



generazioni

3° incontro nazionale
sull'educazione
rovereto (tn)
23 - 26 settembre 2010

L'uomo fragile come uomo capace

Introduzione al libro "L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità", di Ivo Lizzola

(edizioni Carocci, Roma 2009)

Essere a confronto con la fragilità insopprimibile, dolorosa, nella quale spesso non si intravedono luci, possibilità di futuro, varchi verso cui incamminarsi: questa è la condizione che sperimentano gli educatori di fronte a situazioni difficili e gli operatori della cura là dove la sofferenza e la malattia si impongono fino a togliere il fiato.

A questa condizione, diffusa, si accompagnano risposte personali. Alcune rimandano alla propria fatica esistenziale, a uno spazio interiore e sociale in cui poter rielaborare l'immersione nella fragilità umana nelle sue manifestazioni estreme. Altri rimandano ad una sorta di autodifesa che porta a tenersi distanti, a non lasciarsi toccare: confortati in questo dalla possibilità di rifugiarsi nell'uso di tecniche e strumenti che permettono di mantenersi, appunto, a una giusta distanza di sicurezza. Altre sensazioni, infine, rimandano l'essere sorpresi, amareggiati, soli nel momento in cui si tocca con mano che la società – che spesso ha “costruito” la marginalità e, in ogni caso, è responsabile del fare spazio alla fragilità costitutiva dell'uomo – non vede, si organizza per non vedere, si ritrae e delega la sofferenza umana a professionisti dell'educare e del curare. Anche la relazione educativa soffre di questa sindrome epocale.

Dopo innumerevoli generazioni, per la prima volta il disagio, vissuto e incarnato dai più fragili, penetra nella vita di chi si occupa di loro, in maniera spesso violenta e improvvisa, come una sorta di epidemia in cui i singoli “mali di vivere” si ingarbugliano, si intrecciano, si incastrano gli uni negli altri. Di rimbalzo, si rinforzano le ideologie dell'efficienza e del “successo”, i cui vessilli impediscono la visione chiara e distinta delle ferite dell'altro, della sua presenza. Sembra che sbagliare, inciampare, stare male, trovarsi smarriti in una colpa o in un errore, siano calamità naturali da evitare, come la morte.

Allo stesso tempo, però, vano prendendo forma e forza, proprio su queste frontiere critiche della nostra convivenza, nuove forme del sentire, del pensare e dell'agire, anche organizzato, che rappresentano una sorta di “anticipo” di un modo di incontrare, di lavorare, di convivere in società, caratterizzato dal riconoscere un vincolo di fraternità tra sconosciuti. Questo è il solo vincolo che può permettere, forse di camminare sulla china di un passaggio antropologico, culturale e politico che è segnato da un'inedita e fortissima presenza della diversità accanto a noi (dobbiamo imparare a vivere “stranieri tra noi”), da una presenza densa e prolungata presso di noi, nelle nostre vite (personali, familiari e sociali) della fragilità, della debolezza, della malattia che ci vengono affidate (convivono a lungo quattro generazioni della nostre reti familiari e di prossimità) e, infine, dalla necessità che, in



generazioni

3° incontro nazionale
sull'educazione
rovereto (tn)
23 - 26 settembre 2010

una consegna reciproca, si disegnino destini, progetti di vita, condizioni di sicurezza e di cura, ovvero il riconoscimento della dignità e della libertà responsabile delle donne, degli uomini, delle generazioni.

L'incontro che gli educatori e gli operatori della cura vivono e realizzano nei servizi, confrontandosi con la fragilità, la diversità, la dipendenza, la colpa, lo smarrimento, mette alla prova loro, le loro competenze, i loro saperi, le loro organizzazioni. E sta facendo emergere: una nuova profondità nel sentire l'altro; un'evidenza nuova del limite nell'esercizio di saper e poteri; una pratica di contesti comuni di relazione e di corresponsabilità inediti; una costellazione di "cellule etiche" nella convivenza, nelle quali donne e uomini, portatori di bisogni o di capacità e responsabilità, sono chiamati ad agire come soggetti morali.

Una fraternità tra sconosciuti qui colta, sviluppata e serbata, può divenire un orientamento per l'esercizio di saperi esperti, per l'uso di risorse e l'organizzazione di servizi, per il funzionamento delle istituzioni della convivenza, per la definizione di un quadro di diritti e di obbligazioni e, infine, per la proposta e la formazione di un nuovo ethos civile planetario.

