

Persona e sofferenza.

Quando l'educazione si spinge in luoghi inaccessibili

Person and suffering.
When education goes to inaccessible places

Tiziana Iaquina

Assistant professor of Education | Department of Medical and Surgical Sciences | University Magna Graecia of Catanzaro (Italy) | iaquina@unicz.it

abstract

The issue of pain and suffering, a delicate and complex aspect of human existence and the main topic of interest and study of many sciences including philosophy, psychology and anthropology, requires, now more than ever, the attention and specific reflection of pedagogy. The aim is to help the person assign a meaning to their suffering, to place it in an axiological context, to transform it into an existential issue. In fact, there is no real sense of pain and suffering in today's education. In this regard, Gadamer's affirmation (in *Wahrheit und Methode*) is significant in explaining the sense in which the experience that includes suffering determines man's being, recalling Aeschylus' formula of learning through pain. Helping the person to accept and resist pain and manage the suffering that derives from it, making this relationship the accessible place of and for the cure, is the purpose of a reflection in which he seeks to highlight the pedagogical dimension of suffering.

Keywords: education, pain, suffering, person, control

La questione del dolore e della sofferenza, aspetto delicato e complesso dell'esistenza umana e oggetto di interesse e di studio di molte scienze: filosofia, psicologia, antropologia, richiede, oggi più che mai, l'attenzione e la riflessione specifica della pedagogia. Lo scopo è di aiutare il soggetto a dare senso alla sofferenza, a collocarla in un contesto assiologico, a trasformarla in interrogativo esistenziale. Il senso del dolore e della sofferenza risulta infatti poco presente nell'educazione odierna. È significativo, a tal proposito, ciò che Gadamer afferma (in *Verità e metodo*) allorché spiega in che senso l'esperienza che include la sofferenza determina lo stesso essere dell'uomo, richiamando la formula di Eschilo dell'*imparare attraverso il dolore*. Aiutare il soggetto ad *accettare* e *resistere* al dolore e a *gestire* la sofferenza che ne deriva, facendo della relazione il luogo accessibile *della e per* la cura, è la finalità di questa riflessione che pone in evidenza la dimensione pedagogica della sofferenza.

Parole chiave: educazione, dolore, sofferenza, persona, gestione

1. La persona come “nonluogo”

Augè in un interessante lavoro del 1992 dal titolo *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, tradotto in lingua italiana l'anno successivo, descrive il “nonluogo”, contrapposto al luogo antropologico (identitario, relazionale, storico), come spazio costruito con un fine specifico (trasporto, transito, tempo libero, svago) ed in cui non è presente relazione tra coloro che lo frequentano. È proprio questa assenza a costituire la caratteristica principale che lo differenzia dai luoghi antropologici. Sono “nonluogo”: gli aeroporti, i centri commerciali, le stazioni ferroviarie, le grandi catene alberghiere, le strutture per lo svago e il tempo libero e tutti gli spazi in cui “si transita ma non si abita”. Il termine “nonluogo”, afferma Augè, comprende tanto gli spazi fisici quanto il rapporto che l'individuo instaura con essi.

“Nonluogo”, dunque, è lo spazio in cui numerose individualità si incontrano quotidianamente senza però entrare in relazione tra loro. Incentrate solamente sul presente, motivo che le porta ad attraversare questi spazi, esse ben rappresentano il nostro tempo caratterizzato da precarietà assoluta, transito, passaggio, individualismo solitario. Lo spazio del “nonluogo”, scrive Augè, non crea né identità singola né relazione ma solitudine e similitudine. È questo un aspetto della *surmodernité* legato al fenomeno della globalizzazione e che è conseguente all'esasperazione e alla complicazione della realtà, del tempo e dello spazio (Augè, 1992; 1997).

La persona, con la sua complessità, sembra subire nel “nonluogo” una espropriazione di sé e della sua caratteristica qualificante, quella di essere e di saper essere in relazione con se stesso e con gli altri. Costretta ad una involontaria *diminutio*, il suo co-esistere insieme agli altri non si connota più per atti comunicativi e rapporti dialogici seppure diversi per composizione, intensità e profondità, la persona si sveste della sua peculiarità di essere sociale e relazionale. Contini parla di “solitudini che si sfiorano senza riconoscersi”, ciascuna chiusa nella propria corazza difensiva. Esse si muovono nel contesto della globalizzazione diventato tanto familiare da non essere più percepito (2002).

