



Saper vivere la sofferenza

Learning to live the suffering

Rosa Indelicato

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – rosa.indelicato@uniba.it

ABSTRACT

Today discussing suffering, disgrace, seems almost impossible in a world dominated by the myth of happiness, well-being, profit at any cost. Can suffering educate to the development and growth of the person? If we recognize that enjoying happiness is the highest aspiration that each of us tends to admit that the term happiness refers to a vast and complex semantic horizon that seems to exclude any form of suffering and pain. Can we think of education in which suffering is an opportunity for growth both of thought and of an autonomous subject? Is it possible to manage relationships which, starting from suffering and the concept of finitude, establish the possibility of understanding the complexity of the human? Even in formalized spaces, is it possible to promote a culture of schooling as a care for relationships to give a horizon of meaning to human existence and experience, including education? One fact seems to be beyond question: without a plausible horizon of meaning, pedagogical reflection and educational practice are undermined at the root (Mollo, 1996).

Oggi discutere di sofferenza, di dolore, di disgrazia, sembra quasi impossibile in un mondo dominato dal mito della felicità, del benessere, del profitto ad ogni costo. Può la sofferenza educare allo sviluppo e alla crescita della persona? Se riconosciamo che godere della felicità è la massima aspirazione a cui tende ognuno di noi dobbiamo ammettere che il termine felicità rimanda ad un orizzonte semantico vasto e complesso che sembra escludere qualsiasi forma di sofferenza e di dolore. Possiamo pensare l'educazione in cui la sofferenza sia occasione di crescita sia del pensiero che di un soggetto autonomo? È possibile gestire relazioni che partendo dalla sofferenza e dal concetto di finitudine fondino la possibilità di comprendere la complessità dell'umano? Pur in spazi formalizzati, è possibile promuovere una cultura del fare scuola come cura dei rapporti per dare un orizzonte di senso all'esistenza e all'esperienza umana, compresa quella educativa? Un dato ci sembra fuori discussione: senza un plausibile orizzonte di senso, la riflessione pedagogica e la prassi educativa sono minate alla radice (Mollo, 1996).

KEYWORDS

Suffering, Person, Learning, Care, Hope.
Sofferenza, Persona, Apprendimento, Cura, Speranza.

1. Il dolore come apprendistato della vita

Attraverso questo nostro scritto vorremmo discutere e cercare di capire se e in che misura si può essere felici anche in presenza della sofferenza o di eventi di dolore che potrebbero impedire l'accesso alla vera felicità. In che modo la sofferenza, che pure ci costituisce, può essere educativa e formativa; tutto ciò nella convinzione che felicità e dolore non sono realtà antitetiche, ma due possibilità inerenti alla vita dell'uomo e la cui consistenza può far germogliare spunti educativi e può orientare l'esistenza stessa in un orizzonte di senso e di significato. Nel corso della vita un evento improvviso ed imprevedibile può configurarsi come il grande passaggio nella valle della sofferenza. Si pensi per esempio all'esplosione della malattia incurabile degenerativa della primogenita di E. Mounier, la piccola Françoise che, in seguito ad una vaccinazione antivaiolesca, rimane inebetita per il resto della pur breve vita, una malattia che se da un lato umanamente rattrista, dall'altro ha trasformato la piccola Françoise in una «bianca piccola ostia che ci supera tutti, un'immensità di mistero e di amore che ci abbaglierebbe se lo vedessimo faccia a faccia» (Mounier, 1995, p. 66).

La sofferenza si rivela agli occhi di Mounier non già come problema, ma come mistero, carico di significato, illuminato dalla presenza dell'amore. Tutte le spiegazioni possibili non diminuiscono il grande scandalo della sofferenza. «La sua grandezza, scrive Mounier, sta nell'accettazione. Non dobbiamo sminuirla con le nostre parole, e ammettere una volta per tutte che il mal di testa più banale è voluto da Dio, ed è più fecondo di un articolo (...). Si tratta di un segreto inquietante della Provvidenza. Non bisogna tentar di comprendere i motivi che muovono la Provvidenza. Questo segreto si ripercuoterà, provocando stupore, nell'Eternità. Non ci resta altro che amare, amare Dio per quello che fa, e amare intensamente quelli che Egli spezza per amore» (Mounier, 1995, p. 43). Il filosofo ci educa a saper vivere la sofferenza che, pur costituendo un dato ineliminabile dell'esistenza umana, non deve essere rifiutata, ma accettata e vissuta come opportunità educativa, perché è nell'educazione alla gioia che si modulano in un tema di «serenità trionfale», i semitoni del dolore. Mounier (1995), rispetto alla problematica dell'educazione dei bambini al mistero della sofferenza, così si esprime: «Invece di educarli a una vita normalmente felice, da cristianizzare con qualche virtù o trucco tipicamente quaresimale, bisognerebbe abituarli a una vita dolorosa che deve essere necessariamente trasformata in gioia, fintanto che sarà possibile [...]. Siamo esatti, la gioia trascendente, immanente alla sofferenza non riassorbita» (p. 59).

