



**UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE
MILANO**

Dottorato di ricerca in Pedagogia (*Education*)

Ciclo XXIII

S.S.D.: M-PED/01

**DISAGIO ESISTENZIALE E RICERCA DI SENSO IN ADOLESCENZA
PROSPETTIVE PEDAGOGICHE E ORIENTAMENTI EDUCATIVI
ALLA LUCE DEL PENSIERO DI VIKTOR E. FRANKL**

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Renata Maria Viganò

Tesi di Dottorato di: Antonella Arioli

Matricola: 3610969

Anno Accademico 2009/2010

*A mio marito,
che con immarcescibile pazienza
mi ha sostenuta in questa avventura*

INDICE

Introduzione	1
 1° parte: Adolescenza e ricerca di senso	
1. L'adolescenza: un nuovo modo-di-essere	11
1.1. <i>Il volto incerto dell'adolescenza</i>	12
1.1.1. L'attribuzione di senso al reale	13
1.1.2. Un'eco prolungata	16
1.2. <i>La prospettiva fenomenologico-esistenziale</i>	20
1.2.1. L'intenzionalità della coscienza	21
1.2.2. L'esperienza vissuta	24
1.2.3. Sincronie e continuità nello sviluppo	27
1.3. <i>La crisi adolescenziale come risorsa</i>	31
1.3.1. Uno sguardo riflessivo sul mondo	32
1.3.2. Saper stare nell'incertezza	35
2. L'esigenza di un senso nell'esistenza	41
2.1. <i>La tensione verso i valori</i>	42
2.1.1. Al di là dei bisogni	43
2.1.2. Oltre le dimensioni bio-psico-sociali	48
2.2. <i>Coltivare i significati</i>	52
2.2.1. Un tempo cruciale per la ricerca	53
2.2.2. L'orientamento verso il futuro	55
2.3. <i>Formazione dell'identità e maturità spirituale</i>	57
2.3.1. Simultaneità nello sviluppo delle dimensioni	58
2.3.2. Autonomia e originalità dello spirituale	60
2.3.3. Eccedenza della maturazione spirituale	63
2.4. <i>La condizione giovanile</i>	65
2.4.1. Disvelare l'esigenza di senso	67
3. Il significato di «senso»	75
3.1. <i>Le varie accezioni</i>	76
3.2. <i>La concezione di V.E. Frankl</i>	81
3.2.1. Un senso incondizionato	81
3.2.2. Il sapere del sentire	86
3.2.3. Il senso come compito	91
3.3. <i>Il contributo delle indagini sperimentali</i>	97
3.3.1. Poliedricità del senso e molteplicità dei test	98
3.3.2. Esigenza, ricerca, attualizzazione del senso	102
3.3.3. Senso e appagamento esistenziale	105
3.3.4. Concretezza, prospettività e trascendenza	109

2° parte: Il disagio giovanile: modelli interpretativi

4. Il disagio giovanile	115
4.1. <i>La percezione del dis-agio</i>	115
4.1.1. Tra disadattamento e devianza	116
4.1.2. Un modo di essere-nel-mondo	121
4.2. <i>Disagio e adolescenza: un connubio probabile?</i>	125
4.2.1. Il «correlato emotivo» del cambiamento	125
4.2.2. Il disagio come opportunità esistenziale	130
4.3. <i>Fenomeno patologico o culturale?</i>	135
4.3.1. De-patologizzare il disagio	136
4.3.2. La dimensione culturale del disagio	139
4.3.3. Sociogenesi di un malessere diffuso	144
5. Approcci teorici e di intervento	151
5.1. <i>Punti di vista sul disagio</i>	152
5.1.1. L'approccio psichiatrico	153
5.1.2. L'approccio sociologico	155
5.1.3. L'approccio psicologico	159
5.1.4. Metodi di intervento	164
5.2. <i>Nodi critici</i>	169
5.2.1. Rischio di riduzionismo	170
5.2.2. Rischio di determinismo	173
5.3. <i>Presupposti teorici</i>	179
5.3.1. I dinamismi sottesi al comportamento	180
5.3.2. I principi motivazionali della persona	182
5.3.3. Necessità di un approccio multidimensionale	184

3° parte: Il disagio esistenziale

6. Una lettura fenomenologica	191
6.1. <i>«Lasciar essere»</i>	192
6.1.1. Mettere tra parentesi il già noto	194
6.1.2. Tornare alla conoscenza pre-riflessiva	198
6.2. <i>«Comprendere dall'interno»: la strada dell'empatia</i>	200
6.2.1. Uno sguardo capace di vedere	202
6.2.2. Verso una «conoscenza personale»del disagio	205
6.3. <i>«Alle cose stesse»</i>	207
6.3.1. Evidenza e trascendenza	209
6.3.2. Il profilo nascosto dei fenomeni	211
6.4. <i>«Nel vivo dell'esperienza»</i>	213
6.4.1. La centralità del vissuto esistenziale	216

7. <i>L'Analisi Esistenziale di Viktor E. Frankl</i>	219
7.1. <i>L'«ontologia dimensionale» e la dimensione noetica</i>	220
7.1.1. Un contributo prospettico	221
7.1.2. L'autotrascendenza come categoria antropologica	224
7.1.3. Esistenza e trascendenza	229
7.2. <i>L'uomo come «essere-libero» e «essere-responsabile»</i>	233
7.2.1. L'apertura	236
7.2.2. La progettualità	240
7.2.3. L'abilità a rispondere	245
7.2.4. La coscienza	249
8. <i>La dimensione «esistenziale» del disagio</i>	253
8.1. <i>Nelle pieghe dell'immanenza: tra Edipo e Narciso</i>	254
8.1.1. Significati controversi del termine «esistenziale»	255
8.1.2. L'assenza della trascendenza	257
8.2. <i>Ex-sistere come progettualità</i>	259
8.2.1. La tensione esistenziale al senso	260
8.2.2. L'esercizio di un fare insensato	263
8.3. <i>Ex-sistere come richiamo all'ulteriorità</i>	265
8.3.1. L'intuizione dei valori	266
8.3.2. Un sentire non consapevolizzato	268
8.3.3. Oggettività e soggettività dei valori	270
8.3.4. La difficoltà nell'appropriazione dei significati	273
8.3.5. Conflittualità valoriale	275
8.3.6. Oltre le «chiuse» del soggettivismo	278
8.4. <i>Fenomenologia del disagio esistenziale</i>	281
8.4.1. Il sentimento di vuoto	281
8.4.2. L'incapacità di cogliere il significato	285
8.4.3. Dal vissuto di vuoto alla frustrazione esistenziale	287
8.4.4. Modi distorti di fronteggiare il vuoto di senso	291
8.5. <i>Un male del nostro tempo</i>	296
8.5.1. Il clima di insensatezza	297
9. <i>Le forme del disagio esistenziale</i>	305
9.1. <i>Multidimensionalità del disagio</i>	306
9.1.1. Il rapporto tra le diverse dimensioni	307
9.1.2. La matrice esistenziale	314
9.2. <i>Le molteplici espressioni della frustrazione esistenziale</i>	320
9.2.1. La noia e l'apatia	321
9.2.2. Criminalità, bullismo e aggressività	324
9.2.3. Condotte a rischio e abuso di sostanze	331
9.2.4. Il suicidio	338

4° parte: Educazione e ricerca di senso

10. Verso una «pedagogia dell'altezza»	345
10.1. <i>Dalla psicoterapia alla pedagogia</i>	346
10.1.1. Ontologia dimensionale e antropologia pedagogica	349
10.1.2. Intenzionalità e «idealità»	357
10.1.3. Auto-configurazione e «aleatorietà»	361
10.1.4. Trans-soggettività dei valori e «prescrittività»	369
10.2. <i>L'autotrascendenza e l'educabilità della persona</i>	376
10.2.1. Essere-per-il-significato	377
10.2.2. Decidersi per un valore	381
10.3. <i>La pedagogia e le altre scienze umane</i>	384
10.3.1. Lo specifico pedagogico	385
10.3.2. Il dialogo interdisciplinare	392
10.3.3. Trasversalità della funzione educativa	397
10.3.4. De-clinicizzare l'intervento	402
11. Una educazione orientata al senso	409
11.1. <i>La relazione educativa</i>	410
11.1.1. L'orientamento verso il senso	410
11.1.2. La dimensione esistenziale della cura educativa	415
11.1.3. Relazione educativa e trascendenza	422
11.2. <i>L'educazione esistenziale «indiretta»</i>	426
11.2.1. Funzione maieutica e appellativa	428
11.2.2. L'assunzione responsabile di un compito	433
11.2.3. Educazione e auto-configurazione	439
11.3. <i>«Affinare la coscienza»: le finalità dell'educazione</i>	444
11.3.1. Educare alla consapevolezza	450
11.3.2. Educare alla scelta	459
11.3.3. Educare alla resilienza	471
12. Direzioni di senso per l'educare	479
12.1. <i>Il Sé: pedagogia della vita emotiva</i>	481
12.2. <i>Il futuro: pedagogia della progettazione esistenziale</i>	485
12.3. <i>L'altro: pedagogia della prosocialità</i>	493
12.4. <i>Il mondo: pedagogia dell'esperienza</i>	498
12.5. <i>La sofferenza: pedagogia del limite</i>	501
12.6. <i>Il pensiero: pedagogia della riflessività</i>	509
12.7. <i>I valori: pedagogia della trascendenza</i>	514
13. Orientamenti metodologici	525
13.1. <i>L'ampliamento del campo esperienziale</i>	527
13.2. <i>Il dialogo socratico</i>	542
13.3. <i>Il silenzio e la contemplazione</i>	548
13.4. <i>La testimonianza e l'esempio</i>	555
Conclusioni	567
Bibliografia	573

Introduzione

Il *disagio* espresso dai giovani sembra assumere dimensioni sempre più allarmanti nell'odierna società, soprattutto nei suoi aspetti propriamente *esistenziali*. La percezione diffusa di una mancanza di senso si pone, infatti, come matrice possibile di fenomeni ricorrenti – quali il bullismo, la demotivazione, il disorientamento, l'apatia, l'aggressività e la tossicodipendenza – manifestandosi, nondimeno, nelle forme latenti e silenti del disagio sommerso: quello che, pur non producendo clamore, si traduce in un sentimento di profonda sofferenza ed insoddisfazione esistenziale.

Si tratta di un oggetto indubbiamente emergente nell'odierno dibattito delle scienze umane (nonché nell'attenzione - talvolta enfatizzata - dei *mass media*), al quale non possono restare indifferenti la riflessione pedagogica e l'intervento educativo. Questi ultimi, infatti, sono chiamati ad interrogarsi sui contorni di un disagio così dilagante, tra i giovani, da assumere le dimensioni di un fenomeno eminentemente *culturale*, strettamente connesso ai caratteri della nostra società dalle «passioni tristi».¹ Il presente lavoro, così, nasce proprio dal desiderio di comprendere le implicazioni educative connesse a tale stato di malessere, nella convinzione che se la sofferenza esistenziale non si riduce a problematiche del singolo individuo, allora non è tanto (o non è solo) la terapia a dover rispondere, quanto il dispositivo che più di ogni altro incide sulla formazione degli adolescenti: l'educazione. Alla luce di tali considerazioni, si intende proporre una chiave di *lettura* squisitamente *pedagogica*, nonché delineare alcuni orientamenti *educativi* che possano rispondere a quel malessere esistenziale espresso dai giovani.

Una lettura, dunque, che ponendosi su un piano epistemologico differente rispetto agli sguardi tradizionali sul disagio adolescenziale, non risulta finalizzata alla spiegazione delle cause sottostanti il fenomeno. Non si tratta, infatti, di accostare a cause di tipo psico-sociale – alle quali viene solitamente ricondotta l'insorgenza del fenomeno – altre cause di natura esistenziale o educativa. L'intento, semmai, è quello di formulare il problema dal punto di vista dell'*educabilità* e delle *risorse potenziali* dei soggetti in formazione, al di là degli elementi patologici ai quali imputare la sofferenza, ed al di là

¹ Cfr. M. Benasayag , G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004

dei bisogni da soddisfare. L'attenzione pedagogica si dirige, infatti, sulle potenzialità da sostenere nonostante le difficoltà; sulle risorse di resilienza da incentivare al di là delle mancanze da colmare, in un'ottica eminentemente evolutiva, e non riparativa. In questo quadro, allora, il punto di vista pedagogico permette di affrontare il disagio giovanile in una dimensione squisitamente *esistenziale*: quella legata non tanto alla soddisfazione di esigenze di tipo bio-psico-sociale, quanto alla promozione della tensione verso significati da realizzare e desideri da coltivare. Disposizioni, queste ultime, che sole possono consentire all'adolescente di resistere alle inevitabili difficoltà, nonché di contrastare le condizioni, talvolta particolarmente problematiche, in cui gli è dato crescere. Si tratta, allora, del passaggio dal paradigma dell'appagamento omeostatico dei bisogni a quello dell'orientamento dinamico verso il senso: ovvero, di centrare l'attenzione all'evoluzione del giovane verso forme sempre più complete di realizzazione esistenziale, attraverso la promozione della tensione al dover-essere.

Pertanto, l'esigenza di avanzare un punto di vista pedagogico sul disagio si pone in una prospettiva non meramente aggiuntiva rispetto alle consuete interpretazioni scientifiche (di carattere psichiatrico, sociologico e psicologico) bensì integrativa, fondandosi sulla specificità della dimensione spirituale della persona umana (essenzialmente permeata dalla «volontà di significato»),² nonché sulla promozione di un processo cruciale per affrontare i vissuti di vuoto esistenziale: quello della *ricerca di senso*.

Emerge, in tale prospettiva, un'ottica *de-patologizzante* del fenomeno: l'intento, cioè, di guardare alla sofferenza esistenziale dell'adolescente non secondo le categorie concettuali dell'anomalia o della mancanza, bensì come ad un evento naturalmente connotante il percorso di crescita del giovane, ed espressione non tanto di problematicità cognitive, emotive o relazionali, quanto dell'inalienabile *esigenza di trovare un senso* nella vita, che si fa particolarmente urgente e cruciale nella stagione dell'adolescenza. Ed è proprio tale esigenza ad invocare la necessità di un accompagnamento *educativo*, in grado di orientare sensatamente il soggetto nel personale processo della ricerca di significati e, dunque, di stimolarne costantemente la maturazione attraverso la legittimazione di motivazioni anche esistenziali in educazione. Ciò esprime l'opportunità di accostarsi al disagio secondo modalità *de-clinicizzanti*,

² Cfr. V.E. Frankl, *Logoterapia a analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia

capaci di tradursi in processi centrati sulle risorse da sviluppare, piuttosto che in percorsi focalizzati sulle mancanze da colmare.

Così, nel duplice intento di mettere in luce sia la rilevanza della pedagogia (per guardare al disagio esistenziale in una veste non-psichiatrica e/o psicologica) sia la preminenza dell'intervento educativo (per affrontare quel disagio e rispondervi con modalità non-terapeutiche) avanziamo una *concezione di uomo* che vede, nella *dimensione spirituale*, la sua essenza. In tale prospettiva, infatti, l'elemento centrale per uno sviluppo sano ed equilibrato della persona si sostanzia nel dinamismo della progettualità esistenziale: dunque, nell'andamento sotteso all'*ex-sistere*, cuore di qualsiasi processo educativo e ri-educativo.

Alla luce di tali considerazioni, ravvisiamo *nell'Analisi Esistenziale* di Viktor E. Frankl una teoria capace di porre al centro le dinamiche esistenziali, giacché focalizza l'attenzione proprio sull'esigenza di senso della persona umana - quale motivazione primaria, costitutiva ed indipendente da bisogni di tipo bio-psichico - da coltivare attraverso la protensione verso valori trascendenti ed oggettivi, capace di promuovere le risorse comunque presenti nonostante le difficoltà, anche le più tragiche, che la vita possa presentare. Questa teoria costituisce il *substrato antropologico* alla nostra lettura pedagogica del disagio. Pur essendo di derivazione psichiatrica, risulta nondimeno particolarmente ricca di argomentazioni *meta-cliniche* utili ad un approccio pedagogico al disagio giovanile. L'intento di sottrarre il malessere esistenziale degli adolescenti ad uno sguardo forzatamente medicalizzante trova, così, nella inalienabile motivazione umana al significato, un fondamentale assunto antropologico.

Si delinea, dunque, l'*ipotesi della ricerca*: l'intuizione che vi sia, alla radice delle molteplici forme di disagio manifestate dai giovani, una matrice di carattere esistenziale, connessa alla insoddisfazione dell'esigenza dell'uomo di vivere una vita significativa, ed alla quale può rispondere efficacemente un'educazione capace di sostenere il giovane nell'intuizione e realizzazione di significati concreti, legati alle singole situazioni dell'esistere.

Pertanto, l'*Analisi Esistenziale* di Viktor E. Frankl, all'interno di una cornice di orientamento fenomenologico-esistenziale, viene a costituire il quadro teorico alla luce del quale pensare un'educazione preoccupata di incentivare la tensione trascendente dei giovani verso il senso. Una teoria, quella frankliana, profondamente feconda di

implicazioni pedagogiche, soprattutto sul piano antropologico, che possano consentire un *rinnovamento dell'antropologia* sottesa all'educare. L'intento, allora, è quello di avviare una lettura evolutiva del disagio giovanile che possa integrarsi ai consueti sguardi sul disagio, e che sappia tradursi in alcune *linee progettuali per il lavoro educativo*, affinché l'esigenza di significato trovi accoglienza e soddisfazione anche in tale ambito.

Il percorso si snoda, dunque, a partire dalla lettura fenomenologica degli aspetti caratterizzanti il profilo dell'adolescente odierno, specialmente in relazione alle dinamiche che ne connotano l'esigenza di trovare un senso nell'esistenza. In questa *prima parte* del lavoro si delinea l'adolescenza quale modo particolare di "essere-presenza"³ del giovane che, pur essendo connotato da confini incerti (incertezza che rimanda ai caratteri di instabilità dell'attuale società) risulta, nondimeno, denotato dall'emergere di uno sguardo riflessivo sul reale, nonché dall'affiorare di un'inedita consapevolezza circa i personali vissuti emotivi ed esistenziali. Si tratta di un tempo cruciale per l'eromperci di interrogativi riguardanti il significato dell'esistere, che afferiscono ad una dimensione particolare della personalità: quella esistenziale o, come la denomina V.E. Frankl, «noetica». Così, in riferimento alla concezione antropologica dell'*Analisi Esistenziale* frankliana, risulta possibile mettere in luce proprio la motivazione costitutiva dell'essere umano (particolarmente avvertita da chi, come dell'adolescente, si trovi impegnato nella strutturazione dell'identità) di trovare un senso nell'esistenza, la frustrazione della quale può essere all'origine di una profonda sofferenza. Un'esigenza, peraltro, qualitativamente differente ed autonoma rispetto ai bisogni della personalità, che non scaturisce dal soddisfacimento di questi. Una situazione di appagamento esistenziale può sussistere, infatti, anche qualora qualcuna delle necessità bio-psichiche dovesse permanere insoddisfatta (come risulta dalla tragica esperienza dei lager nazisti, di cui Frankl è stato autentico testimone).⁴ Tali riflessioni conducono a focalizzare l'attenzione sul processo della ricerca di senso - centrale per il benessere della persona - nonché sul costrutto stesso di *senso*. Quest'ultimo, alla luce della concezione frankliana, emerge come presenza incondizionata nell'esistere (il

³ Cfr. A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992

⁴ Cfr. V.E. Frankl, *Uno psicologo nei lager*, Ares, 2009, Milano

senso, infatti, esiste indipendentemente dall'essere o meno colto dalla coscienza umana). Inoltre, il senso viene colto attraverso l'intuizione soggettiva delle potenzialità di significato insite nelle situazioni singolari e si realizza concretamente nell'assunzione, libera e responsabile, di un compito. Il disagio giovanile esistenziale si profila, allora (nella *seconda parte* della ricerca) proprio come difficoltà ad intuire consapevolmente ed a realizzare concretamente dei significati nell'esistenza; difficoltà, questa, che ipotizziamo costituire una matrice comune alle molteplici forme di malessere evidenziate. Dalla riflessione su queste ultime, nonché sul fenomeno del disagio giovanile in generale, emerge il coinvolgimento non solo di criticità attinenti alle sfere biologica, psicologica e sociale (oggetto dei tradizionali approcci teorici, nonché di diffusi modelli di intervento) bensì di difficoltà connotanti un modo di essere-nel-mondo permeato da profonda incertezza, solitudine e disorientamento. Tuttavia si tratta di caratteri i quali, ancorché intrecciati naturalmente (e non patologicamente) al processo di crescita adolescenziale, mal si accordano ad interpretazioni riduttivistiche e deterministiche (che li connotano, unicamente, in una valenza negativa), nella necessità di essere accolti come opportunità esistenziale, nel rispetto della complessità e unicità umane. Nell'intento di superare tali nodi critici, e di vedere il fenomeno del disagio giovanile nella sua multi-dimensionalità, si profila (nella *terza parte*) una lettura fenomenologica, in grado di farne trasparire aspetti esistenziali rimasti, perlopiù, nell'ombra. La centralità, allora, è posta sulle dinamiche della dimensione spirituale della persona e, pertanto, alla dimensione squisitamente *esistenziale* del disagio connessa alla frustrazione dell'esigenza, pur sempre insopprimibile, di senso. In tale snodo si rivela essenziale l'apporto della concezione antropologica frankliana. L'«ontologia dimensionale», infatti, mette in luce la specificità della spiritualità umana, quale essenza profonda della persona, e presenta la tensione all'autotrascendenza come categoria antropologica, che esprime i caratteri dell'uomo quale «essere-libero» ed «essere-responsabile». E proprio nella frustrazione di tali aspetti (connotanti sì ontologicamente ma, al contempo, solo facoltativamente, l'essenza dell'uomo) si intravedono i contorni del disagio esistenziale scaturente, dunque, dalla mancata realizzazione di quei caratteri di libertà e responsabilità che abbisognano, per attuarsi, di un atto decisionale da parte dell'uomo. Si delinea, così, la difficoltà del giovane nella progettualità esistenziale, nonché nell'intuizione consapevole di valori capaci di rendere

significativa la sua vita. Un vissuto di vuoto ne pervade tristemente l'esistere. Subentra un sentimento di insensatezza che, se sistematicamente inascoltato o se affrontato attraverso modalità distorte, può scivolare verso le forme della frustrazione esistenziale, oggi particolarmente diffuse: la noia e l'apatia, l'aggressività e la criminalità (rappresentate, tra gli altri, dal fenomeno del bullismo), i comportamenti a rischio e l'abuso di sostanze (quali alcool e droghe) ed, infine, la condotta suicidaria. Tutti fenomeni, dunque, che chiamano in causa le difficoltà nell'*ex-sistere*: ovvero, del superare, da parte del soggetto, la propria condizione di fattualità (la situazione nella quale egli si trova heideggerianamente «gettato») verso l'esistenzialità, attualizzando le sue risorse di resilienza. Dinamica, questa, nella quale si traduce la processualità tra l'essere della persona ed il suo dover-essere e nella quale, nondimeno, si sostanzia proprio la specificità della pedagogia. Tale è la tematica affrontata nella *quarta parte* del lavoro, pertanto focalizzata sull'educazione e la promozione della ricerca di senso. Così, a partire dalla riflessione sulle note caratterizzanti una pedagogia attenta alle esigenze spirituali della persona, emerge come l'ontologia dimensionale possa offrire elementi utili all'antropologia pedagogica. Il riferimento va, essenzialmente, all'intenzionalità della coscienza (nell'intuizione dei significati), al processo dell'autoconfigurazione (nella formazione della dimensione spirituale) ed alla dinamica trans-soggettiva (nel cogliimento dei valori). Emergono i contorni di una pedagogia che pone l'autotrascendenza a fondamento dell'educabilità della persona e che vede, nella costante promozione della tensione ai valori ed ai significati, la propria specificità in rapporto alle altre scienze umane, con le quali si pone in un rapporto eminentemente interdisciplinare. Da tale quadro teorico, si snodano i caratteri che qualificano una educazione orientata al senso: ovvero, capace di porsi come «cura educativa» aperta alla trascendenza e volta ad «affinare la coscienza».⁵ In tale prospettiva l'educazione non può prescindere da alcune finalità, che si sostanziano nella promozione della consapevolezza dei significati intuiti, nell'incentivazione dei processi di scelta e decisionali, nonché nel sostenere l'attivazione di autentiche risorse di resilienza. Finalità, queste, che conducono a tracciare alcune direzioni utili per educare alla ricerca di senso, le quali coinvolgono il Sé e la ricchezza della vita emotiva, la dimensione

⁵ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*, Morcelliana, Brescia, 2000, p. 108

temporale del futuro, l'apertura prosociale all'altro, l'interesse per l'esperienza del mondo, l'attenzione al limite ed al significato della sofferenza, la coltivazione della riflessività ed, infine, l'orientamento alla dimensione trascendente dei valori.

Si giunge, così, alla declinazione di orientamenti metodologici pensati che, alla luce di quanto delineato, pongono al centro alcune dimensioni dell'educare. In un percorso che va dall'ampliamento del campo esperienziale del soggetto (che impegna l'educatore nell'approntare occasioni non solo per «fare» esperienza ma, anche, per “apprendere dall'esperienza”⁶), alla promozione della relazione dialogica (nella forma del «dialogo socratico», essenzialmente maieutico), alla coltivazione del silenzio e della contemplazione (quali modalità per la cura di sé e della propria vita emotiva) per approdare, infine, alla valenza performativa rivestita dalla testimonianza esistenziale dell'educatore. Nell'esempio della sua condotta risiede, infatti, l'autentica possibilità di educare al senso i giovani, ponendosi non tanto come pacificatore, quanto come «battistrada» nella ricerca di senso. Una guida, insomma, quale fu Mosè, che “non cercò di tacitare la coscienza del suo popolo, ma la stimolò continuamente”.⁷

⁶ Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003

⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 104

Parte prima

Adolescenza e ricerca di senso

I. L'adolescenza: un nuovo modo-di-essere

*“Un adulto che non si situa semplicemente
al di là dell'adolescenza,
ma si lascia da questa interrogare,
è un adulto che non ha mai terminato di fare i conti
con l'instabilità e l'incertezza”*
(A. Fabbrini , A. Melucci, L'età dell'oro)

L'adolescenza, più che corrispondere ad un determinato stadio evolutivo, richiama ad un diffuso *stato esistenziale*: all'insieme dei *processi di attribuzione di significato* messi in atto dal soggetto nell'approcciarsi alla realtà, che configurano il suo *modo-di-essere-nel-mondo* e che, pur assumendo una connotazione particolare proprio in questa età della vita, di fatto permeano trasversalmente l'intero arco dell'esistenza.

Se è vero, infatti, che il periodo adolescenziale è caratterizzato da fenomeni caratteristici (sul piano biologico, cognitivo, relazionale, emotivo ed esistenziale), che lo differenziano da quelli precedenti, nondimeno esistono elementi di *continuità nella discontinuità*, di stabilità nel cambiamento, che si sostanziano nei *processi* elaborati dal soggetto per fronteggiare la realtà: processi stimolati, anche, dai «compiti di sviluppo»¹ che, nello specifico, il giovane è chiamato a realizzare.

Pertanto la nostra riflessione, lungi dal volersi soffermare sulla spiegazione dei contenuti o elementi peculiari dell'adolescenza - il *che cosa* - mette al centro il *come*, nell'intento di comprendere il particolare *modo di essere presenza* del giovane, quale

¹ Il riferimento va, in particolare, all'opera di R. J. Havighurst, *Human development and education*, Longmans Green, New York, 1953. Tali compiti di sviluppo sono da vedersi in rapporto all'esperienza della pubertà e il risveglio delle pulsioni sessuali, all'allargamento degli interessi personali e sociali, all'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo, alla problematica dell'identità e della riorganizzazione del concetto di sé. In campo pedagogico, il concetto di “compiti di sviluppo” risulta ricorrente nelle opere di Norberto Galli, il quale declina quell'espressione in chiave educativa – parlando, così, di *compiti educativi* – giacché il fatto che i compiti di sviluppo possano risolversi in modo positivo o negativo, condizionando l'evoluzione del soggetto, chiama in causa l'educazione. Così, per l'autore si tratta di affrontare l'impegno e la tensione interiore (che si affaccia in determinate fasi della vita) nella prospettiva del personale compimento o sviluppo educativo coincidente, soprattutto in adolescenza, col raggiungimento dell'autonomia, la definizione della propria identità e la ricerca di una direzione di senso per orientare le scelte future (Cfr N. Galli, *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1990; Id. *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000)

perno intorno al quale ruota la possibilità di sperimentare la sensatezza o meno dell'esistere.

1.1. Il volto incerto dell'adolescenza

Adolescenza: terra di mezzo, ricca di ambivalenze e contraddizioni²; periodo per eccellenza del cambiamento, che meglio rappresenta “il mistero totale del processo della vita, perché in esso sono più profondamente segnati i caratteri della crescita e del «divenire»”.³

È un fenomeno difficile da definire, a partire dalla labilità dei confini anagrafici⁴ che ne dovrebbero delimitare la durata. Se, infatti, si può trovare un sostanziale accordo sulla data di inizio (coincidente, in sostanza, con lo sviluppo puberale), è sul termine che permane il disaccordo. Qualche studioso⁵ propone di estendere tale periodo almeno fino ai 25 anni, visto l'attuale protrarsi dell'assunzione delle competenze e dei requisiti che ne decretano il passaggio all'adulità⁶.

Tuttavia risulta particolarmente problematico, nella nostra società definita «liquida»⁷, individuare quali i caratteri distintivi capaci di sancire la fine dell'adolescenza poiché, al di là degli aspetti prettamente biologici ed esteriormente visibili, sembra che l'adolescenza sia sospesa a fattori dai contorni meno definibili di un tempo (quali, ad esempio, l'ingresso nel mondo del lavoro, un'indipendenza economico-familiare...) e

² L'ambivalenza che solitamente emerge è quella tra il desiderio di autonomia e il bisogno di dipendenza. Nondimeno, E. Borgna sottolinea la «dilemmaticità esistenziale» che si delinea tra gli abissi di luce e di ombra del periodo adolescenziale, affermando che “il mondo dell'adolescenza è contrassegnato da profonde contraddizioni e da radicali antinomie che sono costitutive del suo modo di essere e che non si possono eliminare, e nemmeno cancellare, essendo esse ancorate alla condizione umana” (E. Borgna, *Le figure dell'ansia*, Feltrinelli, Milano, 2005, p. 149)

³ A. Ronco, G. Pepe, “Identità e valori nell'adolescenza. Una ricerca sperimentale su alunni di scuola secondaria superiore di Napoli”, *Orientamenti Pedagogici*, vol. 49, n. 1, 2002, p. 72

⁴ Cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta Indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007

⁵ Cfr. A. Maggiolini, G. Pietropolli Charmet (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano, 2004

⁶ Infatti, “il termine *adolescere* indica la fase di sviluppo che si conclude proprio con lo status di *adultus*”, in A. Maggiolini, G. Pietropolli Charmet (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza*, cit., p. 11

⁷ Cfr. Z. Bauman, *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006

legata, perciò, a *dimensioni interiori e soggettive*, connesse ai modi di stare, comprendere e relazionarsi al reale.

Il riferimento, dunque, è ad elementi profondi dell'essere, che fluidamente permeano e si disseminano lungo l'intero arco dell'esistenza dell'individuo: ad aspetti che hanno a che fare con la dimensione propriamente *esistenziale* della personalità; col modo di esistere e di stare al mondo del soggetto, di porsi nella realtà (nel contatto con se stesso, con l'altro da sé e le cose del suo *mondo-della-vita*): in altri termini, con ciò-che-si-è e non con ciò-che-si-ha

1.1.1. *L'attribuzione di senso al reale*

Dunque, legare l'adolescenza a dimensioni interiori e soggettive permette di non indugiare, come in una sorta di 'fermo-immagine', sul fatto dell'avere o del non avere, l'adolescente, certe caratteristiche – psicologiche, emotive, relazionali...- o taluni connotati stabiliti socialmente. Ciò nell'intento di mettere in luce, invece, la parte più profonda ed intimamente connessa all'acquisizione ed insorgenza di quelle qualità: il processo di attribuzione di *senso* al reale.

Affiora, infatti, nel periodo adolescenziale un *nuovo modo personale di stare al mondo*, grazie alla disposizione dell'individuo ad essere “luogo di significazione della realtà”⁸: alla sua capacità di investire di senso il reale e di agire in funzione di un personale schema di significati. La centralità, ribadiamo, non è sui comportamenti manifesti dell'adolescente, ma sui “*processi* attraverso cui egli percepisce, fa proprie, investe o svuota di senso le sue condizioni dell'esistenza (...); (sul) contributo del soggetto alla costruzione del proprio modello di interpretazione del mondo e di azione nel mondo”⁹. È *come* egli costruisce la *sua* visione del mondo a risultare indubbiamente interessante, poiché gli elementi che caratterizzano questo processo di conferimento di valore e significato risultano particolari: e la peculiarità è data dal fatto che il giovane inizia questa avventura di costruzione di un senso soggettivo della realtà (della *sua* realtà) *nel*

⁸ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 36. Questa concezione dell'essere umano, propria dell'indirizzo fenomenologico di ispirazione husserliana, trova soprattutto nell'allieva di Husserl, E. Stein, una chiara definizione. A tal proposito si rimanda a Id., *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma, 2000

⁹ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 36 (il corsivo è mio)

mentre vive intensi quanto simultanei mutamenti – fisici, emotivi, relazionali, cognitivi – e *nel mentre* affronta impegnativi compiti evolutivi. Inizia la maturazione di un punto di vista consapevole circa il proprio *essere-nel-mondo*, i vissuti, la realtà che circonda e, infine, la propria stessa persona.

Nondimeno, questo processo di significazione soggettiva assume, per gli adolescenti di oggi, caratteri inusuali rispetto alle generazioni precedenti. Infatti, i caratteri di provvisorietà, incertezza e fluidità che connotano la nostra epoca – dove sono venuti a mancare i riferimenti chiari e condivisi del passato – sembrano permeare ed influire sul *modo-di-essere* dell'adolescente odierno, di modo che le sue modalità di rapportarsi alle cose, di interagire con gli altri, di agire e di fare esperienze, nonché di conferire senso e significato alla realtà, appaiono anch'esse intrise di profonda insicurezza, leggerezza e superficialità.