“Nonluogo”, però, non è da intendere, semplicisticamente, come un posto che non esiste, ma come uno spazio reale che si carica del senso dell'assenza, della transizione, della solitudine nella moltitudine, della lontananza. Esso è, in sintesi, una teoria dell'assenza, una antropologia della solitudine, dell'impersonalità e del rimando ad un “altrove” oggi conti-

nuamente rincorso e che, in ragione del vivere costantemente connessi (Boyd, 2014) è diventato *mood* del nostro tempo (Augè, 1993; 1997).

Usare la metafora del “nonluogo” per riflettere sulla questione del dolore nel nostro tempo, e sulle implicazioni che riguardano la persona, *focus* del presente contribuito, può sembrare, a prima vista, poco pertinente se non addirittura azzardato. Il riferimento, al contrario, credo sia utile e interessante in ragione delle finalità che questa riflessione si propone: evidenziare la refrattarietà del nostro tempo ad accettare il dolore, nelle sue diverse forme, come aspetto connaturato all’esistenza (Fisogni, 2002; Le Breton 2007); sottolineare l’importanza di educare alla sofferenza (Iaquinta, 2014); puntare sulla relazione educativa, e in senso più ampio sul rapporto con l’altro, per contrare l’urto del dolore e sviluppare capacità di contenimento e gestione della sofferenza.

Con il termine “nonluogo”, pertanto, in questo particolare contesto, non si intende lo spazio fisico popolato e desolato allo stesso tempo, indicato da Augè, ma ciò che la persona, nel luogo della sua interiorità immateriale e intangibile, diventa nel momento in cui l’esistenza impatta con un evento doloroso e si trova, quindi, a fare l’esperienza della sofferenza (Lizzola, 2002; Metelli, 2007). In ragione del delicato e difficile stato emotivo – psichico – esistenziale in cui viene a trovarsi, essa da “luogo da abitare” si trasforma in “luogo di transito” sia per sé (atteggiamenti di fuggevolezza, di non accettazione della realtà, di rimozione o negazione dell’accaduto) che per gli altri (incapacità ad affiancare, partecipare, condividere il dolore). Accanto al *patients*, infatti, si fa fatica a fermarsi e a soffermarsi per incapacità o timore di farsi vicini al dolore; così come, chi è toccato in prima persona non riesce a “so-stare” presso se stesso (Aimo, 2012), a volgere lo sguardo verso la propria pena e ad accoglierne la sofferenza.

Nel momento del dolore la persona si disadorna e, da “luogo antropologico” (vissuto, interiorità, vita relazionale, progetti, desideri, prospettive, ecc.) si trasforma in “nonluogo”, quasi fosse un “varco o un sottopasso”, che richiede un attraversamento veloce, e dove non c’è occasione e possibilità di instaurare relazioni. La persona si pone, e a sua volta è posta, sotto un cono d’ombra che la separa, abbuaiandola, da tutto ciò che le sta intorno. Anche se il contesto sociale non opera questa messa in disparte in modo consapevole o evidente.

D’altra parte nel momento del dolore, aspetto oggettivo, e poi nella sofferenza, processo interpretativo e pertanto soggettivo (Natoli, 1996), la relazione fa fatica sia ad essere mantenuta in vita che a svilupparsi. Anche le relazioni più vitali perdono molto spesso autenticità, appropriatezza, significatività (Iaquinta, 2012).

Se dunque “nonluogo” è per Augè uno spazio privo di connotazioni storico-identitarie-relazionali, la persona nel dolore è “nonluogo” esistenziale. Vita appesa o sospesa, separata, per un tempo non definibile, dal contesto sociale e la cui capacità di relazione, subisce un cambiamento tanto nella forma quanto nella sostanza. La persona diventa il “crocevia” di continui attraversamenti da parte di chi si reca, al modo di un pellegrinaggio e secondo una ritualità precisa, a visitare il “nonluogo” dell’esistenza ferita (Moravia, 1999) che è la persona con la sua pena, senza però la capacità di farsi accanto, di accompagnarla, di “abitarela” seppure per un tempo breve.

Se da una parte il dolore estrania la persona da se stessa e da tutto ciò che la circonda, dall’altra, la società la pone in una sorta di esilio pur praticando, in apparenza, i modi dell’accoglienza. L’interesse, in realtà, è rivolto solo ai primi momenti del dopo l’evento, mentre la curiosità si focalizza su elementi e aspetti tragici e cruenti come l’*audience* di certi format televisivi dimostrano (Boltanski, 2000). Visitare il “luogo del crimine” è oggi una pratica consolidata ma essa non contiene né promuove alcuna autentica vicinanza nei confronti dell’altro (Bellingeri, 2005).