Possiamo affermare con Natoli (2003) che «la felicità- che pure viene definita come adempimento perfetto della propria pulsione, come sentimento della libera espansione di sé- non appartiene solo ai momenti di vita intensa, ma è felice colui che sa modulare i ritmi dell'esistenza in mezzo ai dolori e alle gioie e sa trovare a tempo la misura» (p. 250), nel senso di guardare con occhi straordinari ciò che è semplice. Dolore, malattia, sofferenza sono esperienze totalmente negative?

O è vero che anche attraverso tali esperienze si può educare a crescere? Non bisogna considerare la sofferenza e il dolore come «una sorta di tabù, da cui bisogna cercare di difendersi in tutti i modi [...] per non minacciare l'ottimismo di facciata che, sbandierato sui manifesti e negli spot pubblicitari, deve improntare le relazioni interumane» (Garaventa, 2006, p. 14).

La riflessione del presente scritto intende inserirsi nelle maglie di un più ampio discorso che interpreta la felicità, il dolore, la sofferenza umani come essenziali costitutivi antropologici, cercando di cogliere nella relazione che li

rende inseparabili un fondamento interpretativo per il pensiero pedagogico. Il contributo che si intende offrire consiste nel sondare il terreno della cura pedagogica dell'umano al fine di individuare condizioni che rendono possibile un confronto non limitato al piano epistemologico e interdisciplinare, ma capace di attuare, nel concreto, ricadute educative efficaci per le esperienze formative del presente.

Si delinea in tale prospettiva un possibile percorso di ricerca che trova nella sofferenza e nel dolore il suo punto di partenza per un educare al vero senso e significato della vita e quindi ad una crescita armoniosa della persona perché è nella sofferenza che la Vita ha valore. La Weil considera il dolore essenziale al viaggio dell'uomo: «non può esservi incontro senza dolore, perché è solo la sofferenza che crea la salvezza» (Weil, 1996³, p. 99). La filosofa francese insiste numerose volte sull'universalità del dolore come strumento di conoscenza unificante della condizione umana, tanto da affermare che solo attraverso la sofferenza si ha la conoscenza (Weil, 1967, p. 199).

Nel suo pensiero la Weil giunge alla piena convinzione che l'uomo può imparare molto attraverso l'esperienza del dolore e anche la grande scrittrice americana Katherine Mansfield insegna che i dolori non vanno cancellati, ma accettati. La Mansfield (1975), su tale tema, così si esprime: «La sofferenza può essere superata. Perché io lo credo. Non si tratta di passare oltre, come comunemente si dice. Questo è falso. Bisogna sottomettersi. Non uccidere, accogliere il dolore. Esserne sommersi. Accettarlo pienamente. Nella vita, qualunque cosa venga pienamente accettato, subisce poi un mutamento. Così la sofferenza deve mutarsi in amore [...] il dolore del momento in cui viviamo, passerà, non durerà» (pp. 257-258). Caratteristica dell'esistenza di Simone Weil fu, dunque, proprio quel particolarissimo rapporto con il dolore, con la sofferenza come realtà universale, nonché l'accettazione di esserne posseduti senza che ciò portasse ad alcuna rassegnazione. «Non si tratta di cercare un rimedio contro la sofferenza, ma di farne un uso soprannaturale»¹. La forza, che non vuole altro che la forza, è semplicemente autoreferenziale, è simmetrica solo a se stessa, non fa che sottrarsi a qualcosa di diverso da sé, non istituisce né sul piano educativo-formativo né su quello etico veri rapporti, un Dio simmetrico è solo un idolo. Non è simmetrico né il Gesù dei Vangeli, né il Cristo di Paolo: «La Croce da sola non basta [...]. La Croce produce su di me lo stesso effetto che su altri la resurrezione» (Weil, 1996, 56). Chi potrebbe resistere alla forza se questa ha il potere di far soffrire in modo insopportabile e per sempre? Ma non è così: «Non c'è simmetria; la gioia è veramente eterna; il dolore è suscettibile solo di una eternità apparente» (Weil, 1988, p. 155). Come i Greci ritenevano che si imparasse dal dolore, anche la Weil lo considera "apprendistato della vita", un imparare a leggere diversamente la realtà, non come forza, ma come obbedienza, non come violenza, ma come amore. La condizione umana è *malheur*, sventura e Simone Weil ce ne consegna molteplici raffigurazioni: il vecchio Priamo, il supplice che piega le ginocchia, una specie di masso pesante inerte, schiacciato dal dolore, che implora il giovane Achille vincitore per riavere il corpo del figlio (Weil, 1941), l'operaio alla catena di montaggio nella cui ferita causata dalla pressa penetra senza mediazioni l'organizzazione capitalistica del lavoro e lo sfruttamento (Weil, 1998, 184-

1 S. Weil, *L'ombra e la grazia*, cit., p. 91. «La sventura, il dolore è una di quelle presse, che la Weil aveva conosciuto in fabbrica; un meccanismo freddo, metallico e implacabile, che domina il corpo, ostacola l'immaginazione, incatena il pensiero, ghiaccia tutti coloro che tocca. Come un ferro rosso imprime nello sventurato il disprezzo, la repulsione di sé», P. Citati, 1992, p. 275.