In questa prospettiva, sembra proprio che quei caratteri connotanti l'attuale società «liquida» rispecchino e riproducano sempre più l'incertezza, la provvisorietà e l'indeterminatezza che denotano l'adolescente nel processo di costruzione del suo *modo-di-essere-presenza*. Forse risulta opportuno, allora, richiamarci al concetto di *sociogenesi*¹⁰, e sostenere che una società con sempre minori incertezze, come quella odierna, alimenta continuamente un senso di insicurezza in quella fascia di popolazione connotata già di per sé, come elemento strutturale, dall'instabilità, dal dubbio e dalla precarietà¹¹. Di talché, i nostri giovani affrontano la realtà – e il processo di attribuzione di senso ad essa - secondo le *categorie esistenziali* dell'incertezza, provvisorietà e reversibilità. Il problema, dunque, di individuare il termine preciso dell'adolescenza “non è dovuto solo ai grandi cambiamenti intervenuti nella società contemporanea, che hanno portato alla permanenza più lunga nella famiglia, alla maggiore durata degli studi, alla difficoltà di ingresso nel mondo del lavoro (...). Ha anche a che fare con il cambiamento delle categorie di analisi con le quali oggi osserviamo questo tempo della

¹⁰ Secondo V.E. Frankl, il disagio dei giovani d'oggi (che, come approfondiremo in seguito, egli identifica essenzialmente con l'*insignificanza esistenziale*) trova nelle contraddizioni valoriali e nell'evanescenza delle tradizioni la propria matrice, tanto da poter affermare che “la mancanza di senso della vita ha origine sociogena”, più che psicogena (V.E. Frankl, *Diagnosi differenziale e terapia differenziale dell'angoscia*, “Psicoterapie. Metodi e tecniche”, 1979, numero unico, p. 20)

¹¹ Nell'ultima indagine dell'Istituto IARD del 2007 si evidenzia proprio la responsabilità del mondo adulto nell'alimentare lo stato di incertezza e disorientamento dei giovani, i quali “si trovano a convivere con generazioni di adulti che guardano con incertezza al futuro, hanno accorciato i loro orizzonti temporali, hanno abbandonato speranze e illusioni, ridotto il livello delle loro aspirazioni e, soprattutto, hanno spesso rinunciato a porsi come modelli coi quali i giovani possano confrontarsi, per imitarli o rifiutarli” (C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., p. 21)

vita”¹², che ci portano a configurarlo come il tempo dell’emergere di nuclei esistenziali fondamentali - vissuti, sensazioni, modi di essere e significati emblematici – diffusamente e dinamicamente presenti nel fluire delle diverse stagioni della vita, e che risentono del clima storico-socio-culturale in cui è immerso l’individuo . E tuttavia: se tali nuclei esistenziali, come detto, concernono vissuti di dubbio e preoccupazione, essi chiamano in gioco, nondimeno, gli aspetti della flessibilità al cambiamento, dell’entusiasmo, della duttilità e della leggerezza. Sono questi gli equipaggiamenti che ci richiede, oggi, la liquidità della nostra società: saper stare nella provvisorietà senza perdersi¹³; riuscire ad affrontare i cambiamenti; mantenere, nonostante le difficoltà, uno sguardo aperto alle possibilità; essere disponibili alla ricerca continua del senso¹⁴. Ed è proprio il periodo adolescenziale che si configura come il momento di massima concentrazione, strutturazione ed esercizio - in una sorta di palestra o laboratorio esistenziale¹⁵ - di quei processi che costituiscono l’attrezzatura, l’investimento per una vita sensata: per fronteggiare i compiti e le sfide dell’esistenza intera; per dar corso non già alla fisionomia definitiva della persona, quanto alla sua disponibilità a re-inventarsi senza frammentarsi¹⁶; per lo sviluppo delle risorse di resilienza, di valutazione, di decisionalità e scelta consapevole, nonché della capacità di trovare un equilibrio dinamico fra le polarità della continuità e della discontinuità. Pertanto, se la difficoltà a definirne chiari confini denota l’adolescenza come espressione di tendenze e orientamenti che permeano l’intera società, siamo davanti ad una questione *culturale*

¹² A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992, p. 28

¹³ Sempre in riferimento all’indagine IARD del 2007, si parla di apprendere l’*arte di navigare a vista* intesa come “capacità di interpretare il cambiamento, di imparare ad affrontare transizioni in situazioni a controllo limitato, di capire come scegliere in condizioni di scarsa possibilità di prevedere il futuro, di adattarsi ad una vita senza appartenenze stabili” (C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., p. 360)

¹⁴ Sottolineiamo che “il cambiamento continuo, e la capacità di farvi fronte, è infatti oggi la risorsa fondamentale richiesta ad ogni adulto per muoversi nell’esperienza individuale e sociale” (A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., pp. 28-29)

¹⁵ Il concetto di “laboratorio o palestra” ci porta a dire che “le esperienze adolescenziali sono enormi laboratori dell’innovazione, non perché la progettino ma perché già la praticano” (*ibid.*, p. 77)

¹⁶ E. Erikson, nel suo studio sullo sviluppo dell’individuo in una prospettiva psicosociale, ha evidenziato tale pericolo di frammentazione con l’espressione “*diffusione di identità*”, che scaturisce dall’incapacità dell’adolescente di integrare le proprie identificazioni, i propri ruoli o i propri sé. La sua personalità risulta, così, frammentata, priva di nucleo. Si rimanda alle note pubblicazioni italiane: Id, *Infanzia e società*, Armando, Roma, 1975; Id. *Gioventù e crisi d’identità*, Armando, Roma, 1995, oltre che all’importante contributo *Identity and the Life Cycle*, in “Psychological issues”, monograph n.1, New York, International Universities Press, 1959, in cui l’autore cita un detto famoso – e alquanto emblematico - dei bar di cowboy dell’Ovest: “non sono quello che dovevo essere, non sono quello che sto per essere, ma non sono neppure quello che ero” (*ibid.*, p. 93).

poiché “l’incertezza, la mobilità, la provvisorietà, la disponibilità al cambiamento, caratteri tradizionalmente attribuiti all’adolescenza come fase transitoria, sembrano estendersi ben al di là dei vincoli biologici. Essi assumono la forma di connotati culturali diffusi che gli individui fanno propri anche in fasi diverse della vita”.¹⁷

Siamo di fronte, allora, ad un fenomeno ben più complesso della semplice «adolescenza prolungata»: vale a dire, ad una - se così si può dire - *adolescentizzazione* della società, espressione della profonda instabilità ed incapacità di offrire al giovane un contesto strutturante, capace di fungere da quadro di riferimento ed orizzonte normativo. In questo quadro si potrebbe dire, anzi, che “chi entra nella crisi adolescenziale non possa uscirne perché la crisi personale si scontra con quella della cultura”,¹⁸ in un clima sociale ed in un contesto educativo che “non corrispondono più ai nuovi bisogni, non sono più all’altezza della situazione”.¹⁹

1.1.2. *Un’eco prolungata*

E tutto questo comporta, a sua volta, un cambiamento culturale di altro livello: nel modo in cui si guarda a questa stagione della vita, e se ne interpretano gli aspetti caratteristici (non più – o non solo – in senso chiuso e statico, ma aperto e dinamico; non come elementi disturbanti da superare, ma come *risorse* essenziali per la sopravvivenza nel nostro contesto sociale).

Infatti, se è vero che l’adolescenza è da sempre considerata una fase caratterizzata, al suo interno, da incertezze, vulnerabilità e transitorietà, è altrettanto noto come tali caratteri non ne abbiano coinvolto la concezione dei suoi limiti temporali, ben scanditi da consuetudini, riti e momenti di passaggio. Come dire: nel passato, si tolleravano l’instabilità e le criticità proprie al periodo adolescenziale in quanto considerate circoscritte a quel periodo e, quindi, anch’esse temporanee, transitorie: destinate a dissolversi con l’ingresso nel mondo adulto.

Oggi occorre fare i conti, invece, con istanze e tendenze non risolvibili in un tempo dato anagraficamente: risulta, così, necessario ri-valutare tali istanze in rapporto alla loro

¹⁷ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., p. 69

¹⁸ M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004, p. 36

¹⁹ *Ibidem*

funzionalità adattativa. Nondimeno, non possiamo non notare come il passaggio all'adulità avvenga quasi inavvertitamente ed in forme pressoché 'ibride', sfumate, non chiaramente delineate: si tratta, infatti, di una transizione complessa e sfaccettata, che può non riguardare simultaneamente le molteplici dimensioni della personalità.

Assistiamo, in questo modo, alla mancanza di riferimenti esterni, di norme sociali e di consuetudini condivise capaci di decretare l'avvenuto ingresso nel mondo adulto, di modo che "il fondamento delle certezze si sposta dal sociale al personale",²⁰ dall'esterno all'interno: non è più la comunità di appartenenza ad offrire chiari segnali dell'avvenuto passaggio, quanto parametri interni al soggetto (sempre che, ad ogni modo, di avvenuto passaggio sia possibile ed ammesso parlare). In questa prospettiva, può risultar lecito vedere l'adolescenza – e il dispiegarsi di aspetti considerati ad essa connaturati, quali le note «crisi adolescenziali» - come fenomeni legati a dinamiche ed aspetti culturali piuttosto che biologici, in consonanza con la prospettiva antropologica di M. Mead,²¹ che pone in luce il disagio abitualmente associato all'adolescente quale «creazione culturale», e non come emergente biologico. Sulla scia di queste riflessioni, allora, appare come oggi, col mutamento del tessuto sociale e delle coordinate simbolico-culturali del passato, cambi anche il *sensu dell'adolescenza*: non più «critica terra di mezzo» tra le sicurezze del passato e le arrischianti scelte del futuro; non più momento di rottura dal mondo infantile e fase preparatoria all'età adulta, bensì fase eminentemente incerta, difficile da connotare, poiché problematici risultano da definire gli estremi all'interno della quale essa stessa si situa. Infatti, "in una società stabile, o mediamente stabile, la «crisi dell'adolescenza» finisce quando il giovane raggiunge una

²⁰ *Ibidem*

²¹ Ci riferiamo, in particolare, al celebre studio sull'adolescenza ed il disagio adolescenziale che ella condusse alle Isole dell'arcipelago di Samoa (cfr. M. Mead, *L'adolescenza in Samoa*, Giunti-Barebèra, Firenze, 1980), dal quale emerse come, nel quadro di un contesto culturale permeato da estrema flessibilità, naturalezza e condivisione dei compiti, non si verificassero le difficoltà e le crisi dei giovani occidentali. Questo portò la Mead alla tesi secondo la quale il disagio adolescenziale sarebbe appreso (e, dunque, non naturale). Viene spontaneo un raffronto con un altro studioso, ad essa contemporaneo: E. Erikson (già incontrato nelle pagine precedenti) ed al fatto che egli, completando la teoria freudiana con una dimensione psico-sociale dello sviluppo (grazie allo studio di varie culture, tra cui i Sioux), affermò non solo la presenza di stadi universali e leggi di sviluppo innate, quanto l'emergenza di crisi d'identità adolescenziali come aspetto costante tra le diverse culture: crisi che compare nell'esistenza di chiunque, anche se in forma ridotta, in base al principio epigenetico sottostante allo sviluppo dell'individuo. Tuttavia, egli specifica anche che, se è vero che l'eredità assicura il sorgere di certe crisi, nondimeno l'ambiente determina il modo in cui vengono risolte. Per un approfondimento di tali questioni si rimanda a P. H. Miller, *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna, 1987, pp. 149-167.

certa stabilità e può entrare a pieno titolo nella società”²²: oggi, inevitabilmente, muta questo significato del periodo adolescenziale, poiché l’evanescenza delle tradizioni, il cambiamento delle strutture sociali e lo sfaldamento di significati ed orientamenti condivisi non permettono di percepire l’adolescenza se non nei termini della precarietà. Queste considerazioni pongono decisamente la questione anagrafica ai margini della nostra riflessione, nella convinzione che si tratti di un fenomeno difficilmente connotabile come possa, ad un preciso punto dell’esistenza, dichiaratamente e definitivamente concluso, quanto piuttosto una fase della vita i cui *processi* permangono ed informano diffusamente le successive stagioni.

E se, dal punto di vista biologico, può terminare, in realtà – come atteggiamento, come *modo-di-essere-presenza* nel mondo, di affrontare le esigenze della vita e gli inevitabili cambiamenti - si configura come uno *stato* che non passa mai: la suo eco si diffonde nell’arco dell’esistenza, continuamente ridestata dai compiti ed esigenze che la vita propone.

Ed è proprio per questo che l’adolescenza interroga l’adulto, poiché rimanda a dinamiche, paure, desideri, inquietudini, passioni che, lungi dall’esaurirsi, permeano invece tutta l’esistenza, come un *Leitmotiv* che in quel periodo trova il proprio momento aurorale: quasi avvenisse “il passaggio della soglia, al di là della quale si intravedono i colori della vita in tutta l’ampia gamma dei toni e delle sfumature: piacere, dolore, vicinanza e distacco, incertezza e determinazione, perdita e conquista, insicurezze e certezze”.²³

Si tratta, pertanto, di una stagione esistenziale complessa, ricca di avvenimenti e acquisizioni fondamentali per la formazione del personale ed originale *modo-di-essere-nel-mondo*, dal momento che l’adolescente sperimenta, essenzialmente, un “mutamento straordinario della presenza”,²⁴ in virtù degli intensi quanto veloci cambiamenti che avvengono nelle diverse dimensioni della sua personalità, e che costituiscono la condizione necessaria (anche se non sufficiente) per l’autentico sviluppo e disvelamento della sua originalità. Quest’ultima infatti, scaturisce da una sintesi creativa

²² M. Benasayag , G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit.,, p. 35

²³ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., p. 21

²⁴ *Ibid.* p. 44. Anche Pietropolli Charmet sottolinea come “in adolescenza succeda che il soggetto venga ghermito da un bisogno pervasivo e profondo di dare vita a nuove forme del sé, quelle che si vedranno in futuro, che per il momento sono aurorali, incerte”, in *Fragile e spavaldo. Ritratto dell’adolescente di oggi*, Laterza, 2008, p. 59

fra gli aspetti cognitivi, emotivi, relazionali, biologici tipicamente caratterizzanti l'adolescenza,²⁵ e che si sostanzia nel processo di significazione della personalità, nel modo unico e singolare di essere di ciascuno e che si traduce, a sua volta, nella prospettività, originalità e specificità dei valori intuiti, progressivamente, nel rapporto con la realtà.

Alla luce di questo, risulterebbe quanto mai riduttivo far coincidere tale stagione della vita con i concetti di «crisi» e «disagio»: questi ultimi, infatti, possono indubbiamente scaturire da particolari processi e modalità relazionali intessuti col reale, ma non si tratta tuttavia dell'unico e quanto mai scontato esito avverabile, nella convinzione che l'adolescenza sia, sostanzialmente, un'avventura umana ed esistenziale eccedente qualsiasi tentativo di codificazione aprioristica e deterministica.

Pertanto, alle categorie di inquietudine, sofferenza ed instabilità occorre perlomeno accostare quelle della tensione verso il cambiamento, dell'apertura all'imprevedibile, al nuovo e all'impensabile: elementi, questi, che costituiscono l'essenza della natura squisitamente umana²⁶, e che non consentono di incasellarla in fenomeni dagli esiti scontati quanto prevedibili.

Si tratta di una stagione particolare, questo sì, contrassegnata dalla specifica e singolare concomitanza di elementi tipici di quest'età: la velocità delle trasformazioni (riguardanti il corpo, l'equilibrio dei riferimenti familiari e sociali), la complessità di compiti evolutivi che, proprio in questi anni, si fanno più urgenti e si avvertono con maggiore intensità (pensiamo, in particolare, alla formazione dell'identità e alla strutturazione del Sé); i mutamenti dell'ambito relazionale (con i pari e con gli adulti) connotati da vissuti emotivi vivaci quanto contrastanti, nonché l'irruzione della dimensione della progettualità e del futuro, ambigualmente accompagnata da vissuti di preoccupazione ed attrazione per il nuovo. E se è vero che esistono altri momenti della vita che comportano mutamenti destabilizzanti per l'individuo, certamente l'adolescenza costituisce

²⁵ Si veda il concetto di "aspetti o regole invarianti" del processo di crescita adolescenziale citato da G. Pietropolli Charmet in F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993, pp. 4-5

²⁶ Emerge il concetto, fondamentale in educazione (come avremo modo di approfondire nella IV parte del lavoro), di *aleatorietà*, quale «casualità ristretta» che attiene agli esiti dell'intenzionalità educativa (F. Larocca, "Problema del comportamento aleatorio", in *Introduzione alla metodologia della ricerca pedagogica. Dispensa per il corso di Scienze dell'Educazione*, a.a. 1995-96, Università di Verona, p. 67). Anche Frankl richiama, seppur con termini differenti, questo concetto quando afferma che "la psicoterapia è un'equazione con due incognite - $\psi = x + y$ -, laddove la prima incognita, l'elemento irrazionale e non calcolabile, rappresenta la personalità del medico, e la seconda l'individualità del malato" (V.E Frankl, *Logoterapia medicina dell'anima*, Gribaudi, Milano, 2001, p. 178)

l'esperienza più travolgente e, per certi versi, sconvolgente gli assetti raggiunti nell'infanzia: richiede, infatti al giovane di attivare tutta una serie di forze ed acquisizioni che, non facendo ancora parte del suo bagaglio personale ed esistenziale, si stanno di fatto formando *nel mentre* vengono chiamate in causa (contribuendo, a loro volta, a strutturarne il nucleo della personalità).

Ci sono questioni, infatti, che si incontrano per la prima volta proprio in adolescenza: la necessità di prendere autonomamente delle decisioni, di risolvere problemi, di pensare in proprio, di stabilire nuovi legami affettivi, di rapportarsi con situazioni sconosciute quanto imprevedibili, poiché “sono concentrati in quest'età gli snodi più significativi dell'esperienza umana, quegli stessi che incontriamo diluiti nell'arco della vita: il dramma della scelta, la necessità di cambiare, la paura di farlo”.²⁷ Parliamo, dunque, di una fase della vita in cui il soggetto, a fronte dell'urgenza cui lo sottopongono gli accadimenti della sua esistenza, sperimenta le proprie insicurezze, fragilità e debolezze. È un tempo di *work in progress*: crocevia quanto mai favorevole, altresì, all'insorgenza di difficoltà e sofferenze che possono accompagnare chi cambia, lasciando le rassicuranti terre del noto, per arrischiare i sentieri dell'ignoto.

1.2. La prospettiva fenomenologico-esistenziale

Da quanto espresso fin qui emerge l'opportunità di guardare all'adolescenza secondo un punto di vista non oggettivante, sostanzialmente non permeato dall'intento di enuclearne i contenuti o gli aspetti che dovrebbero caratterizzarne le molteplici dimensioni.

Infatti, moltissimo è stato detto e scritto sull'età adolescenziale: le descrizioni e le spiegazioni abbondano, col rischio però di ridurla ad un oggetto, ad un «fatto»: “un già dato che il nostro lavoro deve solo esplorare e conoscere meglio”²⁸.

²⁷ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 8

²⁸ *Ibid.*, p. 15. Condividiamo con E. Borgna l'affermazione che “non è possibile cogliere fino in fondo il fenomeno dell'adolescenza come esperienza umana se non servendosi di categorie conoscitive (ermeneutiche) fenomenologiche” (E. Borgna, *Le figure dell'ansia*, cit., p. 149) poiché solo nella misura in cui le infinite articolazioni del possibile modo di essere “siano riconosciute nel loro significato e nella loro dimensione fenomenologica, è possibile cogliere il *sensu* delle cose” (*ibidem*)

La centralità, invece, è posta sui *processi intenzionali* ed *esistenziali* sottesi al modo-di-essere dell'adolescente di oggi: a quella modalità, caratteristica ed originale, di *essere presenza* connotata, come accennato, dalle categorie dell'incertezza e della provvisorietà.

Si tratta di coglierne l'aspetto dinamico, evolutivo, creativo e performativo, in un *farsi* che si snoda continuamente nel contatto diretto con la realtà: che non si esaurisce mai del tutto, permeando l'intero arco dell'esistenza (e risultando, così, difficilmente comprimibile in precise chiavi interpretative, essenzialmente statiche).

1.2.1. *L'intenzionalità della coscienza*

Poniamo l'attenzione, come detto, sui *processi* e non sugli esiti – che sono sospesi alla imprevedibilità ed unicità del singolo soggetto – nella volontà non tanto di spiegare 'come siano realmente le cose' (a partire da – e in conformità a - qualche teoria sull'argomento) bensì, fenomenologicamente, di *andare alle cose stesse*: all'adolescente inteso quale «animale simbolico» intento “a costruire nuove rappresentazioni mentali del sé e del mondo”;²⁹ ai suoi processi di intenzionamento del reale e che sottostanno, quindi, al modo di vedere, percepire, esperire il mondo. Ciò che costituisce lo *specifico* dell'adolescenza, secondo il nostro punto di vista, sta proprio nel particolare modo di rapportarsi al mondo: cambia, in questa fase e a partire da questo periodo, la *qualità della presenza*, si ridefinisce un *modo nuovo di essere nel mondo*³⁰, di fare esperienza e di apprendere da essa (che coinvolge il simultaneo fluire di parti somatiche, emotive e intellettive) per “l'attivarsi di risorse che permettono al ragazzo di dislocare il proprio campo esperienziale dalla giurisdizione familiare ad un'area autonoma, in cui (...) elabora uno stile di azione più personale, costruito sulle proprie esplorazioni, su opinioni distinte da quelle degli adulti”.³¹

²⁹ G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., p. 37

³⁰ Come sottolinea Pietropolli Charmet, nell'adolescenza “succede (anche) qualcosa di mai sperimentato prima che cambia completamente il quadro di riferimento. Irrompe la *dimensione soggettiva* del futuro, della crescita a tappe forzate, del confronto diretto e nuovissimo con gli adulti quasi del tutto smitizzati (...). Ciò che conta è la *percezione* di dover affrontare compiti nuovi (...) e soprattutto di dover fare leva su nuove e mai sperimentate capacità di simbolizzazione”, in F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà*, cit., p. 8 (il corsivo è mio)

³¹ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 82

In sostanza: si attivano risorse che permettono al soggetto (e, *in primis*, alla sua coscienza) di intessere un rapporto diverso con l'alterità, lo spazio, il tempo, se stesso ed i propri vissuti, a partire dalla “*possibilità soggettiva* di provare sensazioni, di poterle situare e contenere nel proprio corpo. Queste, insieme al pensiero che le coglie e le elabora, prendono forma di gesto, di espressione, di azione; fanno da fondamento permanente alle emozioni e rendono possibile l'incontro fattivo col mondo”³²: un incontro autentico, singolare, così come unico e speciale è il soggetto di quest'incontro. In tal prospettiva, allora, ciò che emerge, in adolescenza, è la *consapevolezza* di essere il “centro” del mondo, sia in senso percettivo che esistenziale: di essere i protagonisti e gli artefici delle proprie cognizioni sul mondo, del particolare punto di vista sulle cose, della prospettività del senso che si intuisce, magari confusamente, nelle concrete situazioni del vivere. Si attua, possiamo dire, una “rivoluzione copernicana”,³³ tale per cui il giovane viva se stesso come il fulcro dei propri atti e sensazioni: condizione, questa, necessaria allo scaturire della genuina esigenza di trovare un senso originale – non pensato da altri – all'esperienza, nonché trampolino dal quale possano prendere vita, altresì, le sue condotte *esplorative*.³⁴

L'essere-nel-mondo come *consapevolezza della personale presenza* trova, dunque, nel «fare esperienza» una premessa imprescindibile: ovvero, nella processualità del rapporto che la coscienza intesse costantemente con la realtà; in un *farsi* incessante (perché sorgente dall'esperienza stessa del vivere); in uno stato mai raggiunto e mai del tutto raggiungibile; in una dinamica ricorsiva (che richiede al soggetto lo sforzo di maturare il senso della propria continuità nel permanere dei cambiamenti).

Come accennato, quali siano gli esiti della modalità del singolo di rapportarsi al mondo-della-vita non risulta, dal punto di vista fenomenologico, anticipabile: sarebbe un errore, infatti, pretendere di incasellare i risultati dei complessi ed unici processi esistenziali –

³² *Ibid.*, p. 81 (il corsivo è mio)

³³ Il concetto di «rivoluzione copernicana» è stato posto particolarmente in evidenza da V.E. Frankl, il quale afferma la necessità che l'uomo maturi la consapevolezza della propria responsabilità nei confronti dell'esistenza, alla quale è chiamato a rispondere *in prima persona*: “è la vita stessa a porre la domanda. L'uomo non ha nulla da chiedere: è piuttosto lui stesso l'interrogato, colui che deve rispondere alla vita, di cui è responsabile” (V. E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia, 2005, p. 97). In questa prospettiva, allora, potremmo dire che prerogativa di questa età della vita è la possibilità di *divenire consapevoli* della propria responsabilità.

³⁴ Il tema dell'*esplorazione* come “caratteristica di questo periodo della vita” (M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 35) ricorre frequentemente nei testi citati sull'adolescenza.

degli infiniti modi di «essere-nel-mondo»³⁵ - nelle maglie consuetudinarie del ‘già noto, già visto, già saputo’.

Tuttavia, il porre attenzione alle particolari *modalità* - messe in campo dal soggetto adolescente - di *essere presenza*, non può scivolare nell’errore di passare da una prospettiva tendenzialmente oggettivistica ad un’altra che pecca di soggettivismo (col rischio di perdersi nei meandri dell’introspezione). Si tratta, invece, di mettere al centro della riflessione la *relazione soggetto-oggetto*, il *rapporto io-mondo*, nella convinzione che proprio tale dinamica relazionale sia intimamente connessa all’intuizione del senso o, viceversa, alla percezione della mancanza di significato nella propria esistenza. Il significato è, infatti, è un “fatto di rapporto”³⁶ tra il soggetto e la realtà: è sospeso, dunque, all’*intenzionalità della coscienza*, la quale “è sempre «coscienza di qualche cosa»”³⁷. Del resto, da un punto di vista fenomenologico, ogni individuo (in quanto essere-vivente) “ha nell’intenzionalità della coscienza, nella sua capacità di investire di senso il mondo naturale e sociale, la sua caratteristica essenziale”.³⁸ Nella relazione tra la coscienza e la realtà risiede, dunque, quel “processo di significazione attiva”³⁹ che consiste nell’attribuzione di significati e valori al reale (che diventa la realtà «per me», non avente senso in sé, ma solo in rapporto all’intenzionamento di una coscienza: ad un punto di vista che coglie alcuni elementi dell’esistente, facendone prospetticamente emergere certuni aspetti, quali figura che, gestalticamente, si staglia su di uno sfondo).

In questo senso, grazie al “salto di coscienza legato allo sviluppo cognitivo”⁴⁰ che avviene in adolescenza, unitamente al fatto che “è proprio in questa fase di sviluppo che viene acquisita la capacità di riflettere su di sé e sul proprio pensiero”,⁴¹ il giovane può ridefinire il senso dato alla realtà a partire da un rapporto più consapevole con essa, la

³⁵ Cfr. L. Binswanger, *Essere nel mondo*, Astrolabio 1973. Si rimanda, anche, all’importante e noto studio italiano sulle *Grundformen* - ossia sui fondamentali modi di essere con cui si rivela l’umana presenza - ad opera di D. Cargnello, *Alterità e alienità*, Feltrinelli, Milano, 1966, basato sul lavoro di L. Binswanger: “*Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*” del 1942

³⁶ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano, 2003

³⁷ M. Castiglioni, “Intenzionalità”, in P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006, p. 120

³⁸ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 41

³⁹ *Ibidem*

⁴⁰ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., p. 82

⁴¹ R. Baiocco, F. Laghi, G. Guerrieri, “La ricerca di senso in adolescenza: un contributo empirico”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca. Itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze*, LAS, Roma, 2007, p. 122

quale realtà non è pertanto imposta al soggetto (non gli è già *data*, secondo un valore e un significato già *pensati*), ma assume una connotazione che dipende dal rapporto del soggetto con essa.

Su questa linea, allora, risulta forse più corretto (oltreché maggiormente rispettoso della complessa e poliedrica personalità dell'adolescente) riconoscere l'esistenza di *processi caratteristici* – piuttosto che di 'aspetti tipici' – propri alla fase adolescenziale, i quali concernono il *come* si costruiscono le esperienze, i pensieri, le emozioni e le immagini (e non tanto la descrizione e la spiegazione del contenuto di tali pensieri, immagini e vissuti emotivi), e risultano connessi ai dinamismi particolari della crescita: ai compiti evolutivi che comunque il giovane deve affrontare,⁴² nonché ai più volte emersi caratteri della nostra società dell'incertezza.

1.2.2. *L'esperienza vissuta*

Nondimeno, l'attenzione ai *processi* ci impone di superare l'ottica diacronico-stadiale propria a molti modelli teorici⁴³ sull'adolescenza che, fondandosi su una logica prettamente sequenziale e lineare, vedono lo sviluppo come un succedersi di fasi o momenti distinti tra loro e pre-determinati, in cui quanto acquisito negli stadi che precedono determinerebbe l'evolversi delle tappe successive. Il noto e riconosciuto potere esplicativo di tali studi scaturisce dall'aver assunto, quale oggetto di approfondimento, le caratteristiche contenute all'interno di ogni stadio: sono state declinate, infatti, da vari punti di vista, le qualità cognitive, psico-sociali, psico-sessuali e morali connotanti la fase adolescenziale (sostanzialmente, il «che cosa»).

Al di là di queste importanti acquisizioni teoriche, emerge nuovamente come ciò che interessa uno sguardo fenomenologico-esistenziale sull'adolescente non coincida tanto col delineare il suo profilo (come egli è, o come dovrebbe essere, in base a quanto convengono gli studi) quanto, piuttosto, il *modo-di-essere-nel-mondo* sottostante a

⁴² Come puntualizza G. Pietropolli Charmet, "si tratta di appuntamenti invarianti dello sviluppo della persona", in *Fragile e spavaldo*, cit., p. 49

⁴³ Ricordiamo i contributi 'classici' che, in modo particolare, hanno diffuso l'idea sequenziale dello sviluppo: la teoria piagetiana (per quanto concerne il punto di vista cognitivo); la psicoanalisi di S. Freud (per lo sviluppo psicosessuale della persona); il modello stadiale di E. Erikson (per lo sviluppo psicosociale); lo studio di J. E. Marcia (sui possibili stati dell'identità), la teoria sullo sviluppo morale di L. Kohlberg.

quelle qualità ed ai comportamenti manifesti: che cosa lo caratterizzi nella sua *modalità di rapportarsi al reale*; di essere presenza; di vedere, intuire, percepire, esperire, interpretare l'esistenza e, dunque, il suo senso o la sua mancanza di senso.

In altri termini, non il fatto che il giovane possieda determinate connotazioni bio-psico-sociali, bensì *come* scaturiscono tali caratteristiche, *come* viene percepita la realtà dallo sguardo adolescenziale e, in ultima istanza, *come* 'vede' il mondo-della-vita l'adolescente che si trova a crescere nella società odierna: quali elementi coglie e assume quale figura su di uno sfondo, per organizzare gli stimoli che gli provengono dal reale e dotarli di un significato.

Non poniamo al centro con *che cosa* è al mondo: piuttosto, *come ci sta*, in questo mondo.

Certo, è fondamentale sapere che un soggetto, in tale stagione della vita, sviluppa – almeno a livello teorico – capacità logiche connesse al pensiero ipotetico-deduttivo, che sul piano biologico sta affrontando alcuni importanti cambiamenti che canalizzano molte delle sue energie sul piano sessuale e relazionale; che sta lavorando internamente per affrancarsi dal passato e concentrarsi sul futuro... e così via.

Ciò nonostante, crediamo sia importante chiedersi *come*, a partire da questa situazione e dai molteplici compiti evolutivo-educativi da affrontare, l'adolescente *viva* oggi la sua avventura esistenziale: *come si ponga all'interno* di quelle condizioni e di quei compiti; quale *senso e significato* riesca ad intuire nella sua realtà; *quali processi* metta in atto per affrontare le esigenze di sviluppo; quali siano i *modi di vivere* i cambiamenti: in una parola, quale sia la «qualità della sua presenza», originale ed unica, nel mondo, che lo accompagnerà per l'intera esistenza - seppur non in modo rigido e deterministico - come perno strutturante una personalità flessibilmente aperta a cambiamenti e modificazioni. Si tratta, quindi, di passare da una spiegazione nomotetica ed astratta dell'adolescenza ad una *comprensione dei vissuti* del singolo adolescente, propria di una prospettiva idiografica. Concentrarsi unicamente sul *che cosa*, sui contenuti e sui caratteri tipici dell'adolescenza significa correre il rischio di cadere in una forma di riduzionismo: pensare che l'adolescente non sia 'nient'altro che' la somma - o la risultante - di un'ampia gamma di cambiamenti in qualche modo preordinati. Se è vero che, dal punto di vista dello sviluppo ontogenetico, vi sono degli elementi che accomunano e caratterizzano i giovani, è altrettanto indubbio che fermarsi a questo significherebbe

scivolare nell'errore della generalizzazione ed omologazione. L'adolescente, infatti, è questo, ma *anche* molto altro.

Non è determinato dagli accadimenti messi in luce, di volta in volta, dalle teorie scientifiche, ma solo da questi condizionato, poiché sussiste un margine di *libertà interiore* del soggetto: la possibilità di «prendere posizione»⁴⁴ nei confronti di tali accadimenti, e nonostante essi.

Così, il limite che occorre scongiurare (proprio di quegli studi incentrati, perlopiù, sul contenuto; sul «che-cosa» da spiegare) risiede nel lasciare ai margini proprio l'adolescente - la persona, in generale – quale soggetto *auto-configurantesi*⁴⁵: ovvero, capace di inventarsi nuovi ed originali modi di essere a partire dalla sua possibilità di porsi incessantemente in relazione con il reale. Riemerge, così, l'intenzionalità della coscienza, alla quale è sospesa la capacità costitutiva del giovane di cogliere la realtà in modi diversi, così come questa *gli* appare, conferendo senso a ciò che vive.

Si tratta, in altre parole, di superare un modo alle volte distaccato ed adultocentrico di guardare all'adolescenza: come se i processi caratterizzanti la costruzione del personale modo-di-essere-presenza non avessero nulla a che fare col mondo adulto (mentre, invece, il proprio modo di *essere-nel-mondo*, da adulti, discende, è permeato e continua ad essere condizionato da quei processi avviati in adolescenza). Una prospettiva, pertanto, che risulta reificante dal punto di vista epistemologico: che “fa dei ragazzi oggetti di osservazione e non persone-in-relazione”⁴⁶ con gli altri, la realtà e il mondo-della-vita.

In tal senso, comprendere il mondo adolescenziale dal punto di vista fenomenologico e processuale significa non tanto – o non solo – focalizzare l'attenzione sui cambiamenti fisici come tali, o sui fatti che riguardano le relazioni con i pari o con gli adulti, quanto sul *senso* che questi accadimenti hanno per il soggetto che ne fa esperienza. Se è vero, infatti, che l'adolescenza risulta essere il teatro di numerosi quanto imprevedibili (se guardiamo al singolo soggetto) eventi fisici, relazionali ed emotivi, è altrettanto vero

⁴⁴ Con questo “non vogliamo intendere (...) una libertà da condizionamenti di vario genere, di ordine biologico, sociologico o psicologico. Piuttosto che essere una «libertà da» qualcosa, si tratta di una «libertà per» qualcosa, una libertà con cui si è capaci di prendere una posizione nei riguardi di qualsiasi condizionamento” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 23)

⁴⁵ Questo concetto di *autoconfigurazione*, centrale nel pensiero di V.E. Frankl e nell'economia generale del nostro discorso, verrà approfondito anche in seguito. Per il momento, basti dire che “mentre configuro il destino, la persona che io sono forma il carattere che io ho: in tal modo «si» forma la personalità che io divento” (V. E. Frankl, *Homo patiens. Soffrire con dignità*, Queriniana, Brescia, 1998, p. 78)

⁴⁶ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 20

che ogni individuo vive, interpreta ed esperisce tali avvenimenti in modi del tutto particolari, in base al senso che egli riesce ad intuire ed al modo in cui essi risuonano nella sua interiorità. In questa prospettiva, allora, “gli adulti non centrano il bersaglio quando si chiedono *che* progetti abbiano o *cosa* vogliano i ragazzi. Questa domanda prevede che ci sia un contenuto che veicola il messaggio, mentre l’attenzione va sempre più portata alle forme e ai processi dell’azione perché è lì che viene detto l’essenziale”.⁴⁷ E la particolare *forma* del giovane - mai compiuta, ma continuamente in evoluzione - scaturisce dal suo *modo*, unico e speciale, di porsi in relazione con le condizioni fisico-psichico-sociali dello sviluppo, nonché di instaurare un rapporto con il mondo-della-vita, fatto di persone, accadimenti ed esperienze. In questo risiede l’originalità di ogni individuo: nel suo modo di *essere-nel-mondo*.