Per “abitare l’altro e insieme all’altro” i momenti critici dell’esistenza, divenendo consapevolmente compartecipi di un esistere comune di cui il dolore e la sofferenza sono parte, occorre sviluppare modi che abbiano radici in un autentico “sentire” (Boella, 2006), in un deciso voler esserci, quasi si trattasse del proprio dolore. Il desiderio di affacciarsi sull’abisso di un dolore che si ritiene estraneo con modi che, a volte, appaiono addirittura disumani, nasconde, in realtà, il tentativo di inibire la coscienza della propria fragilità e vulnerabilità. Aspetto che si riconduce all’eterno tema della precarietà dell’esistenza e della finitudine (Mantegazza, 2018).

Dolore e sofferenza costringono, dunque, la persona a vivere la duplice condizione di estraniamento da sé e di estraneità agli altri, che è vita sospesa o estromessa. Anche se il tentativo di obnubilare la ragione e di mettere a tacere il pensiero che il dolore e la sofferenza fanno parte della vita di ogni essere umano, non è di certo la direzione giusta per acquisire una consapevolezza esistenziale che produca atteggiamenti di resistenza personale e di vicinanza all’altro (Cyrulnik e Malaguti, 2005). Il tentativo di rimozione o di negazione del dolore, oggi costantemente agito a livello sia individuale che collettivo, non permette infatti né di formulare richieste di aiuto, né di ascoltare quelle degli altri, specialmente quando di chi soffre si tenta di sfuggire perfino lo sguardo. Sguardo che rappresenta il centro del volto, in cui si esprime tutta la sofferenza, che impegna a “fare

società”, che è “appello dell’uno all’altro”, che “è condizione di ogni dialogo”, come insegna Lévinas (1985).

2. Lasciar fare al dolore

Gadamer in *Verità e Metodo* (1985), parlando di dolore ripropone la formula eschiliana del *pàthei màthos*, “imparare attraverso il dolore”, per affermare che l’esperienza della sofferenza determina il modo di essere dell’uomo e che è proprio in essa che risiede la possibilità di fare una più profonda conoscenza di se stessi e del mondo. Inforcando le lenti degli abbuaiamenti esistenziali e delle piccole e grandi messe in crisi di cui ogni percorso di vita è costellato (Fadda, 2002; 2016) si può giungere a guardare meglio dentro e fuori di sé. Il dolore possiede la capacità di far rinvenire aspetti sconosciuti della vita e penetrare significati inimmaginabili (Beltrutti, 2004).

Dolore e sofferenza rappresentano, insomma, esperienze cruciali poiché costringono l’essere umano a fare i conti con il limite creaturale e a consapevolizzare la distanza dal divino. Essi rappresentano l’occasione di una conoscenza profonda che si fa, secondo Gadamer (1985), conoscenza religiosa.

Il dolore, dunque, non insegna una nozione qualunque ma l’intendimento giudizioso del limite umano, l’insopprimibilità della distanza Uomo-Dio. “Sperimentato”, nel senso più autentico, è per il filosofo colui il quale è consapevole della finitezza umana, che sa di non essere padrone né del tempo né del futuro, che conosce i limiti di ogni previsione e l’insicurezza di ogni progetto. In lui si attua tutto il valore di verità dell’esperienza. È esperienza autentica quella in cui l’uomo diventa cosciente della propria finitezza (Gadamer, 1985).

Il soffrire, pertanto, si pone come fatto decisivo e frastornante insieme, che trova dimora nel profondo dell’animo umano. Esso rompe un equilibrio preesistente poiché sbalordisce e interroga, dirompendo “l’esperienza che si ha” in ragione “dell’esperienza che si fa” (Gadamer, 1985). La formula eschiliana del *pàthei màthos*, riproposta da Gadamer, riferisce dunque della lotta, del sacrificio, della sofferenza, di cui l’esperienza costituisce il significato derivato e non primario. Con il riaffermare tale concetto, il filosofo sottolinea l’importanza e il moto continuo dell’esperienza che supera e accresce se stessa per mezzo della forza impositiva che l’“esperienza che si fa” ha sempre sull’ “esperienza che si

ha”. Dal momento, però, che ogni esperienza è destinata a sedimentare, a lasciare tracce del suo essere stata, ogni “esperienza che si fa” è destinata a diventare “esperienza che si ha” e quindi ad essere nuovamente superabile (Reale, 1996; Bertè, 2009).