A partire dall'evidenza della fatiche di chiunque oggi svolga funzioni educative o di cura, ci si può confrontare con l'elaborazione delle sfide della complessità sociale specialmente all'interno di contesti segnati dalla marginalità, dalla sofferenza e dal desiderio di "ripresa", di riscatto, di nuovo inizio.

Il bisogno di riconfigurare un orizzonte educativo abitabile genera una tensione che mira alla presa diretta sulla propria città e alla cura responsabile di quella degli altri, un'immmediatezza che solleva il velo artificiale dei tecnicismi e mira alla "cosa stessa" della relazione.

Nel lavoro educativo come in quello di cura abbiamo bisogno di tecniche e strumenti, come di regole e procedure, tuttavia se ci si chiude in queste ci si perde, ci si arrende alla distanza dall'altro e si finisce per abbandonarlo al suo destino. Per reagire a questo rischio, tutt'altro che ipotetico, oggi sembra indispensabile maturare un pensiero che entri come una lama a cercare la verità nella vita, nel tempo e nei giorni. Se non si riesce a far questo – come educatori, come operatori della cura – non si riesce a reggere il tempo e il peso degli incontri.

Spesso è la formazione stessa, dentro e fuori l'università, che rischia di fornire vie di fuga esaurendo il proprio compito nell'offrire solo le metodologie, le tecniche, il controllo dei saperi specialistici. Così chi si sente incerto cerca rifugio e lo trova là dove gli vengono fornite delle risposte immediate. Risposte non immediate, invece, sono quelle che filosofi e filosofe a noi vicini (da Simone Weil a Maria Zambrano, da Emmanuel Lévinas a Paul Ricoeur) hanno "attraversato" e "restituito" nelle loro riflessioni: una testimonianza della possibilità di entrare nell'incontro in maniera responsabile. Con l'umiltà e la tenacia di domandare, di attendere, di non pretendere subito il passaggio al concetto. Nel lavoro sociale si è portati di fronte a un volto, vicini a una "nudità umana" che è «mendicità, ma



generazioni

3° incontro nazionale
sull'educazione
rovereto (tn)
23 - 26 settembre 2010

anche una strana autorità disarmata, ma imperativa, che mi interpella in qualità di io responsabile di questa miseria»¹. Prima di essere sguardo, l'altro è volto, eccede il mio potere, segna una «impossibilità di sottrarsi che non è servitù ma elezione»².

Potremmo dire che l'ansia del controllo mortifica l'attenzione, perché la schiaccia sotto un pesante fardello fatto di classificazioni e diagnosi, di tecniche e strumenti che assorbono a tal punto le energie degli operatori da lasciarne poche per l'incontro con l'altro.

È una tendenza molto diffusa quella di cercare riparo nell'oggettività di un sistema asettico o nel controllo di un linguaggio o di una tecnica che non obblighino a mettersi in gioco. Lo si vede in tantissimi luoghi, i più diversi. Pensiamo ai cantieri edili: ci si rifugia nelle procedure quando non si riesce ad organizzare una dimensione di salvaguardia reciproca, proprio in un luogo di lavoro che è ambiente multiculturale dell'incontro di storie di vita diverse, di competenze frammentate, di tempi che premono. Ma questo processo lo si vede anche nelle équipes delle sale chirurgiche, tese al massimo della proceduralizzazione e della funzionalità, eppure sempre esposte al conflitto nel clima relazionale.

Da soli i protocolli non garantiscono l'incontro vero, l'attenzione, che era una delle "ossessioni" di Simon Weil³. E invece l'attenzione che si posa sulla relazione è ciò che apre a uno "sguardo pedagogico". Fa parte della competenza pedagogica leggere gli eventi umani nella prospettiva della possibilità (non della necessità) ed entrarvi operativamente, anzi meglio generativamente. Le possibilità di vita, di pensiero, di relazione, di incontro sono spesso fragili, sono solo "nascenti": e la relazione educativa serve proprio ad assumere la fragilità. Rinnovarsi nella fragilità vuol dire accettare l'incompiutezza e, più a fondo ancora, accettare di iniziare, di nascere e di morire, e con questo – e nonostante questo – recuperare la bellezza del vivere. Arrivare al punto di poter dire che è così bello vivere che si può anche morire.