1.2.3. Sincronie e continuità nello sviluppo

Sulla scia di queste considerazioni riteniamo necessario, altresì, superare l’idea che lo sviluppo proceda in senso finalistico e migliorativo, come se quanto accaduto cronologicamente prima fosse preparatorio ed incompleto rispetto a ciò che avverrà successivamente⁴⁸.

Tale ottica tradisce una concezione valutativa dell’avanzamento ontogenetico, come continuo progresso e avvicinamento ad una meta convenzionalmente prefissata di maturità, dove i contenuti del pensare e sentire immaturi sarebbero successivamente – e definitivamente - sostituiti da acquisizioni finalmente mature. In tale prospettiva l’adolescenza, lungi dall’essere considerata anche per i processi *qualitativi* che, inequivocabilmente, la connotano, viene invece ridotta e ricondotta ad una mera fase di transizione, i cui caratteri qualitativi sono pensati – e snaturati - secondo una logica meramente quantitativa dello sviluppo. In altri termini, viene accolto “l’assunto che lo sviluppo sia un procedere progressivo da un prima ad un poi, da un meno ad un più, dal parziale e frammentario al globale ed integrato, dal semplice al complesso”⁴⁹, secondo

⁴⁷ *Ibid.*, p. 78 (il corsivo è mio)

⁴⁸ Concordiamo nel dire che “dove c’è sequenza temporale non c’è necessariamente evoluzione lineare, complessità crescente, sostituzione delle fasi primitive con fasi più mature che cancellano le precedenti” (A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., p. 22)

⁴⁹ *Ibid.*, p. 19

una dinamica in cui ciò che risulta antecedente viene scalzato o rimpiazzato da quanto si guadagna poi. Differentemente da ciò, i cambiamenti qualitativi – e non semplicemente sommativi – non sono destinati ad esaurirsi o sciogliersi nelle acquisizioni di grado superiore, ma a permanere in una concezione dinamica ed integrativa dello sviluppo, che coniuga la *continuità nella discontinuità*; i cambiamenti quantitativi con quelli qualitativi⁵⁰: in altre parole, che considera il modo-di-essere dell'adolescente come espressione della presenza simultanea di più piani esistenziali”⁵¹.

Queste riflessioni - contrastando la logica strumentale dello sviluppo ancora oggi presente - ci portano non solo ad affermare, parafrasando una celebre affermazione di J. Bruner, che *l'adolescenza non è mera preparazione alla vita, ma è già essa stessa vita*⁵², bensì a sottolineare il rischio insito nella citata prospettiva diacronico-stadiale: quello di rimuovere la sincronicità, ciclicità e ricorsività degli eventi. Si tratta, allora, di superare la linearità per assumere, invece, un'*ottica sincronica, fenomenologica e processuale* dello sviluppo, nell'attenzione ai *processi che sottostanno al cammino del soggetto*, i quali possono essere visti come elementi strutturanti la sua personalità e, dunque, compresenti nella sua avventura esistenziale.

Questo significa che l'adolescenza, in realtà, torna, permea, influisce sulle restanti stagioni ed i loro processi qualitativamente caratteristici, poiché i *rapporti io-mondo*, la *qualità della presenza* che si sono avviati in quella fase cruciale dell'esistere rimangono sottesi alle successive esperienze di strutturazione di sé, del mondo e degli altri,

⁵⁰ Infatti oggi la maggior parte degli studiosi dello sviluppo “è d'accordo sul fatto che si verificano entrambi i tipi di cambiamento” (P. H. Miller, *Teorie dello sviluppo psicologico*, cit., p. 26). D'altro canto, occorre anche superare l'idea dicotomica secondo la quale mentre i cambiamenti quantitativi, di grado o frequenza, darebbero adito ad una sincronicità nello sviluppo, quelli qualitativi sarebbero connessi, invece, ad un'ottica diacronica. Riteniamo che la sincronicità non sia incompatibile con una prospettiva che, accanto ai cambiamenti quantitativi, contempra e metta in luce anche i mutamenti squisitamente qualitativi dello sviluppo. La dinamica sottostante il cambiamento, infatti, può conciliare la processualità dello sviluppo con la compresenza delle acquisizioni che via via il soggetto matura, poiché “non ci sono fasi da superare, ma elementi interni che maturano in sequenza e sono tuttavia in permanenza presenti, in continua interazione tra loro. Di queste permanenze vitali di volta in volta alcune emergono in primo piano come figure, mentre certe altre arretrano sullo sfondo, temporaneamente inattive. Questo movimento interno non è lineare ed il cambiamento va inteso qui come processo, come la dinamica attraverso la quale queste componenti si attivano, diventano preponderanti o periferiche in un momento dato” (A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 25)

⁵¹ In tal senso “l'esperienza soggettiva di sé e del mondo si struttura attraverso un processo di accumulo ed integrazione delle nuove competenze su quelle precedenti. Nessun *modo di fare esperienza* viene perso nel corso del tempo, neppure le sensibilità più primitive e frammentarie. Così oggi sappiamo che ogni forma di sensibilità e ogni funzione percettiva rimane attiva anche nell'adulto, esattamente secondo le modalità e i canali che le sono propri” (*ibid.*, p. 24)

⁵² Sulla stessa linea si pone un altro noto aforisma, espresso da W. Goethe dice: «non si cammina solo per arrivare, ma anche per vivere, mentre si cammina».

costellanti il corso della vita. Si tratta, infatti, di aspetti costitutivi ai quali è sospesa la possibilità di intuire rinnovati significati nell'esistenza, nonché l'abilità di rispondere creativamente alle contingenti esigenze. È in tal contesto allora, che si fa strada l'ipotesi che *l'esperienza di senso (o non senso) adolescenziale costituisca un elemento strutturante la personalità adulta*,⁵³ nella sua capacità di far fronte o meno alle variegate situazioni esistenziali. L'adolescenza, dunque, costituisce l'inizio di una *nuova avventura di consapevolezza esistenziale*⁵⁴: il giovane comprende di essere lui stesso il regista del proprio modo di essere-presenza; assume maggior coscienza dei processi di intenzionamento del reale che progressivamente mette in atto (nonché del fatto di metterli in atto). Si tratta di uno stato che, (lungi dall'esaurirsi all'interno di confini precisi) accompagna la persona per tutta la sua vita, giacché i problemi che si incontrano per la prima volta in questa fase non possono essere superati o archiviati in modo definitivo: "iniziano a partire di lì a far parte del panorama esistenziale di ognuno. Sono tensioni attuali per ogni adulto alle prese col vivere".⁵⁵ Si apre la *possibilità* di avere uno *sguardo diverso sulla realtà*: di vedere, interrogarsi, cogliere elementi nuovi o, anche, di accogliere gli stessi elementi del reale con occhi diversi, grazie anche all'emergere di importanti potenzialità connesse alla maturazione biologica. Appare ragionevole, allora, non considerare più tale età come semplice fase di transito e traghettamento tra infanzia e vita adulta, ma come un *tempo sensibile*⁵⁶ per il verificarsi di processi specifici di trasformazione nel rapporto col reale, riguardanti le dimensioni mentale, affettivo-emotiva, corporea, sociale, nonché le relazioni con gli altri e col

⁵³ In questo nostro lavoro, centrato sul fenomeno del *disagio esistenziale* e delle prospettive educative di intervento, il *tema del senso* risulta evidentemente focale, soprattutto nei risvolti concernenti le dinamiche sottese alla capacità di intuirlo e realizzarlo nel vivere quotidiano: dinamiche che hanno, nel periodo adolescenziale, un'importanza cruciale.

⁵⁴ Mettere l'accento sulla dimensione della consapevolezza, tuttavia, non significa misconoscere la permanenza ed il ruolo delle dimensioni inconse, giacché "l'inconscio lavora in tutte le fasi della vita (...), lavora alacremente; è nella mente profonda che si verificano i cambiamenti più significativi (...). L'inconscio dell'adolescente lavora a pieno ritmo, perché ci sono molte decisioni da prendere e molta confusione su quali siano le migliori" (F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belleità*, cit., p. 9)

⁵⁵ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., pp. 20-21

⁵⁶ Si veda il concetto di "periodo sensibile" ampiamente sviluppato dagli psicologi dell'età evolutiva e, in particolare, richiamato da N. Chomsky (cfr Id, *Saggi linguistici*, Boringhieri, Torino, 1969-70) a proposito dell'acquisizione del linguaggio nel bambino. Tale costrutto si differenzia sottilmente da quello di «predisposizione» in senso puramente innatistico, in quanto si riferisce al fatto che sussistano, in ciascun periodo dello sviluppo, maggiori probabilità di apprendere da determinate esperienze, le quali acquisiscono così una maggior rilevanza se si producono nel periodo ottimale per l'apprendimento.

mondo.⁵⁷ Un tempo della vita nel quale “si rendono visibili una organizzazione della vita affettiva, modelli di pensiero e di comportamento, forme di relazione, che *venendo in primo piano*, relegano temporaneamente sullo sfondo altre parti dell’esperienza”⁵⁸: parti che, comunque, ci sono e continuano a sussistere, a convivere e a interagire come componenti integranti la personalità. Pertanto, in una dinamica eminentemente gestaltica di figura-sfondo, emergono alcune dimensioni, esperienze, interrogativi, la cui “attivazione dipende da eventi interni ed esterni che sollecitano certe strutture a manifestarsi e a diventare centrali, mentre altre si spostano ai margini”.⁵⁹

Rispetto a quest’ultima affermazione (che sembra rimandare al meccanismo stimolo-risposta legato all’azione di condizioni elicитanti) è bene precisare, tuttavia, che se risulta condivisibile l’assunto secondo il quale alcuni elementi emergano e altri rimangano perifericamente sullo sfondo, appare quantomeno opportuno sciogliere l’equivoco legato all’azione di ‘sollecitazione’ esercitata da eventi interni od esterni. Forse, più che di sollecitazione - che induce a permanere, pur sempre, sul piano logico della causazione - si potrebbe parlare di relazione, ossia di *intenzionalità*. In questa prospettiva, alcuni elementi emergono e prendono il sopravvento non perché reagiscono a degli stimoli, ma in quanto attratti da valori e da significati, da esigenze e compiti intuiti nel rapporto col mondo-della-vita, nel qui e ora. Questo significa puntare l’accento sulla dinamica della *tensione* piuttosto che sulla *vis a tergo*, sul *desiderio* anziché sul *bisogno*; sul dinamismo della coscienza che, nel suo naturale e costitutivo relazionarsi al reale, coglie dei significati, promovendo così importanti processi cognitivi ed emotivi. Questo, nondimeno, senza dimenticare che anche tale intenzionamento di valori e significati necessita, a sua volta, dell’attivazione di processi cognitivi ed emotivi, quali strumenti imprescindibili che rendono (è bene sottolinearlo fin da ora) non tanto possibile l’atto stesso dell’intuire,⁶⁰ quanto il fatto che il soggetto

⁵⁷ Ma, come avremo modo di argomentare nel prossimo paragrafo, si tratta di un tempo particolarmente fecondo sotto il profilo *esistenziale*, poiché la domanda di senso – che è presente fin da prima, dall’infanzia – è a quest’età che giunge a maturazione.

⁵⁸ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., p. 25

⁵⁹ *Ibidem*

⁶⁰ La possibilità e la capacità di intuire, da parte della coscienza umana, dei significati e dei valori non sono del tutto sospese ai processi cognitivi ed emotivi menzionati, giacché la coscienza ha la “capacità originaria e non acquisita (oltre che, come si è detto, prevalentemente inconscia) di anticipare e discernere le possibilità latenti di realizzazione e le esigenze assiologiche insite nella situazione. L’atto di anticipazione di ciò che deve essere realizzato è essenzialmente intuitivo” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e pensiero, Milano, 2001, p. 276), di talché possiamo

divenga consapevole dei contenuti di quella intuizione, affinché possa poi rispondervi creativamente.

1.3. La crisi adolescenziale come risorsa

Il concetto di «crisi» risulta spesso e volentieri associato all'adolescenza per i caratteri, che abbiamo detto essere emblematici, di instabilità, incertezza, confusione e marginalità sia sul piano psicologico che sociale.⁶¹ Caratteri, questi, che connotano l'adolescente colui che si trova 'a metà del guado', in una posizione indefinita tra l'infanzia e l'adulità. Tuttavia, non si può nel contempo negare come, tra gli studiosi, prevalga una connotazione essenzialmente positiva⁶² dell'evento critico, del quale se ne evidenziano gli aspetti costruttivi per la crescita e la maturazione del soggetto. Così, accanto allo smarrimento ed all'inquietudine legati alla necessità di affrontare scelte, decisioni impegnative quanto rischiose, emerge l'aspetto della crisi come occasione di crescita, come potenzialità di sviluppo, nonché di auto-conoscenza, dal momento che "nei momenti di crisi, si fa sentire più forte l'esigenza di prendere coscienza della propria identità e di identificare con certezza i nuovi valori che si assumono".⁶³ Questo significa che l'evento critico, pur nel suo effetto destabilizzante, arreca l'opportunità di una presa di coscienza profonda di sé; della maturazione di nuovi punti di vista che comportano, a loro volta, una ri-definizione dei riferimenti personali, dell'idea circa il proprio Io, nonché dei criteri di lettura del reale.

distinguere, secondo la teorizzazione operata da V.E. Frankl, "tra coscienza riflessiva come autocoscienza (...) e coscienza immediata (...), preriflessiva ed essenzialmente inconscia. A quest'ultima compete l'atto puro spirituale di una *prima intentio*, indipendente dall'organizzazione psicofisica dell'organismo (...): essa può successivamente essere resa cosciente da un atto di riflessione (*secunda intentio*), che però è subordinato alla condizione di una compagine psicofisica sana" (*ibid.*, p. 307, nota 18)

⁶¹ Cfr G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, 1990

⁶² Questo pur tenendo ben presente, e non sottovalutando, che la crisi può talvolta essere foriera di profondi disagi, soprattutto quando il soggetto sperimenta la sensazione di non riuscire a controllare le situazioni che si trova a vivere: egli sperimenta la difficoltà "di riconnetterle secondo un ordine noto, con la certezza che le precedenti connessioni non possono più funzionare; momentaneamente si fa l'esperienza dello stallo, della perdita del senso e dell'essere privi di orientamento all'azione" (A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 31)

⁶³ J. Stoetzel, *I valori nel tempo presente. Un'inchiesta europea*, Torino, SEI, 1984, p. 7

Emerge nuovamente, dunque, il carattere *qualitativo* del cambiamento adolescenziale: un mutamento che non si inserisce nell'ottica del puro ampliamento delle esperienze e dell'estensione delle percezioni. Si tratta, invece, dell'affiorare di uno sguardo prima inesistente, orientato dentro e fuori di sé: "si afferma la consapevolezza o l'intuizione di *sentirsi diversi* a partire da questa nuova capacità di vedere".⁶⁴

1.3.1. Uno sguardo riflessivo sul mondo

Nel tempo dell'adolescenza l'io che guarda *si* percepisce diverso perché ha maturato, rispetto all'infanzia, un modo nuovo di vedere e di veder-si: di essere presente a se stesso mentre esperisce, di posare uno sguardo riflessivo sui propri vissuti, di coltivare una consapevolezza circa il proprio *modo-di-stare-nel-mondo*. E tutto questo costituisce il *substrato* per la maturazione di un personale *stile esistenziale* che, a partire proprio da questo periodo, comincia ad prendere forma, in un percorso che, in realtà, non termina mai: in un processo di *ricerca* dinamicamente teso alla "strutturazione di una visione del mondo e di sé-nel-mondo-con-gli-altri",⁶⁵ che consente di riconoscersi come soggetto.

A questo punto, sembra opportuno chiedersi quali siano i processi che caratterizzano il mutamento più impegnativo per il giovane: quello dell'*essere-presenza-a-sé* nel mentre intenziona nuove modalità di relazione col reale. Si tratta di un cambiamento certamente complesso, poiché si dispiega nella fase dell'esistenza forse più delicata, contraddistinta dalla simultaneità dei cambiamenti bio-psico-relazionali, dalla mancanza di riferimenti solidi e, nondimeno, dall'urgenza di affrontare specifici compiti di sviluppo in un contesto continuamente in trasformazione.

Da quanto espresso fin qui, (e, nondimeno, come asseriscono autorevoli studiosi⁶⁶ sull'argomento) la nostra epoca pare caratterizzata dalle note dell'*incertezza-fluidità--reversibilità*: note che si diffondono in una tripla direzione, che potremmo definire *sociale* (affievolimento delle tradizioni, sfilamento dei riferimenti simbolico-culturali,

⁶⁴ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 33

⁶⁵ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 12

⁶⁶ Cfr. il già citato Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999; Id., *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006. Si vedano, altresì: M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit.; D. Riesman, *La folla solitaria*, Il Mulino, Bologna, 1999; C. Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano, 2004

perdita delle antiche narrazioni del passato, mancanza di chiari e consolidati orientamenti valoriali; venir meno di direzioni valoriali condivise...), *culturale* (perdita dei riferimenti socio-culturali capaci di delimitare, in modo chiaro e condiviso, i confini tra le varie stagioni della vita), *individuale* (incertezza che permea il modo-di-essere-nel-mondo del singolo individuo: l'esistenza diventa una solitaria quanto incerta avventura di autoformazione).

Naturalmente, come avanza la prospettiva ecologica,⁶⁷ esiste un mutuo influenzamento tra lo sviluppo del singolo (ed i processi che egli mette in atto per fronteggiare il reale) ed i molteplici sistemi – micro, meso, eso e macro - che compongono il suo ambiente di vita, nell'ottica della reciprocità e circolarità dei rapporti. Tuttavia sembra che, nell'attuale congiuntura storica, la forza condizionante della società sul giovane emerga con particolare pervasività⁶⁸ e si esprima, altresì, in modi qualitativamente differenti rispetto al passato. Così, se nelle epoche precedenti tale clima condizionante assumeva i contorni della limitazione coercitiva le possibilità di scelta del singolo (in virtù di tradizioni, regole di convivenza ed usanze socialmente fissate e stabilmente condivise), oggi pare proprio che l'influenza del contesto sociale si giochi su un piano decisamente diverso: quello contrassegnato dall'incertezza, dalla fluidità e dalla reversibilità. Sono queste, infatti, le categorie alle quali risultano particolarmente permeabili i giovani e che influiscono, non di rado, sulle loro scelte fondanti i tentativi di dar forma ad una progettualità esistenziale. E, nondimeno, sono questi i caratteri che la nostra società – appunto «dell'incertezza» - trasmettere loro assiduamente.

In tale prospettiva, allora, il giovane (che si trova a vivere una stagione della vita già di per sé connotata da quei caratteri di instabilità e precarietà) risulta particolarmente necessitato a «saper stare in una condizione di incertezza». Considerando il bisogno profondo dell'uomo “di interagire col mondo esterno e mettersi in sintonia con un ambiente in continua trasformazione”,⁶⁹ l'adattamento costruttivo al proprio contesto odierno gli richiede di raggiungere un equilibrio dinamico e non omeostatico: di coltivare la capacità di stare in continuo movimento senza perdersi; di permanere in tensione verso qualcosa pur nell'assenza di stabilità e consuetudini rassicuranti. Sembra

⁶⁷ Cfr U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986

⁶⁸ A proposito della permeabilità dei giovani alle influenze esterne G. Pietropolli Charmet parla di “porosità della mente dell'adolescente” al suo contesto sociale (F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà*, cit., pp. 24-25)

⁶⁹ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 23

proprio, dunque, che il modo per vivere sensatamente – e non semplicemente ‘lasciarsi vivere’ – nell’odierna società sia quello di essere consapevolmente adattabili e disponibili al cambiamento. La maturazione di tale *duttilità esistenziale* costituisce, crediamo, la vera attrezzatura, l’autentico investimento e l’auspicato ‘valore aggiunto’ che l’adolescenza, quale periodo specifico di cambiamenti - ed, anche, di legittimazione sociale alla sperimentazione del proprio modo-di-essere – possa dare al soggetto nel suo cammino verso l’adulthood⁷⁰.

Il riferimento va, dunque, alla formazione consapevole, a partire da questa fase evolutiva, di un *atteggiamento*, di una «cifra esistenziale» capace di caratterizzare profondamente il soggetto nella sua essenza, quale sottile - quanto invisibile ed impalpabile - struttura sottostante a ciò che risulta, di lui, immediatamente evidente.

Così, nel parlare di adolescenti (e di disagio *giovanile*) ci rivolgiamo a quell’aspetto dell’essere umano, che sussiste indipendentemente dall’età, seppur sullo sfondo, che consideriamo l’emblema dell’adolescente e del giovane: a quella *postura* che emerge quando *ci si muove alla ricerca di qualcosa*. Parliamo, infine, non di una categoria ben definita di persone, quanto di una *condizione esistenziale*, il cui “valore pragmatico (...) non sta dunque nel permettere una individuazione di soggetti determinati - chi sono, come sono, cosa fanno o dove sono... ma nell’indicare dei soggetti possibili”,⁷¹ in base al criterio dell’essere cercatori o ri-cercatori di senso, ovvero ad un particolare *modo-di-essere-nel-mondo*: quello di chi *è-incertamente-in-cerca*, poiché l’adolescente è il ricercatore di senso per eccellenza, colui che incarna l’atteggiamento dell’essere intensione verso qualcosa o qualcuno, visti i caratteri che contraddistinguono il suo modo-di-essere-nel-mondo.⁷²

⁷⁰ Sono questi i concetti che esprimeva anche C. Rogers a proposito della finalità dell’educazione: ossia, il fatto che gli individui sappiano stare nel divenire, che abbiano maturato la capacità di cambiare: che siano, essenzialmente, processi “aperti alle novità e alle trasformazioni” (C. Rogers, *Libertà nell’apprendimento*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1973, p. 350), uomini che hanno imparato “ad adattarsi e a mutare” in un mondo che incessantemente cambia (*ibid.*, p. 130)

⁷¹ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., 11

⁷² Le metafore narrative dell’adolescenza esprimono questa ‘mobilità’, ed esemplificano la dimensione del vagare, del viaggiare e dell’avventura: tra tutte, il celebre romanzo di H. Hesse, *Siddharta*, Adelphi, 1973 (nel cui retro di copertina leggiamo la frase emblematica: “Chi è Siddharta? È *uno che cerca*”). Ma ci sono altri “wonderer” della letteratura: ad esempio, J. Kerouac, *Sulla strada*, Mondadori, Milano, 1959 (racconta di due amici che attraversano, in macchina, le strade dell’America e del Messico, mossi dall’irrequieto desiderio di vivere esperienze intense, alla ricerca di sé e di nuove avventure esistenziali che cancellino l’ombra della noia, che da sempre li inquieta); M. Twain, *Le avventure di Huckleberry Finn*, Garzanti, 1992 (percorre la storia di due amici che, con una zattera, percorrono le rive del Mississippi per fuggire ad una vita fatta di violenze, e in cerca della libertà); C. McCarthy, *Cavalli*

1.3.2. Saper stare nell'incertezza

E dunque: quali sono i caratteri che sembrano connotare la postura esistenziale dell'adolescente di oggi e, pertanto, il modo di intenzionare il reale da parte della sua coscienza? Sottolineando nuovamente come, nell'affrontare questo argomento, occorra considerare la modalità di *essere-presenza* caratteristica (piuttosto che tipica) dell'adolescente (facendo leva sul principio dell'«unità legale della molteplicità del reale»),⁷³ possiamo avanzare – nello schema che segue - alcuni *tratti dello sguardo giovanile* desunti dalla letteratura sulla figura dell'adolescente.⁷⁴ A questi tratti affianchiamo, altresì, i *processi di intenzionamento della realtà* che tal sguardo denota, e dai quali scaturisce un *modo-di-essere-nel-mondo* - connotato da molteplici aspetti - proprio dell'odierno adolescente, fragile e spavaldo⁷⁵:

<i>Sguardo giovanile</i>	<i>Processo di intenzionamento della realtà</i>	<i>Modo-di-essere-nel-mondo</i>
Incertezza	posticipazione delle decisioni	indecisionalità
Frettolosità	evitamento di momenti di calma, riflessività, contemplazione per assaporare le cose	bulimia esistenziale
Provvisorietà	reversibilità delle scelte	de-responsabilizzazione

selvaggi, Einaudi, Torino, 2003 (narra le avventure di un sedicenne che emigra con un amico in Messico, alla ricerca di una vita alternativa. Si tratta di un viaggio iniziatico, che simboleggia la perdita dell'innocenza).

⁷³ Tale principio ci permette di porre in primo piano, in questo frangente del nostro lavoro, ciò che accomuna le molteplici situazioni esistenziali connotanti la singolarità di ogni individuo, pur non dimenticando che l'accento su tali ricorsività (che costituiscono, per l'appunto, «l'unità legale») non intende misconoscere l'originalità di ciascun essere umano (la «molteplicità nel reale»). Per una disamina di questo principio, applicato al tema della creatività umana, si rinvia a F. Larocca, *Oltre la creatività: l'educazione*, La Scuola, Brescia, 1983, pp. 117-136). Risulta opportuno anche evidenziare l'analogia col concetto di «unitas multiplex» espresso da V. Frankl a proposito della sua concezione antropologica: «vorrei definire l'uomo come unità nonostante la molteplicità. Infatti, c'è un'unità antropologica nonostante le differenze ontologiche, nonostante le differenze tra i diversi modi di essere. La caratteristica dell'esistenza umana è appunto la coesistenza tra (...) il modo unitario di essere e le molteplici maniere con cui si partecipa all'essere» (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 54)

⁷⁴ Oltre ai testi già citati, il riferimento va in particolare a: G. Pietropolli Charmet, *Adolescenza. Istruzioni per l'uso*, Fabbri, Milano, 2005; Fizzotti E. (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1998; F. Montuschi, A. Polmonari, *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, Centro Editoriale Devoniano, Bologna, 2006

⁷⁵ Cfr. G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit.

Superficialità	fuga nel virtuale	anestesia affettiva e apatia
Possibilismo	evitamento dei limiti ⁷⁶	paralisi, stasi, paura del futuro
Narcisismo (l'Io misura di tutte le cose) ⁷⁷	chiusura all'altro da sé	auto-centramento
Confusione	non riferimento a sé per agire	conformismo ed inautenticità
Frammentarietà	mancanza di momenti di 'transito' che colleghino le esperienze	scollamento
Autoreferenzialità ⁷⁸	pretesa di venir presi sul serio	simmetria ⁷⁹

Ma l'adolescenza non è solo questo: l'*incertezza-fluidità--reversibilità*, infatti, possono essere interpretati anche in chiave positiva: diventano, infatti, ostacoli alla maturazione dell'individuo se intesi in senso assoluto, in una lettura uni-dimensionale, dove assumono toni esasperati, perché posti eccessivamente in primo piano, su uno sfondo – dato dalle altre possibilità di *essere-nel-mondo* - quasi inesistente. Nelle maglie dell'incertezza e dell'instabilità odierne trovano spazio, pertanto, anche la creatività del singolo e la sua inventiva, nonché l'espressione di importanti *risorse* quali:

⁷⁶ Ciò rimanda all'«evitamento delle frustrazioni» ed al fatto che queste ultime, oggi, abbiano un sapore inedito rispetto al passato: non sono più legate a restrizioni imposte dall'esterno, a deprivazioni o scarsità di risorse, quanto a nebulose aspettative di onnipotenza che il giovane si crea interiormente. Su questo di veda, in particolare, P. Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., p. 32 e A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 93

⁷⁷ Sul *narcisismo* si è espresso diffusamente G. Pietropolli Charmet, (*Fragile e spavaldo*, cit). Come evidenzia il titolo, secondo l'autore il modo-di-essere-nel-mondo dell'adolescente di oggi è connotato dai caratteri della fragilità e spavalderia, e si fonda su alcuni processi di intenzionamento della realtà da parte del giovane: disinteresse, distacco e mancanza di coinvolgimento per la realtà che lo circonda; attenzione spasmodica allo sviluppo della propria bellezza e culto della persona; assoluta preminenza della personale 'missione speciale' che crede di dover compiere, e che ha il diritto di precedenza su tutto il resto; prevalenza dell'ideale dell'Io sul Super-Io; non riconoscimento del significato simbolico degli adulti, trasformati in semplici spettatori; convinzione che il proprio sé sia molto più importante dell'altro; ricerca del successo (come diritto) e del consenso sociale.

⁷⁸ Questo processo connota diffusamente il modo-di-essere del giovane di oggi (come emerge dall'indagine IARD del 2007, cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit.) anche nelle sue produzioni artistiche ed espressive, le quali non hanno una valenza polemica o trasgressiva: “non sono contro gli adulti e le loro abitudini, bensì indicatori del bisogno di esprimere più la verità affettiva interiore che la necessità di prendere posizione contro l'organizzazione sociale” (G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., p. 48)

⁷⁹ Sulla simmetria delle relazioni con gli adulti, ed il mancato riconoscimento del «principio di autorità» si veda, in particolare, M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., pp. 25-28

<i>Sguardo giovanile</i>	<i>Processi di intenzionamento della realtà</i>	<i>Modo-di-essere-nel-mondo</i>	<i>Risorse trasversali</i>
Incertezza	posticipazione delle decisioni	indecisionalità	disponibilità al cambiamento
Frettolosità	evitamento di momenti di calma, riflessività, contemplazione per assaporare le cose	bulimia esistenziale	fiducia nel poter-essere anche in modo diverso
Provvisorietà	reversibilità delle scelte	de-responsabilizzazione	compresenza di aspetti apparentemente opposti, quali la stabilità ed il gusto per le novità; la dipendenza e la ricerca dell'autonomia...
Superficialità	fuga nel virtuale	anestesia affettiva e apatia	accettazione di polarità come fonte di creatività
Possibilismo	evitamento dei limiti	paralisi, stasi, paura del futuro	apertura al futuro
Narcisismo (Io misura di tutte le cose)	chiusura all'altro da sé	auto-centramento	gusto per la leggerezza, l'improvvisazione, l'imprevisto;
Confusione	non riferimento a sé per agire, inautenticità	conformismo ed inautenticità	atteggiamento ludico;
Frammentarietà	mancanza di momenti di "transito" che colleghino le esperienze	scollamento	saper stare nel rischio, nel dubbio;
Autoreferenzialità	pretesa di venir presi sul serio	simmetria	coltivazione delle personali esigenze; saper dire di no.

In questo quadro si tratta, allora, per l'adulto, di lasciarsi interpellare da quei caratteri dell'adolescenza (quali l'instabilità, incertezza, paura ...) che la nostra società dell'efficienza e della sicurezza – spesso solo ostentate – rifugge a causa del non superamento di pregiudizi e stereotipi legati all'adulità; di legittimare ed apprezzare il fatto di «essere continuamente in ricerca»: di non avere risposte pronte e pre-disposte,

autorizzandosi a vissuti emotivi contraddittori, quanto intensi ed inattesi, quali sinonimi non di maturità, bensì di flessibilità esistenziale.

Non tener conto di questo, e non accettare anche nell'adulità incertezze, cambiamenti, instabilità, variabilità esperienziale ..., costringe - come fanno i teorici dello sviluppo stadiale - a "far ricorso a concetti come quelli di fissazione e regressione: cioè all'idea che tutto ciò che dell'adolescente permane in noi non è che un arresto mal superato o un nostalgico e impossibile ritorno. (...) Si svalutano, così, enormi potenziali vitali mai superati, né superabili, e diventa d'obbligo rassegnarsi ad una sorta di normale patologia o di diffusa condizione stabilmente immatura dell'adulto".⁸⁰ Crediamo, invece, che le dimensioni adolescenziali permangano - e, nella nostra prospettiva della prevenzione del disagio esistenziale, che *debbano* addirittura *sopravvivere* - diffusamente ed utilmente nell'adulto, non come rimasugli di processi irrisolti, ma come "potenziale di innovazione"⁸¹ che permette, al soggetto, di ricercare continuamente ed attivamente il senso della propria esistenza.

Certamente, il modo di permanere di tali aspetti giovanili assume volti differenti rispetto agli anni dello sviluppo puberale: col trascorrere del tempo, muta "la capacità di contenimento, di comprensione e di *gioco* di cui l'adulto può disporre, cioè la diversa capacità di governare i processi. Con consapevolezza, con la abilità via via appresa, ma mai definitiva, di rispondere ai mutamenti (*response-ability*). Questa è la vera, forse l'unica, conquista del crescere"⁸².

In altri termini: crescendo si conquista una capacità *diversa* di essere presenza, di intuire ma, soprattutto, di rispondere ai significati, ai compiti e ai cambiamenti che si sperimentano all'interno e fuori di sé.

Questo coincide, indubbiamente, col mantenere trasversalmente (e, talvolta, risvegliare) quei caratteri adolescenziali, tuttavia sapendoli gestire in modo consapevole e maturo, grazie alla progressiva conquista di un *equilibrio di personalità* calibrato sulla capacità di tollerare ed affrontare costruttivamente il cambiamento.

Su questa linea, emerge l'idea che i vissuti di incertezza, insicurezza ed instabilità, se legati ad una tensione continua della coscienza verso qualcosa o qualcuno, assumano

⁸⁰ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 21

⁸¹ *Ibidem*

⁸² *Ibid.*, p. 27

una valenza profondamente costruttiva per il soggetto, costituendo una fonte preziosa di maturazione.

Il problema sorge, semmai, quando sussistono questi vissuti in mancanza di una dinamica esistenziale. In tal caso la persona si ferma, non è più «in movimento», si percepisce in una sorta di stasi, smette di interrogarsi. In una parola: abdica al suo ruolo di ri-cercatrice di senso, e precipita in una sensazione radicale di «frustrazione esistenziale».

Alla luce di ciò, possiamo convenire come la specificità dell'adolescenza non consista tanto – o solo - nell'essere un'età di cambiamenti intesi ed improvvisi, quanto nell'esperienza vissuta dal soggetto circa quei mutamenti: nel significato e valore che vi ripone; nella consapevolezza circa l' "effetto che (gli) fa"⁸³ l'attraversamento di luoghi sconosciuti, dei quali non ha ancora le coordinate esistenziali.

Per questo, la vera novità del periodo adolescenziale, l'autentico 'guadagno' inerente le note criticità che lo caratterizzano risiede nel fatto che il giovane sia per la prima volta *consapevole* del mutamento che lo investe e, pertanto, impegnato in un processo di riflessione, contenimento ed attribuzione di senso a ciò che gli accade. A partire da qui inizia un nuovo modo di *essere-presente-a-se-stesso*: una sorta di 'spartiacque' rispetto a quello che precede, e una 'apertura della soglia' in riferimento a quello che segue, dato che "il nuovo assetto mentale, con il maturare della facoltà introspettiva e del pensiero autoriflessivo e autocosciente che permette di riflettere su di sé, aggiunge al vissuto della transizione la variabile della capacità di *essere testimoni* del proprio cambiamento".⁸⁴

Emerge, dunque, la possibilità, grazie al "salto di coscienza legato allo sviluppo cognitivo, unitamente al nuovo potere di azione sul mondo",⁸⁵ di cogliere ed intuire nuovi significati (o la loro mancanza) nelle singole situazioni dell'esistenza; di esperire una consapevolezza diversa, rispetto all'infanzia che pure era attraversata da mutamenti,

⁸³ Da un punto di vista fenomenologico, dunque, la domanda che ci poniamo non è "quali sono questi cambiamenti?", bensì "come li vive il soggetto? come li percepisce? che significato gli dà? quali emozioni gli suscitano?". In questa prospettiva, l'espressione "che effetto fa" (S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009), sembra ben rappresentare il nostro punto di vista

⁸⁴ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 36. Sulla capacità di autoanalisi dell'adolescente ed il suo sforzo introspettivo si veda, anche, F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà*, cit., pp. 22-24

⁸⁵ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 82. A questo proposito anche Pietropolli Charmet evidenzia nello sviluppo dell'attività riflessiva e nell'incremento dei collegamenti fra i neuroni le caratteristiche principali della mente dell'adolescente (*Fragile e spavaldo*, cit., p. 37)

circa le modificazioni che , man mano, investono le varie dimensioni della personalità. L'individuo è in grado, infine, di avvertire la portata dei cambiamenti che lo riguardano: è capace di *autodistanziamento*,⁸⁶ di quel necessario distacco che gli permette di posare lo sguardo sulla propria interiorità; è l'autore di quel paradossale movimento che lo porta ad uscire da sé fino al punto di ritrovarsi, immergendosi sensatamente nei meandri dei propri vissuti.