185). Il rapporto tra sventura e sofferenza fisica: una relazione che vale proprio perché mette in rapporto due irriducibili. Tale messa in rapporto ci fa capire che il corpo umiliato e offeso, sofferente non è solo indice di fragilità e vulnerabilità, bensì è esperienza del mondo nella sua struttura di contrasto, nella sua paradossale asimmetria di finito e infinito, di possibile e impossibile. Il corpo nella Weil diventa mediazione importante del soggetto con la realtà perché non viene guardato come confine o interfaccia rispetto ad altro, bensì come elemento di cesura, di interruzione che porta a convergere su di sé sia il naturale sia l'incondizionato. I termini spesso usati di "forza", "colpo" non indicano soltanto un pensiero aspro, implacabile che naturalizza l'umano solo per spingerlo con maggiore impeto verso la soglia con l'incondizionato, ma alludono esattamente alla modalità attraverso la quale gli avvenimenti storici e sociali, puntano verso il fragile corpo umano. Nella filosofia della Weil si scorge un'alterità, un'apertura all'altro, tale alterità che è passività biologica, sociale e culturale, meccanismo cieco delle cose umane è, sì, patita, ma insieme può essere diretta verso di sé attraverso l'attenzione che rappresenta la forma più alta di pensiero.

2. La sofferenza come costitutivo dell'essere persona e il senso della finitudine

La sofferenza mette in evidenza il limite, il senso della finitudine dell'uomo ed è costitutiva dell'essere persona. La sofferenza può essere originata da patologie fisico-psichiche, ma anche persone sane in sé possono essere colpite da problemi di vario tipo, come può essere un lutto, una crisi spirituale, la perdita di lavoro, un conflitto coniugale. È quel *mal de vivre* di cui ogni persona fa esperienza in un momento o l'altro della vita. Kant (1985) dirà che il dolore è il pungolo dell'attività e in questa noi sentiamo sempre la nostra vita; senza dolore, la vita cesserebbe, dando luogo all'inerzia della morte.

Anche per Von Baader (1850) il dolore è «irrinunciabile nell'arte, nella scienza, nella morale e, in generale, nella vita come tale: in esso andrebbe riconosciuto l'elemento che sta alla radice di ogni percezione vitale e, senza di esso, nessuna salvezza sarebbe possibile» (p. 218)

In un tempo di crisi Bauman propone di ritornare a un'etica planetaria e alla speranza di una moralità intesa come cura per l'altro. Come scegliere tra le diverse strategie di ricerca della felicità? Per rispondere Bauman confronta il pensiero di F. Nietzsche con quello di E. Lévinas. Pone a confronto i valori del "Superuomo" con quelli dell'uomo debole ma responsabile. Per Nietzsche è buono tutto ciò che si eleva all'atto di potenza, mentre è più dannoso di qualsiasi vizio «agire pietosamente verso tutti i malriusciti e i deboli» (Bauman, 2009, 146s). Nella società contemporanea, alcuni studiosi sociologi hanno definito *Erlebnisgesellschaft* la società delle emozioni e dalle forti sensazioni (Schulze, 1992), perché tende a rimuovere o ad anestetizzare il dolore fisico e psichico; infatti, numerose persone che non si accontentano di attimi di felicità che si originano da emozioni improvvise e inaspettate o che nascono da esperienze piacevoli, identificano la felicità con la possibilità di divertirsi a più non posso, con il vivere quante più sensazioni sconvolgenti possibili, tutto questo per compensare le rinunce e combattere le sensazioni di disagio, di vuoto e di noia che inquietano la loro quotidianità (Freud, 2016).

È felice anche il potente che, in quanto tale, è l'uomo perfetto; sono fuori gioco e infelici i deboli, uomini "malriusciti". Secondo Nietzsche, come afferma *Zarathustra*, «l'egoismo dei grandi e dei potenti è sacrosanto perché la loro grandezza

e forza è, per tutto il genere umano, un dono»². In questo modello autoreferenziale la ricerca della felicità è data dalla propria autopromozione di sentirsi un “Superuomo”, addirittura di «rendere superfluo Dio» (Bauman, 2009, p. 153).

Il messaggio che ci vuole dare Nietzsche nel secondo libro di *Aurora*, nell'aforisma intitolato *Della conoscenza di colui che soffre*, il dolore si presenta «come condizione di uno sguardo acuto e penetrante [...], mezzo di supremo disinganno» (Venturelli, 2006, p. 31). In questo aforisma Nietzsche parla sì del dolore come stato *Zustand* privilegiato per la conoscenza, ma aggiunge qualcosa che suona come una clausola: perché il dolore avvertito sia vissuto come occasione di risveglio, che permetta di vedere tutto in una luce nuova, la sofferenza non deve essere tale da «offuscare la mente»³. Anche nell'opera *La nascita della tragedia*, Nietzsche (1977) afferma che il dolore è la cosa più importante per la vita dell'uomo e per il popolo greco, tanto che la sofferenza è fondamentale sia per lo sviluppo della conoscenza che per la crescita della vera bellezza.

