di una fenomenologia della donazione* (1997), tr. it., SEI, Torino.
- Max Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori* (1913-1916), tr. it., San Paolo, Cinisello Balsamo.
- Edith Stein, *Il problema dell'empatia* (1917), tr. it., Studium, Roma.
- Martin Buber, *Il principio dialogico e altri saggi* (contiene *Io e Tu*, 1923), tr. it., San Paolo, Cinisello Balsamo.

- Gabriel Marcel, *Essere e avere* (1935), tr. it., Marietti, Genova.
- Emmanuel Mounier, *Il personalismo* (1949), tr. it., AVE, Roma.
- Martin Heidegger, *Essere e tempo* (1927), tr. it., Longanesi, Milano.

La fragilità e il limite

- Blaise Pascal, *Pensieri* (postumo, 1670), edizioni italiane varie (Einaudi; Mondadori).
- Giovanni Pico della Mirandola, *Discorso sulla dignità dell'uomo* (1486), edizioni italiane varie, spesso bilingui.
- Karl Jaspers, *Filosofia* (1932), in particolare il volume dedicato alla chiarificazione dell'esistenza, tr. it., Mursia, Milano.
- Viktor Frankl, *Uno psicologo nei lager* (1946, noto anche come *Alla ricerca di un significato della vita*), tr. it., Ares, Milano.
- Erich Fromm, *Avere o essere?* (1976), tr. it., Mondadori, Milano.

Pedagogie umanistiche

- Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi* (1968), tr. it., Mondadori, Milano.
- Janusz Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto* (1929), tr. it., Luni Editrice, Milano.
- Carl Rogers, *Libertà nell'apprendimento* (1969), tr. it., Giunti-Barbera, Firenze.
- Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (1984), ed. it. *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*.
- Martha Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010), tr. it., il Mulino, Bologna.
- Gert J. J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento* (2017), tr. it. a cura di Francesco Cappa e Paolo Landri, Raffaello Cortina, Milano, 2022.
- Maria Montessori, *La scoperta del bambino* (ed. definitiva 1948), Garzanti, Milano.
- Scuola di Barbiana (Lorenzo Milani), *Lettera a una professoressa* (1967), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Luigina Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma.
- Riccardo Massa, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Franco Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Duccio Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.

Riferimento magisteriale (Appendice, uso possibile ma non ancora integrato nel testo): Magnifica Humanitas, prima enciclica di papa Leone XIV (firmata il 15 maggio 2026, pubblicata il 25 maggio 2026), dedicata alla custodia della persona umana nel tempo dell'intelligenza artificiale, in esplicita continuità con *Rerum Novarum*, *Caritas in Veritate* e *Deus Caritas Est*.