Questa capacità di «dislocarsi senza perdersi», di percepire, interrogarsi, riflettere su di sé ed i propri cambiamenti apre la strada ai quesiti fondamentali sul senso della vita, sui suoi valori e significati, in un orientamento squisitamente 'verticale' che va oltre l'immanenza dell'esperienza, dalla quale scaturiscono elementi di giudizio, capacità di valutazione, potere di orientamento sul personale cammino esistenziale. Tale direzione verticale (che fa leva sulla capacità dell'uomo di autotrascendersi⁸⁷ per cogliere un senso e un significato nell'esistenza) testimonia come non di rado, al di là dei comportamenti, esperienze e vissuti manifesti dei giovani, vi sia “pur sempre il desiderio di esplorare dei bisogni più essenziali (...) che li porta ad autotrascendersi in vista di obiettivi che diano senso al loro processo di crescita”.⁸⁸

⁸⁶ Concetto espresso da V.E. Frankl, e sul quale si avrà modo di tornare, da intendersi come “caratteristica e fondamentale capacità dell'uomo di operare un distanziamento da se stesso”, (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 213)

⁸⁷ Altro concetto frankliano, fondamentale e ricorrente nel prosieguo del lavoro. Si anticipa, qui, che V.E. Frankl tematizza l'*autotrascendenza* come la “fondamentale caratteristica ontologica dell'esistenza umana (...) secondo la quale ogni essere umano è proiettato oltre se stesso nel momento in cui rimanda a qualcosa che non è se stesso: qualcosa –o *qualcuno!*”, in V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*, Morcelliana, Brescia, 2000, p. 122

⁸⁸ G. Crea., “«Qualificare» la vita attraverso la ricerca di senso” in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pag. 50

II. L'esigenza di un senso nell'esistenza

*“Il senso stesso accade, lo si vive, senza conoscerne
il da dove e anche il verso dove”*
(A. Contini, Ombre di senso nell'esistere)

Da quanto emerso fin qui, il rinnovato sguardo dell'adolescente sul reale è quello di chi riesce ad essere «testimone a se stesso», in un “ripetuto, intermittente rivolgersi del soggetto sui materiali della propria esistenza, nel tentativo di decifrare il senso che hanno, di nominarli e di conciliare con essi la propria coscienza”.¹ Si tratta, dunque, di uno sguardo foriero di un nuovo modo di essere-nel-mondo, caratterizzato da un maggior grado di consapevolezza e riflessività rispetto alle età precedenti. Uno sguardo che permette una ridefinizione di sé e del proprio orizzonte esperienziale, essendo connesso, nondimeno, all'emergere dell'*interrogativo di senso* e, pertanto, alla possibilità di intuire nuovi significati nell'esistenza. Infatti, se è vero che “nello smarrimento di sé dell'adolescente c'è (...) un completo ribaltamento di elementi che da figura diventano sfondo e che dallo sfondo emergono in primo piano e faticano ad essere riconosciuti”,² è altrettanto vero che proprio tale situazione di diffuso disorientamento e di perdita delle certezze consolidate può costituire il terreno fertile per l'irrompere dell'*esigenza di senso*: di dubbi e domande esistenziali che si impongono alla consapevolezza del giovane e ne sollecitano l'attività riflessiva. Passo, quest'ultimo, necessario allo scaturire di nuovi valori, alla ‘messa a fuoco’ - ancorché dinamica ed incerta – delle direzioni di senso, dei compiti e delle possibilità di significato che riguardano la personale esistenza.

Si tratta di un aspetto importante, caratterizzato “da una trasformazione dello sguardo che la persona è in grado di portare sulla sua esistenza”,³ nonché connotato dalla

¹ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma, 2008, pp. 154-155

² A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit. p. 33

³ *Ibid.*, p. 34. Ma lo sguardo, a sua volta, non cambia per caso: tale mutamento risulta connesso al flusso delle *tonalità emotive*, che consentono l'attivazione di nuovi modi di intenzionare e relazionarsi al reale.

percezione della volontà di *dare un ordine al disordine* talvolta *vissuto*: di cercare incessantemente un nuovo orientamento, secondo rinnovate coordinate esistenziali, tutte da trovare ad opera del giovane stesso.

2.1. La tensione verso i valori

L'ambiguità semantica che crediamo connoti il costrutto «esigenza di senso» coinvolge entrambi gli aspetti di quella espressione: quello attinente al primo lemma – il termine «esigenza» - (che rimanda ai concetti di bisogno/motivazione), e quello riguardante la nozione di «senso» – connessa, anticipiamo fin da ora, non solo col trovare un «perché» nell'esistenza (attraverso la capacità di riflettere consapevolmente sull'esperienza vissuta) ma anche, e forse soprattutto, con l'intuire un «*per-che* o un *per-chi*» vivere, nell'ottica della progettualità esistenziale.⁴

In cosa si sostanzia questa *esigenza di senso*?⁵ Cosa può significare, per un adolescente, avvertire la necessità di dare un significato alla propria vita?

Emergono, a tal proposito, alcuni nuclei euristici, attraverso i quali può essere sinteticamente declinata l'esigenza di:

Dare un «dare un ordine valoriale» alla propria esistenza

Intuire ciò che ha importanza da ciò che non lo ha; avvertire quanto si inserisce coerentemente nel personale progetto di vita; individuare un orientamento in ciò che si fa e si vive; percepire la propria esistenza in un quadro unitario, in riferimento ad una precisa prospettiva;

E qui entra in gioco la coscienza e la sua natura essenzialmente intenzionale. Si veda, sul tema delle tonalità emotive e “di un sentire che rende capaci di «vedere» davvero” (D. Bruzzone, “Dare forma alla sensibilità: la via fenomenologica” in V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 48). Cfr. anche O. F. Bollnow, *Le tonalità emotive* (a cura di D. Bruzzone), Vita e Pensiero, Milano, 2009

⁴ Se la prima questione circa la dinamica *bisogno-motivazione* verrà affrontata fra breve, quella sul *senso* richiede che venga almeno anticipata l'accezione che diamo a questo termine (per l'approfondimento del quale si rinvia, comunque, al capitolo che segue), secondo l'orientamento della Logoterapia e Analisi Esistenziale di V.E. Frankl: ossia, quella di compito, scopo, significato oggettivo, legato alla concretezza e prospettività delle singole situazioni esistenziali.

⁵ Gli studi recenti sull'argomento della *ricerca* di senso in adolescenza hanno individuato tre fattori nei quali si declinerebbe tale costrutto: il benessere, la progettualità e l'autodeterminazione. Il riferimento è, in particolare, a E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit. Gli elementi che vengono qui delineati costituiscono un breve quadro riassuntivo degli aspetti che sovente emergono dalla letteratura sull'argomento.

Percepire un «appagamento esistenziale»

Individuare ciò che soddisfa, che alimenta e rigenera, che fa star bene ed entusiasma; assaporare il gusto per quanto si vive e si esperisce; avvertire di ‘essere in movimento’: non in una situazione di stasi e/o immobilismo esistenziale; cogliere di essere la persona giusta al posto e momento opportuni;

Sentirsi l’«artefice» delle proprie scelte e condotte di vita

Percepire di essere l’autore ed il regista principale dei propri cambiamenti; avvertire di guidare la propria esistenza verso una direzione; sentirsi in grado di ri-definire aspetti importanti della propria esistenza attraverso nuove categorie e chiavi di lettura, in autonomia rispetto a quelle conferite dai genitori.

2.1.1. Al di là dei bisogni

I suddetti elementi ci portano, primariamente, a definire l’*esigenza* di significato non come *bisogno*, bensì quale “principio motivazionale”⁶: non si tratta, infatti, di assecondare una ‘spinta’, né di riferirsi a qualcosa che induca il soggetto a fare alcunché per tacitare un ‘pungolo’ che preme da tergo, quanto di *andare verso* una direzione poiché è stato avvertito - più o meno consapevolmente dal soggetto - il desiderio, la voglia, la tensione verso un valore che richiama e mobilità, così, la volontà dell’individuo stesso. Si parla, infatti, di «avvertire, cogliere, percepire, intuire»: tutte azioni che presuppongono, alla base, una scelta - anche se non del tutto riflessa - per un valore; l’apertura e propensione del soggetto ad un orizzonte di significati intimamente percepiti come degni di essere perseguiti. La dinamica sottesa all’esigenza di senso risulta, pertanto, essere di *pro-tensione* verso qualcosa o qualcuno che costituiscono un valore per la persona: ed è quello che viene espresso da V.E. Frankl col costrutto di *volontà di significato*, centrale nella nostra analisi sul disagio dei giovani.

⁶ D. Bruzzone, “Consulenza «filosoficamente» orientata. La logoterapia di Viktor E. Frankl come prototipo”, *Ricerca di Senso*, vol. 7, n. 3, 2009, p. 343

Volontà di significato

Nella prospettiva della logoterapia ed analisi esistenziale questo principio motivazionale, che viene analizzato in contrapposizione alla volontà di piacere freudiana ed alla volontà di potenza adleriana, risulta essere un'esigenza *originaria* della coscienza: un richiamo *primordiale* al mondo dei significati e dei valori, che differenzia l'uomo dagli animali poiché egli, a differenza di questi ultimi, non è mosso solamente da bisogni fisiologici e psicologici, ma dalla ricerca del senso dell'esistenza. La volontà di significato non è, pertanto, "un'esigenza fra tante altre sulla scala gerarchica dell'insaziabilità umana, bensì la caratteristica umana per definizione, quella che per così dire legittima l'uomo come tale"⁷.

Frankl la definisce, a più riprese, come "la tensione radicale dell'uomo a trovare e realizzare un senso e uno scopo"⁸; "l'intenzione (primaria) rivolta al significato (...) L'uomo innanzitutto cerca il significato e nient'altro che questo"⁹; come l' "interesse primario dell'uomo"¹⁰, che non rientra nella sua sfera impulsiva. Infine, ne dà una spiegazione operativa: "chiamiamo 'volontà di significato' semplicemente quella che nell'uomo viene frustrata quando egli cade preda del sentimento di insignificanza e di vuoto"¹¹.

Nondimeno, egli specifica come tale tensione verso i valori e significati non debba essere fraintesa in senso volontaristico: si tratta, infatti, di un'esigenza connaturata agli esseri umani, ma che "non dipende da noi: infatti non possiamo far altro che "volere il significato", e questo perché la volontà di significato è trascendentale, quindi un a priori (nel senso di Kant) o un esistenziale (secondo la prospettiva di Heidegger)".¹² Come si evince da queste brevi annotazioni, il concetto di volontà di significato appare chiaramente connesso con un altro principio fondamentale della teorizzazione frankliana: quello di *autotrascendenza* "come 'fatto antropologico primordiale'"¹³ (al quale si rimanda nei box successivi).

Il bisogno, invece, quale stato di tensione dovuto alla mancanza di qualcosa, e che porta il soggetto alla ri-appropriazione dell'equilibrio perduto, risulta propriamente connesso al «principio dell'omeostasi»,¹⁴ giacché "è soggettivamente avvertito come uno stimolo che *spinge* l'individuo verso una meta in cui si annulla la tensione provocata dal senso

⁷ E. Lukas, "Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica", in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 63

⁸ V.E. Frankl, *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, Erickson, Trento, 2005, p. 59

⁹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 101

¹⁰ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza. Psicoterapia e umanismo*, Città Nuova, Roma, 1983, p. 31

¹¹ V.E. Frankl, F. Kreuzer, *In principio era il senso. Dalla psicoanalisi alla logoterapia*, Queriniana, Brescia, 1995, p. 109

¹² V. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 252

¹³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 78

¹⁴ Si tratta di un "costrutto eminentemente fisiologico il quale vede nel bisogno un principio di attivazione che, tramite la soddisfazione, tende al mantenimento dell'equilibrio" (U. Galimberti, *Enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Milano, 2003, p. 152). Frankl criticò aspramente tale "criterio economico dell'omeostasi (come venne chiamato a partire da B. W. Cannon), mutuato dalle scienze fisiche e da una biologia tutto sommato ancora poco sviluppata" (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 89)

di insoddisfazione che accompagna lo stimolo stesso”.¹⁵ Emerge, dunque, una differenza squisitamente qualitativa tra l’esigenza di senso e gli altri bisogni umani, poiché si tratta di una motivazione afferente ad una dimensione della persona specifica, quale è quella che V.E. Frankl denomina *dimensione noetica (o spirituale)*.

Dimensione noetica (o spirituale)

L’essenza dell’uomo non sta nell’unità psicofisica, bensì in una specifica dimensione: quella spirituale (o noetica: dal greco *nous*¹⁶, spirito), grazie alla quale egli si pone in modo radicalmente diverso dagli altri esseri viventi, potendo agire secondo modalità non strettamente programmate, bensì permeate da una sostanziale libertà. Si tratta, dunque, di una sfera che va al di là del piano bio-psichico, essendo superiore e più ampia, come chiarisce Frankl: “abbiamo a che fare con una dimensione maggiormente comprensiva, nel cui ambito viene anche inserita la dimensione inferiore”¹⁷, cosicché “ciò che è dello spirito è irriducibile alla categoria dello psicologico”.¹⁸ E. Lukas spiega bene la specificità della dimensione spirituale, dove “le emozioni e le cognizioni si trasformano (...), solo lì si fanno umane. I sentimenti puri nella sfera psichica rappresentano sempre l’eco emotiva di qualcosa di esteriore o interiore, di un influsso dall’esterno come una ricompensa o una punizione ricevuta, oppure un fenomeno interiore, come una pressione istintuale e una sollecitazione pulsionale. A livello spirituale-personale i sentimenti puri diventano un’oscillazione emozionale anticipatoria di qualcosa, una ricerca e una nostalgia di significato nel mondo, un amoroso tendere la mano oltre noi stessi, un immaginare e intuire l’ethos che si manifesta. E i puri atti di pensiero, d’altro canto, che nella sfera psichica si svolgono sempre uniti all’intelligenza innata, alla ragione addestrata e al sapere appreso, e che seguono e leggi della logica, diventano a livello spirituale-personale un riconoscere e un comprendere addirittura alogico o ancora meglio “prelogico”; questo è radicato in una sorta di saggezza, di intuizione o di ispirazione, dunque in una sorta di visione anticipatoria delle cose e delle loro connessioni”.¹⁹

Affermare questo non significa, tuttavia, degradare il corpo e la psiche, bensì evidenziare l’essenziale autonomia, e la capacità di dominare la fatticità psico-fisica, di questa dimensione, che Frankl definisce fenomenologicamente come *personalità* ed ontologicamente come *esistenzialità*. Su di essa si impernia, pertanto, la inalienabile dignità della persona e la sua originaria tensione tra l’essere e il dover-essere, denominata *noodinamica* (in contrapposizione al principio dell’omeostasi).

¹⁵ U. Galimberti, *Enciclopedia di psicologia*, cit., p. 151 (i corsivi sono miei)

¹⁶ “Il *nous* non sarebbe altro che il nucleo più interno dell’uomo, il suo sé; quello che per Cartesio è il *sum*, per San Tommaso l’*anima*, per gli esistenzialisti l’*io* nella relazione io-tu” (E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca. Itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze*, LAS, Roma, 2007, pag. 26)

¹⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 58

¹⁸ *Ibid.*, p. 46

¹⁹ E. Lukas, *Prevenire le crisi. Un contributo della logoterapia*, Cittadella Editrice, Assisi, 1991, pp. 208-209

In tale prospettiva l'uomo, nel tendere verso i significati ed i valori che possono soddisfare la sua volontà di significato, trascende se stesso: va al di là dei propri bisogni e desideri, in vista di obiettivi capaci di conferire senso alla sua esistenza concreta. Rivolgendosi a qualcosa o qualcuno che si pone al di fuori di sé, egli *si dimentica*, *si dona* completamente e gratuitamente ad una causa da servire o ad una persona da amare: insomma, ad un valore da realizzare. La ricerca di senso, dunque, si esplica non attraverso un atteggiamento autocentrato (ed autoreferenzialmente chiuso nelle maglie di riflessi fisiologici o reazioni psicologiche) quanto assecondando la naturale *autotrascendenza*.

Autotrascendenza

V.E. Frankl ha offerto una nuova griglia di lettura del mondo interiore dell'uomo, attraverso l'introduzione della categoria dell'autotrascendenza. Con questa espressione egli intende un fondamentale dato antropologico: il fatto che "l'essere umano rimanda sempre a qualcosa che è al di fuori di sé e non a se stesso – qualcosa o qualcuno, un significato da realizzare o una persona da incontrare".²⁰ Si tratta del dinamismo costitutivo dell'essere umano: dell'orientamento spontaneo ed originario – che comunque permane a livello facoltativo - verso un mondo di significati e valori oggettivi. Ciò delinea il naturale carattere di *apertura* della persona, giacché "per essenza l'uomo è aperto, è "aperto al mondo"²¹ ed "è propriamente tale solo quando si apre ad una cosa, quando si dona ad una persona. Diviene se stesso solo quando si dimentica. Come è bello un bambino che, senza accorgersene, viene fotografato mentre si abbandona totalmente al gioco".²²

Di converso, quando l'uomo non si proietta oltre se stesso, ne risente la sua sanità: e Frankl esemplifica tale turbamento patologico attraverso un'efficace metafora: "un paradosso, per chiarire meglio. L'occhio ha la radicale capacità di percepire il mondo al di fuori di sé: se invece percepisce se stesso o qualcosa al suo interno, ad esempio uno sfarfallio, vuol dire che è disturbato. Anche la nostra capacità visiva è autotrascendente"²³. Tuttavia, è bene chiarire che parlare di trascendenza dell'uomo non rimanda ad alcunché di mistico o soprannaturale, bensì a "quel mondo di oggetti e contenuti, significati concreti e valori universali, verso i quali è normalmente orientata l'apertura spirituale dell'essere umano"²⁴: in ultima analisi, è il tema della *libertà-per*, della libertà interiore o spirituale della persona ad emergere.

Nondimeno, il dinamismo profondo della volontà di significato non è riconducibile ad una pulsione inconscia dell'*Es*, vale a dire all'«esser-spinto» de-responsabilizzante di un

²⁰ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 187

²¹ *Ibid.*, p. 57. Frankl si richiama, qui, a M. Scheler, A. Gehlen e A. Portmann.

²² V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, Morcelliana, Brescia, 2001, p. 201

²³ V.E. Frankl, "Determinismo e Umanesimo", *Ricerca di senso*, cit., vol. 7, n° 3, 2009, pp. 287-298

²⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 265

inconscio istintuale ed impulsivo, quanto ad una tensione costituiva ed irriflessa dell' *Io* verso il mondo dei significati e dei valori oggettivi: ossia, all'andamento dell'inconscio che Frankl chiama *spirituale*.²⁵

Tale "tensione tra ciò che è (*Sein*) e ciò che dovrebbe essere (*Sein-sollen*) (...) non può essere eliminata (...) perché è inerente all'esistenza umana. Non è concepibile una condizione umana nella quale l'uomo viene esonerato dalla tensione tra ciò che ha fatto e ciò che avrebbe dovuto, o deve ancora, fare".²⁶ Si tratta, in ultima istanza, di una dinamica *inconscia*, non riflessa poiché "la realizzazione di atti spirituali, e quindi l'essenza della persona come centro spirituale di atti, è una pura «realtà di realizzazione»; la persona si risolve nella realizzazione dei suoi atti spirituali"²⁷: nella tensione al dover-essere, ad opera della volontà di significato, "in maniera tale che essa nel suo vero essere non è affatto suscettibile di riflessione, non potrebbe quindi divenire atto di riflessione. In questo senso, l'esistenza spirituale, l' *Io* vero e proprio- per così dire l' *Io* «in sé» – non è suscettibile di riflessione e conseguentemente è realizzabile solo in quanto «esistente», nelle sue realizzazioni, in quanto realtà di realizzazione"²⁸.

La dinamica irriflessa e costitutiva della tensione al senso, dunque, non rimane compressa nelle maglie della fatticità psicofisica (e dei suoi meccanismi di condizionamento e riflessività), bensì si radica in una dimensione inconscia diversa da quella pulsionale (poiché "l'esistenza umana non mira affatto costantemente all'equilibrio e all'abreazione"²⁹), e si esprime nella protensione verso il dover-essere: in una libertà che non è solo *da* qualcosa, ma anche *per* qualcosa o qualcuno. È questo movimento dialettico che Frankl denomina, come visto, *noodinamica*,³⁰ e che si radica sull'originaria intenzionalità degli atti spirituali, afferenti all'*inconscio noetico*.

²⁵ Cfr. V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit.

²⁶ V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 53

²⁷ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., pp. 32-33

²⁸ *Ibid.*, p. 33

²⁹ E. Lukas, *Dare un senso alla sofferenza. Logoterapia e dolore umano*, Cittadella Editrice, Assisi, 1983, p. 88

³⁰ "Con questo termine voglio proprio indicare il campo polare di tensione che si apre tra l'uomo da una parte ed il significato che attende di essere da lui realizzato nell'altra" (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit, pp. 26-27)

Inconscio spirituale (o noetico)

Non esiste solo l'inconscio impulsivo: Frankl, infatti, integra la lettura riduttiva operata da Freud dell'inconscio (come serbatoio di istinti repressi) con l'idea che esistano anche contenuti inconsci spirituali, afferenti alla profondità inconscia dell'Io: così "mentre nella psicoanalisi è l'impulsività ad essere portata alla coscienza, nell'analisi esistenziale si diviene consapevoli di una realtà del tutto diversa: la spiritualità (...) L'analisi esistenziale non porta alla coscienza l'impulsività, ma il proprio Io; non affiora alla coscienza l'Es impersonale e impulsivo, ma è piuttosto l'Io che viene alla coscienza di se stesso"³¹ L'inconscio spirituale rappresenta la dimensione profonda, pre-logica e non riflessa della persona. In questa prospettiva il principio di consapevolezza viene relativizzato: l'essere-conscio, infatti, non costituisce più un criterio discriminante l'essere umano quanto, invece, il confine tra lo spirituale e l'impulsivo. Ciò traspare chiaramente dalle parole dello stesso Frankl: "per il fatto che (...) l'essere umano rappresenta propriamente un essere spirituale, è evidente che nella differenza tra conscio e inconscio troviamo un criterio non soltanto relativo, ma in genere per nulla specifico a riguardo dell'essere umano (...). Un criterio di specificità possiamo averlo piuttosto solo se decidiamo che qualcosa nell'uomo appartiene alla sua spiritualità oppure alla sua impulsività. In tal caso è del tutto irrilevante il fatto che sia conscio o inconscio. (...) Nella prospettiva propria dell'analisi esistenziale l'essere umano è un essere-responsabile, e quindi un essere esistenziale. L'uomo, quindi, può benissimo essere 'specificatamente' se stesso, anche laddove è inconscio. D'altra parte lo è solamente là dove non è spinto, ma è responsabile"³². Così, esiste anche una responsabilità inconscia, connessa ad una decisionalità irriflessa, ma non per questo meno autentica, dell'Io: decisionalità e responsabilità che costituiscono il fondamento della persona non in quanto impulsività, ma spiritualità, radicata in una "inconscia profondità nella quale avvengono le grandi, esistenziali, autentiche decisioni"³³, sede di un vissuto emozionale profondo, e di una sapienza prelogica legata, nondimeno, ad una religiosità e moralità inconsce.

2.1.2. Oltre le dimensioni bio-psico-sociali

Così, se il concetto di bisogno rimanda ad "una prospettiva reattiva, per indicare un vuoto o una lacuna che si vuole colmare a tutti i costi altrimenti si sta male, si soffre, si prova un senso di inutilità e di smarrimento interiore"³⁴ la nozione di «motivazione al senso» pone l'accento "sui progetti trascendenti da realizzare, piuttosto che sulle sollecitazioni pulsionali da soddisfare"³⁵.

³¹ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 24.

³² *Ibid.*, p. 27-28

³³ *Ibid.*, p. 72

³⁴ E. Fizzotti., "Rispondere agli appelli della vita", in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit. p. 204

³⁵ *Ibidem*

Richiamandoci, allora, a questa dinamica trascendente, risulta opportuno posare particolare attenzione sull'“anelito primordiale (...) verso il significato”³⁶: sulla motivazione dell'adolescente “a una vita ricca di senso”.³⁷

Spesso, infatti, nella considerazione dei giovani - e dell'uomo in generale - si pecca di “immanentismo psicologico”³⁸: si assume uno sguardo tecnico che seziona, frammenta e separa, perdendo di vista la totalità³⁹ della persona e la possibilità di ancorare la sua salute mentale - e il suo sviluppo integrale - anche al soddisfacimento dell'esigenza di dare un significato alla propria esistenza, nella tensione ad un “universo davvero «oggettivo» di significati e di valori”.⁴⁰

Nell'intento, dunque, di andare oltre le categorie interpretative consuete (centrate su aspetti attinenti, per lo più, alle dimensioni fisico-mentale-relazionale⁴¹) ed in un'ottica integrativa delle stesse, evidenziamo la natura *anche* esistenziale dei compiti evolutivi che l'adolescente incontra sul proprio cammino evolutivo: compiti riguardanti una dimensione della personalità che trascende il mero dinamismo bio-psico-sociale e le dinamiche ivi sottese.

La proposta, che qui avanziamo, di integrare il paradigma bio-psico-sociale con la *dimensione noetica* poggia sulla scelta di una specifica teoria antropologica elaborata da V.E. Frankl, denominata «ontologia dimensionale», la quale costituisce, pertanto, il *fondamento antropologico* del presente lavoro pedagogico sul disagio giovanile.

³⁶ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 211

³⁷ *Ibid.*, p. 214

³⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 98. L'opportunità di guardare all'adolescenza anche dal punto di vista *esistenziale*, considerando l'esigenza di dare un senso alla vita come dinamica cruciale nel processo di maturazione dell'adolescente, ripercorre l'intento frankliano di scongiurare un possibile riduzionismo del soggetto adolescente. Pericolo di riduzionismo che, tra l'altro, attiene alle scienze psicologiche e psicoterapeutiche (quando, nella terapia, non includono la dimensione spirituale); riguarda il modo di intendere ed interpretare le molteplici forme del disagio (adolescenziale e non), nonché le modalità educative che si mettono in atto. Frankl ha sviluppato il suo approccio proprio muovendo dalla critica a tale riduzionismo (*ibid.* p. 71)

³⁹ Risulta pertanto essenziale, per superare visioni parziali e riduttive, una “visione della persona come *unità corporeo-psichico-spirituale*” (V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia. Scritti giovanili 1923-1942*, LAS, Roma, 2000, p. 141. Il corsivo è mio)

⁴⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit. p. 98

⁴¹ Nel lavoro di R. Gnocchi notiamo una apertura alla dimensione esistenziale, soprattutto in una nota a margine della seguente citazione: “le situazioni, gli avvenimenti e tutto quanto tocca la vita d'ognuno possono incidere più o meno superficialmente su diversi piani; secondo la teoria bio-psico-sociale, non ci sarebbe un solo piano interessato dall'evento, ma una costante osmosi fra le tre dimensioni” (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto. Dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*, Unicopli, Milano, 2008, p. 133). L'autore infatti annota: “estendendo questo concetto, si dovrebbero contemplare ulteriori dimensioni come quella *spirituale* e quella educativa (*ibidem*, nota 20)

Ontologia dimensionale

L'analisi esistenziale di V. Frankl ha elaborato ed esplicitato una chiara concezione dell'uomo, a partire riferimento alle teorie antropologiche sottese alla psicoanalisi di S. Freud ed alla psicologia individuale di A. Adler: "entrambe le dottrine cadono nell'errore connesso alla limitatezza del loro rispettivo punto di vista: considerare l'una soltanto l'Io-coscienza, l'altra soltanto l'Io-responsabilità. Ma se guardiamo senza preconcetti l'essere umano, concluderemo che su entrambi i principi, e non solo su questo o quello, si fonda la nostra esistenza. Volendo esprimere ciò con una formula antropologica, si potrebbe dire che essere uomo significa in pari tempo essere cosciente ed essere responsabile"⁴². Egli integra, pertanto, i due principi, ma non solo. Richiamandosi, infatti, all'ontologia di N. Hartmann ed all'antropologia di M. Scheler, Frankl afferma convintamente la *tridimensionalità* dell'essere umano, data dall'integrazione fra sfera somatica, psichica e spirituale (cfr dimensione noetica), poiché "solo quando lo consideriamo nella tridimensionalità di corpo, anima e spirito l'*homo humanus* ci appare nella sua pienezza"⁴³.

E per esprimere la natura dell'integrazione fra queste tre dimensioni, Frankl ricorre a due leggi (esemplificate dal ricorso a figure geometriche): "la prima legge è così formulata: un solo e identico fenomeno, proiettato al di fuori delle sue dimensioni in altre dimensioni inferiori alle sue, dà origine a figure diverse in netto contrasto fra loro"⁴⁴. La seconda legge afferma che "diversi fenomeni proiettati al di fuori della propria dimensione (non in dimensioni diverse, ma) in una stessa dimensione inferiore alla propria, danno origine a figure che (non sono in contrasto tra loro, ma) appaiono ambigue"⁴⁵. Così, con l'introduzione della dimensione spirituale fenomeni propriamente umani (che apparentemente e riduttivisticamente, dal solo punto di vista biologico o psicologico, sembrano essere ambigui) assumono, invece un loro significato.

Tuttavia, Frankl non si stanca di ripetere che definire la molteplicità dell'uomo non deve far perdere di vista la sua sostanziale unità, definendo così il principio dell'*unitas multiplex*: "si può definire l'uomo come molteplicità nell'unità. Nonostante ogni unità e ogni totalità dell'essenza dell'uomo, esiste una molteplicità di dimensioni in cui l'uomo si espande e nelle quali la psicoterapia deve penetrare (...) L'uomo condivide con l'animale la dimensione biologica e quella psicologica. Anche se il suo "essere animale" viene superato dimensionalmente dal suo "essere uomo", tuttavia non cessa di essere un animale"⁴⁶. Ed egli, come spesso fa, ricorre ad una metafora esemplificativa: "anche a un aereo resta sempre la possibilità di circolare come un'automobile nell'aeroporto, in un luogo piano. Tuttavia, esso adempirà la sua reale funzione allorché s'innalzerà nell'aria, in uno spazio tridimensionale"⁴⁷. Dunque, se è vero che non soltanto nella dimensione noetica si dispiega l'umanità dell'uomo (poiché l'integrazione fra le sfere fisico-psichico-spirituale costituisce la premessa del suo realizzarsi), è altrettanto vero che l'uomo può esprimere appieno la sua specificità ontologica solo nella sfera che propriamente lo distingue dagli animali e dalla fatticità psico-fisica: la sfera noetica. Così, "risulta che l'unità la troviamo unicamente in una dimensione che si situa al di là dei piani di intersezione biologico e psicologico, in una dimensione cioè prettamente umana, nell'ambito dell'umano, a livello di fenomeni specificatamente umani. Là troviamo l'*unitas multiplex*, secondo la definizione che l'Aquinate dà dell'uomo. Non si tratta allora di un'unità nella molteplicità, ma piuttosto di un'unità nonostante la molteplicità"⁴⁸. In tale prospettiva, ciò che vale per l'unità è applicabile anche al carattere di *apertura* dell'uomo, potendo parlare così di una apertura nonostante la

⁴² V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 33

⁴³ V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle neurosi*, cit., p. 231

⁴⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 55

⁴⁵ *Ibidem*

⁴⁶ *Ibid.*, p. 23

⁴⁷ *Ibidem*

⁴⁸ V. E. Frankl, "Determinismo e Umanesimo", in *Ricerca di senso*, vol. 7, n° 3, 2009, pp. 296-297

chiusura. In certe circostanze, infatti, l'uomo "si presenta come un sistema chiuso, in cui agiscono solamente cause ed effetti, sotto la forma di riflessi condizionati e incondizionati, di *conditioning processes*, di reazioni a stimoli. Ma noi sappiamo anche che l'essere-uomo è caratterizzato dall'apertura verso il mondo"⁴⁹ (cfr autotrascendenza).

La prospettiva integrativa dell'ontologia dimensionale risulta essenziale non appena consideriamo il rischio, presente anche in certa lettura sull'adolescenza, "di un materialismo bio-fisiologico di stampo positivistico"⁵⁰ che, misconoscendo di fatto le risorse ed esigenze attinenti *anche* alla dimensione dello spirito umano, riduce la complessità del fenomeno adolescenziale ai cambiamenti fisiologici e biologici, intendendoli quali cause - più o meno dirette - meccanicisticamente determinanti le manifestazioni comportamentali e, in generale, il modo di *essere-nel-mondo* dei giovani.

Pertanto, consideriamo come l'adolescente risulti sì condizionato dai suoi impulsi (in linea con quanto messo in rilievo, in particolare, dalla psicoanalisi), nonché da fattori cognitivi, emotivi, relazionali: ma *anche* dall'esigenza di trovare un senso nell'esistenza, al di là dei rischi connessi al biologismo e allo psicologismo. Emerge, così, la figura di un giovane impegnato - più o meno consapevolmente, più o meno attivamente - ad affrontare anche problematiche ed interrogativi squisitamente esistenziali, che attengono - per l'appunto - alla dimensione *noetica* della sua personalità.

Questo intendimento integrativo dovrebbe guidare anche le riflessioni in merito alle motivazioni sottostanti il comportamento dei giovani, se si afferma che al principio del *dovere come necessità (müssen)* e a quello del *volere come perseguimento di un fine (wollen)* messi in luce, rispettivamente, dalla psicanalisi e dalla psicologia individuale quali dinamismi fondanti l'agire umano (e, ancor spesso assunti, perlopiù implicitamente, quali criteri per interpretare o spiegare le condotte umane) occorre aggiungere - e non sostituire - quello della *ricerca di senso (sollen)*: ossia il principio motivazionale del *dovere* come "aspirazione originaria, assolutamente autentica, verso il

⁴⁹ *Ibid.*, p. 297

⁵⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit. p. 71

valore morale”,⁵¹ verso qualcosa o qualcuno che si percepisce e si intuisce come significativo per la propria esistenza, perché in grado di conferirle valore e di renderla degna di essere vissuta.