3. La felicità dell'“essere per” come cura dell'altro

Come ha osservato il filosofo Lévinas (1998) «più la sofferenza appare insensata, più richiede la consolazione e il soccorso dell'altro, anzi li reclama, altrimenti diventa insostenibile» (pp.123-134). La sofferenza che appare *inassumibile* perché resiste a qualsiasi tipo di sintesi razionale, introducendo disordine e contraddizione, male e negazione, rende indispensabile l'intervento dell'altro, la cura che egli può prestare, capace di rompere la chiusura in se stessi e di oltrepassare la limitazione della libertà che il dolore comporta.

Il modello che propone E. Lévinas rientra in una prospettiva di cura e di interesse per l'Altro ed è *la felicità dell'essere per*. Il grado della mia felicità dipende da una scelta, da quanto riesco ad essere per gli altri in quanto «'essere' ed 'essere per gli altri' sono in pratica sinonimi» (Bauman, 2009, p. 154). Altrimenti non essere responsabile dell'altro significa in termini concreti risvegliare la possibilità del male. Queste sono le due strade che l'uomo contemporaneo può scegliere per progettarsi la vita ed educarsi a un cammino esistenziale ricco di significato.

Bauman (2009) nel suo libro, *L'arte della vita*, consiglia di riscoprire un nuovo codice etico-educativo, quello fondato sulla stima e sulla fiducia, sull'amicizia e su relazioni corrette, su una vita sobria e solidale. E aggiunge un elemento che ha la funzione del lievito: «I legami amicali sono [...] la nostra unica “scorta” (sociale) “nelle acque turbolente” del mondo liquido-moderno» (p. 166). L'Autore ci porta a domandarci: chi non vorrebbe la mano disponibile di una persona amica, affidabile, fedele, che sia come l'isola per il naufrago o l'oasi per chi si è perso nel deserto?, sono queste le mani che ci occorrono, che vorremmo attorno a noi, tanto più numerose tanto meglio. In questo consiste l'arte della vita e la felicità possibile: costruirsi e accettare di farsi costruire.

Il problema della sofferenza è tra quelli più avvertiti nell'esperienza esistenziale dell'uomo, nel senso che l'uomo fugge dal dolore per ricercare incessantemente la felicità, questo ci spinge ad interrogarci e comprendere cosa sia il dolore

2 F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, citato da Bauman in *L'arte della vita*, cit., p. 150.

3 «Lo stato (*Zustand*) degli uomini malati che sono a lungo e spaventosamente martoriati dal dolore, e il cui dolore non resta nondimeno offuscato, non è senza valore per la conoscenza» (*Aurora*, af. 114).

e pensare come superare tutte quelle situazioni vissute come dolorose per poi giungere alla felicità. Da un lato potremmo dire che il dolore si lega a ciò che è sentito come qualcosa di crudele e violento della natura, si lega con l'inevitabilità della morte e con il fatto che l'uomo, e tutto ciò che è naturale, è esposto sin dall'inizio alla sua fine. Già nella filosofia dell'antica Grecia, in particolare in Platone, il dolore si presenta come rottura dell'equilibrio fisico, il piacere come ricomposizione dell'armonia infranta: il dolore, un nemico sempre in agguato, che anche quando non tocca personalmente, si dà a vedere in tutta la sua ferocia nelle sofferenze degli altri.

Occorre distinguere tra un dolore che genera impotenza nel quale è possibile identificare la sofferenza come affanno, pena, costrizione, restringimento delle proprie possibilità; e un dolore capace di segnare invece il divenire e la crescita, il quale va affermato e *curato*. Il dolore rappresenterebbe nella vita di ogni persona una realtà imprescindibile, oggettiva che ha segnato la storia di civiltà e culture: «L'esperienza del dolore risulta, allora, inseparabile dall'orizzonte interpretante in cui è posta ed entro cui necessariamente si svolge» (Natoli, 2002, p. 46).