In tale ottica, Gadamer assegna al dolore, in quanto esperienza forte che spinge l’essere umano a interrogarsi e a tentare spiegazioni, il valore di una conoscenza originata in condizioni difficili e complesse. “Siamo immersi nel dolore e non possiamo separarcene, scrive il filosofo, esso abbraccia per così dire tutta la nostra vita e ci pone continuamente di fronte a delle sfide. Pretende molto. Essenziale è tuttavia non perdersi d’animo” (Gadamer, 2004, p. 27). Ed è proprio questa impossibilità a “separarsi dal dolore” ad essere il motore che deve spingere l’essere umano a familiarizzare con esso, in modo da giungere ad una più approfondita conoscenza di se stesso e del mondo. “Se impediremo al dolore di sconfiggerci, esso ci permetterà di intuire la vera dimensione dell’esistenza” (Gadamer, 2004, p. 28).

Essenziale, per vincere (*verwinden*) il dolore, è dunque “non perdersi d’animo”. *Verwinden*, “superare qualcosa”, è parola apprezzata da Gadamer che la definisce “mirabile e saggia”. Vincere il dolore è, dunque, possibile, secondo il filosofo, attraverso l’immersione in attività che coinvolgono la persona, che ne catturano l’attenzione e che, proprio in virtù dell’interesse che esse riescono a suscitare, distolgono la mente dal suo pensiero dominante.

Forse, l’aspetto più sorprendente della nostra sorprendente esistenza è il fatto che si dimentichi, si finisca per dimenticare il lento venir meno di quanto vi è di più prezioso. Dimentichiamo, e dunque siamo fragili. È evidente in proposito la possibilità di influire sul dolore nel momento in cui, difendendoci dalla sua aggressione, ci dedichiamo a un’attività che ci assorbirà completamente e ci riempirà di soddisfazione. Nulla rende più sopportabile il dolore della sensazione di qualcosa che si va chiarendo, che viene alla mente. C’è un intero arsenale di questioni rimaste in sospeso che desideriamo siano risolte. Il dolore costituisce in questo senso una grossa opportunità, forse la maggiore opportunità per venire finalmente a capo di ciò che ci è stato imposto. Se gli impediremo di sconfiggerci, il dolore ci permetterà di intuire la vera dimensione dell’esistenza (Gadamer, 2004, p. 26).

Se dunque il dolore è fonte di un apprendimento, poiché contiene la possibilità di una conoscenza altrimenti impossibile da fare, è naturale pensare che del dolore si possa fare “buon uso”. Espressione cara allo psicoanalista inglese Winnicott (1970; 1974;). Con “buono”, nello specifico, non ci si riferisce ad una qualità del dolore o della sofferenza, ma a qualcosa che arricchisce, in senso soggettivo, la vita di chi si trova a viverne l’esperienza, nel momento in cui, accettandoli come aspetti ineliminabili dell’esistenza, si consente che si estrinsechi tutta la bellezza nascosta, la profondità, la complessità dell’umano nella soggettività dell’essere.

Accettare il dolore e accogliere la sofferenza consente, pertanto, di rendere formativa quella che è la condizione più difficile e complessa dell’esistenza umana, “usandola” per meglio conoscere, definire o ridefinire il perimetro della propria interiorità, per acquisire consapevolezza del proprio vissuto, della vitalità e solidità dei legami e delle relazioni che ne costituiscono la tessitura, per continuare a prendere forma (Fadda, 2016).

Accogliere la sofferenza, che è conseguenza del dolore, senza però cadere in una artificiosa esaltazione, significa assumere uno sguardo nuovo con cui osservare se stessi e il mondo (Andreoli, 2003) per continuare così a dare forma alla propria forma. Sguardo che, seppure appannato dallo stato di prostrazione in cui il sofferente si trova, mostra in realtà una straordinaria capacità di messa a fuoco interiore. Diventa allora possibile rinvenire significati e inimmaginabili corrispondenze in aspetti e situazioni dell’esistenza che in apparenza, o fino a quel momento, ne sembravano privi. La sofferenza, se accolta, consente una crescita interiore che produce nuovi sguardi e nuove consapevolezze. Perché, sostiene Proust (1993), se l’immaginazione e il pensiero possono essere macchine in sé meravigliose ma inerti, la sofferenza ha la capacità di metterle in moto.

Accettare il dolore ed accogliere la sofferenza è dunque condizione indispensabile per realizzare il *pàbei màthos* e conseguire il *verwinden*, facendo “buon uso” anche dell’esperienza meno desiderabile della vita. In questo senso il dolore è ponte che conduce ad una conoscenza significativa, è occasione trasformativa dell’esistenza (Mapelli, 2006) è evidenza della dimensione pedagogico – educativa che contiene.