“Irrompe così l’ambito decisivo della decisionalità come capacità di giudizio e valutazione connessa al problema dei valori e dei significati”⁵² poiché, secondo il *principio motivazionale del dovere morale*, il soggetto non agisce perché è *costretto* (in base ai dettami dei suoi impulsi), e nemmeno perché *vuole* (in base alla adleriana volontà di rivalsa sull’originario senso di inferiorità). Egli agisce perché *intuisce*, attraverso il suo organo di significato - la coscienza - *un valore* verso il quale si sente ‘obbligato’ interiormente. In ciò consiste, a ben vedere, un autentico vissuto di *appagamento esistenziale*: nel *voler ciò che si deve fare*, “intendendo il «ciò che si deve fare» come un insieme di impegni e di compiti che la persona percepisce attraverso l’ascolto sistematico della sua coscienza, attraverso una lettura attenta della situazione in cui vive, attraverso un confronto coraggioso con gli altri”,⁵³ coerentemente – come vedremo - alla *nozione di obbligo deontico* che “fa insieme riferimento al dovere e al diritto come essere-dovuto”,⁵⁴ e per la quale “è obbligatorio per la persona ciò che riguarda quell’ordine oggettivo riconosciuto soggettivamente”⁵⁵: ossia, i significati ed i valori.

2.2. *Coltivare i significati*

L’anelito dell’essere umano al senso interessa, in modo particolare, il mondo adolescenziale, tanto da poter affermare che “i giovani sono costantemente alla ricerca di senso”.⁵⁶ Questo non significa che né gli adulti o gli anziani⁵⁷ non preservino il

⁵¹ V.E. Frankl, “La problematica spirituale della psicoterapia”, in Id., *Le radici della logoterapia*, cit. p. 117

⁵² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 76

⁵³ E. Fizzotti, “Editoriale”, *Ricerca di senso*, n° 2, giugno 2010, p. 154

⁵⁴ F. Larocca, *Handicap indotto e società*, Coop. Il Sentiero, Verona, 1990, p. 93

⁵⁵ F. Larocca, *Pedagogia generale con elementi di didattica generale*, Libreria Editrice Universitaria, Verona, 2000, p. 92

⁵⁶ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 57

desiderio di vivere un'esistenza ricca di significato - giacché si tratta di una motivazione che, propriamente, non si esaurisce mai – bensì che la maggior parte di essi ha già avuto occasione di maturare, lungo il proprio percorso esistenziale, esperienze gravide di senso: di appagare, in qualche modo, il costitutivo desiderio di trovare un significato. Così, il fatto di aver intuito, e realizzato, dei significati e valori importanti per la propria vita permette - a chi ha già attraversato varie stagioni dell'esistere - di coltivare i “granai pieni del raccolto”⁵⁸: non solo fonte di appagamento esistenziale, ma anche matrice di nuove esperienze di ricerca di senso.

2.2.1. *Un tempo cruciale per la ricerca*

Il giovane, invece, non può ancora contare su quel ‘raccolto’ (participio passato del verbo *raccogliere*): la sua esistenza è, perciò, particolarmente contrassegnata dall'*atto* della raccolta e dal continuo *raccogliersi*. In altre parole, l'adolescenza si configura come il tempo non solo della concentrazione di esperienze (del «fare» esperienza) quanto della capacità del soggetto di consapevolizzarle: di elaborarle riflessivamente, in momenti di *autodistanziamento* ed *autoraccoglimento*. Si attua il passaggio, dunque, dal mero piano del fare a quello dell'«avere» esperienza: transito, tuttavia, per nulla scontato, poiché “l'esperienza è insieme qualcosa che si fa *sempre*, e qualcosa che si può *non avere mai*”.⁵⁹

Nondimeno, è sull'«atto della raccolta» che conviene ora soffermarsi, poiché il percorso esistenziale del giovane è eminentemente connotato da *possibilità di senso* non ancora realizzate: dalla protensione verso il *non-ancora* rispetto al *già-vissuto* dell'adulto o

⁵⁷ A questo proposito, si rimanda agli articoli di C. Budini sull'anzianità e la tematica del senso, ossia: Id. “Anziani e pienezza di senso. Analisi comparativa di ricerche sperimentali su tematiche esistenziali”, *Ricerca di Senso*, vol. n° 3, 2006, pp. 357-379 (in cui l'autrice offre una panoramica delle numerose ricerche condotte tra gli anziani per evidenziarne, insieme ai naturali aspetti di deterioramento psicofisico, le incredibili risorse di resilienza); Id., “Anzianità e crescita esistenziale. Analisi comparativa di ricerche sperimentali su sofferenza e malattia”, *Ricerca di Senso*, vol. n° 1, 2006, pp. 77-100 (dove vengono affrontati i significati relativi a temi fondamentali dell'esistenza: morte, sofferenza, vita, in un ricco confronto tra la popolazione anziana e quella giovanile); Id., “I nuclei di senso della terza età della vita”, *Ricerca di Senso*, vol. n° 3, 2007, pp. 369-400 (in cui numerose ricerche testimoniano l'importanza dell'apertura a un compito affinché l'anziano possa continuare a vivere con pienezza la sua esistenza). Sempre sul tema della vecchiaia si veda anche E. Lukas, *Dare senso alla sofferenza*, cit., pp. 129-131

⁵⁸ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 57

⁵⁹ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 175

dell'anziano, cosicché “l'atto della ricerca è per lui necessario e non procrastinabile. Se lo struggente desiderio originario, in lui innato, di una vita appagata dev'essere realizzato, egli deve necessariamente mettersi alla ricerca, come chi si mette in moto per conoscere il senso della propria vita”.⁶⁰

Partiamo, quindi, dal presupposto che proprio i giovani siano fortemente alla ricerca di un senso nella vita e, in virtù di questo, che l'adolescenza rappresenti l'ottimale scenario per la maturazione di interrogativi di natura esistenziale: “un «tempo cruciale» per la ricerca di significato della vita”⁶¹, in quanto “più viva si presenta all'adolescente la problematicità dell'esistenza, mentre matura spiritualmente e spiritualmente si tortura, (giacché i giovani) si trovano nello stadio di ricerca del senso della vita”.⁶²

Questo aspetto, dunque, connota fortemente l'età adolescenziale: quando emerge l'esigenza di dare un significato a ciò che si esperisce sottoforma di domande e quesiti esistenziali, di dubbi e perplessità vitali e, talvolta, attraverso un doloroso vissuto di perdita dei riferimenti rassicuranti del passato. Si tratta – conviene sottolinearlo fin da ora – di un'esigenza del tutto normale e fisiologica nel processo di crescita, per nulla esclusivamente connotante quei giovani che attraversano momenti particolarmente critici, e troppo frettolosamente stigmatizzati come ‘depressi’, o liquidati come appartenenti a qualche sub-cultura giovanile.⁶³

Crediamo, semmai, che la capacità di sollevare, esprimere e nominare interrogativi esistenziali possa denotare la presenza di un importante dinamismo interiore nel soggetto: il suo «essere presente a se stesso», nella consapevolezza dei propri stati e vissuti profondi, poiché “non deve infatti essere necessariamente *espressione di una*

⁶⁰ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso”, cit., p. 57

⁶¹ P. Del Core, “Identità e ricerca di senso nell'adolescenza”, *Rassegna CNOS*, 10, 1, 1994, p. 43

⁶² V. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 64

⁶³ Si vedano, a questo proposito, i cosiddetti «emo» (da “*emotional hardcore*”): un fenomeno adolescenziale che pare rappresentare l'ultima espressione del nichilismo giovanile caratterizzata (oltre che da un abbigliamento e stile particolari, soprattutto musicali) da un atteggiamento triste e depresso, distaccato dal mondo e da ogni forma di credenza, nonché dal desiderio di isolamento. Ricorre, soprattutto nelle comunità *web*, il tema della morte e del suicidio, come massima espressione del «lasciarsi vivere». Il *The Times*, in un'inchiesta pubblicata il 30/01/2006 a firma di Michele Kirsch, lo tratteggia come un fenomeno difficile da definire: nessuno tra i ragazzi intervistati, infatti, avrebbe saputo spiegare che cosa fosse «emo». Anche il Corriere della Sera, qualche mese dopo, e richiamandosi al medesimo articolo del *The Times*, ha concluso che “il termine indica qualcosa probabilmente di più sfuggente, fatto di atteggiamenti, convergenze virtuali, abbigliamento e, magari, antidepressivi”. In altri tempi, fu comunque S. Freud ad associare l'ombra della problematicità e, addirittura, della patologia, all'emergere di interrogativi esistenziali: quando ebbe a dire che “nel momento in cui ci si interroga sul senso e sul valore della vita, si è malati”, in S. Freud, *Lettere 1873-1939*, Boringhieri, Torino, 1960, p. 402

malattia psichica, ma può essere *espressione di una maturità spirituale*”.⁶⁴ Per questi motivi la ricerca di senso, lungi dal connotare qualcosa di morboso, “al contrario probabilmente denota uno stadio che *deve* essere attraversato da qualunque individuo che stia crescendo in modo da poter trovare un proprio stabile ritmo vitale, secondo personali finalità e contenuti di vita”⁶⁵.

Purtuttavia, se è vero che nel periodo adolescenziale il terreno risulta, in qualche modo, ‘fertile’ per il germogliare dell’esigenza di senso - essendo proprio una prerogativa dei giovani “il non prendere per dimostrato che vi sia un significato nella vita, ma anzi correre il rischio di un’autentica sfida”⁶⁶ - occorre anche considerare come tale processo risulti influenzato da molteplici fattori (tra cui, come vedremo tra poco, quello della maturazione dell’identità, quale fondamentale compito evolutivo per il giovane).

2.2.2. *L’orientamento verso il futuro*

L’adolescenza, infatti, è “un periodo di cambiamenti multipli e significativi nei processi di formazione dell’identità. Tali mutamenti toccano soprattutto l’ambito delle relazioni (con la famiglia, con i coetanei, i gruppi e le istituzioni), del sistema di sé (concetto di sé, immagine di sé, sentimento di identità...), dei progetti e dei valori, dei riferimenti e dei significati, delle abitudini e dei comportamenti concreti connessi con modelli e dinamiche sociali in transizione”.⁶⁷

Così, per gli adolescenti – volti alla scoperta di ciò che può rendere significative le esperienze e le situazioni che concretamente vivono - “la progettualità e l’orientamento verso il futuro costituiscono delle dimensioni essenziali dell’identità”.⁶⁸ Nella strutturazione della personalità, infatti, la capacità di orientarsi nell’esistenza e di operare scelte sensate costituisce uno degli indicatori per valutare la maturità del soggetto, così come il dinamismo sotteso alla progettazione esistenziale contribuisce a

⁶⁴ V.E. Frankl, “La domanda di senso in psicoterapia. Al di là delle barriere del riduzionismo psicologista”, in *Ricerca di Senso*, cit., vol. 3, 2005, p. 302

⁶⁵ V. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit. p. 65 (il corsivo è mio)

⁶⁶ V. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza. La risposta della logoterapia*, Città Nuova, Roma, 2010, p. 102

⁶⁷ P. Del Core, “Adolescenza: tempo cruciale per la ricerca di un significato della vita”, in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*». *Teoria e pratica della logoterapia*, LAS, Roma, 1993, p. 160

⁶⁸ *Ibid.* p. 159

completare la definizione di sé, conferendo fisionomia alla identità personale. In tal senso, “il divenire di qualsiasi progetto di vita [...] procede di pari passo con la formazione dell’identità personale e con tutte le vicissitudini e i conflitti che tale crescita comporta”,⁶⁹ in un gioco di rimandi reciproci, poiché se è vero che “l’identità si definisce proprio attraverso le scelte e le decisioni che si attuano giorno dopo giorno nella direzione di un progetto di vita (...), a sua volta l’orientamento verso o la ricerca di senso presuppongono una percezione più o meno realistica di sé e delle proprie possibilità, ma anche un’intuizione anticipatrice di un modello ideale di vita”.⁷⁰ Dunque, più il soggetto trova un senso autentico e uno scopo personale, più avanza nel processo di individuazione e differenziazione della propria identità, in considerazione del fatto che “la ricerca di un significato della vita è considerata (...) come un fattore integratore e unificatore della personalità. La funzione dinamica e unificatrice della ricerca di senso, la sua attitudine «orientatrice» e, soprattutto, la sua capacità di indirizzare verso il futuro costituisce uno dei dinamismi di fondo che presiedono alla formazione dell’identità”⁷¹: la progettualità e l’intenzionalità costituiscono, infatti, importanti dimensioni per la definizione di Sé. Ed è attraverso tale tensione progettuale verso il futuro che, come sostiene G. W. Allport, “il senso dell’io raggiunge la sua completezza, allorché l’adolescente comincia a fare dei progetti e a proporsi delle mete da realizzare ad ampio raggio”.⁷² La *dimensione temporale dell’esistenza*, dunque, assume una posizione centrale per l’adolescente: gli interrogativi esistenziali orientati al *futuro*⁷³, connessi all’ampliamento dell’orizzonte cognitivo proprio alla maturazione del pensiero ipotetico-deduttivo, incidono sul cambiamento del sistema di Sé, in quanto “ciò che ci si aspetta per il futuro, le paure, le speranze e i progetti influenzano il comportamento nel presente”.⁷⁴

⁶⁹ P. Del Core, *Identità e ricerca di senso nell’adolescenza*, cit. p. 39

⁷⁰ *Ibid.* p. 42. Così, “è in forza di un significativo progetto di vita che la persona si fa personalità” (A. Ronco, G. Pepe “Identità e valori nell’adolescenza. Una ricerca sperimentale su alunni di scuola secondaria superiore di Napoli”, cit., p. 74)

⁷¹ P. Del Core, *Identità e ricerca di senso nell’adolescenza*, cit. p. 42

⁷² G.W Allport, *Psicologia della personalità*, Roma, LAS, 1977, p. 110

⁷³ Sulla preoccupazione per il futuro quale dinamica centrale nell’adolescenza insiste particolarmente G. Pietropolli Charmet il quale, pur abbracciando una prospettiva psicoanalitica, ritiene opportuno ridimensionare il ruolo del passato, poiché “è il desiderio del futuro possibile e la paura di non riuscire a realizzarlo ciò che tiene banco nell’inconscio processo decisionale che caratterizza l’adolescenza” (F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà*, cit. p. 9)

⁷⁴ P. Del Core, *Identità e ricerca di senso nell’adolescenza*, cit., p. 44

2.3. *Formazione dell'identità e maturità spirituale*

S'è indubbio che il processo della ricerca di senso sia invariabilmente connesso a quello della maturazione dell'identità, risulta anche opportuno, a questo punto della riflessione, ragionare sulla natura di tale rapporto.

È importante sottolineare, infatti, che tale relazione non dev'essere intesa in termini implicazionali (come se la ricerca di senso fosse implicata, causalisticamente e in modo lineare, dalla maturazione dell'identità). Si tratta di rapporti complessi, che presentano una configurazione più reticolare che lineare, una processualità evolutivo-sincronica piuttosto che diacronica: vale a dire, di processi che seguono logiche di simultaneità, aleatorietà e con-causalità.⁷⁵ In tale quadro, appare ragionevole sostenere come la motivazione originaria alla ricerca di senso risulti indiscutibilmente influenzata - finanche condizionata - dalla maturazione dell'identità e dal grado di sviluppo cognitivo, emotivo, relazionale del soggetto, ma come tuttavia *non* sia da questi determinata, non riducendosi semplicemente ad essi.

Diversamente, dovremmo sostenere che l'esigenza di senso sia di fatto sospesa allo sviluppo psichico: ciò urterebbe contro quanto affermato dallo stesso Frankl, quando afferma chiaramente essere, tale motivazione esistenziale, indipendente nonché relativamente autonoma rispetto agli altri bisogni ed ambiti di sviluppo. Questo ci consente di avanzare l'idea che anche coloro che presentano problemi psichici, o ritardi nello sviluppo, possano ugualmente avvertire la tensione verso la ricerca di senso, secondo modalità percettive e di consapevolezza uniche quanto originali (così come unica e originale è ogni persona). Tale motivazione, *comunque* va pre-supposta,⁷⁶ in quanto costitutiva dell'essere umano: “è talmente incarnata nella nostra *condition humaine* che non possiamo affatto smettere di «cercare un senso» fin quando non siamo convinti di averlo trovato”.⁷⁷

⁷⁵ Cfr. “Teoria condizionale di J.L. Mackie”, in F. Larocca, *Introduzione alla metodologia della ricerca pedagogica*, cit.

⁷⁶ In ciò consiste il *credo psichiatrico frankliano*: nella “fede nella capacità dello spirito nell'uomo di separarsi, in ogni circostanza e a qualsiasi condizione, dallo psicofisico e di porsi a opportuna distanza da esso” (V.E. Frankl, “Dieci tesi sulla persona (1950)”, in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 40)

⁷⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit. p. 252

2.3.1. Simultaneità nello sviluppo delle dimensioni

Risulta necessario approfondire ulteriormente il possibile e delicato equivoco circa il rapporto evolutivo tra le dimensioni della personalità, a partire da quanto riferisce E. Lukas in merito al loro sviluppo: “grazie alla medicina e alla psicologia sappiamo che le tre dimensioni non solo si sviluppano *parallelamente* tra loro, ma sono anche in un *rapporto di dipendenza*: la piena maturazione psichica *presuppone* quella fisica e la piena maturazione spirituale *presuppone* quella psichica. Ciò significa che, mentre a livello fisico si verifica la prima fase di sviluppo, non vanno trascurati i successivi progressi a livello psichico e spirituale. Tuttavia, lo sviluppo fisico deve essere *ampiamente concluso* perché possa verificarsi e completarsi la fase successiva, ossia quella dello sviluppo psichico. Così come, mentre lo sviluppo psichico raggiunge in un certo qual modo una *méta finale*, si osserva il progredire dello sviluppo spirituale che lentamente sfocia in uno stato di autentica maturazione spirituale”.⁷⁸

Pur ammettendo la sussistenza di ritmi e tempi di sviluppo differenti, concernenti diversi fra la maturazione delle diverse dimensioni della personalità, riteniamo opportuno sottolineare, altresì, il *principio della simultaneità* nel dispiegamento delle potenzialità attinenti, per l'appunto, alle specifiche dimensioni. Ciò coerentemente ad una prospettiva *sincronica* dello sviluppo, che “porta a vedere la struttura vitale come *convivenza* all'interno della persona di varie componenti che *coesistono* in un sistema di relazioni e di scambi”⁷⁹.

Certo: se consideriamo la maturazione ontogenetica all'interno delle singole sfere - biologica, psicologica, spirituale - risulta evidente l'andamento diacronico connotante il processo di maturazione delle specifiche funzioni (se pensiamo allo sviluppo cognitivo, infatti, possiamo accettare il fatto che prima vi sia il dispiegamento dell'intelligenza senso-motoria, e poi di quella ipotetico-deduttiva, in una scansione temporale e processuale che passa attraverso l'intelligenza delle operazioni concrete e formali). Tuttavia, se guardiamo il soggetto nella sua totalità, non possiamo fare a meno di pensare che *mentre* si sviluppa a livello cognitivo, egli matura inevitabilmente anche a

⁷⁸ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit. p. 49 (i corsivi sono miei)

⁷⁹ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit. p. 25

livello emotivo, affettivo, sessuale ed esistenziale (oltre che, naturalmente, a livello biologico).

Certamente, anche per quanto riguarda la dimensione *noetica*, lo sviluppo raggiunto in età infantile non sarà lo stesso di quello che il soggetto, potenzialmente, potrà raggiungere in adolescenza (per l'importante influenza delle acquisizioni nelle altre sfere: cognitive, emotivo-affettive, sociali). Tuttavia, questo non significa affatto che lo sviluppo concernente la dimensione spirituale risulti 'congelato' fino a che non si sia completato quello nella dimensione psicologica, e che da questo dipenda *in toto*: quasi possa esistere uno stato di *stand-by* tale per cui il soggetto, mentre cresce, vive, fa esperienze, non avverte simultaneamente il bisogno - per quanto in modo oscuro e confuso - di trovare un senso in quel che fa fin dalla più tenera età, in conformità ovviamente alle proprie capacità di esperienza e comprensione. Nella fase infantile dello sviluppo tale esigenza di significato, semmai, necessita di attenzioni e sollecitazioni particolari da parte del mondo adulto: attenzioni che, nel periodo adolescenziale, lasceranno posto all'iniziativa autonoma e consapevole del giovane.

Nondimeno, al principio della *simultaneità* dello sviluppo crediamo sia necessario affiancare quello della *non-causalità deterministica* fra le dimensioni della personalità. In questo senso, parlare del rapporto in termini di «dipendenza» o «presupposizione» di un aspetto (quello *noetico*) rispetto all'altro (quello psichico e questo, a sua volta, da quello biologico) sembra alquanto riduttivo della complessità umana, nonché semplicisticamente ancorato ad una concezione rigidamente stadiale dello sviluppo. Se è vero, come detto, che esistono diversi ritmi nel dispiegamento delle specifiche dimensioni della personalità (tali per cui proprio l'adolescenza risulta essere un *periodo sensibile* per l'emergere di interrogativi dal sapore squisitamente esistenziale), questo non significa che quanto maturato prima sul piano biologico e psichico sia determinante o precludente le acquisizioni sul piano spirituale. Possiamo certamente parlare dello sviluppo, nel periodo adolescenziale, di un maggior grado di consapevolezza, di un modo diverso e nuovo di essere-nel-mondo: del *dispiegamento* e *disvelamento* della potenziale *volontà di significato*. Ma tale anelito al senso, tuttavia, fa già parte della persona: esiste, in potenza e facoltativamente, fin dall'infanzia, e necessita di condizioni favorevoli per potersi esprimere nel miglior grado possibile, per *quel* singolo soggetto, con *quelle* peculiari caratteristiche bio-psichiche. Così, se possiamo sostenere come

queste ultime possano essere più o meno facilitanti od ostacolanti il fluire del dinamismo esistenziale, non risulta lecito sostenere che quelle stesse condizioni lo possano precludere *in toto* o generare *ex-novo*. La volontà di significato, infatti, fa parte del soggetto in quanto persona: gli è consustanziale, e la maturazione spirituale non può essere causalisticamente sospesa alla ‘piena maturazione’ della fasi bio-psichiche, ma da queste solamente condizionata nel suo grado di disvelamento alla consapevolezza del soggetto.

Così, il fatto che le diverse dimensioni della personalità maturino in tempi diversi non significa che tra esse intercorra un rapporto di causalità lineare: quanto viene successivamente, infatti, è influenzato da ciò che lo precede, ma non necessariamente da questo determinato: «venir dopo» non coincide con «esser causato da», così come «temporalmente» non collima con «causalisticamente».⁸⁰

2.3.2. *Autonomia e originalità dello spirituale*

Il rapporto tra i due processi di maturazione identitaria/spirituale ripercorre e riproduce quello esistente tra le diverse dimensioni della personalità. Infatti, così come la maturazione spirituale è connessa ma non determinata agli altri aspetti dello sviluppo, allo stesso modo si può dire per la sfera propriamente *noetica* – o spirituale - della persona, poiché “ciò che si trova ad un livello entitativamente superiore suppone sempre qualcosa ad un livello inferiore dell’essere - senza che tuttavia «supporre» (*voraussetzen*) significhi in alcun modo «comporsi di» (*scih zusammensetzen aus*) qualcos’altro: «supporre» vuol dire, al limite, «essere condizionato» (*bedingt sein*), e

⁸⁰ La logica sequenziale dello sviluppo emerge anche da quanto afferma G. Froggio: “generalmente è durante il periodo adolescenziale che maggiormente *si avverte* l’esigenza di trovare degli scopi, dei significati nella vita. Si può dire che proprio nel periodo della pubertà appare la volontà di significato. Ciò è comprensibile proprio per la peculiarità della dimensione noetica che, a differenza delle dimensioni fisica e psicologica, si sviluppa molto più lentamente. Infatti, la volontà di significato è potenzialmente presente fin dalla prima infanzia. Si nasce con la capacità di aprirsi al mondo, di trascendere se stessi. Ma in un bambino la volontà di significato non è identificabile che ai 10-12 anni” (G. Froggio, “Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti secondo la logoterapia di Frankl”, in E. Fizzotti (a cura di), “*Chi ha un perché nella vita...*”, cit., p. 121). Concordiamo, tuttavia, con l’autore, poiché pone la discussione sul piano della *consapevolezza* (“si avverte”) e non dello sviluppo causalistico-lineare, tale per cui il raggiungimento (o non-raggiungimento) della “piena maturazione” bio-psichica possa determinare o precludere quello della maturazione spirituale. Non si parla, come in Lukas, di “presupposto” o di “rapporto di dipendenza”: ma di (*concorrere a*) un maggior grado di disvelamento della motivazione esistenziale, già potenzialmente presente fin dall’infanzia.

tuttavia ciò non equivale senz'altro all'esserne «determinato» (*bestimmt sein*). Nel caso dell'unità-totalità antropologica di natura somato-psico-noetica, la persona spirituale è condizionata e possibilitata, ma non costituita né prodotta dal suo psico-fisico”.⁸¹ Pertanto, la relazione fra lo sviluppo della sfera spirituale e quelle bio-psichica richiama la dinamica esistente fra queste dimensioni: si tratta di una dipendenza relativa, da intendersi nei termini di un *antagonismo psico-noetico*.

Antagonismo psiconoetico

Con questo importante principio Frankl sostiene l'*originalità* e dell'*autonomia* dello spirituale⁸² rispetto al corporeo ed allo psichico, poiché se è vero che l'uomo “rappresenta un punto di intersezione, un crocevia dei tre livelli di esistenza: quelli fisico, quello psichico e quello spirituale” e che “questi livelli di esistenza non possono comunque essere separati l'uno dall'altro”, è altrettanto vero che “all'interno di tale unità e totalità la dimensione spirituale si contrappone alla dimensione fisica e a quella psichica”⁸³. Tale antagonismo psiconoetico, tuttavia, non è obbligatorio (come è, invece, il parallelismo psicofisico) bensì facoltativo: “è sempre e solo una possibilità, un puro “potere”, un “potere” al quale si può sempre appellare di nuovo”⁸⁴. Anzi, egli aggiunge, che “si deve” fare appello ad esso, chiamando in campo la *forza di resistenza dello spirito* dell'uomo.

Possiamo parlare, allora, di condizionamento fra i diversi piani della persona, ma non di determinismo: il raggiungimento della piena maturazione del piano psichico può influire, agevolare, facilitare il dispiegamento di quello noetico, ma non determinarlo o precluderlo, costituendone pertanto una condizione necessaria⁸⁵ (al grado di disvelamento migliore, per una data persona) ma non sufficiente. Ciò nella convinzione che la volontà di significato rimanga e permanga a caratterizzare la profonda essenza della persona umana, nonché ad orientare le sue scelte, sia pur ad un grado minimo di consapevolezza. La motivazione al senso, *potenzialmente*, è sempre presente nell'uomo

⁸¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 192

⁸² Cfr. V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia*, cit., p. 144

⁸³ V.E. Frankl, “Dieci tesi sulla persona (1950)”, in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 39

⁸⁴ *Ibid.*, pp. 9-40

⁸⁵ Frankl specifica bene i termini di questa relazione: “il somatico influisce sullo psichico-spirituale, in un modo o nell'altro, favorevolmente o sfavorevolmente. Non è lecito però completare questa tesi con la conclusione: quindi lo spirituale è un mero effetto, un mero prodotto, un mero risultato, un mero epifenomeno (...) La relazione tra la persona spirituale e l'organismo somatico è una relazione strumentale; lo spirito strumentalizza lo psicofisico – la persona organizza l'organismo psicofisico – lo fa «suo» nella misura in cui lo rende attrezzo, *organon, instrumentum*” (V.E. Frankl, *Der unbedingte Mensch. Metaklinische Vorlesungen*, Franz Deuticke, Wien, 1949, pp. 130-131. Traduz. D. Bruzzone)

proprio in quanto uomo, e ‘grida’ con forza soprattutto nelle situazioni di disagio: paradossalmente, erompe fortemente proprio attraverso la sua assenza. Così, il fatto che possa essere *non* consapevolizzata e permanere nell’implicito non significa che non essa ci sia.

D’altro canto, il pieno sviluppo cognitivo non è garanzia di (e non conduce necessariamente a) una *maturità spirituale*: si può verificare, infatti, una mancanza di direzione e progettualità esistenziale, che coinvolge i processi squisitamente emotivo-esistenziali legati all’esperienza vissuta di un valore e all’attrazione verso un significato oggettivo.

Il disvelamento dell’esigenza di senso, dunque, può assumere tali e tante forme differenti quante sono quelle di *essere-presenza* nel mondo: ciascuno, infatti, può raggiungere il *proprio grado* di maturazione spirituale,⁸⁶ coerentemente al personale sviluppo delle capacità bio-psichiche.

Dunque, se la maturazione integrale della personalità (nelle dimensioni cognitiva, sociale ed emotiva) certamente agevola, promuove la ricerca e il coglimento di senso nell’esistenza, ma non la determina, è la differenza tra «condizionare» e «determinare» ad entrare in gioco. Lo sviluppo psico-fisico *condiziona* quello spirituale, ma non lo determina: che la vita abbia o non abbia un senso *non* dipende dal fatto che una persona abbia raggiunto una ‘completa’ maturazione somato-psichica (secondo una concezione peraltro valutativa dello sviluppo stesso, in coerenza ad una meta finale predeterminata). In caso contrario, che ne sarebbe di tutte quelle persone ‘semplici’, che pur non avendo raggiunto un elevato grado di sviluppo psichico e/o fisico, ugualmente riescono a cogliere un senso nella loro vita? Il riferimento, ad esempio, va ai soggetti con handicap, deficit, e/o patologie mentali: a tutte quelle persone che, pur presentando difficoltà, esprimono tuttavia un modo di essere-nel-mondo in grado di mostrare come il deficit e/o handicap non precluda loro la possibilità di trovare un senso nell’esistere.

Su questa linea, inteso “come strumento, l’organismo costituisce un mezzo per un fine e, come tale, ha un valore funzionale. Il concetto opposto a quello utilitaristico è quello di *dignità* che, appartenendo soltanto alla persona, le compete per natura,

⁸⁶ Questo passaggio può essere suffragato richiamandoci nuovamente al pensiero di L. Binswanger ed alla sua concezione dell’esistenza come espressione di un particolare *modo-di-essere-nel-mondo*. Anche il concetto di educazione come di ricerca della “propria originale forma” (L. Mortari, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli, 2006, p. 3) sembra rientrare in quest’ottica.

indipendentemente da ogni utilità vitale e sociale”.⁸⁷ Anche a coloro che vengono considerati, per qualche ragione, «disagiati» il senso non è dunque precluso *a-priori*: nonostante gli ostacoli psico-fisici che, a livello puramente strumentale e oltremodo superficiale, potrebbero non costituire «mezzi idonei» verso il raggiungimento del senso. Lo spirituale può esprimersi comunque, attraverso quell’«organo di significato» – qual è la coscienza⁸⁸ – in grado di intuire e comprendere creativamente il senso di cui sono intrise le varie situazioni: dove l’intuire ed il scorgere creativamente sono sì atti cognitivi, ma capaci di affiorare anche nella mente di chi, convenzionalmente, venga classificato «diversamente abile». Allo stesso modo, senza una visione unitaria dell’uomo, anche in persone come F. Dostoevskij o B. Soubirous non si potrebbe cogliere “la prestazione artistica dell’uno, e tanto meno la vicenda religiosa dell’altra”.⁸⁹ E lo stesso Frankl diceva: “solo in forza della differenza dimensionale è comprensibile che ci sia realizzazione nonostante il naufragio e, d’altra parte, disperazione nonostante il successo”.⁹⁰

2.3.3. *Eccedenza della maturazione spirituale*

In linea con ciò, riteniamo che il processo della maturazione dell’identità (nella molteplicità degli aspetti cognitivi, emotivi, relazionali ivi implicati) non riesca a contenere e ad esaurire quello della ricerca di senso, che risulta *eccedente* rispetto ad essa. La differenza intercorrente tra questi due dinamismi riproduce la discrasia tra la prospettiva umanistica di R. May e quella fenomenologico-esistenziale di V.E. Frankl, dato che “quello che per May (e per gli psicologi umanisti in generale) era un uomo in cerca di sé, per Frankl era invece un uomo alla ricerca del significato dell’esistenza”.⁹¹ Parafrasando, si potrebbe sostenere che quello che, in una prospettiva psicologica, è un adolescente alla ricerca di sé e della propria identità, in una prospettiva esistenziale è un giovane alla ricerca del senso, poiché *anche* attraverso tale dinamica egli matura la

⁸⁷ V.E. Frankl, “Dieci tesi sulla persona (1950)”, in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 35 (il corsivo è mio)

⁸⁸ Cfr. V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 80

⁸⁹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 58-59. Sul tema genio/follia si rimanda al testo di K. Jaspers, *Genio e follia : Strindberg e Van Gogh*, Cortina, Milano, 2001

⁹⁰ V. E. Frankl , “Anche nel buio c’è sempre la luce”, in *Ricerca di senso*, vol. 4, n. 2, 2006, p. 159

⁹¹ D. Bruzzone, E. Fizzotti, “L’uomo in cerca di senso. Cinquant’anni di logoterapia”, in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 9

propria identità. In altre parole: la maturazione dell'identità non è solo una condizione, ma anche l'*effetto* della processo di ricerca del senso, dato che cercando il senso, interrogandosi sul significato di quello che vive, il giovane matura la sua identità. Non solo: il senso (quale discernimento di scopi, obiettivi, progetti) risulta indubbiamente *costitutivo* dell'identità personale.

Si tratta, allora, di porre in risalto la specificità del processo di *autotrascendenza*, sotteso alla ricerca del senso, rispetto alla dinamica della formazione dell'identità: tutti sono *potenzialmente* in grado di trascendere se stessi, nonostante la presenza di una situazione identitaria che gli psicologi definirebbero «poco strutturata».

Così se “già da bambini piccoli ci si abitua a chiedere il «perché» delle cose (...) da adolescenti ci si allena ancor di più a mettere in discussione quello che si è imparato dall'ambiente familiare, per entrare in una logica personale e pervasiva di significato, che non è solo formazione di schemi o di concetti mentali, né soltanto strutturazione del sé e dell'identità personale, ma include anche una direzione motivazionale, corrispondente all'età e alla fase di maturazione, e quindi una ricerca di significato in quel che si fa per orientarsi a trovare modalità adeguate per agire (...) realizzando in tal modo una crescita di sé che non è frammentata o episodica, ma è veramente comprensiva della totalità della natura umana”.⁹² La dimensione psichica – così come quella biologica - non esauriscono affatto quella spirituale essendo, quest'ultima, “una dimensione più comprensiva (...) che pervade le altre due e le personalizza”.⁹³ Per questo risulta più rispettoso della poliedrica personalità del giovane parlare non tanto – o non solo – di maturazione dell'identità, ma anche e soprattutto di «maturità spirituale»,⁹⁴ quale meta ultima dello sviluppo.

Così, nel sostenere il principio dell'autonomia noetica affermiamo, nondimeno, che “la persona spirituale può essere disturbata, ma non distrutta dallo psicofisico”,⁹⁵ giacché l'esigenza di trovare un «per-che» nell'esistenza costituisce una “motivazione *sui*

⁹² Crea. G., “Misurare la ricerca di senso”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 77 (il corsivo è mio).

⁹³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 192

⁹⁴ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti, A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 55

⁹⁵ V.E. Frankl, *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*, Huber, Bern, 1984, pp. 152-153 (traduz. D. Bruzzone)

generis non riducibile ad altri bisogni”,⁹⁶ e comunque presente nei ragazzi anche se, spesso, essi faticano ad esprimerla. D’altro canto, il fatto stesso che il giovane non espliciti chiaramente l’anelito al senso – o il *vuoto esistenziale*,⁹⁷ di cui tante forme di disagio rappresentano la manifestazione – non autorizza a ritenere che tale desiderio non esista. Occorre, semmai, riflettere sul fatto che, oltre alle esigenze biologiche e psicologiche, vi sia qualcos’altro, e come questo *qualcosa* emerga, spesso, proprio qualora risulti frustrato: nei modi dell’assenza, del silenzio e dell’implicito⁹⁸. Sono tanti, infatti, i casi di giovani che hanno tutto, che presentano un buon grado di sviluppo cognitivo e di maturazione dell’identità ma che, tuttavia, si mostrano insoddisfatti, annoiati, vuoti.