Natoli (2002) afferma che «il dolore, qualunque sia la sua origine ed in qualunque modo sia vissuto, rompe il ritmo abituale dell'esistenza, produce quella discontinuità sufficiente per gettare nuova luce sulle cose ed essere insieme *patimento e rivelazione*. Il mondo si vede in un modo in cui mai prima si era visto» (p. 8). Consapevole della finitudine e della vulnerabilità dell'essere umano, il filosofo Pascal, ci ammonisce a non disperdere la ricchezza della nostra ragione il cui corretto uso ci eleva in dignità. «L'uomo non è che una canna, la più fragile di tutta la natura; ma è una canna pensante. Non occorre che l'universo intero si armi per annientarlo: un vapore, una goccia d'acqua è sufficiente per ucciderlo. Ma quand'anche l'universo lo schiacciasse, l'uomo sarebbe pur sempre più nobile di chi lo uccide, dal momento che egli sa di morire e il vantaggio che l'universo ha su di lui; l'universo non sa nulla. Tutta la nostra dignità sta dunque nel pensiero. È in virtù di esso che dobbiamo elevarci, e non nello spazio e nella durata che non sapremmo riempire. Lavoriamo dunque a ben pensare: ecco il principio della morale» (Pascal, 1992, p. 122). Pensiamo che dinanzi al dolore, alla sofferenza, che coinvolgono inevitabilmente sia giovani che adulti, diventa essenziale ed importante educare i bambini, sin dalla scuola dell'infanzia, a saper vivere la sofferenza attraverso un'azione pedagogica mirata, che superi «la condizione di inattività assiologica in cui gli esseri umani possono incappare, non facendo prevalere la percezione che si è incapaci, umanamente dinanzi alle difficoltà, di progettare e di sperare in un "oltre", perché se ciò si avverasse: la disperazione diventerebbe una costante della vita» (Pati, 1984, p. 5).

Il dolore si manifesta come peculiarità propria della vita, non deve essere confuso e nemmeno soprafatto dalla sofferenza, è inguaribile ma non incurabile, il dolore può e deve essere curato. La cura del dolore non deve avvenire in vista di una risoluzione, ma deve avvenire in vista della consapevolezza che esso è elemento integrante della stessa sanità dell'essere umano; pertanto va curato non in vista della sua eliminazione, diversamente visto per alimentare e produrre, attraverso esso, il movimento della vita umana, la sua vitalità.

Il dolore va curato, perché curare il dolore, vuol dire tornare a sentire urgente la cura dell'anima di cui parlava Platone, cioè la cura di ciò che poi è, in realtà, il principio stesso della cura; perché "anima" è per Platone ciò che presiede ad ogni attività che è alimento per la vita. «Così l'uomo che ha cura del corpo e dell'anima (*hominis corpus animumque curantis*) si fabbrica la sua felicità, raggiunge il cul-

mine dei suoi desideri e si trova in uno stato perfetto, in quanto il suo animo non è più agitato e il suo corpo è senza dolore» (Seneca, 66, 45). Il dolore va curato perché la sofferenza possa essere guaribile e viceversa la sofferenza va guarita così la cura del dolore possa essere esperienza di libertà, non di oppressione e nemmeno di fuga di fronte alla vita. Curare significa dunque alimentare la vita e tutto ciò che la genera, non certamente vivere nell'affanno ed essere soffocati dall'angoscia. Non a caso J. Patočka (1997) riprende il tema della cura sottolineando l'importanza dell'esperienza dolorosa per condurre l'uomo ad una condizione di *metanoia* cioè ad un cambiamento radicale del proprio modo di pensare e, perciò, di guardare al mondo.

Accogliere lo sguardo dell'altro ci porta ad un cambiamento di atteggiamento, ad un impegno verso il prossimo, a un metterci in gioco e scoprire nuove dimensioni. «L'altro mi rimette in discussione, mi svuota di me stesso e non finisce mai di svuotarmi, scoprendo in me sempre nuove risorse» (Lévinas, 1985, p. 68).

4. Sperare oltre la sofferenza

Bisogna fare della sofferenza un prezioso momento educativo che ci deve far comprendere il senso della nostra fragilità e finitezza, stimolando in noi l'aspirazione ad essere felici per la piena realizzazione di se stessi. E qui ci soccorre il concetto di *paideia* di Aristotele, nel senso che lo scopo dell'educazione è per lo Stagirita la piena realizzazione dell'essere umano, ovvero la sua felicità. Nella concezione aristotelica, infatti, l'uomo felice non è il buon selvaggio né l'uomo allo stato naturale, ma l'essere umano educato, formato.

Si comprende allora perché lo Stagirita ricordi che la felicità «non si troverà in un bambino (infatti un bambino non può essere felice) ma in un adulto; costui, infatti, è completamente formato (*teleios*)» (Aristotele, *GE I*, 4, 1185 a 3-4). In questo senso essere felici significa diventare ciò che si è, ritrovando nella propria natura il punto di partenza e il punto di arrivo del proprio percorso formativo. Tale percorso viene così a configurarsi come *life long learning* cioè come una sorta di educazione permanente, ovvero come quella attività, condotta autonomamente, all'interno del perimetro di un sé già pienamente formato, che consente di diventare, sempre più e sempre meglio se stessi dando così piena realizzazione alle proprie *capabilities*⁴.

Jaspers ha definito "situazioni limite" *Grenzsituationen* quelle situazioni che portano il soggetto a toccare con mano la propria compiutezza. Secondo Jaspers (1978) i momenti di dolore segnano periodi decisivi lungo il percorso di "chiarificazione dell'esistenza" volto alla trascendenza. Situazioni-limite perché ci pongono di fronte al limite della condizione umana in maniera radicale e che ci conducono ad una trasformazione non voluta, rimane decisivo e importante l'atteggiamento con cui ci rapportiamo ad esso.