3. “Vincere” il dolore con la relazione

Maggiolini nel 1981, in un interessante lavoro dal titolo *Pedagogia del dolore*, parla della “farsa della felicità” per affermare il valore del dolore li-

berato dal silenzio e dalla paura e sottolinearne la dimensione pedagogica. Se “il pianto è sempre nuovo” (p. 48), scrive, evidenziando come il dolore, a differenza della felicità, si presenti in modi e con tonalità sempre diversi, connotato da significati sempre maggiormente significanti, è altrettanto vero che chi si trova di fronte al pianto molto raramente se ne fa toccare.

Del dolore, afferma Maggiolini non si deve parlare quando cessa di essere spettacolo o strumento ideologico, “quando si rivela come prossimo e vissuto in un volto contratto, in una mano serrata, in un lamento, in un pianto, in una identità precisa con nome e cognome; quando diviene il mio strazio” (p. 20). La pedagogia dal canto suo, continua lo studioso, partecipa a questa messa in disparte restando estranea alla questione del dolore. Estraneità che si rivela attraverso la sua assenza nei contenuti dell’educazione e che è possibile constatare anche a livello relazionale (p. 20).

Non molto sembra essere cambiato dal tempo della riflessione di Maggiolini, è anzi piuttosto facile constatare come, ancora oggi, molto di rado siano presenti nel dialogo con l’altro, vissuti di dolore e di sofferenza e, quando lo sono, si registra comunque una difficoltà nell’affrontare il tema che si traduce in mancanza di profondità, di condivisione, di partecipazione autentica. In questo caso il dolore, pur se presente, resta comunque ai margini del racconto che si fa di se stessi (Boella, 2004). La parte più importante e autentica di questa narrazione, ovvero la sofferenza come segno della fragilità e della precarietà dell’esistere, che permea ogni esperienza di vita, è oggi come ieri messa in disparte o esclusa (Galeazzi, 2004). Non risulta fuori dal tempo, pertanto, constatare l’attualità delle considerazioni di Maggiolini. Attualità che si fa esigenza di cambiamento in un tempo, come quello presente, contrassegnato dalla velocità, dalla fretteolosità e dalla superficialità della comunicazione virtuale e che dà conferma della “capacità, di sostenere la conversazione per ore riuscendo a non scoprire nulla di sé, a non toccare nessun argomento che anche lontanamente alluda al destino o qualcosa di simile. Se poi si arriva a cavare dal cuore un motivo di sofferenza, la sgarbatezza appare imperdonabile” (Maggiolini, 1981, p. 20).

Se, dunque, dolore e sofferenza, per come detto in precedenza, trasformano la persona in “nonluogo” per sé e per gli altri, è necessario a questo punto tentare di capire attraverso quali modi è possibile rompere il silenzio sul dolore e situare in un orizzonte pedagogico-educativo quanto suggerito da Eschilo e Gadamer, Winnicott.

La trasformazione della persona da “luogo” a “nonluogo”, la cui caratteristica è, come si è visto, quella di essere “transitabile ma non abitabile”, si pone in contrasto con ciò che Gadamer suggerisce, e cioè il dedicarsi ad una attività per “non sentire” il dolore e, quindi, vincerlo. Impegnarsi in una attività comporta non solo coscienza di sé, esercizio della volontà seppure minimo che è comunque progettualità, ma anche, l’essere in relazione con se stessi, con gli oggetti delle proprie passioni e interessi, con gli altri, cosa impossibile alla “persona nonluogo”. Qualsiasi attività prevede, infatti, un destinatario, anche solo immaginario o possibile, con cui l’autore/attore entra in rapporto. D’altra parte tutto ciò che riguarda la persona è legato alla sfera della relazione (Clarizia, 2013).

In modo particolare nel dolore, è la relazione con sé stessi e con l’altro ad essere la condizione indispensabile per “sentirsi vivi”, poiché aiuta a mantenere il legame con la vita *ante* dolore, e per fare sì che seppure in circostanze così difficili e delicate, lo sguardo del sofferente non si distolga mai completamente dal suo progetto di vita, anche se l’evento ne ha mandato in frantumi una parte o ne ha inghiottito un pezzo (Mannucci, 2004).