Siamo a un punto delicato, a un compito difficile, soprattutto oggi. Viviamo in un tempo che tende a rimuovere le condizioni ed i vincoli per la libertà degli individui, a mettere in atto il "funzionamento", a rinnegare la fatica, spesso inseguendo un'eterna adolescenza irresponsabile. Ma la natura umana ci mete sempre inesorabilmente di fronte alla nostra fragilità. E l'educazione è tale se aiuta in questo esercizio. Essere fragili significa essenzialmente capire, anzitutto, che si è figli, che si nasce da qualcuno. Che si viene all'essere da un cura. Chiamati da una affettività che ci ha fatti nascere e, come si dice spesso, ci ha "messi alla luce".

Il corpo, il nostro corpo, all'inizio è un corpo di affetti. Questi affetti ci hanno costituito e ci hanno permesso di essere il nostro corpo: affamato, abbandonato, recalcitrante, risentito, bisognoso. E,

¹ E. Lèvinas, *Fuori dal soggetto*, Marietti, Genova 1992, p.7.

² Id., *Dall'altro all'io*, Meltemi, Roma 2002, p.150

³ Cfr. S.Weil, *Quaderni*, vol. 1, Adelphi, Milano 1982, in particolare alle pp. 279, 347 e 391; G. Trabucchi, *Poetica soprannaturale. Coscienza della verità in Simon Weil*, Glossa, Milano 1997, pp. 169-177



generazioni

3° incontro nazionale
sull'educazione
rovereto (tn)
23 - 26 settembre 2010

certo, esposto al rischio: in quanto figli siamo consegnati gli uni agli altri, la nostra è una consegna reciproca ineliminabile e perciò stesso rischiosa. La crescita, che è il luogo comune dell'educare, è imparare a correre questo rischio e provare a costruire una relazione fraterna tra fragili. Prendere consapevolezza di essere figli significa allora, e al fondo, essere, divenire fratelli, vedere fratelli intorno a sé.

Chiunque intende porsi come educatore si inserisce in questo intreccio generazionale. Come un figlio chiama i genitori ad accettare la consegna, così è nella relazioni di cura. È una chiamata faticosa: non viviamo in un contesto culturale che la facilita. Abbiamo strutturato una società dei servizi che ha affievolito questa consegna, questo affidamento reciproco. Ciò ha indebolito il tessuto antropologico che impegna ad assumere la fragilità, salvo poi scoprire che lo scambio, la tutela e il "riconoscimento dovuto" portano anche a nascondere, a fare sparire nelle pieghe della convivenza, le sofferenze, i sospetti, le preoccupazioni dell'incontro con l'altro o con altri.

Ma essere fragili non è un pesante vincolo? Non può portare alla paralisi della dedizione e all'irresponsabilità? Paul Ricoeur nei suoi ultimi scritti riprende una riflessione che può aiutarci. È il Ricoeur che vive i suoi ultimi mesi, che riflette sulla malattia, la cura, la morte, con straordinaria lucidità. La fragilità, dice sostanzialmente, è nella struttura stessa della vita: bisogna riuscire a trasformare l'evidenza della fragilità in sentimento di vulnerabilità⁴.

Questo è un tema da riprendere e da approfondire: l'uomo fragile deve porsi come uomo capace; capace (capax) significa (anche) recettivo, che si fa riempire, che coglie e serba. E non disperde. La capacità è anche ciò che dà forma. Assumere la propria fragilità – il proprio essere parte tra le parti – come il proprio limite specifico, fare della propria storia ed esperienza il proprio sguardo permette di costruire un orizzonte consapevole di capacità. Altrimenti si rimane disperatamente soli, della solitudine dell'autosufficienza illusoria dell'onnipotente.

Vivere la propria fragilità e assumere la propria capacità è quel che fa dell'uomo un essere vulnerabile, che sa che può essere colpito. Ma sa che l'unica risorsa è di fidarsi d'altri, di giocare la propria affidabilità per altri⁵.

Questo distingue la capacità dal potere cieco, mentre riprende del potere la dimensione feconda di sguardo sul possibile e sul nuovo, sul giusto e sull'umano a venire. L'uomo onnipotente non può fidarsi di nessuno, è solo. Ma l'onnipotenza, la perfezione, non è dell'uomo: l'uomo è tale anche perché vive un debito cui non può, non riesce a corrispondere, tanto che ne fa una sorta di colpa antecedente, originaria. E si sforza di negarla, cerca un modo di mantenere il controllo sulla colpa, il

⁴ Cfr. P. Ricoeur, *Vivo fino alla morte. Seguito da Frammenti*, Effatà, Cantalupi (Torino) 2008; Id., *Accompagner la vie jusqu'à la mort*, in "Esprit", 3-4 2006, pp. 316-320