L'educazione ha un ruolo fondamentale in quanto deve presidiare "pedagogicamente" gli eventi dolorosi presenti nella vita di ciascuno, aiutando ad accettarli, a considerare la sofferenza come una potenzialità, uno strumento di cambiamento e di superamento dell'esperienza dolorosa (Mapelli, 2013, p. 32).

In fatto di educazione alla sofferenza, l'incontro con l'altro si fa accoglienza, cura e amore «un io si muove in direzione dell'altro. Guarda lontano da sé, verso

4 Per un approfondimento di tale argomento cfr. Nussbaum, 2013.

l'altro. Gli si fa incontro; gli si apre. Così quello, se risponde al movimento e gli si avvicina, può partecipare all'atto di questo io che si apre e in ciò comprenderlo ed appunto ciò facendo si aprirà al primo e gli renderà possibile la condivisione dell'atto del comprendere. Ciò è la "sympatheia", l'amore in una delle sue numerose figure e gradi» (Guardini, 1983, p. 50). L'incontro con l'altro, la reciprocità, l'aiuto nelle sue varie forme, l'amore, possono generare quella condizione di felicità, di dono, creando quello spazio speciale per offrire, ricevere e ricambiare. L'atto del donare è un atto di felicità che rende felice sia il donatore che il donatario, chi cede e chi accoglie. La gratuità dovrebbe essere l'onda carsica dell'esistenza nella concretezza delle sue espressioni, è o dovrebbe essere il volto luminoso del tempo⁵. Autentica sorgente di felicità, la gratuità si conferma anima seduttiva delle creature, fonte del fascino dell'essere-al-mondo. «Ciò che non si sceglie a motivo d'altro-nota Aristotele- diciamo che è più perfetto delle cose che scegliamo talvolta per se stesse, talvolta a motivo d'altro. Pertanto, diciamo che è perfetto in senso assoluto ciò che viene scelto sempre per se stesso e mai a motivo d'altro. Ora, una tale cosa tutti ritengono che è soprattutto la felicità»⁶. Felicità e gratuità sono tutt'uno.

Un dilemma di fondo investe il rapporto tra il buio del dolore e la luce della speranza: il dolore deve considerarsi "disperato" e in quanto tale indegno dell'umano; oppure oltre il suo buio, la sua oscurità, è possibile intravedere un sentiero di luce, un rimando ulteriore?

A partire da qui si può sviluppare un percorso pedagogico capace di coniugare cura e responsabilità: alla responsabilità della cura, che si fa carico di riconoscere il valore significativo dei rapporti interpersonali e delle relazioni interumane, corrisponde la cura della responsabilità, vale a dire la sua coltivazione in senso culturale, educativo e civile; assunta come principio di civile e democratica convivenza e parte integrante del bene comune. Siamo così rinviati ad una fondamentale questione etico-educativa oltre che antropologica: che cos'è il mistero-uomo, in cui dolore, sofferenza e speranza si toccano? Quale responsabilità morale ed educativa abbiamo nei suoi confronti e quale le modalità della cura che, facendo i conti con i limiti della finitezza, dobbiamo mettere in atto, senza chiudere gli occhi dinanzi al dolore e senza chiudere le porte alla speranza?

La pedagogia della cura e della responsabilità deve umanizzare, deve promuovere l'avvaloramento dell'individuo come essere capace di sperare, di essere creativo, aperto al dialogo con il mondo delle cose, delle persone, dei valori, in un rapporto di vicendevoles arricchimento.

Questa è l'essenza della pedagogia della relazione per l'impegno alla cura della prossimità in generale e, nello specifico, di quelle persone colpite dal dolore, dalla sofferenza, e che, incoraggiate, possono trovare sostegno nella relazione interpersonale ed educativa. Il discorso pedagogico, dinanzi al problema di saper vivere la sofferenza, necessita di una nuova concezione dell'uomo e del mondo. Ha il compito di promuovere l'elaborazione di migliori modalità di rapporto, sviluppare schemi interattivi e porre in atto più duttili modelli comunicativi. A questo punto la pedagogia è reclamata perché diventi "elemento di provocazione intellettuale" al fine di sviluppare indagini, riflessioni e suggerire alternative possibili per la riumanizzazione dell'uomo stesso che così potrà sperare in un processo

5 Sancti Bonaventurae, *Breviloquium*, p.2, c.9, n.8: "Cum de libero arbitrio loquimur, non de parte animae loquimur, sed certe de tota" (nel trattamento del libero arbitrio, non parliamo di una parte dell'anima, ma del tutto).

6 *Etica Nicomachea* 1097, pp. 31-34.

formativo che lo faccia evolvere in dignità e originalità, portandolo alla piena realizzazione di sé.