Parimenti, è pur sempre questo *qualcosa* che spinge alcuni adolescenti ad optare per scelte impopolari, magari pericolose (ma non spericolate) e capaci, allo stesso tempo, di conferire senso alla loro vita.

2.4. La condizione giovanile

Come appena accennato, sembra che l’esigenza di senso degli adolescenti fatichi a trovare non solo un appagamento, ma anche occasioni per emergere, per affiorare ed essere, perciò, considerata e affrontata. Soprattutto nella nostra società, infatti, il bisogno di trovare un significato risulta velato, schiacciato, compresso dalla miriade di altri bisogni materialistici, connessi alla logica dell’apparire, e percepiti come più urgenti e prontamente appaganti.⁹⁹ Lo stesso Frankl sosteneva come proprio la civiltà

⁹⁶ E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pag. 8

⁹⁷ In merito a questo concetto, approfondito nel VIII capitolo, anticipiamo solamente, attraverso le parole di Frankl, che “in misura crescente l’uomo d’oggi è dominato da un sentimento di mancanza di significato che abitualmente viene associato a un sentimento di «vuoto interiore» che io ho descritto e indicato come «vuoto esistenziale» e che si manifesta principalmente sotto forma di noia e di indifferenza” (V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 124)

⁹⁸ È proprio nelle latenze, e nel non-detto, che può esprimersi tale esigenza: ma occorre lo sguardo per poterla cogliere ed intercettare, “la capacità di vedere «oltre» la domanda esplicita, di saper ascoltare e cogliere anche gli elementi di criticità latente e il bisogno implicito che spesso si cela dietro la domanda” (V. Iori, “Ripartire da sé, ripartire dallo sguardo”, intervista a Vanna Iori a cura di Daniele Bruzzone, *Animazione Sociale*, n. 6/7, 2009, pp. 3-11)

⁹⁹ Questo aspetto è stato messo in luce, in modo particolare, da Pietropolli Charmet (*Fragile e spavaldo*, cit.), dove l’appagamento è visto in funzione dell’aspirazione narcisistica al successo.

occidentale, opulenta e capitalista, costituisse il maggior ostacolo affinché anche i bisogni esistenziali dell'essere umano fossero non solo legittimati, ma considerati essenziali per un sano sviluppo: “abbiamo sognato che bastasse far progredire le condizioni socio-economiche di una persona perché tutto andasse bene, perché essa diventasse felice. La verità è che, non appena è venuta a cessare la *lotta per la sopravvivenza*, subito è saltata fuori la domanda: ‘*Sopravvivere? Ma per quale scopo?*’. Al giorno d’oggi un numero sempre maggiore di individui dispone di risorse per vivere, ma non di un significato per cui vivere”.¹⁰⁰ In tale prospettiva, emerge distintamente la difficoltà dei nostri ragazzi ad intercettare e decifrare l’intimo desiderio di senso: a *consapevolizzarlo*, quale primo e necessario passo per poterlo soddisfare.

D’altro canto, la società degli *happy hour*, delle attività frenetiche, del ‘*fast*’, del divertimento ad ogni costo, dello stordimento continuo ed imperterrito, incentiva proprio il non affiorare di tale consapevolezza, l’anestesia e l’addormentamento collettivi, il dimenticare e dimenticar-*si*: poiché “volare lontano dal proprio io consente di evitare il confronto con il vuoto esistente nel proprio io”.¹⁰¹ Tale dinamica permette di non affrontare quella seppur lieve sensazione di inquietudine ed insoddisfazione diffusa in un modo riflessivo, assecondando così la continua ricerca di nuove sfide e forti emozioni. In sostanza, “*manca la consapevolezza di vivere in maniera insignificante*”,¹⁰² poiché i giovani non sanno nemmeno *che* stanno male: non hanno compreso non solo il motivo per il quale stanno male, bensì che quello stato che vivono è un malessere *esistenziale*, un vuoto di *senso*. Non si interrogano sulle loro sensazioni e, dunque, nemmeno sul bisogno o mancanza di significato. Come dire: non sono in contatto con se stessi,¹⁰³ manca la capacità non solo di interrogare la realtà, ma anche (e soprattutto) le proprie sensazioni e i propri vissuti emotivi.¹⁰⁴ Nonostante ciò, tale

¹⁰⁰ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 23

¹⁰¹ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 108

¹⁰² V.E. Frankl (a cura di E. Fizzotti), *Le radici della logoterapia*, cit. p. 101 (il corsivo è mio). Questa osservazione, che Frankl faceva a proposito dei giovani del ‘suo’ tempo, si attaglia anche a quelli della nostra epoca.

¹⁰³ Cfr. concetto di *congruenza* di C. Rogers: quando “una persona comprende se stessa, il Sé diventa più congruente con l’esperire. La persona diventa in tal modo più autentica, più genuina.” (C. Rogers, *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1993, p. 102)

¹⁰⁴ Esprime bene questa situazione U. Galimberti, quando parla della necessità di “*mettere in contatto il cuore con la mente, e la mente con il comportamento, e il comportamento con il riverbero emotivo*” che gli eventi del mondo incidono nel cuore dei giovani. Queste connessioni risultano sfilacciate e fragili e perciò ci sono adolescenti capaci di gesti tra loro a tal punto slegati da non essere percepiti neppure come propri. “E questo perché il cuore non è in sintonia col pensiero e il pensiero con il comportamento” e si è

esigenza sembra trasparire, seppur flebilmente, dalla voce degli adolescenti, sia attraverso alcune indagini sulla condizione giovanile¹⁰⁵, sia da ricerche empiriche¹⁰⁶ volte ad evidenziare, nello specifico, il tema della ricerca di senso¹⁰⁷ visto in connessione con altri processi concernenti lo sviluppo adolescenziale.

2.4.1. *Disvelare l'esigenza di senso*

Secondo i dati della ricerca COSPES¹⁰⁸ si può innanzitutto rilevare come, dalle scelte progettuali effettuate dai ragazzi, non riesca ad emergere in modo esplicito la *tensione ad autotrascendersi* per trovare un significato nell'esistenza: in qualcosa o qualcuno al di fuori di sé.

Tuttavia, il richiamo alla professionalità e all'impegno di terminare gli studi lascia intravedere il desiderio di guardare al di là dell'immediato: ad andare oltre l'attenzione autoreferenziale e immanentistica ad obiettivi connessi al puro divertimento o alla semplice autorealizzazione, nonostante le scelte progettuali, in realtà, siano piuttosto vaghe e difficilmente attuabili in scelte di vita concrete, e non abbiano ampio respiro. Ciò che conta, comunque, è la direzionalità *verticale* piuttosto che 'l'ampiezza': il fatto, cioè, che si possa evincere, dalle risposte dei giovani, la tensione progettuale verso il futuro; il desiderio di riferirsi a qualche valore che possa conferire significato alla loro esistenza, pur con tutte le difficoltà, incertezze ed ansie presenti: il fatto, cioè, che

incapaci di "sentire che cosa è giusto e che cosa non è giusto, chi sono io e che ci faccio al mondo" (U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007, p. 53).

¹⁰⁵ Cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo, *Rapporto giovani*, cit.; G. Tonolo, S. De Pieri, *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Di Ci, Leumann, Torino, 1995

¹⁰⁶ Cfr. A. Batthyany, D. Guttmann, *Empirical Research on Logotherapy and Meaning-oriented Psychotherapy. Annotated Bibliography*, Zeig, Tucker & Theisen, Phoenix, (Arizona), 2005; V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza. Psicoterapia e umanismo*, cit; E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit.

¹⁰⁷ Dobbiamo premettere che il costrutto dell'esigenza di senso risulta difficile da definire ed esprimere, soprattutto attraverso indagini quantitativo-sociologiche, attuate con strumenti quali test e questionari. Risultano, forse, più adeguati strumenti qualitativi, quali quelli narrativi. La dimensione del senso appare più come qualcosa di trasversale ed implicito, che un aspetto declinabile in indicatori oggettivi e, come detto, emerge maggiormente attraverso la sua mancanza (ossia, come assenza) piuttosto che come presenza. In tale prospettiva, risulterà più agevole parlare del senso laddove ne tematizzeremo la mancanza: ossia, quando parleremo del disagio giovanile e del *vuoto esistenziale*.

¹⁰⁸ Indagine nazionale COSPES sugli adolescenti italiani, avviata nel 1990 e coordinata dal prof. G. Tonolo

presentino una tensione ed un orientamento verso la ricerca di un senso globale nell'esistere.¹⁰⁹

Ma l'esigenza di senso non sempre si traduce in percorsi progettuali dettati da una elaborazione autonoma e coerente di valori: i dati COSPES, infatti, rivelano come gli adolescenti mostrino “da un lato un'assunzione di valori e di significati non più unicamente mediati dagli adulti o dalle istituzioni, dall'altro una rielaborazione personale di tali valori piuttosto povera e condizionata, perché ancora chiusa nell'alveo della dipendenza dalla famiglia e dai coetanei”.¹¹⁰ Questa tendenza emerge anche dall'uso del tempo libero dei giovani, che risulta assai condizionato dalle mode culturali del momento, così che “la loro scelta di abitudini e l'elaborazione dei significati si mostrano di esigua consistenza personale”.¹¹¹

Tuttavia, sempre nella ricerca COSPES, sembra che l'*esigenza di senso* dei giovani affiori piuttosto diffusamente. Si legge infatti: “nella formazione dell'identità adolescenziale costituisce un elemento centrale l'acquisizione della categoria di ricerca di senso”;¹¹² emerge una “progressiva e costante tensione verso la ricerca di uno scopo della vita, che cresce con l'età (...) facendo comprendere come lo sviluppo dell'attitudine introspettiva vada di pari passo con la spinta a ricercare il senso della vita”;¹¹³ “durante l'adolescenza (...) cresce, anche con l'aumento del fenomeno del dubbio, la ricerca di «ragioni per cui credere e sperare»;¹¹⁴ “dall'insieme si coglie la presenza di una tensione e di un orientamento verso una ricerca globale di senso, ma di

¹⁰⁹ Così commenta Del Core: “la spinta ad elaborare progetti di realizzazione di sé, sia sul piano professionale che esistenziale, è largamente presente nei nostri adolescenti (90%), ma appare piuttosto bloccata dalla mancanza di aspettative positive per il futuro. (...) Richiesti di provare a immaginarsi fra 10 anni i nostri adolescenti in maggioranza si pensano ‘felici’ (94.1%) e la loro proiezione non va più in là di questo vago bisogno di benessere e di serenità. Il progetto di sé infatti assume come orizzonte quasi esclusivo la professionalità o l'impegno per terminare gli studi, mentre fa fatica a concretizzarsi in specifiche attuazioni future e orientamenti esistenziali” (P. Del Core, *Identità e ricerca di senso nell'adolescenza*, cit. pp. 43-44)

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 47

¹¹¹ *Ibidem.*

¹¹² S. De Pieri, “Identità e adolescenza: una analisi nel contesto italiano”, in G. Tonolo, S. De Pieri (coordinamento di), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elledici, Torino, 1995, p. 19

¹¹³ P. Del Core, “Prospettiva futura e progettualità”, in G. Tonolo, S. De Pieri (coordinamento di), *L'età incompiuta*, cit., p. 327

¹¹⁴ G. Tonolo, “Accanto a loro”, in G. Tonolo, S. De Pieri (coordinamento di), *L'età incompiuta*, cit., p. 340

fatto – se non verso i 18 o 19 anni – gli adolescenti non sembrano molto toccati dalle «difficili domande» relative al significato, al valore, alla direzione della loro vita”.¹¹⁵

Quest’ultima affermazione ci permette di collegarci a quanto emerge dall’ultima ricerca IARD sulla condizione giovanile: “la grandissima maggioranza dei giovani (quasi il 90%) si dichiara soddisfatta della propria vita. In maggioranza i giovani sembrano attraversare questa fase della vita (...) convinti di sapersi impegnare per le *cose in cui credono* e di essere *loro a decidere* della propria vita. Coloro che mostrano *insoddisfazione* sono piuttosto i giovanissimi, non ancora del tutto usciti dalle turbolenze adolescenziali, le ragazze e coloro che non hanno riferimenti lavorativi (inattivi, disoccupati)”.¹¹⁶

Nella medesima ricerca IARD sul disagio scolastico risulta particolarmente significativa la sezione volta ad indagare i *vissuti emozionali ed esistenziali* degli studenti, dalla quale emerge che più di uno studente su quattro si chiede “il senso di essere a scuola” (il 28, 5%).¹¹⁷ Tuttavia, ciò che ci fa riflettere non è tanto – o non solo – la cifra percentuale di questi giovani, quanto la lettura che ne danno gli autori: essi parlano, infatti, di “riflessioni preoccupanti” suscitate da questi dati, dai quali emergerebbe che “anche tra gli studenti che superano brillantemente le prove scolastiche risulta consistente la quota di quanti avvertono difficoltà nel dare senso alla scuola”.¹¹⁸

Così, l’esigenza di significato, il fatto di chiedersi quale senso abbia la scuola tende ad assumere una valenza negativa agli occhi di tali studiosi: come se il solo fatto di porsi tale domande sia di per sé indicativo di vissuti negativi, di difficoltà connesse alla vita scolastica. L’interrogativo di senso viene associato, così, con lo “stare male”¹¹⁹ in classe, viene letto come “carezza di senso”.¹²⁰

Per quanto concerne, invece, la relazione fra esigenza di senso e *valori* ¹²¹, in questa sede ciò che interessa non è quali siano gli ideali scelti dai giovani, bensì *come* vengano

¹¹⁵ P. Del Core, “Prospettiva futura e progettualità”, in G. Tonolo, S. De Pieri (coordinamento di), *L’età incompiuta*, cit., p. 330

¹¹⁶ C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., p. 23 (il corsivo è mio). Il discorso dell’ *inattività* connessa all’insignificanza esistenziale ci porta all’accezione del termine *senso* citata sopra, come scopo, compito, e all’idea frankliana della vita significativa come “piena di *compiti* ” (V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 108).

¹¹⁷ C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., p. 77 (tab. 2.7)

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 78

¹¹⁹ *Ibidem*

¹²⁰ *Ibid.*, p. 80

¹²¹ Per una ricerca sulla correlazione i valori ed alcuni aspetti della personalità dell’adolescente si rimanda a A. Ronco, G. Pepe, “Identità e valori nell’adolescenza. Una ricerca sperimentale su alunni di scuola

scelti: quale sia il processo sottostante alla loro selezione. I nostri interrogativi vertono, ancora una volta, non sul *che-cosa*, ma sul *come*: ovvero, come sia connotato il processo di scelta valoriale dei giovani di oggi, e quale grado di consapevolezza, autonomia, autenticità e responsabilità lo connoti.

Dunque non ci soffermiamo sui valori emersi dalla ricerca IARD, quanto sul cercare di *disvelare* – attraverso quei dati – la presenza ‘in filigrana’ dell’esigenza di trovare un senso nell’esistenza, quale motivazione fondamentale sottesa alla scelta di quei principi valoriali¹²² da parte dei giovani.

Ciò richiede una lettura interpretativa, seppur sintetica, dei dati alla luce del costrutto «esigenza di senso, nell’intento di rilevare *se e come* emerga, dalle risposte dei giovani, la volontà di trovare un significato esistenziale. Tale costrutto, nella letteratura sociologica alla quale facciamo riferimento¹²³ non emerge esplicitamente: proprio per questo, allora, ci ispiriamo ad aspetti ad esso strettamente connessi i quali (anche secondo altre ricerche che l’hanno assunto quale tema precipuo di indagine)¹²⁴ ne possono costituire la declinazione o rappresentarne, empiricamente, i segnali.

secondaria superiore di Napoli”, cit., pp. 71-91. Proponiamo alcune brevi considerazioni di questa indagine sperimentale (che si basa sull’indagine COSPES del 1995): mentre viene confermato il carattere di incompiutezza dell’identità adolescenziale, notiamo altresì che “nella spinta verso la ricomposizione di nuovi equilibri interiori, sembrano avere un ruolo rilevante il mantenimento di un clima interiore sereno, il *cominciare ad assumersi precise responsabilità, l’essere gradualmente sempre più determinati*” (*ibid.*, p. 89. I corsivi sono miei) . Tali tendenze rientrano in quegli aspetti dinamici della personalità, legati all’esigenza di senso, che noi qui denominiamo «progettualità, autodeterminazione ed autotrascendenza». Nondimeno, ciò è confermato da un ulteriore risultato della ricerca napoletana, quando gli autori affermano: “c’è da rilevare, infine, come nella scala di valori emersa si attestino (...) tre dimensioni complementari della personalità: ovvero, l’assumersi precise *responsabilità*, come atteggiamento personale nei confronti di se stessi; il *rifiuto* della droga, come atteggiamento personale *nei confronti di ciò che in qualche modo dall’esterno attenta al proprio equilibrio psico-fisico* e alla propria salute; infine la solidarietà, come atteggiamento personale di *apertura*”: ritroviamo, ancora, le tre grandi direttrici dimensionali, rispettivamente, della progettualità, autodeterminazione ed autotrascendenza (*ibidem*. I corsivi sono miei)

¹²² “Tutta la letteratura su questo tema insiste nel mettere in luce che i valori, in quanto rielaborazione culturale dei bisogni, guida alle scelte della vita quotidiana, criteri di selezione fra i modi, i mezzi, i fini disponibili per l’azione, vanno a comporre delle vere e proprie mappe mentali sulle quali ciascun individuo fonda il proprio spazio morale interno. È per questi motivi che molto spesso negli studi sui valori si cercano *criteri di classificazione, dimensioni latenti, spazi concettuali* entro i quali collocare i singoli aspetti del complesso mondo dei principi che guidano l’azione” (C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., pp. 153-154. Il corsivo è mio). E tale dimensione latente è, secondo noi, proprio quella del *senso*.

¹²³ In particolare C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit. D’altro canto, anche gli autori stessi specificano che “l’assunto di fondo è che vi sia una dimensione sottostante, latente, della quale le risposte degli intervistati sono un indicatore più o meno espressivo”, (*Ibid.*, p. 139)

¹²⁴ E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit.

Ci concentriamo, così, sulla *progettualità*, sull'*autodeterminazione* e l'*autotrascendenza*¹²⁵, quali elementi che ci permettono di comprendere l'andamento dell'esigenza di senso ad essi sottostante.

Per quanto concerne la *progettualità*, i giovani sembrano “rispecchiare lo stato attuale di una società ripiegata sul presente che evita di guardare e di progettare il futuro. Ciò non vuol dire che non siano in atto dinamiche di cambiamento, ma queste vengono subite piuttosto che pilotate e governate. I giovani registrano i cambiamenti senza esserne i protagonisti”.¹²⁶ L'esigenza di senso, dunque, fatica a concretizzarsi in piani per il futuro: gli ideali faticano a tramutarsi in progetti realizzabili. L'orientamento verso il futuro sembra incerto: “solo poco più della metà degli intervistati vede il proprio futuro aperto a possibilità e sorprese”.¹²⁷

Questo chiama in causa un altro aspetto connesso alla dimensione esistenziale: il senso di *autodeterminazione* del soggetto, la sensazione fiduciosa di essere protagonista ed artefice del proprio cambiamento, in opposizione ad atteggiamenti fatalistici (che, invece, sembrano prendere il sopravvento sui nostri giovani e, soprattutto, fra coloro che risultano inattivi). Tale aspetto risulta fortemente correlato al modo di affrontare la vita (alle abilità di *coping* messe in atto), al grado di soddisfazione e vissuto di benessere. L'esigenza di senso risulta fortemente implicata poiché il modo in cui i giovani agiscono, reagiscono e fronteggiano i cambiamenti evolutivi, nonché le concrete situazioni della loro esistenza, dipendono dal significato che vi attribuiscono: che riescono ad intuire e scorgere nonostante le difficoltà.

Un altro aspetto indagato, strettamente connesso alla progettualità esistenziale e con la sensazione di soddisfazione personale, riguarda la percezione di avere uno scopo per cui valga la pena di vivere: il “*senso dello scopo* (che) include la percezione di non evitare le responsabilità e il rifiuto di credere che non vi sia niente per cui valga la pena impegnarsi”.¹²⁸ Dai dati della ricerca sociologica emerge che un adolescente su dieci fatica a rintracciare un senso della vita: “crede che non ci sia nulla per cui valga la pena

¹²⁵ Quest'ultimo aspetto viene aggiunto da noi.

¹²⁶ C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit. pp. 28-29

¹²⁷ C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit. p. 156. Sempre sulla progettualità segnaliamo che la ricerca Cospes (dal 1990 al 1994) ha riguardato alcuni “processi ed esiti considerati centrali nella formazione dell'identità: l'autonomia, l'identità psico-sessuale, la definizione di sé, la *progettualità*, il rischio evolutivo” (S. De Pieri, “Identità e adolescenza: una analisi nel contesto italiano”, in G. Tonolo, S. De Pieri (coordinamento di), *L'età incompiuta*, cit., p. 9)

¹²⁸ *Ibid.*, p. 185

di impegnarsi, mentre il 17,5% dichiara di evitare le responsabilità”.¹²⁹ Quest’ultimo dato suscita preoccupazione poiché, se è vero che si registra complessivamente tra i giovani un generalizzato livello di soddisfazione e la globale sensazione di benessere soggettivo, non possiamo non considerare il dato critico proveniente dalla “percezione di non essere registi della propria vita”.¹³⁰

Nella prospettiva dell’*autotrascendenza* notiamo “la diminuzione del ruolo del lavoro nella scala delle priorità, scarso interesse verso l’attività politica e, più in generale, verso l’impegno sociale e la vita collettiva”.¹³¹ Pare proprio, continuano gli autori, che “la propensione verso l’orientamento al sé, piuttosto che verso la collettività, così come la crescente attenzione ai bisogni di Ego piuttosto che a quelli di Alter, siano tendenze di lungo periodo”.¹³² In questo senso, sembra di leggere un ripiegamento autoreferenziale dei soggetti: la scarsa apertura verso qualcosa o qualcuno al di fuori di sé; la carente disponibilità all’impegno allocentrico, cuore del dinamismo dell’*autotrascendenza*.

Tuttavia, non sembra che tale tendenza si mostri invariata: infatti, mentre la ricerca COSPES rileva “l’aumento della religiosità soggettiva, intesa come «ricerca di ragioni per cui credere e sperare», lontana dalla inculturazione infantile”,¹³³ anche i dati IARD ci inducono a ben sperare poiché se “c’è stato sicuramente nel corso degli anni un ripiegamento nel «privato», con l’enfasi posta sui valori dell’amore, dell’amicizia, della comprensione reciproca nella sfera dell’intimità, (...) riprendono un certo slancio, sia pure in modo talvolta contraddittorio, i valori dell’impegno sociale e religioso e perfino dell’impegno politico”.¹³⁴

Concludendo, emergono dunque elementi importanti in ordine al dinamismo della ricerca di senso nei giovani, i quali sembrano però legati ad un orientamento essenzialmente immanentistico: la loro progettualità si scontra con la complessiva tendenza a permanere ‘appiattiti’ sul presente, in una prospettiva che non si può definire

¹²⁹ *Ibidem*. Questi dati variano a seconda dell’età e dell’occupazione: sono soprattutto i giovanissimi (15-17 anni) a percepire quelle difficoltà esistenziali, e coloro che sono inattivi. Emerge nuovamente l’importanza di avere un lavoro: un’occupazione significativa per riempire la propria vita di senso.

¹³⁰ *Ibid.*, pp. 196-197

¹³¹ *Ibid.*, p.140. Infatti, come rincarano gli autori, “gli ideali che tradizionalmente sarebbero interpretabili come orientamenti verso il sociale e che esprimono un’attenzione agli altri vengono invece vissuti dai giovani in forma individualistica e spesso autoreferenziale”, (*Ibid*, p. 362)

¹³² *Ibid.*, p. 152. Risulta opportuno, inoltre, richiamare quanto afferma Pietropolli Charmet sulle tendenze ego-riferite e narcisistiche dei giovani d’oggi (G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit.)

¹³³ M. Del Piano, “La religiosità adolescenziale”, in G. Tonolo, S. De Pieri (coordinamento di), *L’età incompiuta*, cit., p. 184.

¹³⁴ C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., p. 26

di ‘ampio respiro’. Ciò risulta connesso alla fatica ad individuare, scegliere ed assumere responsabilmente dei compiti, unitamente alla difficoltà a dirigere in prima persona il proprio cammino: in sostanza, troviamo degli adolescenti che si lasciano traghettare attraverso scelte e percorsi che altri hanno pensato al posto loro.

Tuttavia, questi elementi possono anche essere letti come l’espressione del loro *bisogno di essere guidati*: di essere condotti ad individuare compiti significativi (in una progettualità esistenziale orientata consapevolmente al futuro); ad essere protagonisti delle loro scelte di vita (nella tendenza non tanto a chiedere, quanto a rispondere personalmente alle esigenze concrete esistenziali); a divenire consapevoli della propria responsabilità (nel superamento di atteggiamenti fatalistici e vittimistici). Tutto ciò si può sostanziare, come vedremo, in un *accompagnamento educativo* essenzialmente volto a sollecitare l’apertura autotrascendente dei giovani al mondo dei valori e significati oggettivi: a volgere lo sguardo oltre se stessi, per rintracciare un autentico significato della vita.

III. Il significato di «senso»

*“Scomparirà il nostro vecchio corpo,
resteranno le stigmate del nostro sacrificio
e le ferite dei nostri combattimenti”
(C. Carretto, Al di là delle cose)*

Il tema dell'esigenza di trovare un senso nell'esistenza, quale motivazione fondamentale dell'essere umano in generale e dell'adolescente in particolare, ci porta ora a concentrare l'attenzione proprio sul concetto di *senso*.

Occorre subito evidenziare come tale costrutto appaia, ad uno sguardo non superficiale, alquanto problematico da tematizzare e complesso da definire: ne esistono, infatti, diverse sfumature legate sia al linguaggio ordinario¹ che ai significati espressi in campo scientifico. È, in particolare, l'ambito psicologico² ad essersi maggiormente interrogato su questo concetto, anche se non mancano studi afferenti al settore pedagogico.³ Ciò che emerge immediatamente è, pertanto, la percezione di una difficoltà,⁴ in merito alla quale esiste un accordo pressoché unanime. Se, infatti, il concetto in questione pare facilmente intuibile⁵ (giacché ciascuno, quando si parla di *senso*, sembra riuscire ad afferrare, anche se in modi più o meno confusi, ciò di cui si sta parlando) risulta estremamente complicato tradurre tale sapere implicito in parole, poiché la significatività del senso

¹ A questo proposito, basti solo accennare alle molteplici espressioni che contemplano il lemma, quali ad esempio: *senso* critico, *senso* morale, *senso* estetico, *senso* comune, *senso* di colpa, *senso* percettivo ..., ed altre ce ne sarebbero ancora.

² Per una disamina degli studi psicologici sul senso ci riferiremo, nel corso di questo capitolo, soprattutto allo studio di M.A. Noblejas De La Flor, “Dimensiones del concepto del sentido. Una aproximación empirica desde la logoterapia”, in *Nous*, n° 13, 2009, pp. 11-44

³ Come nota Iori, “in ambito pedagogico l'esigenza di una fondazione di senso costituisce una preoccupazione prioritaria nelle opere fenomenologicamente fondate. Anche se altri autori, di diverso orientamento, ne sottolineano l'importanza” (V. Iori, *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 6, nota 5). Anche noi rimandiamo, come fa l'autrice, allo studio di C. Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1986, ed inoltre a G. Mollo, *La via del senso. Alla ricerca dei significati dell'esistenza per un'autentica formazione culturale*, La Scuola, Brescia, 1996; Id., *Il senso dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2004.

⁴ Emblematica risulta questa espressione: “il concetto di «senso» è uno dei più sfuggenti e complessi di tutta la storia della filosofia e delle scienze sociali”, P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 129

⁵ Possiamo senz'altro dire che “il senso, anche se non può venir colto analiticamente, rappresenta l'*a-priori*, in termini intuitivi (...) in quanto orizzonte significante, in cui la vita è inscritta: indimostrabile, ma illuminante come il sole” (G. Mollo, *La via del senso*, cit., p. 68)

sembra declinabile più come elemento diffusamente trasversale, che non come aspetto oggettivabile e comprimibile in definizioni «chiare e distinte». Si tratta di qualcosa di sfuggente, di fluido che, come detto, emerge più agevolmente nelle forme della sua mancanza: come assenza piuttosto che come presenza⁶.

3.1. Le varie accezioni

Se è vero che numerosi autori si sono interrogati sul concetto di senso, è indubbia la preminenza di tale costrutto nella prospettiva dell'*analisi esistenziale* di V.E. Frankl (dove ne costituisce il nodo cruciale).

Analisi esistenziale

Orientamento di ricerca antropologica - alla base della Logoterapia - secondo il quale l'uomo cerca originariamente il senso della propria esistenza ed aspira alla dimensione dei valori. In coerenza con tale principio, "l'analisi esistenziale, intesa quale premessa alla logoterapia, ha lo scopo di rendere consapevole la persona delle proprie responsabilità future, in riferimento sempre a un compito concreto e nettamente personale".⁷ Si contrappone, così, alla concezione psicoanalitica poiché "al posto dell'*automatismo di un apparato psichico*, vede l'*autonomia dell'esistenza spirituale*",⁸ mettendo al centro della propria riflessione, e del modo-di-essere dell'uomo, il suo essere-responsabile. L'analisi esistenziale, allora, lungi dal coincidere con un'analisi dell'esistenza⁹, è da vedersi, piuttosto, come «analisi rivolta all'essere-responsabile»¹⁰: come riflessione sulla libertà e la responsabilità quali caratteristiche costitutive della dimensione esistenziale dell'uomo. Essa, tuttavia, non si limita ad una descrizione dell'esistenza ontica, ma volge alla esplicazione ontologica di ciò che l'esistenza è: in tale prospettiva, allora, tale orientamento si configura come fondamento antropologico.

⁶ "Per quanto la determinazione del «senso» della vita si faccia via via sempre più problematica, la spinta a questa ricerca permane, nella stessa misura in cui la sua assenza è fonte di disagio per un individuo a cui la tradizione non fornisce più un quadro di significati indubitabile".⁶ (P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 138)

⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 149

⁸ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 22

⁹ Frankl specifica, su questo punto: "non può esserci infatti un'analisi dell'esistenza come non può darsi una sintesi dell'esistenza. L'analisi esistenziale è piuttosto un'esplicazione dell'esistenza" (V.E. Frankl, "Compendio dell'analisi esistenziale e della logoterapia, (1959)", in *Logoterapia medicina dell'anima*, cit., p. 61)

¹⁰ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 22

Tuttavia, prima di approfondire la prospettiva frankliana sul senso, risulta opportuno evidenziare, brevemente, alcune qualità o dimensioni di tale costrutto così multi-sfaccettato, a partire da quanto evinto dalla letteratura vagliata sull'argomento. Avremo così:

Senso come «qualità emergente»

Il senso “è ciò che e-merge dalle sovrastrutture, dai pregiudizi e dalle imposizioni dell'ovvietà dominante”.¹¹ È quanto affiora dalle false apparenze, e che il soggetto scopre come contenuto autentico: che “io ritrovo come mio, come avente un'origine in me, negli altri, nell'umanità. Ha senso ciò che si svela, che diventa chiaro da nascosto che era”.¹²

E ancora: “il senso stesso accade, lo si vive, senza conoscerne il da dove dello stesso e anche il verso dove”¹³: sopraggiunge inaspettatamente, con la forza dell'immediatezza, e si staglia sul cumulo di false verità confusamente introiettate. Prende forma - il senso - dalla relazione del soggetto col suo mondo-della-vita: “non è detto che avvenga ogni volta, ma può accadere che questi momenti portino con sé uno stupore. (...) È in questi momenti che i significati «si svegliano». A dire il vero questi momenti possono essere cercati anche volontariamente (...): tuttavia, il momento in cui qualcosa emerge da noi stessi è sempre in qualche modo involontario”.¹⁴

Senso come orientamento, direzionalità, scopo

Il senso, soprattutto se lo riferiamo all'educazione, appare nella sua accezione di «orientamento»: in tale prospettiva, risulta così essenziale “il recupero del senso del rapporto educativo come evento che offra un *telos*, che indichi una direzione, che sia carico di intenzionalità”.¹⁵ D'altro canto, ha senso ciò “che ha una *direzione significativa* non imposta ma vissuta da me come autonoma”¹⁶: una direzione che scaturisce da un processo di scelta e decisionalità personali, autenticamente vissute come scaturenti dal soggetto stesso nella “ricerca di connessioni significative tra gli

¹¹ V. Iori, *Essere per l'educazione*, cit., p. 6 (nota 5). Il corsivo è mio

¹² E. Paci, *Funzione delle scienze e significato dell'uomo*, Il Saggiatore, Milano, 1963, p. 480. Il corsivo è mio.

¹³ A. Contini, *Ombre di senso nell'esistere*, Bastogi, Foggia, 2005, p. 33

¹⁴ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 153. I corsivi sono miei.

¹⁵ V. Iori, *Essere per l'educazione*, cit., p. 6 (nota 5)

¹⁶ E. Paci, *Funzione delle scienze*, cit., p. 480. Il corsivo è mio.

eventi dell'esistenza ed individuazione di fini e scopi ultimi".¹⁷ Dunque, "il «senso» può essere inteso come l'insieme dei *fini a cui il mio agire è orientato*",¹⁸ nella convinzione che siano "le mete perseguite ad indicare la reale presenza dei valori come termine di riferimento ampio e, quindi, come orizzonte di senso".¹⁹

Anche U. Galimberti sembra dare al *senso* il significato di «scopo»: egli parla, infatti di agire "in vista di scopi iscritti in un orizzonte di senso"²⁰ e, notando l'implosione del senso connesso all'età della tecnica, egli sostiene che "in un orizzonte disertificato dove ogni fine ha la consistenza di un ingannevole miraggio, mancano la direzione, il senso, lo scopo".²¹ Nondimeno, A. Contini tematizza del *senso* come di «orizzonti di senso», come sfida e impegno in un'epoca contrassegnata dalla consapevolezza della povertà che connota il mondo, ma anche dal fatto che "non c'è un esito finale già scontato e, se è vero che lo scacco minaccia i nostri progetti, e altrettanto vero che essi *possono realizzarsi*".²²

Significativo appare anche lo studio di M.A. Noblejas,²³ dal quale emerge chiaramente questa dimensione del senso (denominata "orientamento all'azione") che lei declina, riferendosi ad alcuni autori, come: individuazione del significato della propria vita, che viene così ad assumere un proposito o una funzione da compiere,²⁴ riconoscimento di propositi (mete o obiettivi) nella vita,²⁵ orientamento e intenzionalità.²⁶

Senso come consapevolezza di sé

"L'uomo non solo è il produttore del proprio sviluppo, ma è anche il primo attore circa il senso a lui attribuito. (...) Emerge la responsabilità personale; questa *coscienza di sé* è, contemporaneamente, coscienza del mondo e presenza capace di fornire significato

¹⁷ W. Stoker, in *Is the Quest for Meaning the Quest for God? The Religious Ascription of Meaning in Relation to the Secular Ascription of Meaning. A Theological Study*, Editions Rodopi, Amsterdam, Atlanta, 1996

¹⁸ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 178

¹⁹ G. Mollo, *La via del senso*, cit., p. 64

²⁰ U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, cit., p. 21

²¹ *Ibid.*, p. 22

²² M. Contini, *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 4

²³ M.A. Noblejas De La Flor, "Dimensiones del concepto del sentido. Una aproximación empírica desde la logoterapia", in *Nous*, cit.