Il suggerimento di Gadamer si presenta, pertanto, di difficile conseguimento e privo di valenza educativa se con vincere il dolore si intende il tentativo di divenire immemori di ciò che segna indelebilmente la vita dell’essere umano, che le imprime forma e che concorre a trasformarne la fisionomia interiore. Diventa possibile, e di grande importanza per l’educazione, se con *verwinden* si intende invece il “superare se stessi” (paure, limiti, incapacità, dispiaceri, ecc.) attraverso un’attività coinvolgente che àncori la persona più saldamente alla vita aiutandola ad accettare il dolore e a *so-stare* nella sofferenza (Aimo, 2009). In questo senso, “vincere”, non si qualifica come mero tentativo di obnubilazione o di distoglimento artificioso della mente e del cuore da un dolore che comunque continuerà a far sentire la sua presenza per un tempo non prevedibile, ma indica la capacità del soggetto di poterlo accettare e fiancheggiare, per poi oltrepassarlo. Il superamento delle proprie incapacità (incertezze, paure, limiti, ecc.) si concretizza così nello sviluppo di una personale resistenza di fronte alle prove e agli inciampi della vita (Mannese, 2016). È questo il significato pedagogico-educativo che può essere rinvenuto nel concetto di *verwinden*.

Il “resistere”, aspetto trascurato nell’educazione (Reale, 1996), si lega ad un altro importante aspetto che è quello dell’“antifragilità” (Taleb, 2012; Iaquina, 2014; 2015), ovvero della possibilità per il soggetto di

scoprire, proprio nei momenti più critici dell'esistenza, *peek experiences*, risorse impensabili cui attingere per sviluppare capacità di contenimento del dolore e di gestione della sofferenza. Contenimento e gestione sono infatti capacità acquisibili per mezzo dell'educazione attraverso l'esperienza del dolore. Capacità che entrando a far parte dell'esperienza del soggetto, potranno essere applicate su tutta la gamma delle emozioni e dei sentimenti, in modo particolare su quelli negativi (Iori, 2009), consentendogli la possibilità di scoprire dimensioni dell'esistenza altrimenti impossibili da percepire e intravedere.

È in questo senso che può realizzarsi la sintesi attuativa del *pàhei màthos* di Eschilo e del *verwinden* di Gadamer. Solo mantenendo il dolore entro argini ben costruiti, la cui base è costituita dal "processo di coscientizzazione" del soggetto alla questione del dolore (Iaquinta, 2015; 2019), è possibile impedire il tracimare della sofferenza e la sopraffazione di quel senso di nullità che tende a riverberarsi su tutti gli aspetti dell'esistenza (Andreoli, 2003).

Dolore e sofferenza, proprio perché aspetti ineliminabili dell'esistenza, rappresentano per il soggetto una importante occasione di crescita e di azione trasformativa, ed è in ragione di questo che il tema deve diventare oggetto di riflessione pedagogica accurata e approfondita. A differenza di altre scienze, filosofia, antropologia, psicologia, la riflessione sul dolore è ancora poco sviluppata all'interno dibattito pedagogico e, pur se si annoverano contributi di rilievo, Malavasi (1985), Erbetta (1998; 2005), Mantegazza (2004; 2008; 2018), Pati (2009), solo per citarne alcuni, essi non costituiscono ancora un ambito di ricerca consolidato.

Costruire una pedagogia del dolore, da cui far scaturire interventi educativi caratterizzati da intenzionalità, direzionalità, progettualità, è invece fondamentale per aiutare il soggetto a consapevolizzare l'idea del dolore, specialmente in un tempo come quello attuale contrassegnato dalle crisi e dalla complessità, e favorire l'attribuzione di significato e lo sviluppo di atteggiamenti di resistenza e "antifragilità". A causa di un dolore e nella sofferenza, si può giungere a guardare il mondo e se stessi con sguardo rinnovato, rinvenendo proprio in quella pena, in quella prostrazione, in quell'annichilimento non solo, come già detto, risorse e possibilità che diversamente non si avrebbe modo di scoprire ma germi di speranza. Appartiene alla pedagogia personalistica l'idea che non è l'atto di soffrire che matura e migliora la persona, quanto la possibilità di rinvenire in esso un significato, o più di uno (Mounier, 1964). Accompagnare il soggetto in tale percorso è compito dell'educazione.

La relazione educativa, luogo in cui il soggetto impara le regole grammaticali dell'intersoggettività, rappresenta pertanto lo strumento per familiarizzare con il dolore e il modo per contrastare e contenerne l'urto violento, imparando a gestire il senso di svuotamento e di solitudine che la sofferenza comporta.