Occorre, dunque, non separare la speranza dalla consapevole accettazione del limite, che conferisce alla passività una forma educativa e morale al tempo stesso, perché la converte in un esercizio del patire, in quanto conduce il soggetto che soffre ad assumere con libertà e responsabilità la "categoria del limite" come sfida e come risorsa all'interno di un progetto di vita buono (Alici, 2003, p. 208).

Il filosofo Marcel ha messo ben in evidenza come sperare sia caratteristico di chi si trova di fronte ad una prova, dinanzi alla quale non deve sentirsi prigioniero di una situazione esistenziale, ma deve avere la forza di reagire e rispondere (Marcel, 1980, pp. 39-80).

Anzi Marcel considera la speranza, sulla scia di Charles Péguy, come un atto che superi la passività e la pigrizia, oltrepassando l'indifferenza e facendo ricorso a quella maturità interiore capace di far fronte alla durata della prova (Marcel, 1984, p. 71). È proprio la pazienza che consente alla persona di assumere la prova come parte di sé, perché solo in questo modo la prova stessa non viene subito passivamente, ma trasformata proprio attraverso una pazienza creativa che dà fondamento alla speranza. «Colui che spera e che è alle prese con una prova simile ad una forma di prigionia, non tende forse a trattar questa prova, a procedere di fronte ad essa come colui ch'è paziente con se stesso fa nei confronti di quest'io minore, di quest'io da educare e da guidare, cui bisogna impedire di rattrappirsi o di ribellarsi, di emanciparsi prematuramente e indebitamente? Da questo punto, la speranza consisterà nel trattare anzitutto la prova come parte integrante di se stesso, e al contempo destinata a riassorbirsi e a tramutarsi nell'ambito di un determinato processo creativo» (Marcel, 1980, pp. 49-50).

È ben diverso osserva Marcel (1980) "sperare che" o "sperare in" dallo sperare in "senso assoluto". Le prime due forme sono ancorate ad una condizione o potrebbero trasformarsi in surrogati, come "attendersi da", "contare su" e fino a degenerare nella pretesa o nella rivendicazione (p. 67). La speranza in senso assoluto, invece, trascende il desiderio, è incondizionata ed ha come base il rapportarsi a un dono, costituito dalla realtà che ci viene offerta e che reclama una risposta dalla nostra libertà. Non dobbiamo farci rubare la "speranza", dice Papa Francesco, ma bisogna educare alla speranza, educando all'amore, perché solo l'amore, nella sua forma più autentica di dono di sé all'altro, può farci assaporare questa speranza, che viene assicurata soltanto dall'orientamento verso un Tu assoluto.

Saper vivere la sofferenza, il disagio ed educare al dolore, può avere senso solo educando la speranza all'interno di una relazione fiduciosa con un Qualcuno che, garantendo la bontà di quanto ci accade, conduca a riconoscere la realtà sempre e comunque come un dono. Scrive Marcel (1980): «si spera solo al livello del noi, o se si vuole, dell'*àgape*, in nessun modo al livello di un io solitario che si ipnotizzasse sui propri confini individuali» (p. 9).

Sperare non si oppone alla sofferenza, con spiegazioni di pura razionalità logica o con atti di ribellione, perché non si spera contro la sofferenza, ma si spera al di là della sofferenza.

Tutte le risposte razionalistiche che vogliono giustificare il non senso della sofferenza sono destinate al fallimento dinanzi alla impossibilità di ridurre a logica l'ingiustificabile, come hanno mostrato tante pagine di Dostoevskij, tra cui la famosa "restituzione del biglietto di ingresso" di Ivan Karamazov quando dichiara

al fratello Alësa di non poter accettare un'armonia universale al prezzo della sofferenza innocente⁷.

Ed in questo può soccorrerci la pedagogia che ci aiuta a ripensare il dolore, la sofferenza, il male in un orizzonte che dia senso e significato al nostro esistere. L'educazione si comprende e si giustifica se si accetta la vita in tutte le sue evenienze trovando la forza di continuare e di andare oltre gli aspetti puramente cognitivi e strumentali. «Il significato autentico di educazione lo si ritrova nel superare e dissolvere il disagio esistenziale, dare una ragione ai propri giorni, evitare che tra la nascita e l'agonia scorra un tempo senza storia. Interesse della pedagogia è nella comprensione del senso della vita umana e nelle possibili modalità d'aiuto per viverla al meglio» (Santelli Beccegato, 1991, p. 228).