²⁴ I. Yalom, *Psicoterapia esistenziale*, Herder, Barcelona, 1984

²⁵ S.C. Thompson, A.S. Janigian, "Life schemes. A framework for understanding the search for meaning", *Journal of Social and Clinical Psychology*, 7, 1998, pp. 260-280

²⁶ C.D. Ryff, C.L.M. Keyes, "The structure of psychological well-being revisited", *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1995, pp. 719-727

per tutti”.²⁷ Il riferimento è alla consapevolezza, dunque, del personale modo-di-essere nel mondo, nonché dei propri processi maturativi in una prospettiva eminentemente *egologica*²⁸ la quale, attraverso un’attribuzione di senso, è capace di far emergere che “la sola realtà che posso probabilmente conoscere è il mondo come *io* lo percepisco e sperimento in questo momento”.²⁹ Ma non solo, poiché la consapevolezza di sé apre all’ascolto di vissuti e sentimenti capaci di alimentare la ricerca di rinnovate configurazioni di senso. In questa prospettiva, allora, l’interrogativo di senso è “ricerca di un «contatto» del soggetto con se stesso, di un «ascolto» e di un’elaborazione delle proprie ragioni profonde”,³⁰ è “la percezione interiore di ciò che si fa e di ciò che si è”,³¹ la quale percezione costituisce, in una dinamica ricorsiva, non solo lo scopo di un’azione autentica, ma anche la sorgente continua di originali significati.

Senso come percezione di un vissuto

“Il concetto di senso rinvia al *darsi* esistenziale, al vissuto nel quale siamo già da sempre coinvolti che, nella sua profondità e complessità, resta irriducibile ai significati che possiamo attribuirgli di volta in volta.”³² In questa prospettiva, la percezione della «fluidità» del concetto di senso inerisce alla «liquidità» dell’esistenza stessa: al suo *darsi* e *farsi* continuo. Il senso, infatti, “rimanda alla vita in cui siamo immersi, prima che nella riflessione e prima che nel linguaggio, in quanto esseri dotati di sensibilità, coinvolti in passione e in creazione, nell’interazione con gli altri e con le cose, nel corpo e nei bisogni.”³³ Si tratta di una dimensione che attiene alla diffusività dell’esperienza vissuta, nella consapevolezza che il *sensu* possa essere immediatamente intercettato attraverso un’intuizione emozionale, piuttosto che mediante un processo razionale. Risulta, nondimeno, una forma di conoscenza del reale poiché “il *sentire* è per

²⁷ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., pp. 64-65. Il corsivo è mio.

²⁸ Come sostiene Bruzzone, a proposito degli atti emotivi, crediamo che anche negli atti *spirituali* (che hanno a che fare con l’intuizione e la comprensione del senso) l’Io si percepisca come più o meno profondamente implicato. Ciò spiega perché la sfera spirituale, in continuità con quella emotiva, possa costituire “una via privilegiata alla conoscenza di sé (...) non solo attiene a qualcosa che accade *tra* l’io e il mondo, ma rende più significativo il mondo e più trasparente l’io a se stesso” (D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano, 2006, pp. 118-119)

²⁹ C. Rogers, *Un modo di essere*, cit., p. 91

³⁰ P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza*, cit., p. 138

³¹ G. Mollo, *La via del senso*, cit., p. 69

³² F. Crespi, *Evento e struttura*, Il Mulino, Bologna, 1993, p. 15. Il corsivo è mio.

³³ P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza*, cit., p. 130

eccellenza un *recepire*, e non può di conseguenza essere ridotto a una funzione della sfera pulsionale”.³⁴

Infine, rifacendoci allo studio di M.A. Noblejas, e alla sua disamina del costrutto di *senso* in psicologia³⁵, possiamo sinteticamente aggiungere queste altre dimensioni:

*Senso come comprensione logico-cognitiva degli eventi*³⁶: ossia come organizzazione di schemi mentali e sperimentazione di un ordine nell’esistere;³⁷ come comprensione logica di quanto accade;³⁸ come ricerca e percezione di una coerenza, sul piano cognitivo, dell’esistenza;³⁹ come idea del posto che si occupa nel mondo⁴⁰.

Senso come percezione emotiva di coerenza: i singoli accadimenti vengono avvertiti come coerentemente inseriti in un quadro esistenziale globale,⁴¹ in riferimento ad un contesto specifico.⁴² Viene, così, percepita una integrazione armonica anche delle esperienze non previste.⁴³

³⁴ R. De Monticelli “L’ordine del cuore. Per una fenomenologia dell’affettività”, in C. Bazzanella, P. Kobau, *Passioni, emozioni, affetti*, McGraw-Hill, Milano 2002, p. 79

³⁵ M.A. Noblejas De La Flor, “Dimensiones del concepto del sentido. Una aproximación empírica desde la logoterapia”, in *Nous*, cit., p. 17. Vengono citati, nelle note seguenti, gli studiosi ai quali la studiosa fa riferimento. Per completezza, comunque, si rimanda alla tabella elaborata dall’autrice.

³⁶ Nel lavoro della Noblejas questa dimensione è denominata: “Percezione del senso. Dimensione cognitiva”. Possiamo segnalare anche questa espressione di Jedlowski: “il «senso» di un’azione è ciò che la rende intelligibile: il significato che essa assume – o può assumere – agli occhi dell’attore” (P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza*, cit., pp. 129-130). Sulla stessa linea si può intendere, anche, il contributo di H. Gardner, il quale ipotizza l’esistenza di un’ulteriore forma di intelligenza (oltre a quelle già rese note dalla sua «teoria delle intelligenze multiple»): vale a dire, l’*intelligenza esistenziale*, quale capacità di riflettere e comprendere quanto accade (cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2010)

³⁷ S.C. Thompson, A.S. Janigian, “Life schemes. A framework for understanding the search for meaning”, cit., pp. 260-280

³⁸ R. Janoff-Bulman, *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*, New York, Free press, 1992; C.D. Ryff, C.L.M. Keyes, “The structure of psychological well-being revisited”, cit., pp. 719-727

³⁹ A. Antonovsky, *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*, Jossey-Bass, San Francisco, 1987; I. Yalom, *Psicoterapia esistenziale*, cit.

⁴⁰ S.C. Thompson, A.S. Janigian, “Life schemes. A framework for understanding the search for meaning”, *Journal of Social and Clinical Psychology*, cit.

⁴¹ I. Yalom, *Psicoterapia esistenziale*, cit.; A. Antonovsky, *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*, cit.

⁴² B.L. Fife, “The conceptualization of meaning illness”, *Social Science & Medicine*, 38 (2), 1994, pp. 309-316

⁴³ S.E. Taylor, “Adjustment to threatening events. A theory of cognitive adaptation”, *American Psychologist*, 38, 1983, pp. 1161-1173

Senso come «Senso Ultimo», ossia come significato cosmico, disegno previo, esterno e superiore all'individuo, che ordina l'universo. Potrebbe essere di tipo spirituale o di tipo magico.⁴⁴

3.2. La concezione di V.E. Frankl

Come accennato, è nel pensiero di questo autore che troviamo una tematizzazione interessante del concetto di *senso*, la quale è stata sviluppata a partire dalla riflessione sulla sua mancanza. Egli definisce il senso, infatti, come “ciò che ha smarrito la gente che si rivolge a noi, e che lamenta un sentimento di insignificanza (...) Nel mondo occidentale la gente ha abbastanza *di cui* poter vivere, ma sempre meno ha a propria disposizione qualcosa *per cui* vivere”.⁴⁵

E tale rilievo sul «qualcosa *per cui* vivere» (che connota essenzialmente il concetto di *senso*) rimanda alla dinamica dell'*autotrascendenza*: al superamento, da parte del soggetto, del proprio orizzonte immanente ed autoreferenziale, in vista di qualcosa o di qualcuno che costituisca, oggettivamente, un valore e sia capace così di conferire significato alla sua esistenza concreta. Ed è proprio questo carattere di autotrascendenza che fa da sfondo alla declinazione del costrutto stesso di senso.

3.2.1. Un senso incondizionato

Dall'analisi esistenziale frankliana emerge chiaramente la presenza di un senso dell'essere supposto all'esistere: di un «sovrasenso» (o “significato del tutto”⁴⁶) quale concetto-limite capace di costituire la possibilità di significato stesso dell'esistenza. Il senso, infatti, non si identifica con un'attribuzione arbitraria, bensì con la sola scelta «giusta»: quella che risulta oggettivamente possibile, in una data situazione. Come succede in figura-rebus (e a differenza delle cosiddette «macchie di Rorschach») esiste

⁴⁴ I. Yalom, *Psicoterapia esistenziale*, cit.

⁴⁵ V. Frankl, “Il senso come categoria antropologica” (1996), in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 172

⁴⁶ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 67

un'unica soluzione valida, che occorre scoprire e non inventare. Così Frankl, riferendosi a Wertheimer, parla di "carattere di esigenza insito in ogni situazione",⁴⁷ accentuandone l'aspetto oggettivo e connotando il discorso non in una accezione logico-analitica (come assegnazione estrinseca, seppur convenzionale, di significato a qualcosa), bensì ontologica e deontologica. Egli si attesta, pertanto, su una posizione realista, intendendo il senso come "un contenuto ed un valore proprio e reale, inerente all'oggetto stesso, precedente e vincolante rispetto a qualsivoglia determinazione concettuale o linguistica".⁴⁸ Il costrutto di senso, in questa prospettiva, lungi dal coincidere - secondo un riduzionismo psicologistico - ad una proiezione soggettiva o ad un mero concetto cognitivo, rappresenta invece "il *senso intrinseco, oggettivo e concreto* dell'esistenza (ovvero l'elemento valoriale ed eticamente rilevante insito in essa)",⁴⁹ potenzialmente presente in ogni situazione, e in attesa di essere intuito e realizzato dal soggetto. Nondimeno quest'ultimo, in relazione alla totalità del senso, risulta strutturalmente in grado di coglierne solamente *un* aspetto particolare, legato allo specifico punto di vista con cui guarda il reale. Ne consegue, dunque, il carattere di relatività del significato che, però, non si risolve affatto in relativismo. La relatività del punto di vista soggettivo, infatti, rimanda – essendo «relativa» – a qualcosa di oggettivo, che sopravanza l'individuo e la sua visuale forzosamente parziale. Lo sguardo dell'uomo riesce a carpirne un frammento, una porzione della totalità della realtà oggettiva, così che "l'unica soggettività consiste nella *prospettiva* attraverso cui accostiamo la realtà, e tale prospettiva non sottrae nulla all'oggettività della cosa stessa".⁵⁰

⁴⁷ *Ibid.*, p. 269. Egli esemplifica questo concetto con un episodio, tratto dalla sua esperienza di conferenziere quando, tra i diversi quesiti presentati dagli ascoltatori, e in forma scritta, ne fu scartato uno perché «senza senso». Chiedeva, infatti, come Frankl definisse "600" nella sua teoria. Egli racconta: "volsi esaminare personalmente il foglio e mi accorsi che (...) il quesito, scritto a stampatello, era ben altro: bisognava fare solo un piccolo sforzo per distinguere tra la scrittura inglese di Dio (GOD) e il numero 600". (*Ibid.*, p. 81) Come si può evincere, non tutte le interpretazioni hanno lo stesso valore: solo una è quella giusta per una determinata situazione, e "non posso dire: la mia risposta è «esatta» o «sbagliata»" (...) Devo cercare di trarre il vero significato della domanda che mi viene rivolta" (V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 75).

⁴⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 303

⁴⁹ *Ibidem*

⁵⁰ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 73. Su filo di questo ragionamento, possiamo distinguere i significati (parziali e soggettivi) dal senso nella sua interezza ed oggettività, ricorrendo anche a quanto afferma G. Mollo. Così, il *significato* "consiste in un'operazione di aggettivazione: si tratta di assegnare valore a situazioni ed eventi" (G. Mollo, *La via del senso*, cit., p. 59): dipende, dunque, dal modo in cui l'esperienza viene vissuta e provata dal soggetto. Tuttavia, questo non esaurisce il senso nella sua universalità. Infatti, se sostiamo sul piano dei significati, il rischio di relativismo e soggettivismo si palesa in tutta la sua evidenza: occorre, allora, riscoprire e recuperare il *senso*, "che trascende un tempo e una temperie culturale (...) attraverso la comprensione della dimensione dell'universalità" (*ibid.*, p. 60).

Il senso, dunque, postula e precede i molteplici significati che da esso possono scaturire, ed al quale si riferiscono: è ad essi *a-priori*, e non si esaurisce in questo o quello, giacché ciò che si sviluppa prima psicogeneticamente (il significato, nelle sue determinazioni simbolico-culturali e personali) non coincide con ciò che precede ontologicamente. All'origine, infatti, vi è il senso: come orientamento di ogni procedere esistenziale, capace di alimentare la continua ulteriorità della scoperta dei significati, rimandando sempre a qualcosa di incommensurabile.

Il senso, dunque, è imprescindibile: non è possibile non «credere» ad un senso, “*de profundis* qualcosa erompe, qualcosa si fa strada, emerge un'assoluta fiducia che non conosce né colui verso cui si dirige, né ciò in cui si confida”.⁵¹ Anche il suicida, secondo Frankl, crede in un significato: altrimenti non potrebbe nemmeno fare il gesto di togliersi la vita⁵². Parimenti, il laico e l'agnostico credono in un senso: la loro volontà di significato, infatti, “profetizza inconsciamente (come una sorta di «fede implicita») una ulteriorità inesauribile”.⁵³ Possiamo, dunque, dire che nel fondo del proprio essere l'uomo sperimenta *l'ineluttabilità del senso*: egli avverte, cioè, una tale esigenza che può riferirsi solo al fatto che, comunque, *vi sia* un senso nell'esistenza, al di là del riuscire, l'uomo, a consapevolizzarlo o meno.

In linea con ciò il senso - quale dimensione sovrastante alla luce della quale i singoli eventi possono situarsi in un ampio orizzonte di significato - non risulta del tutto comprensibile. Frankl esprime tale principio attraverso l'efficace metafora del formicaio, evidenziando che “l'essere umano è prima di tutto un essere storico: è posto in uno spazio storico, dal cui sistema di coordinate non si può staccare. Questo sistema di riferimenti in cui si muove *ha un senso*: anche se non ammesso dal singolo, anche - forse - se inesprimibile. Il va-e-vieni di un formicaio può essere inteso come avente uno scopo, non però come avente un senso: e se si esclude la categoria del senso, si esclude in pari tempo che possa essere definito come storico: lo «stato» delle formiche non ha

Si tratta, pertanto, di una dimensione che non risulta sospesa alla costruzione del singolo, ma sempre la eccede: il senso c'è, è dato, e spetta alla persona comprenderlo e scoprirlo in termini di *significativo riscontro personale*. Affiora la dimensione della *trans-soggettività* che, come vedremo, richiama simultaneamente all'oggettività dei valori ed alla prospettiva dei significati.

⁵¹ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 94

⁵² V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 251-252. Sulla stessa lunghezza d'onda dice Larocca: “anche il suicida persegue un valore trascendente: benché distorto e annullato nel tentativo di affermarlo o, se si vuole, di affermarlo mentre lo nega” (F. Larocca, *Oltre la creatività*, cit., 1983, p. 157)

⁵³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 294

infatti «storia»”.⁵⁴ Questo senso che esiste, pur essendo inesprimibile, e benché mai afferrabile interamente, rientra nella dimensione della *fede* e, dunque, nella credenza che “tutto ciò che è vero, che è e che sarà, ha il suo proprio senso, «ha senso»; e non si tratta solo delle opere durature, dei «valori eterni», delle creazioni che hanno significato per la società, per l’umanità e per il futuro, ma anche di ogni esperienza veramente reale, della consapevolezza di collegamenti infiniti, come una scintilla che si accende e si «spegne»”.⁵⁵ E, allora, forse l’interrogativo dell’uomo sul senso della vita (prima di tradursi in domanda consapevole e capace di dinamizzare il processo di ricerca personale) si basa su un originario atto di *fiducia* nell’esistenza di valori e significati oggettivi: in qualcosa o qualcuno che abbia valore per sé e in sé. Emerge, pertanto, come la significatività dell’esistenza richieda un’apertura trascendente ad una dimensione esterna all’Io, che si sostanzia “come assenso implicito e non riflesso (...) Si tratta di quell’orientamento spontaneo e fondamentalmente inconscio che l’uomo intrattiene nei confronti di un «senso ultimo», come oggetto infinito di intenzione che solo può giustificare la sua inesauribile ricerca di significato”.⁵⁶

Da queste considerazioni, la questione del senso generale della vita (spesso sottesa alle particolari domande esistenziali connesse ai contesti di vista concreti) affiora in tutta la sua complessità, e risulta affrontabile “soltanto attraverso un atto di *suprema decisione esistenziale*”,⁵⁷ non potendo essere dipanata – come accennato - razionalmente⁵⁸. Ciò equivale ad ammettere, ed accettare, che qualcosa di misterioso debba permanere nel piano dell’intuito, del vissuto e dell’inesprimibile secondo il linguaggio razionale-simbolico (risultando, forse, esplicitabile attraverso altri mediatori, pre-simbolici⁵⁹). Il linguaggio ha pertanto dei limiti, poiché “dove tutte le parole sarebbero ben poca cosa, là ogni parola è di troppo”.⁶⁰ Tuttavia, non è affatto lecito pensare che quanto non risulti definibile sia, per ciò stesso, non-credibile. Infatti, il senso non è qualcosa di inafferrabile al vissuto, ma solo alla razionalità ed ai suoi strumenti: lo si può sentire ed

⁵⁴ V. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 64

⁵⁵ V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia*, cit., p. 54

⁵⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 292

⁵⁷ *Ibid.*, p. 288

⁵⁸ Come sostiene Frankl, “non si può dare una risposta intellettuale a tale domanda, resta pur sempre possibile una decisione esistenziale”, V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 134

⁵⁹ Lo stesso Frankl amava ricorrere all’uso di metafore, quali immagini fortemente evocative. Ma si può fare riferimento, anche, a linguaggi (o mediatori) attivi, iconici ed analogici (cfr. D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Angeli 1978 e E. Damiano, *L’azione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*, Roma, Armando 1993)

⁶⁰ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 129

intuire bene, è qualcosa di «reale», sia come presenza che come assenza. È difficile tradurre tale sentire in parole, predicarne alcunché.⁶¹ Forse, allora, “l’unica *chance* consiste non nel «dimostrare» (...) logicamente ma nel «mostrare» (...) fenomenologicamente”⁶², potendo così arrivare al senso attraverso il vissuto soggettivo esperito dall’uomo: ovvero, mediante quella che Frankl denomina l’*autocomprendimento ontologica preriflessiva*. Concetto, quest’ultimo, che rimanda indubbiamente all’esistenza oggettiva del senso stesso.

Autocomprendimento ontologica preriflessiva

Con questa espressione Frankl intende il modo di vedersi, spontaneo e naturale, ancorché implicito, che il cosiddetto ‘uomo della strada’ possiede in merito a se stesso ed alla sua esistenza, quale realizzazione di significati, e che “solo un’analisi fenomenologica condotta in maniera metodologicamente accurata (...) ci consentirà di comprendere”.⁶³ Egli precisa in questi termini la questione: “autocomprendimento è ciò che io mi ritengo in quanto uomo, ciò che io credo significhi fundamentalmente essere-uomo. Ontologico significa che si riferisce all’essere-uomo.

E pre-riflessivo vuol dire questo: ancor prima di avere un’idea di che cosa siano la filosofia, la psicologia, la psichiatria, io so già che cosa accade veramente nella vita. Di minuto in minuto mi trovo ad affrontare situazioni che mi lanciano un richiamo: devi fare questo, puoi fare questo”⁶⁴ In effetti, l’uomo comune avverte intimamente che il suo profondo benessere non è sospeso al piacere o al raggiungimento di uno stato di equilibrio, quanto all’apertura verso qualcosa o qualcuno che vada al di là di sé: “egli sa in un certo senso che realizza se stesso nella misura in cui *dimentica* se stesso; ed egli dimentica se stesso proprio nella misura in cui si dona: a una causa (che serve) o a una persona (che ama)”.⁶⁵ Pertanto egli non si vede, continua Frankl, “come un campo di battaglia tra le contrastanti esigenze dell’*Es*, dell’*Io* e del *Super Io*. Piuttosto, egli interpreta la sua vita come una catena di situazioni diverse, nelle quali viene a trovarsi e che in un modo o nell’altro deve imparare a dominare. Situazioni che racchiudono un ben determinato significato che interessa solo lui e che lo chiama direttamente in causa. E proprio l’autocomprendimento originaria gli chiede di fare il possibile per rintracciare e individuare un tale significato”.⁶⁶ Così, la fede incondizionata in un senso incondizionato nell’esistenza, fulcro della logoterapia, altro non è che “è il risultato di un’analisi fenomenologica dell’«autocomprendimento ontologica preriflessiva»”.⁶⁷

⁶¹ Cfr. W. Patrick, *Noi non ne parliamo*, Cisu, Roma, 1997, sul tema del silenzio quale forma elevata di rispettosa comunicazione.

⁶² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 289

⁶³ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 111

⁶⁴ V.E. Frankl, F. Kreuzer, *In principio era il senso*, cit., pp. 50-51

⁶⁵ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, p. 122

⁶⁶ *Ibid.*, p. 113-114

⁶⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell’anima*, cit., p. 234

Torna, dunque, l'aspetto focale dell'autotrascendenza umana che, nei suoi connotati di libertà e responsabilità verso dei valori oggettivi, qualifica la persona e la differenza dall'animale. Ovvero: erompe la centralità della volontà di significato nel suo richiamo ai valori oggettivi, giacché “*il senso semplicemente esiste, in un'oggettività sorprendente, sovraumana, addirittura trascendente; esso esiste per ogni persona in ogni situazione, che venga «colto con devozione» (...) oppure no, che la persona obbedisca a ciò che riconosce come significativo oppure no*”.⁶⁸

3.2.2. *Il sapere del sentire*

Così, l'affermare l'oggettività del senso richiama al superamento della realtà immanente del soggetto, nella prospettiva della sua elevazione verso qualcosa o qualcuno che ha assunto come valore e che, in quanto tale, costituisce un polo attrattivo per il dinamismo della sua volontà. Tale movimento non si risolve né in una deriva soggettivistica né, tantomeno, oggettivistica, bensì nella tensione – nel rapporto intenzionale - fra la soggettività dell'individuo e l'oggettività dei significati e valori, dal quale rapporto⁶⁹ scaturisce il significato che questi riesce ad afferrare, nella concretezza della sua situazione esistenziale. Infatti, se parliamo di «oggettività» del senso e della «scoperta» come dinamica esistenziale sottesa al coglimento dei significati, ciò suppone che il senso stesso scaturisca dalla relazione tra il soggetto e il mondo oggettivo, venendo così ad essere “determinato dalla sintassi delle regole costitutive della realtà e della persona”.⁷⁰ È l'elemento della *trans-soggettività* ad emergere: il fatto, cioè, che il senso sia tale in quanto colto dal soggetto nel suo rapporto, unico e singolare, col reale.

Tale dinamica trans-soggettiva non è qualcosa che soggiace al mondo puramente razionale, dato che il senso “può essere intuito fenomenologicamente dalla coscienza personale, piuttosto che razionalmente inferito o intellettualmente dedotto”.⁷¹ La soluzione o risposta «giusta» all'interrogativo di senso, infatti, appare inaspettatamente:

⁶⁸ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 214

⁶⁹ Infatti, “rilevando la derivazione etimologica di *Sinn* (senso, significato) dal gotico *Sinps* (percorso) (...) il «senso» è fondamentalmente un *rapporto* (...) tra il soggetto e il mondo oggettivo” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 304 (nota 9)

⁷⁰ *Ibid.*, pp. 309-310

⁷¹ *Ibid.*, p. 303

basti pensare che “il processo di scoperta del significato (...) si può localizzare a metà strada tra un’«esperienza *aha*» (...) e una «percezione delle forma»: improvvisamente balugina un senso, improvvisamente ci salta agli occhi”.⁷²

Dice ancora Frankl, a proposito della dinamica di scoperta del senso: “a mio parere, ciò che distingue la percezione del senso da una percezione gestaltica è questo: non solo viene colta semplicemente una «figura» che, partendo da uno «sfondo», balza ai nostri occhi, ma viene scoperta una *possibilità* che si trova dinanzi allo sfondo della realtà. Si tratta cioè della *possibilità di cambiare la realtà*”.⁷³ Lungi dal coincidere, pertanto, con una percezione statica, ingessata e fissamente limitata in un unico significato deciso per sempre, siamo in presenza di una intuizione dinamica, capace di cogliere varie configurazioni di significato che possono cambiare nel tempo, ma sempre in riferimento a valori oggettivi.

Ed è proprio il concetto di «autocomprensione ontologica pre-riflessiva» appena visto – a mettere in luce la centralità dell’«esperire il senso» e del comprendere i vissuti della coscienza (piuttosto che darne una spiegazione logico-razionale). Frankl, infatti, riconosce che “noi siamo fundamentalmente ancorati alla nostra esperienza immediata e molto meno, per non dire affatto, a quanto teoricamente ammettiamo. Per esempio, la gioia che proviamo assistendo a un bel tramonto è per noi molto «più reale» di qualsiasi calcolo astronomico sulla data in cui la terra dovrà annullarsi precipitando sul sole”. Nessuna teoria (...) è così convincente come la sicurezza che la nostra vita abbia un senso nel momento in cui godiamo l’altissima gioia di un’opera d’arte o proviamo un sentimento di autentico amore.”⁷⁴ Dunque, forse, l’esigenza di comprendere e definire il costruito del «senso» si pone “ad un *livello qualitativamente diverso* rispetto all’atto intenzionale della conoscenza, e indubbiamente si avvicina di più all’atto intenzionale dell’amore come gesto preriflessivo della persona totale, libera e responsabile (...) avviene dunque in modo emozionale”.⁷⁵ Infatti, come accade per l’amore, la persona avverte un senso (o un sentimento) ma difficilmente riesce a trasporne la complessità e la ricchezza attraverso le parole. Si tratta di una sensazione che scaturisce da un’intuizione: dall’accesso al mondo dei valori e significati oggettivi; dal fatto che il

⁷² V.E. Frankl, “Argomenti per un ottimismo tragico”, in AA.VV., *Ottimismo per vivere ok*, Paoline, Milano, 1991, p. 26

⁷³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 269, nota 5 (i corsivi sono miei)

⁷⁴ *Ibid.*, pp. 75-76

⁷⁵ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 290. (Il corsivo è mio)

soggetto abbia visto tralucere (se anche per un istante) un valore autentico, capace di dinamizzarlo nella sua personale ricerca di significati. Avviene, allora, una *dinamica* propriamente *esistenziale*: un movimento in una direzione «verticale», che si sostanzia nella trascendenza del soggetto di sé, verso ideali che oltrepassano i significati concreti dell'esistenza; dell'accesso (per quanto inconsapevole, ovvero irriflessivo, ma comunque originario ed autentico) ad un «universale di significato» ad opera della *coscienza*.

Coscienza

Costituisce, insieme all'amore, l'espressione del carattere autotrascendente dell'esistenza: un fenomeno, dunque, tipicamente umano, fulcro della dignità dell'individuo. Non coincide col Super-Io freudiano: infatti, "fino a quando un uomo è ancora motivato o dal timore di un castigo o dalla speranza di una ricompensa o anche, entro certi limiti, dal desiderio di ammansire il super-io, la coscienza non ha fatto ancora la sua comparsa".⁷⁶ Si tratta, piuttosto, di una facoltà intuitiva e creativa: *intuitiva* perché anticipa ciò che deve ancora essere realizzato (in questo senso, appare irrazionale e solo in un secondo momento razionalizzabile); *creativa* in quanto può rispondere alle esigenze intuite in modi del tutto nuovi ed originali, che possono talvolta contrastare i significati culturalmente condivisi. Ciò che viene anticipato da questa facoltà tipicamente umana è un significato concreto ed unico, legato al carattere esigenziale di una specifica situazione e, pertanto, all'esistenza di una particolare persona: di talché, "il compito specifico della coscienza sta proprio nello schiudere all'uomo l'*unum necessarium*. Quest'*unum* è però sempre un *unicum*. Si tratta di quell'unica e sola possibilità che una concreta persona ha in una concreta situazione (...) Si tratta, infatti, di qualcosa di assolutamente individuale, che non può in alcun modo essere compreso da una legge generale, da una 'legge morale' (nel senso dell'imperativo categorico di Kant), formulata in maniera generale. Piuttosto, tale dover-essere viene prescritto da una 'legge individuale' (Georg Simmel)".⁷⁷ Ecco perché Frankl la denomina, anche, *istinto etico soggettivo*, raccomandando che "dobbiamo seguire la nostra coscienza e soprattutto ascoltarla, poiché essa, oserei dire, in ultima analisi è un "organo di senso" (da non confondere con gli organi di senso!), che richiama la nostra attenzione sulla concreta possibilità di significato *hic et nunc*, qui e ora".⁷⁸ In questa prospettiva, dunque, la coscienza si pone come "voce della trascendenza": come fenomeno immanente che rimanda al trascendente, ed alla quale l'uomo non può sottrarsi di aderire, pur nella consapevolezza che anch'essa, in quanto fenomeno umano, possa sviarlo dal compito che la vita gli pone. "Non solo: fino all'ultimo momento della sua vita, fino all'istante di esalare l'ultimo respiro, l'uomo non potrà sapere se effettivamente ha realizzato il senso della sua vita, oppure se si è continuamente ingannato: *ignoramus ignorabimus*."⁷⁹ Sebbene l'uomo, allora, resti nell'incertezza fino all'ultimo dei suoi respiri, egli deve comunque correre il rischio di vivere secondo la sua coscienza.

⁷⁶ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 56

⁷⁷ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, pp. 39-40

⁷⁸ V.E. Frankl, "Il senso come categoria antropologica" (1996), in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 182

⁷⁹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 80

Non la comprensione dell'esistenza come fenomeno intellettuale, dunque, ci avvicina alla realtà del senso, ma solo l'*autocomprensione dell'esistenza come attrazione verso un valore*.⁸⁰ In altre parole, l'atto esistenziale del senso è un *atto intenzionale d'amore*: scorge, intuisce, anticipa creativamente delle *possibilità* di significato non ancora esistenti; delle opportunità di cambiare la realtà sullo sfondo delle condizioni dell'esistenza: dei significati originali sotto forma di compiti da realizzare.

Questo rimanda, altresì, alla categoria della *preriflessività*, che concerne essenzialmente l'esperienza vissuta (*erlebnis*) precedente ad ogni razionalizzazione, e tale per cui la persona *sente* (avverte in modo immediato e quasi 'fisico'⁸¹) qualcosa o qualcuno che la entusiasma. L'entusiasmo, dal greco *enthūsiasmós*, significa "stato di ispirazione",⁸² che conduce il soggetto al di là di sé, dimenticandosi, nel mentre sperimenta un'autentica soddisfazione e godimento per ciò che vive. In questo quadro emerge come Frankl concepisca il senso in modo squisitamente emotivo ed affettivo: infatti egli afferma chiaramente che "nella sua ricerca di significato (...) l'uomo è fondamentalmente dipendente da risorse emozionali più che semplicemente intellettuali",⁸³ da un vissuto emotivo piuttosto che dalle facoltà appartenenti all'ambito logico-razionale. Insomma: il senso emerge da un *sentire* prima che da un sapere, da un'immediata intuizione emozionale, secondo l'insegnamento di M. Scheler,⁸⁴ poiché i sentimenti e le emozioni "sono sempre intenzionali, di quell'intenzionalità che non crea il mondo ma ne svela comunque il *sensò*".⁸⁵ Ed in questa prospettiva il *sentimento intenzionale*, da attribuire all'inconscio spirituale ed alla coscienza, "non è affatto erroneo; infatti può essere molto più perspicace il sentimento di quanto non sia sagace e penetrante la ragione".⁸⁶ Attraverso la via dell'emotività e dell'affettività, dunque, si dischiude al soggetto la dimensione del senso e dei valori: il *piano squisitamente assiologico*, giacché non si

⁸⁰ Il coglimento del senso, infatti, passa attraverso l'autoconsapevolezza di ciò che si percepisce nell'incontro con la realtà: del proprio vissuto emotivo e di quella sensazione fisica di «urto» che, qualche volta, si fa vivo nelle situazioni di maggior impatto esistenziale (cfr. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 1998 e Id., *Sui sentieri della verità*, San Paolo, Milano, 1991)

⁸¹ Come dice Galimberti, "si sente prima nella pancia che nella testa" (U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, cit., p. 46)

⁸² Si legge nel dizionario della lingua italiana: "vistoso e incontenibile predominio di una reazione spirituale favorevole" (G. Devoto, G.C. Oli, *Dizionario della lingua italiana*, cit. Il corsivo è mio)

⁸³ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 104

⁸⁴ Frankl si riferisce, in particolare, all'opera che ha contribuito molto alla sua formazione: M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1996

⁸⁵ D. Bruzzone, "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 112

⁸⁶ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 45

tratta di meri stati interni, ma di dimensioni nelle quali “si costituiscono i valori, oggettualità di nuova specie, che non giungerebbero a manifestazione se noi fossimo soggetti puramente cognitivi”.⁸⁷

Siamo nell’ambito – come detto - dell’inconscio spirituale, giacché “il senso di cui parliamo e che cerchiamo non è tuttavia lontano da noi. È in un certo qual modo da sempre già conosciuto. Aveva ragione Blaise Pascal⁸⁸ quando, riferendosi a Dio, diceva: “Consolati! Tu non mi cercheresti, se non mi avessi trovato”.⁸⁹ Il tema è quello della *pre-conoscenza* e del *pre-sentimento del senso*, che permette di avvertire immediatamente il significato di una situazione: “la metodologia del discernimento del significato è dunque di tipo intuitivo”.⁹⁰

Così, in una prospettiva fenomenologico-esistenziale, il senso sembra essere un fenomeno spirituale, originario, intuitivo e fondamentalmente irrazionale che, come enunciato a proposito dell’*amore*,⁹¹ appare difficilmente concettualizzabile. Si tratta, infatti, di nozioni che rientrano nella dimensione della trascendenza: in un’ottica che differisce profondamente da quella biologica e psichica (legate al soddisfacimento omeostatico di carenze volte al piacere, o al desiderio di compensazione sociale). E così come il soggetto, grazie alla costitutiva volontà di significato, non è «spinto», bensì «sceglie» e «si decide» per qualcosa o qualcuno che dia senso alla sua esistenza, allo stesso modo “nell’amore l’Io non è spinto da un Es. Nell’amore un Io si decide per un Tu”.⁹² Al di là della pulsionalità, dunque, erompe l’intenzionalità autotrascendente dell’essere umano e, parimenti, il «carattere impositivo» del senso: in effetti, ogni situazione ci pone dinanzi ad una esigenza, ci rivolge una domanda alla quale rispondere intraprendendo una cosa o l’altra: in una parola quando viene da noi

⁸⁷ V. Costa, E. Franzini, P. Spinicci, *La fenomenologia*, Einaudi, Torino 2002, p. 214. Come spiega anche De Monticelli, nel sentire pulsa “il modo di *presenza* delle qualità di valore delle cose, e delle eventuali *esigenze* che esse ci pongono (una cosa preziosa va protetta, una persona non va trattata come una cosa, e così via)” (R. De Monticelli, *L’ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2003, p. 42)

⁸⁸ B. Pascal, *Pensieri*, Fabbri, Milano, 1997, p. 166. Come fanno notare i curatori, Bruzzone e Fizzotti, “la frase è carica di motivi agostiniani: “se egli non la conoscesse in un modo qualsiasi non avrebbe il desiderio della felicità” (S. Agostino, *Le Confessioni*, Fabbri, Milano, 1997, Libro X, p. 290)”, V.E. Frankl, *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 183 nota 1

⁸⁹ V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., pp. 182-183

⁹⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., 2001, p. 307

⁹¹ L’amore, insieme alla coscienza, costituisce un aspetto originario dell’essenza autotrascendente dell’essere umano. Si tratta, al pari della *fede*, di un fenomeno intenzionale, giacché “io non posso *volere* credere, così come non posso *volere* amare, costringermi cioè ad amare, oppure costringermi a sperare” (V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 96)

⁹² *Ibid.*, p. 42

percepita come una *provocazione*".⁹³ In tale prospettiva, il senso non solo non può essere attribuito o creato, bensì nemmeno prescritto: è qualcosa di unico e irripetibile, *ad personam e ad situationem*, che differisce caso per caso e, momento per momento. Così, "quando nello studio medico qualcuno chiede: «Qual è il senso della mia vita?», gli si deve far notare che sarebbe come aver chiesto al maestro di scacchi Kasparov o Karpov: «Dica un po', qual è la mossa migliore del mondo?» (...) Non si può rispondere in modo generale",⁹⁴ poiché non esiste un senso generale e valido per tutti. Così, "con il termine «senso» intendiamo, nella logoterapia, anzitutto il senso concreto che una persona è in grado di comprendere (grazie alla sua «volontà di senso») a partire da una situazione concreta"⁹⁵, cosicché la risposta "corrisponde alla concretezza della persona e delle contingenze con cui deve perfettamente integrarsi per essere esatta e adeguata."⁹⁶

3.2.3. *Il senso come compito*

Da quanto emerso, il senso resta astratto ed inafferrabile finché non viene concretizzato e contestualizzato – attraverso la «presa-di-posizione» dell'individuo - nella singolarità e soggettività dei significati, i quali scaturiscono dalla scoperta, decisione e realizzazione del senso intuito. Ciò evidenzia come accedere al senso coincida, in ultima analisi, con l'incarnare le esigenze intuite nell'esistere: col tradurre nella concretezza dell'agire quanto la specifica situazione richiede. Non è, dunque, alla pura speculazione teorica, bensì dall'azione concreta e contestualizzata che si esprime il senso: è mediante la decisione e l'agire personale, orientato ad un valore, che l'essere umano può esperire un significativo modo di essere-nel-mondo. Così, se è vero che è nell'interiorità che si svela il senso (e, dunque, la verità) è altrettanto innegabile che il senso è un compito da attualizzare: qualcosa che richiede una «presa in carico» dell'individuo, e non semplicemente un aspetto sul quale riflettere, o da attendere dalla vita.