⁵ Si veda l'indagine di rara incisività che conduce Michel de Certeau su ciò che apre ciascuno all'incontro con l'altro in *Mai senza l'altro. Viaggio nella differenza*, Qiqajon, Magnano (Biella) 1993



generazioni

3° incontro nazionale
sull'educazione
rovereto (tn)
23 - 26 settembre 2010

«verme roditore del cuore», come dice Françoise Dolto⁶. Questo controllo, in realtà, è una forma di cattiva espiazione, un esercizio di potere vissuto nell'impotenza, che a sua volta può portare a pensare a un certo punto di aver “pagato” abbastanza e di essere quindi, allora, “purificati”, “perfetti”.

Si tratta invece di acquisire la consapevolezza del limite, che è anche un dono, e che può aprire al per-dono. L'uomo che può essere consapevole del limite, può perdonare. L'uomo onnipotente abbruttisce nel risentimento: è incapace di perdonare e si pensa, se colpevole, imperdonabile.

Si è diffuso in questi decenni, con grande rapidità e potenza, il mito della perfezione, il mito dell'autonomia piena, fine a sé stessa, autosufficiente, un'autonomia che è incapacità di incontrare l'altro, di riconoscersi figli, “figli dell'uomo”: in aramaico “figlio dell'uomo” significa semplicemente “essere umano”. La nostra natura ci consegna gli uni agli altri fin dalle origini: grazie ad altri siamo nati, grazie ad altri possiamo tornare ad uscire da noi stessi, fuori dall'universo chiuso della colpevolizzazione e della perfezione, del merito e della colpa. Chi è perfetto non perdona e, soprattutto, non si perdona. Un senso di colpa di carattere individualistico, figlio del delirio di perfezione e del merito, è proprio di chi vuol farsi “figlio a sé stesso”, di autogenerarsi per non riconoscersi “figlio dell'uomo”, nel limite e nella riconoscenza, nell'obbligo e nella cura. È allora che il debito, che è dono non accolto, e il senso della colpa avvelenano, impediscono di vedere il volto dell'altro, la relazione di fiducia.

Si può tradire la fragilità quando si fa proprio uno sguardo che impedisce di cogliere la bellezza della fragilità, di riconoscerla propria ed aprirsi all'altro fragile con fiducia. Al tradimento della fragilità, alla sua rimozione, possono rimandare a volte anche le tecniche, i protocolli e le procedure in uso in campo sociale, medico, educativo. Occorre riuscire a farsi vicini ai luoghi e alle esperienze di incontro reale, perché il potere dell'immagine e quello della procedure si indeboliscano, si rivelino per quel che sono: vanità.

Nella vita reale incontriamo donne e uomini che fanno i conti ogni giorno con la fragilità del loro potere e della loro capacità di essere presenti e responsabili a fianco d'altri. E non solo nella organizzazioni della cura e dell'educazione: ma molte rappresentazioni della vita nella relazione educativa e di cura sono distanti, disincarnate, autistiche. Altra è la densità che emerge dall'incontro reale, ed è questa che dà la cifra del vivere. Il che non significa che la rappresentazione massmediale, o l'infittirsi di meccanismi burocratici, siano innocui e senza conseguenze.

Il luogo vero dell'incontro educativo della cura tra donne e uomini è comunque un altro: è il luogo dove si vive. Quel luogo interessa, quello cercano le persone, gli adulti, i giovani per imparare a vivere, per insegnare, per essere responsabili e cercare risposte. Quello è il luogo della continua reinvenzione di sé, del ritrovarsi nella prova e nella ferita. Dell'aprire nuovi cammini.

⁶ F. Dolto, G. Sévérin, *La libertà d'amare*, Rizzoli, Milano 1979; vedi anche F. Dolto, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Mondadori, Milano 1990.



generazioni

3° incontro nazionale
sull'educazione
rovereto (tn)
23 - 26 settembre 2010

La vita è più ricca delle sue rappresentazioni, anche se di rappresentazioni si impasta e si nutre. Occorre prestare attenzione a che siano rappresentazioni sane e profonde, che continuino a prender forma dalla vita e dal suo continuo darsi. E che con la vita si confrontino, dal vivo. La vita è comunque più ricca, se così si può dire, di mistero. Offre meno contorni netti, e per questo la si sente più fragile, attraversata dal dramma, più rischiosa, ma anche immensamente più bella.