Le scienze umane hanno dimostrato che per fronteggiare l'esperienza del dolore e i vissuti ad essa connessi, è necessario uscire dall'isolamento e dividerlo con l'altro, con qualcuno che sappia e possa accoglierlo. La relazione educativa, è il luogo privilegiato di questa accoglienza. In ogni relazione dialogica, afferma Romano (2013), raccontare il proprio vissuto, abbuaiamenti, frustrazioni, dispiaceri, solitudini, consente alla concretezza delle vite di intrecciarsi in una dimensione autenticamente relazionale.

La relazione educativa è dunque il luogo in cui deve avere inizio il processo di "coscientizzazione" del soggetto al dolore come aspetto connotato all'esistenza, allo scopo di favorire un processo di crescita completo e armonico in cui non sia trascurato o escluso nessuno aspetto o dimensione dell'esistere. In tale ottica l'educazione può esplicare la sua duplice azione: preventiva, che non impedisce l'evento-dolore ma lo ipotizza e lo argomenta creando consapevolezza; curativa, nel contenere l'entità dei danni post-evento che in mancanza di educazione risulteranno di certo più gravi.

Il processo educativo di "coscientizzazione, contenimento e gestione della sofferenza si qualifica come ricerca di senso, promozione di capacità di resistenza e attività di riprogettazione esistenziale (Riva, 2004; Mortari, 2018) ed ha il fulcro proprio nella relazione educativa e nella possibilità che l'*imprinting* di una relazione così significativa possa produrre in tutte le età e circostanze della vita, specialmente in quelle più delicate, una autentica apertura verso l'altro. Nel quotidiano dispiegarsi dell'educazione, scrive Pati, la realtà del dolore, collegata all'aspirazione alla felicità chiama in causa l'istanza della cura. La cura educativa postula adeguati comportamenti di aiuto verso la persona che soffre, in modo da aiutarla a risignificare la vita. Da questo si origina l'esigenza pedagogica di attivare schemi relazionali che permettano di cogliere l'interiorità della persona in condizione di precarietà, bisogno, disagio e di adoperarsi per ridurre il livello di sofferenza (Pati, 2012, pp. 9-23).

Costruire una pedagogia del dolore per educare alla sofferenza ha quindi anche il significato di favorire lo sviluppo di una particolare forma di "mutuo soccorso" che porti allo sviluppo di una coscienza empatica (Rifkin, 2011) sia individuale che collettiva.

C'è necessità, in sintesi, di osservare il dolore con sguardo pedagogico e di affrontarlo con i mezzi e gli strumenti dell'educazione poiché, scrive Frankl (2001), è possibile sopportare il dolore solo se lo si inserisce in un contesto valido e lo si fa per amore di qualcosa o di qualcuno. Il contesto valido è senza dubbio la relazione educativa (Bombardieri, 2016; Elia, 2017). L'obiettivo, ovvero ciò che Frankl chiama "per amore di qualcosa e di qualcuno", è lo sviluppo di una "resistenza", soggettiva, che consenta di accettare il dolore, di *so-stare* nella sofferenza, e di sviluppare una "coscienza empatica" capace non solo di sentire i dolori del mondo ma anche di preoccuparsene (Golemann, 1996). L'educazione attraverso la relazione, come "luogo della e per la cura", può così spingersi in zone pensate inaccessibili, quale è la persona nel dolore (Sandrin, 2006), consentendo che in ciascuno risuoni l'esperienza dell'altro, stabilendo connessioni e legami partecipativi (Fabbri, 2008) e per sentirsi parte di un respiro comune e di un esistere universale .

Riferimenti bibliografici

- Aimo D. (2012). I vissuti della sofferenza. Emozioni, sentimenti, stati d'animo nei giovani. In L. Pati (ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale* (pp. 67-110). Brescia: La Scuola.
- Aimo D. (2009). *Tra emozioni, affetti, sentimenti. Riflessioni pedagogiche, prospettive educative*. Milano: r.s.u. Università Cattolica.
- Andreoli V. (2003). *Capire il dolore. Perché la sofferenza lasci il posto alla gioia*. Milano: Rizzoli.
- Augé M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Seuil.
- Augé M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Augé M. (1997). *Disneyland e altri nonluoghi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Beltrutti D. (2004). *Dolore ed energia*. Fidenza-Parma: Mattioli.
- Bertè M. (2009). *Riflettere*. Trento: Erickson.
- Boella L. (2004). *Grammatica del sentire. Compassione, simpatia, empatia*. Milano: CUEM.
- Boella L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bombardieri M. (2016). *La cura educativa. Essere e fare l'insegnante*. Brescia: La Scuola.