Riferimenti bibliografici

- Alici, L. (2003). Essere, agire, patire: l'anomalia della finitezza. In R. Esclanda, F. Russo (eds.), *Homo patiens. Prospettive sulla sofferenza umana*. Roma: Armando.
- Aristotele. *Etica Nicomachea* 1097, 31-34.
- Aristotele, *Grande Etica* I, 4, 1185 a 3-4.
- Baader, V. F. (1850-1860). *Über eine bleibende und universelle Geisterscheinung hienieden (1833)*. In F. Von Baader Sämtliche Werke, (a cura di F. Hoffman et al., Bethmann). Leipzig. Vol. IV, 218.
- Bauman, Z. (2009). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bonaventura (ed. 1996). *Opere vol. 5.2. Opuscoli teologici. Breviloquio*. Roma: Città Nuova.
- Citati, P. (1992). *Ritratti di donne*. Milano: Rizzoli.
- Dostoevskij, F. (1999). *I fratelli Karamazov*. Torino: Einaudi.
- Freud, F. (2016). *L'avvenire di un'illusione. Il disagio della civiltà*, (tr. it. di S. Giametta). Roma: Newton Compton.
- Garaventa, R. (2006). *Angoscia*. Napoli: Guida.
- Guardini, R. (1983). *Possibilità e limiti della comunità*. In R. Guardini, *Natura-Cultura-Cristianesimo*. Brescia: Morcelliana.
- Jaspers, K. (1978). *Chiarificazione dell'esistenza*. Milano: Mursia.
- Kant, I. (1985). *Antropologia pragmatica*. Roma-Bari: Laterza.
- Lévinas, E. (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*, tr. it. Genova: Il Melangolo.
- Lévinas, E. (1998). *La sofferenza inutile*, in *Tra noi. Saggi sul pensare l'altro*. Milano: Jaca Book.
- Mapelli, M. (2013). *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*. Milano: Franco Angeli.
- Mansfield, K. (1975). Non c'è limite alla sofferenza umana. In S. Weil, *Obbedire all'amore nella giustizia*, raccolta antologica (a cura di P. Elia). Torino: Gribaudi.
- Marcel, G. (1984). *Dialogo sulla speranza*. Roma: Logos.
- Marcel, G. (1980). *Homo viator. Prolegomeni ad una metafisica della speranza*. Roma: Borla.
- Mollo, G. (1996). *La via del senso. Alla ricerca dei significati dell'esistenza per un'autentica formazione culturale*. Brescia: La Scuola.
- Mounier, E. (1995). *Lettere sul dolore*. Milano: Rizzoli.

7 «Se tutti devono soffrire per comprare con le loro sofferenze un'armonia che duri eternamente, cosa c'entrano però i bambini, dimmi? [...] Io non voglio l'armonia, per amore dell'umanità non la voglio. Preferisco tenermi la mia sofferenza invendicata e il mio sdegno insaziato, anche se dovessi aver torto. Troppo caro, in conclusione hanno valutato l'armonia: non è davvero per le tasche nostre, pagar tanto l'ingresso. Quindi, il mio biglietto d'ingresso, io mi affretto a restituirlo. E se sono un uomo onesto, lo devo restituire al più presto possibile. È appunto quello che faccio. Non è che io non accetti Dio, Alësa; soltanto, gli restituisco rispettosamente il biglietto». (Dostoevskij, 1999, pp. 328-329).

- Natoli, S. (2002). *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.
- Natoli, S. (2003). *La felicità, saggio di teoria degli affetti*. Milano: Feltrinelli.
- Nietzsche, F. (ed. 1977). *La nascita della tragedia*, (tr. it. di S. Giametta). Milano: Adelphi.
- Nietzsche, F. (ed. 1990). *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*. Roma: Newton Compton.
- Nussbaum, M. (2013). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard: Belknap Pr.
- Pascal, B. (1992). *Pensieri*, (a cura di F. Masini). Pordenone: Studio Tesi.
- Patočka, J. (1997). *Platone e l'Europa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Santelli Beccagato, L. (1991). Educazione, valori, felicità: quale rapporto? In AA.VV., *Bisogno di valori*. Brescia: La Scuola.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/New York: Campus.
- Seneca (ed. 2018). *Lettere morali a Lucilio*. Milano: Oscar Mondadori.
- Venturelli, D. (2006). *Nobiltà e sofferenza. Musica, religione, filosofia in F. Nietzsche*. Genova: Il Melangolo.
- Weil, S. (ed. 1967). *La Grecia e le intuizioni precristiane* (tr. it. di M.H. Pieracci e C. Campo). Roma: Borla.
- Weil, S. (1941). L'Iliade o il poema della forza. In Id. *La Grecia e le intuizioni precristiane* (tr. it. di M. Harwell Pieracci e C. Campo). Roma: Borla 1984.
- Weil, S. (1988). *Quaderni III*, (a cura di G. Gaeta). Milano: Adelphi.
- Weil, S. (1996). *Lettera a un religioso*, (a cura di G. Gaeta). Milano: Adelphi.
- Weil, S. (1996³). *L'ombra e la grazia*. Introduzione di G. Hourdin, prefazione di M. Bettetini, (tr.it. di F. Fortini). Milano: Rusconi.
- Weil, S. (1998). *La sventura e l'amore di Dio. Il cammino di Simone Weil*. In I. Bachmann, *Il dicibile e l'indicibile. Saggi radiofonici* (tr. it. di B. Agnese). Milano: Adelphi.