La relazione con l'altro è espressione continuamente originaria del pensare sé stessi, del mettere a fuoco l'orientamento di vita, del disegnare il rapporto con il tempo e la realtà. Su entrambi i lati della relazione: proprio per questo è "educativa". Ecco allora perché è così difficile trovare l'"educativo" in una procedura, in un trattamento, nell'applicazione di un protocollo: in queste dimensioni, il tempo e la realtà sono sotto controllo, si rischia il meno possibile. Persino i conflitti e i litigi che si recitano sono soltanto la maschera di una fragilità mai realmente assunta o condivisa.

Le istituzioni nascono non di rado per rendere sostenibile la fragilità, poi, a volte, pensano di poterla cancellare del tutto. L'istituzione dovrebbe invece continuamente ricordare e "rifare" la sua nascita, contenendo il senso di parziale fallimento che nel gioco delle generazioni si dà sempre. Quando le istituzioni pensano di vincere il limite, di escludere il bisogno, di sanare e di assicurare futuro e continuità, soffocano l'inizialità, la buona discontinuità che si può dare soltanto se si accetta la fragilità: le istituzioni devono riscoprire il loro processo generativo nella vita comune. Che è anche generativo della vita comune.

Le persone che vivono ai margini rivelano questa dimensione "inabitabile", insostenibile della convivenza istituita. Certamente i nostri servizi ospitano gli utenti, l'assistente sociale va a incontrare le famiglie in difficoltà, gli insegnanti fanno i corsi di recupero, l'extra-scuola rivolge particolari attenzioni a chi non riesce a integrarsi: ma perché tutte queste persone dovrebbero venire via dai margini, farsi aiutare, fidarsi, ascoltare? Perché dovrebbero "entrare" nella città istituita? Gli esclusi che resistono alle nostre buone azioni e intenzioni rompono l'immagine salvifica e redentrice dell'azione educativa e di cura. Ciò che prova a "salvare", a volte, è la forma della convivenza istituita, le sue regole, le sue norme, i suoi meccanismi.

Quel che invece conta incontrandosi tra donne e uomini sui margini estremi è il comprendere che forma assume l'avventura umana dentro quelle situazioni e che cosa c'è di prezioso da cogliere. Bisogna essere rispettosissimi e cauti e non pensare che le forme istituite e legittimate della nostra convivenza siano le sole "forme buone" dell'avventura umana, mentre le altre siano solo da censurare.

L'educare, come il curare, richiede di essere disposti a lasciarsi ferire da quanto l'essere umano sta soffrendo e da quanta amarezza, disperazione, capacità di autodistruzione l'essere umano porta in sé. L'azione educativa vuole scommettere (rischiosamente) sulla forza della nascita e dell'inizio nelle persone, anche quando si è toccata la vulnerabilità estrema. È sulla forza generativa delle relazioni



generazioni

3° incontro nazionale
sull'educazione
rovereto (tn)
23 - 26 settembre 2010

nella cura che fronteggiamo resistenze e rinunce. Contro queste occorre saper lottare, sostenere, ingaggiare, aggirare e, alla fine lasciarsi trasformare da questo lavoro.

La fragilità costitutiva della natura umana, quella che emerge nelle condizioni "estreme" della sopravvivenza, configura una sorta di scacco delle strategie di risoluzione. Affrontare i problemi è l'occasione dell'incontro, ne è la cornice, per così dire, o il codice di ingresso. Ma non è l'incontro. Non si consegna una risoluzione, bensì ci si mette in ascolto della sorpresa della soluzione: questo è il cuore della relazione. Ad esempio, ci si incontra in un ospedale e, ovviamente, il sapere esperto è chiamato alla diagnosi, alla prognosi. Ma l'incontro avviene solo se la cura diventa gesto di ascolto, di patto responsabile. Se non si identifica e non confonde l'esercizio dei ruoli e la prestazione che portano all'incontro con l'incontro stesso.

A ogni educatore, a ogni operatore della cura non si può che augurare di riuscire a sentirsi (almeno una volta nella vita) nel posto in cui deve essere: non può che essere lì, dove può cogliere il valore benefico della bellezza che alberga in ogni possibilità umana.

Come in una situazione nascente: tutti nasciamo ma, come dice Zambrano, bisogna continuare a decidersi a nascere⁷.

Si ringrazia il professor Ivo Lizzola per il permesso alla pubblicazione.

⁷ Cfr. M. Zambrano, *Delirio e destino*, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp.18 e 60; Id., *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano 1996. p.28