- Boltanski L.(2000). *Lo spettacolo del dolore. Morale umanitaria, media e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cyrulnik B., Malaguti E. (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Clarizia L. (2013). *La relazione: alla radice dell'educativo, alla radice dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Contini M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*. Pisa: ETS.
- Elia G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanizsa, M. Mariani (eds.), *Pedagogia generale* (pp. 132-146). Milano: Pearson.
- Erbetta A. (1998). *Educazione ed esistenza*. Torino: il Segnalibro.
- Erbetta A. (ed.) (2005). *Educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi di azione*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Fabbri M. (2008). *Problemi d'empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Fadda R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Fadda R. (2016). *Promessi ad una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Frankl V. (2001). *Homo patients. Soffrire con dignità*. Brescia: Quiriniana.
- Fisogni P. (2002). *Il dolore e la sofferenza*. Firenze: Firenze Libri.
- Gadamer H.G. (2004). *Il dolore. Valutazioni da un punto di vista medico, filosofico e terapeutico*. Sant'Oreste: Aperion.
- Gadamer H.G. (1985). *Verità e Metodo*. Milano: Bombiani.
- Galeazzi G.(2004). *Ripensare la sofferenza*. Troina: Città Aperta Edizioni.
- Golemann D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Iaquinta T. (2019). Del dolore e dell'innominabile sentire. In T. Iaquinta (ed.), *Emozione, ragione e sentimento. Prospettive pedagogiche per educare all'affettività* (pp. 31-55). Aprilia: Novalogos.
- Iaquinta T. (2015). Educare al dolore. *Metis*, 1: 216-230.
- Iaquinta T.(2012). La comunicazione al limite. In V. Burza. *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione* (pp. 245-252). Roma: Anicia.
- Iaquinta T. (2014). *La fragilità, il silenzio, la speranza. Una pedagogia del dolore per insegnare a costruire la felicità*. Roma: Aracne.
- Iori V. (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: Franco Angeli.
- Le Breton D. (2007). *Antropologia del dolore*. Roma: Meltemi.
- Lévinas E. (1985). *L'Umanesimo dell'altro uomo*. Genova: Il Melangolo.
- Lizzola I. (2002). *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*. Troina: Città Aperta.
- Maggiolini S. (1981). *Pedagogia del dolore*. Milano: Rusconi.

- Mannese E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi 1*: 214-225.
- Mannucci A. (2004). *L'evento morte: come affrontarlo nella relazione educativa e di aiuto*. Pisa: del Cerro.
- Malavasi P. (1985). *Per una pedagogia della morte*. Bologna: Cappelli.
- Mantegazza R. (2004). *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*. Troina: Città Aperta.
- Mantegazza R. (2008). *L'educazione e il male*. Milano: Franco Angeli.
- Mantegazza R. (2018). *Narrare la fine*. Roma: Castelvecchi.
- Mapelli M. (2006). *Il dolore che trasforma*. Milano: Franco Angeli.
- Metelli I., (2007). *Quando il dolore bussava alla porta*. Assisi: Porziuncola.
- Moravia S. (1999). *Lesistenza ferita: modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo, nell'inquietudine del mondo*. Milano: Feltrinelli.
- Mortari L. (2018). L'aver cura. Filosofia ed esperienza. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative nella società contemporanea* (pp. 71-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mounier E. (1995). *Lettere sul dolore*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Natoli S. (1996). *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella società contemporanea*. Milano: Feltrinelli.
- Pati L. (2012). *Sofferenza e riprogettazione esistenziale*. Brescia: La Scuola.
- Proust M. (1993). *La ricerca del tempo perduto*, Milano: Mondadori.
- Reale G. (1999). *Corpo anima e salute*. Milano: Raffaello Cortina.
- Reale G. (1996). Intervista a Hans Georg Gadamer. *Il Sole 24 Ore* del 24 Ottobre.
- Rifkin J. (2011). *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori.
- Romano R.G (2013). Dalla sofferenza alla speranza. Un percorso dialogico per la maturazione della persona. *Qualeducazione*, 79: 46 -59.
- Sandrin I. (2006). Complessità del dolore. In A. Filiberti, R. Lucas Lucas (eds.), *La spiritualità nella sofferenza. Dialoghi tra antropologia, psicologia e psicopatologia* (pp. 40-64). Milano: Franco Angeli.
- Taleb N. N (2012). *Antifragile. Prosperare nel disordine*. Milano: il Saggiatore.
- Winnicott D. (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.
- Winnicott D. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.