⁹³ V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell'anima*, cit., p. 250

⁹⁴ V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 182

⁹⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell'anima*, cit., p. 234

⁹⁶ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 149

Se, infatti, i significati possono essere considerati la ‘messa in forma’⁹⁷ (la realizzazione) del senso avvertito, allora vale l’analogia espressa da Frankl: “*il sangue senza arterie si dissolve, le arterie senza sangue si calcificano*”,⁹⁸ ossia: il senso, senza la concretizzazione in un significato, rimane evanescente ed inafferrabile, così come le particolari forme di significato, senza il continuo richiamo all’ulteriorità del senso, tendono ad inaridirsi nelle forme del “*si fa, si dice, si pensa*”.⁹⁹ La via di intuizione e realizzazione del senso richiede che il soggetto dimentichi se stesso, facendo qualcosa in cui crede. Di talché, se è vero che il senso si traduce nelle decisioni ed azioni esistenziali, nondimeno ogni decisione agita contribuisce a formare la persona: ovvero, concorre alla sua progressiva *autoconfigurazione*, in un processo dinamico che sostanzia il passaggio dalla condizione ontologica di *persona* alla maturazione della *personalità*.

Autoconfigurazione

Lo sviluppo dell’uomo si sostanzia, per Frankl, in un processo auto-formativo tale per cui la persona, mentre decide, “si decide”, poiché “ogni decisione è un’autodecisione e l’autodecisione è sempre un’autoconfigurazione. E mentre configuro il destino, la persona che io sono forma il carattere che io ho: in tal modo ‘si’ forma la personalità che io divento”¹⁰⁰. In tale prospettiva, gli atteggiamenti che qualificano il comportamento personale si formano attraverso la progressiva e ripetuta decisione in ordine a qualche valore, e si verifica così il passaggio dall’*actus* all’*habitus*. Se è vero, dunque, il principio secondo il quale “*agere sequitur esse*”, Frankl arriva a sostenere anche il suo contrario: “*esse sequitur agere*”, vale a dire: io agisco non soltanto in conformità con ciò che sono, ma io divento anche in conformità a come opero.¹⁰¹

E’, pertanto, dalla percezione emotiva del senso che scaturiscono le scelte che configurano l’individuo, al punto da poter sostenere che “la decisione di oggi è l’istinto di domani”.¹⁰² Tale è il potere *performativo* della tensione trascendente della coscienza ai valori, che è da intendersi, pertanto, non solo come recettività, ma anche come

⁹⁷ Cfr. P. Jedlowskj, *Il sapere dell’esperienza*, cit., p. 64

⁹⁸ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 126

⁹⁹ Cfr. L. Binswanger, *Tre forme di esistenza mancata. L’esaltazione fissata, la stramberia, il manierismo*, Bompiani, Milano, 2001

¹⁰⁰ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 78

¹⁰¹ V.E. Frankl, “Compendio dell’analisi esistenziale e della logoterapia [1959]”, in *Logoterapia medicina dell’anima*, cit., p. 96

¹⁰² V.E. Frankl, *Der unbedingte Mensch*, cit., p. 143

risposta che forma e trans-forma il soggetto, nel suo modo-di-essere-nel-mondo. Ed è ormai chiaro che “non con le parole si deve rispondere, ma con i fatti, con le azioni”.¹⁰³

Dunque, per Frankl si tratta di rispondere alle provocazioni che, di volta in volta, ogni situazione pone a ciascun uomo, e non di attendere soluzioni a domande che questi pone alla vita: è l'uomo, infatti, ad essere continuamente interrogato dal carattere esigenziale insito in ogni frangente esistenziale.

Il senso, pertanto, si mostra sottoforma di un compito al quale ottemperare, e si realizza attraverso un impegno da assumere: condizione, questa, per esperire intimamente una autentica significatività esistenziale, anche nelle situazioni particolarmente difficili dell'esistere. Ciò risalta bene quando riferiamo il discorso al tema della sofferenza (che potrebbe essere esteso, nondimeno, agli altri aspetti fondamentali dell'esistere: vita, morte, lavoro, amore): la persona non è di fronte ad “un enigma da spiegare teoreticamente, bensì una sfida a cui rispondere praticamente: chi si interroga sul senso della sofferenza, infatti, dimentica che la sofferenza è essa stessa una domanda a che da essa lui stesso viene interrogato”.¹⁰⁴ Lo stesso dicasi per il tema della vita, che interroga continuamente l'essere umano. Così, se “nel modo in cui si prende su di sé una sofferenza inevitabile, nel modo in cui si soffre, sta la risposta al perché della sofferenza”,¹⁰⁵ parimenti nel modo in cui si vive e si prende posizione nei confronti dell'esistenza sta la risposta alla domanda sul suo senso. Ciò conferma lo “scacco della ragione, e rinuncia a qualsiasi spiegazione intellettuale”,¹⁰⁶ a favore di una risposta concreta che sia l'espressione della trascendenza di sé, dato che «il modo in cui si vive» discende dalla capacità o meno di dimenticarsi in vista di un valore oggettivo, autenticamente intuito.

Di talché, parlare di «senso» riconduce ad un agire orientato alla realizzazione di ideali (più che al riempimento di una qualche mancanza), connotato da uno sguardo attento al «verso dove» si sta andando: al «per-che e/o per-chi» impegnarsi, vivere, lavorare, soffrire, amare e morire, e non tanto al «perché». Ciò nel superamento di un'ottica

¹⁰³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 149. La risposta, infatti, “si realizza sempre «nell'azione»: unicamente nell'attività è possibile rispondere realmente alle «domande della vita»” (V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 23).

¹⁰⁴ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 333. (Il corsivo è mio)

¹⁰⁵ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 128

¹⁰⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 333

meramente funzionalista¹⁰⁷ centrata sul criterio dell'utile: sul fatto che i comportamenti, atteggiamenti od esperienze siano sensati qualora 'servano' alla soddisfazione di un bisogno, e/o se 'funzionali' alla soddisfazione di un successo.

Sembra proprio, invece, che il concetto di senso non si riduca a quello di 'utilità' e ad una logica prettamente utilitaristica (volta alla realizzazione di qualcosa che si percepisce come vantaggioso). Non tutto ciò che è utile, infatti, può rivestire per qualcuno un senso e, viceversa, ciò che viene avvertito come significativo potrebbe, in realtà, non 'servire' ad alcunché ed apparire, ad uno sguardo esterno, perfettamente 'inutile'. In quest'ottica dunque, il senso di una scelta (o la scelta di senso) operata da una persona potrebbe figurare irrazionale ed incomprensibile agli occhi di chi l'esaminasse secondo i criteri della ragione calcolante, e non vi cogliesse la volontà di significato sottesa: come nel caso di un individuo che "pur giudicato da tutti felice, pur circondato da lussi e comodità di ogni genere (...) rinunciando alla carriera per quanto splendida e allettante e ai molti agi che questa avrebbe potuto concedergli, si ritiri nell'ambito di una stretta specializzazione, corrispondente però alle sue inclinazioni e tale da rappresentare il significato della sua vita, appagarlo interiormente e consentirgli di porre in atto ciò che egli meglio e forse esclusivamente sa fare".¹⁰⁸

In relazione al senso, pertanto, il riferimento è a dimensioni diverse da quelle riconducibili al successo/fallimento o piacere/dispiacere (e impiegate, perlopiù, per riflettere sul reale¹⁰⁹): a categorie non propriamente psicologiche, bensì spirituali o *noetiche*, che attengono al binomio «vero-falso»,¹¹⁰ e che consentono l'irruzione

¹⁰⁷ Su questa linea Crea sostiene che "occorre uscire da una concezione meramente funzionalista e legata a parametri di benessere sociale ed economico a cui il mondo attuale e quello scientifico sembrano attenersi" (G. Crea, "«Qualificare» la vita attraverso la ricerca di senso" in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 38)

¹⁰⁸ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 38-39 Come abbiamo detto, il senso ha a che fare con un vissuto 'viscerale': sgorga dal personalissimo corpo-a-corpo con un valore oggettivo; con qualcosa che una persona *sente* e avverte che proprio lei, in quel momento, *deve* fare per star-bene (e che, quindi, *vuole* fare); dalla relazione con qualcuno che *sente* avere un valore (e che, pertanto, *vuole*). Ecco perché ciascuno deve cercare da sé il proprio senso, che è unico e non trasmissibile; perché esiste una sola soluzione giusta: un unico 'senso veramente sensato' per ogni singolo individuo. Occorre cercarlo incessantemente poiché, come in una figura-rebus, esso c'è: ma sta a ciascuno non smettere di cercarlo.

¹⁰⁹ Frankl parla di un asse perpendicolare a quello del successo/fallimento (sul quale si posizionano le teorie psicologiche che si basano sul soddisfacimento dei bisogni e, dunque, sul fine del piacere e dell'autorealizzazione). L'asse teorizzato da Frankl si sviluppa, invece, tra gli estremi della *disperazione e realizzazione*.

¹¹⁰ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit. p. 22. Il riferimento alle categorie noetiche e al concetto di verità è presente anche in G. Pietropolli Charmet il quale accenna, infatti, al bisogno del giovane di trovare la "sua" verità, senza emulare quella altrui (cfr. G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., p. 36).

dell'elemento della *gratuità*.¹¹¹ In questa prospettiva, il senso è qualcosa che la persona realizza donandosi autenticamente per qualcosa o qualcuno: perdendosi nella volontà di accedere alla dimensione verticale dei valori, tale per cui “il realizzarsi è compatibile con l'insuccesso, come anche il successo è compatibile con la disperazione”.¹¹²

Così, in un cammino che va dal soddisfacimento dei bisogni all'orientamento verso il senso oggettivo (nell'intento di “scoprire di volta in volta ciò che ha più senso, che è racchiuso in ogni situazione della vita, e *persino contro i propri interessi*”),¹¹³ la realizzazione del senso risulta essenzialmente connessa alla dinamica della *volontà di significato*: alla motivazione primaria che supera il riferimento all'*autorealizzazione*. Si tratta, così, di mettere in luce la “tensione verso il compimento dei valori e dei significati”:¹¹⁴ ovvero, quella dinamica trascendente che “non deriva dalla mancanza di qualcosa (il piacere o l'affermazione di sé), ma è insita nell'esistenza dell'uomo ed è fondamentalmente positiva, in quanto si struttura “*in relazione a...*” qualcuno o qualcosa”,¹¹⁵ e non nel perseguimento meramente soggettivo di un valore in senso utilitaristico. Il senso, infine, chiama e richiama l'uomo al suo dovere: ad una «presa di posizione» sul reale, ad un impegno ad agire nel riferimento non tanto ad un bisogno, quanto ad un desiderio; ad un'ottica non solo teleologica, quanto *deontologica*, capace di integrare il *fine* con il *dovere* (e dove il dovere soggiace ad una autentica scelta del

¹¹¹ Ciò rimanda alla sostanziale differenza tra i concetti di *causa, motivo (ragione, scopo)* e *senso* i quali, però, non sono da intendersi secondo un'ottica di esclusione reciproca, bensì integrativa. La categoria del senso, infatti, pur non riducendosi alle altre due, le comprende e le trascende (sussistendo la medesima relazione esistente tra gli aspetti bio-psichici e quello noetico della personalità). Pertanto, il senso aggiunge un *surplus* di significato, giacché non si tratta di appagare una carenza, quanto di accedere al mondo della trascendenza, nella scelta autenticamente libera – e per questo gratuita – per un valore.

¹¹² V.E. Frankl, *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo d'oggi*, LDC-Leumann, Torino, 1992, p. 84. L'originalità della concezione frankliana del «senso» come categoria *a-priori* (nel riferimento autotrascendente ad un mondo oggettivo di valori e significati) risalta particolarmente dal superamento della posizione di Adler. Infatti, se è vero che quest'ultimo rappresenta un indubbio avanzamento rispetto a Freud (riconosciamo, con P. Roveda, che “Adler dà le sue preferenze ad una visione più finalistica che causale della psiche”, P. Roveda, *Il transfert nell'attività educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 1979, p. 86), la posizione adleriana sembra tuttavia permeata da una logica strumentale, estranea ai quei caratteri della *gratuità* e del *disinteresse* che, invece, connotano una autentica tensione verso qualcosa in cui si crede. L'esigenza, la ricerca e la realizzazione del senso non sono legate, infatti, né alle ricompense che scaturiscono da certe esperienze, né dal desiderio di ammansire il Super-Io.

¹¹³ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 63. Il corsivo è mio

¹¹⁴ Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 52

¹¹⁵ P. Del Core, “La dimensione spirituale alla base della logoterapia. Dall'antropologia dimensionale alla teoria motivazionale”, in E. Fizzotti (a cura di), *Il senso come terapia. Fondamenti teorico-clinici della logoterapia di Viktor Frankl*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 104

soggetto per un valore: condizione necessaria per lo scaturire di una risposta originale alle varie esigenze che la vita pone).

Appare chiaro, allora, come il senso risulti autenticamente attuabile solo nella dimensione dell'*autotrascendenza*: nel riferimento a valori trascendenti ed oggettivi, che implica il superamento del piano dell'immanenza legato all'utile nonché, sostanzialmente, il processo dell'*autorealizzazione* (dove “gli sforzi dell'uomo sono visti come *meri stratagemmi* per venire a patti con il proprio sentimento di inferiorità e insicurezza”).¹¹⁶

Autorealizzazione

Secondo la prospettiva della psicologia umanistica (A. Maslow, C. Rogers, E. Fromm, K. Goldstein) l'autorealizzazione costituisce la motivazione fondamentale sottesa all'esistere: anzi, il bisogno superiore che orienta il comportamento umano, tutto teso al pieno sviluppo delle intrinseche possibilità. In una parola: l'uomo deve diventare pienamente ciò che è. Frankl supera ed integra questo principio motivazionale, affermando che l'autorealizzazione non è lo scopo ultimo dell'uomo, e nemmeno il suo primo intento: essa, infatti, al pari del piacere e del potere, si raggiunge come conseguenza dell'*autotrascendenza*, e mai intenzionalmente. E, riferendosi a Maslow, asserisce che “nei suoi scritti egli ha testualmente concesso che l'autorealizzazione, pur se apprezzabile, può essere raggiunta soltanto per via indiretta, attraverso il compimento di un senso, attraverso l'amore, attraverso l'autotrascendenza, ovvero mediante la dedizione a persone o il servizio a una causa, e che quindi non può mai essere perseguita come scopo. Diversamente sfugge”.¹¹⁷ Dunque, l'autorealizzazione, lungi dal contraddire l'essenziale qualità autotrascendente dell'esistenza, “è, e deve rimanere, un effetto, ossia l'effetto della realizzazione di un senso”.¹¹⁸

In conclusione: “qual è la differenza fra *scopo della vita* e *senso della vita*? In altre parole: qual è la differenza fra la finalità, di cui così tanto parla la psicologia individuale, ossia la determinazione, e l'orientamento verso un senso, ipotizzato dalla logoterapia? Vi posso dire che la determinazione risulta da uno scopo intrapsichico, mentre il senso trascende l'uomo”.¹¹⁹ Il senso, nella prospettiva della trascendenza, è

¹¹⁶ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 61. (Il corsivo è mio).

¹¹⁷ V. Frankl, “Il senso come categoria antropologica” (1996), in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 175

¹¹⁸ Ibid., p. 60

¹¹⁹ V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell'anima*, cit., p. 234. Pertanto, l'impostazione di Frankl “incentrata sulla «volontà di significato» si distanzia dal principio adleriano della «finalità» nella stessa misura in cui la ricerca di uno scopo intrapsichico si differenzia dal perseguimento di una meta trascendente o, in altre parole, nella misura in cui un criterio meramente teleologico diventa pienamente intenzionale” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 102).

allora un *fine*, e non mezzo al servizio del piacere o dell'autorealizzazione; e l'obiettivo non è che il soggetto "si «senta» bene, ma che egli «sia» buono, buono per qualcosa; l'obiettivo è che la sua vita sia buona in quanto vi si *realizza* del bene. In questo caso (...) si sentirà anche bene".¹²⁰

3.3. Il contributo delle indagini sperimentali

La difficoltà, cui inizialmente accennavamo, a definire il concetto di senso emerge, anche, dalle ricerche che hanno cercato di indagarlo empiricamente. Non esiste, infatti, un'unica accezione di «senso»: si tratta di un costrutto che necessita di essere declinato in aspetti (o indicatori) i quali, solo all'interno di uno sguardo unitario e sistemico, possono dar conto della complessità del concetto in oggetto. Ciascuno di essi, infatti, se preso singolarmente, non può che risultare insufficiente e non rappresentativo.

Così, sembra proprio che il senso resista ad una precisa definizione, risultando di fatto ad essa eccedente.¹²¹ Possiamo tentare solo approssimarvisi (come accade nelle molteplici ricerche empiriche condotte con vari test, che ne hanno sondato le differenti dimensioni),¹²² ora focalizzando un aspetto, ora l'altro, ma sempre nella consapevolezza della limitazione intrinseca alla prospettività dei singoli punti di vista. Ciò premesso, risulta opportuno altresì riconoscere come l'impegno delle indagini sul senso sia stato volto, in particolare, alla declinazione empirica dell'*esigenza* dell'essere umano a ricercare un significato nell'esistenza: tensione, per altro, già ampiamente argomentata sul piano teorico¹²³ oltre che evidenziata su quello esperienziale. Infatti, se nel contesto

¹²⁰ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 214. Il corsivo è mio.

¹²¹ Anche Jedlowski parla della "infinità potenziale del senso, che trascende ogni sua riduzione concreta" (Id., *Il sapere dell'esperienza*, cit., 2008, p. 130)

¹²² Risulta alquanto problematico esprimere un costrutto delicato, sfuggente e complesso come quello del *senso*, anche in considerazione del fatto che "manca una condivisione teorica su quelli che sono gli indicatori principali che andrebbero analizzati e, molto spesso, si confonde il costrutto della ricerca di senso con le dimensioni che sono correlate ad essa ma non ne costituiscono l'aspetto principale" (R. Baiocco, F. Laghi, G. Guerrieri, "La ricerca di senso in adolescenza: un contributo empirico", in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., 96)

¹²³ Basti solo ricordare l'ampia dissertazione teorica di Frankl circa questa motivazione *sui generis*, che egli considera non riconducibile "(in maniera riduzionistica) ad altre motivazioni, né può essere dedotta da esse" (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 188). Lo stesso Frankl precisa come tale esigenza sia "un fatto (...) empiricamente corroborato e convalidato da numerosi autori che hanno impiegato test e metodi statistici" (V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 32). Emblematiche

dei “centri di consulenza educativa”¹²⁴ rivolti ai giovani viennesi a cavallo tra le due guerre mondiali, balzò all’attenzione del futuro fondatore della logoterapia questa «sete di senso» quale matrice latente, ma non per questo meno influente, di alcune forme di disagio giovanile, è certamente la sua esperienza di deportazione a costituire un vero e proprio *experimentum crucis* in grado di confermare che “in forza di un *perché* la persona può sopportare qualsiasi genere di condizioni, anche le più disumanizzanti, senza perdere la dignità, la volontà di lottare, la capacità di amare e la propria fedeltà alla vita”.¹²⁵

3.3.1. Poliedricità del senso e molteplicità di test

Come detto, le indagini empiriche (attraverso i vari strumenti da esse impiegati) intendono sondare aspetti particolari del multi-sfaccettato costrutto del «senso» di talché, nell’offrire innegabili quanto preziosi contributi alla sua comprensione, pongono nondimeno in risalto la complessità più volte emersa. Come sostiene G. Crea, infatti, occorre considerare i test “non come descrizioni o misurazioni *tout court* del costrutto logoterapeutico ma come descrizione o misurazione di un costrutto multidimensionale che si esprime attraverso la rilevazione soggettiva delle diverse caratteristiche comprese nel test”.¹²⁶

Di talché, dalla rapida panoramica che ci accingiamo a fare nella tabella che segue (circa gli aspetti presi in considerazione dai vari test elaborati, in questi anni, in ambito logoterapeutico, e non solo) emerge un quadro alquanto variegato:

risultano, a questo proposito, l’indagine pubblicata dall’American Council on Education nel 1972 e quella condotta dal National Institute of Mental Health nel 1973 (*ibid.*, pp. 32-34).

¹²⁴ V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia*, cit., p. 36

¹²⁵ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 51

¹²⁶ G. Crea, “Misurare la ricerca di senso”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pag. 61

**Test
logoterapeutici
multidimensionali¹²⁷**

- *Life Regard Index (LRI)*¹²⁸ sul grado di realizzazione personale, ossia sul livello di percezione di una vita ricca di senso (anche in individui con differenti sistemi di valore). Si tratta di autovalutare sia il sistema delle personali convinzioni sul senso della vita, ossia la presenza o meno di un quadro di riferimento che consenta di progettare, realizzare e valutare una vita piena di senso (strutturazione del senso), sia il conseguimento delle mete e degli scopi della vita, vale a dire il giudizio valutativo attuale circa l'aver raggiunto o l'essere in cammino per raggiungere i propri scopi di vita (perseguimento del senso).

- *Life Profile Attitude (LAP)* sulla volontà di significato e, in particolare, su questi aspetti: iniziativa, coerenza, scelta/responsabilità, accettazione/atteggiamento di fronte la morte, vuoto esistenziale, ricerca di obiettivi, percezione di un senso di libertà, frustrazione esistenziale;¹²⁹

- *Academic Attitude Scale (AAS)*¹³⁰ sui valori e l'attribuzione esistenziale (che si differenzia dall'attribuzione causale). Si tratta di uno strumento "importante perché permette di constatare come in alcuni ambiti di crescita della persona, come quello educativo e scolastico, il raggiungimento di scopi specifici come il successo scolastico non dipende unicamente da elementi esterni o da pressioni ambientali e da fattori intrapsichici, ma anche dal significato esistenziale attribuito all'esperienza fatta dal soggetto per il raggiungimento di uno scopo";¹³¹

- *Purpose in Life Test (PIL)*¹³²: misura lo scopo della vita e l'intensità della presenza di significato; permette di differenziare le caratteristiche patologiche da quelle della popolazione normale. Concilia la misurazione quantitativa con l'aspetto della narrazione autobiografica. Tre fattori che connotano il PIL, "definiti sulla base di un'analisi ragionata dei contributi teorici ed empirici presenti allo stato attuale".¹³³ Tali fattori sono stati denominati *benessere/progettualità/autodeterminazione*, dove per *benessere e soddisfazione* si intende l'atteggiamento positivo verso la vita non disgiunto da una visione positiva di se stessi e del proprio futuro, per *progettualità* ci si riferisce alla percezione che il soggetto ha di avere scopi o propositi nella vita o di impegnarsi in attività quali lo studio, traendone piacere e soddisfazione, per *autodeterminazione* si intende la percezione che il soggetto ha di sentirsi autodeterminato, ovvero di agire

¹²⁷ Cfr. *ibid.*, pp. 61-72 e M.A. Noblejas De La Flor, "Dimensiones del concepto del sentido. Una aproximación empírica desde la logoterapia", in *Nous*, cit., pp. 19-21

¹²⁸ Esiste un adattamento italiano del questionario, che "è stato validato raccogliendo ed elaborando opportunamente i dati derivanti dalla sua somministrazione a un campione di 402 studenti universitari", K. Szadejko, "Percezione della vita piena di senso. Adattamento italiano del questionario Life Regard Index", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 50. n. 4, 2003, pp. 679-702

¹²⁹ M.A. Noblejas De La Flor, "Dimensiones del concepto del sentido. Una aproximación empírica desde la logoterapia", in *Nous*, cit., pp. 20-21

¹³⁰ Elaborato da Wong P.T.P. e Weiner B., "When people ask «why» questions and the heuristics of attributional search", in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 40, n. 4, 1981, pp. 650-663.

¹³¹ G. Crea, "Misurare la ricerca di senso", in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pag. 64

¹³² Adattamento italiano a cura di G. Righetti, *Il Pur pose-in-Life Test di J. Crumbaugh e L. Maholick. Adattamento italiano e validazione*, Tesi di licenza non pubblicata, Università Pontificia Salesiana, Roma, 1982

¹³³ R. Baiocco, F. Laghi, G. Guerrieri "La ricerca di senso in adolescenza: un contributo empirico", in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit. p. 107. Per un quadro recente dei fattori che caratterizzano il PIL (e, dunque, il costrutto del senso), in base a quanto emerso e validato in studi empirici internazionali, si rimanda a M.A. Noblejas De La Flor, "Dimensiones del concepto del sentido. Una aproximación empírica desde la logoterapia", cit., p. 19. Ci sembra, comunque, che tali fattori possano rientrare nelle tre dimensioni del benessere/progettualità/autodeterminazione sopra esplicitate.

autonomamente, auto-regolare il proprio comportamento, decidere di compiere o meno delle azioni e/o fare in modo che esse accadano.¹³⁴

- *Seeking of Noetic Goals Test* (SONG), sulla motivazione e forza di coinvolgimento a cercare uno scopo nella propria esistenza (completamento del PIL). In particolare, i fattori misurati da questo test riguardano: il desiderio di senso, la ricerca di mete, l'appello alla coscienza e gli interrogativi esistenziali¹³⁵.

- *Personal Meaning Profile* (PMP), sulla ricerca di significato. Comprende sette fattori: achievement, relazioni, religione, autotrascendenza, autoaccettazione, intimità, adeguato trattamento (fair treatment);

- *Sentence Completing Questionnaire* (SELE), sul racconto del senso della propria vita in ambiti differenti (sé; relazioni sociali; attività);

- *Life Purpose Questionnaire* (LPQ), sullo scopo della vita;

- *Logotest*, per rilevare l'orientamento verso un significato esistenziale, e per discriminare le situazioni di patologia associate alla mancanza di senso. I fattori misurati riguardano, in particolare: la frustrazione esistenziale, l'atteggiamento di fronte al successo e al fallimento, la flessibilità di fronte alle situazioni, il bilancio esistenziale, le mete e i compiti, gli interessi e gli impegni, la flessibilità valoriale;¹³⁶

- *Existential Vacuum Test* (EVT), per misurare il vuoto esistenziale in rapporto ai disturbi dell'umore. È stato ricavato da alcuni item dell'MMPI;

- *Belfast Test*, sulle difficoltà che il soggetto vive nel trovare un significato nelle situazioni particolarmente problematiche (es. lutto, malattia, guerra) e sulle strategie operative di valore per superarle (valori di creazione);

- *Meaning in Suffering Test* (MIST), per valutare la diversa percezione della sofferenza da parte dei soggetti, e la capacità di scoprire un significato (valori di atteggiamento);

- *Sources of Meaning Profile* (SOMP), che si concentra sui seguenti aspetti: individualità, autotrascendenza, collettività, autopreoccupazione, soddisfazione delle necessità personali, godimento della vita, senso della storicità;¹³⁷

- *Existential Analysis*, che considera l'autodistanziamento, l'autotrascendenza, la libertà, la responsabilità, la percezione e l'esperienza del senso, l'egocentrismo;¹³⁸

- *Test sull'autotrascendenza e l'autodistanziamento (S98)*,¹³⁹ in grado di discriminare le persone su queste due dimensioni di fondo ed, in particolare, sui seguenti fattori: autotrascendenza, autocentramento impulsivo, condizionamento sociale, autocentramento riflessivo, adesione alle norme, resistenza alla relazione,

¹³⁴ Interessante è notare come, dalle stesse risposte che i ragazzi hanno dato alla domanda sul senso della loro vita, emergano chiaramente queste tre dimensioni, giacché “gli obiettivi principali che spingono gli adolescenti a ottenere qualcosa di significativo per la loro esistenza sono quelli che permettono di contribuire al loro senso di efficacia, di controllo, e che si collegano con il loro senso di adeguatezza nell'affrontare le esperienze e nell'impostare le loro azioni”, (G. Crea, “«Qualificare» la vita attraverso la ricerca di senso”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 51)

¹³⁵ M.A. Noblejas De La Flor, “Dimensiones del concepto del sentido. Una aproximación empírica desde la logoterapia”, in *Nous*, cit., p. 19

¹³⁶ *Ibid.*, p. 20

¹³⁷ *Ibid.*, p. 21

¹³⁸ *Ibid.*, p. 20

¹³⁹ A. Ronco, S. Grammatico, “Un test sull'autotrascendenza e l'autodistanziamento”, *Attualità in Logoterapia*, vol. 2, n. 3, 2000, pp. 75-90

	<p>empatia ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Senso della vita negli adolescenti (SVA)</i>,¹⁴⁰ che intende misurare quale sia il grado di significatività sperimentato, ossia quale sia la tensione e la soddisfazione che il soggetto dimostra di avere a proposito del senso della propria esistenza. Riguarda e fattori: il senso e pienezza della vita, la determinazione e sacrificio, la riflessività vs impulso, la sincerità e il grado di disagio; - <i>Test sui valori (“Le mie disposizioni”)</i>,¹⁴¹ atto a rilevare le diverse area valoriali ed, in particolare, i seguenti fattori: pienezza esistenziale, solidarietà, droga, ricerca della propria identità, autonomia religiosa, autocontrollo, responsabilità, autovalutazione, ricerca della maturità, apertura al dialogo.
<p>Altri strumenti (su aspetti connessi al costrutto di senso)¹⁴²</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Soddisfazione di vita (Satisfaction With Life Scale)</i>, per valutare il grado di soddisfazione rispetto alla propria vita; - <i>L’Autoefficacia Regolatoria Percepita</i>, per valutare le convinzioni che i ragazzi hanno circa le loro capacità di resistere alle pressioni esercitate su di loro dai pari per coinvolgerli in attività a rischio (fumare, bere, ecc.) - <i>L’Ottimismo (Life Orientation test)</i>, per valutare le aspettative circa il futuro e il senso generale di ottimismo; - <i>Symptom Check List-90-Revised (SCL-90-R)</i>, che misura il livello di disagio psicologico; - <i>Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)</i>, per valutare i sentimenti di sicurezza presenti nelle relazioni degli adolescenti con genitori e pari; - <i>Questionario della Prospettiva Temporale</i> (adattamento italiano del Zimbardo Time Perspective Inventory), che misura 5 dimensioni fondamentali: presente fatalista, presente edonista, futuro, passato positivo, passato negativo;

Da quanto si evince, misurare il costrutto del senso si rivela tutt’altro che semplice: significa, infatti, considerare diversificate dimensioni della personalità, in relazione al personale modo-di-essere-nel-mondo nelle singolari condizioni spazio-temporali, nonché nel rapporto con se stessi, gli altri e le ‘cose’ che lo compongono.

Nel tentativo di procedere nel sondare tale costrutto, avanziamo qualche riflessione su quanto emerge dalle ricerche che si sono avvalse degli strumenti appena delineati.

¹⁴⁰ P. Gambini, A. Ronco, “Che senso ha una vita senza amore? Prima applicazione di un test sull’adolescenza”, *Attualità in Logoterapia*, vol. 1, n. 2, 1999, pp. 33-44

¹⁴¹ A. Ronco, G. Pepe, “Identità e valori nell’adolescenza. Una ricerca sperimentale su alunni di scuola secondaria superiore di Napoli”, cit., pp. 71-91. Gli autori hanno studiato il ruolo dei valori nella formazione dell’identità dell’adolescente, attraverso una ricerca su un campione di 419 studenti volta ad esaminare le correlazioni fra valori vissuti e dimensioni dell’identità percepita. Il test sui valori qui menzionato “è stato elaborato presso l’Istituto di Sociologia della Pontificia Università Salesiana” (ibid., p. 76), ed è consultabile presso gli autori.

¹⁴² R. Baiocco, F. Laghi, G. Guerrieri, “La ricerca di senso in adolescenza: un contributo empirico”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pp. 103-104

3.3.2. *Esigenza, ricerca, attualizzazione del senso*

A partire dall'attenzione alla semantica dei concetti – particolarmente ricorrenti nelle ricerche - di *esigenza* e *ricerca* di senso, evidenziamo fin da subito il rischio di utilizzarli 'come se' fossero intercambiabili. Questo rimanda ad un interrogativo di fondo: l'*esigenza* di senso si risolve sempre ed inevitabilmente in un processo di *ricerca* dei significati?

Al fine di evitare sovrapposizioni concettuali indebite, chiariamo come l'*esigenza* di senso possa permanere, in alcuni soggetti ed in certe situazioni, latente, sfumata, implicita ed inespressa, tanto da non evolversi in un processo attivo di *ricerca* del senso. Parlare di *esigenza*, infatti, richiama ad una caratteristica costitutiva dell'uomo in quanto uomo: alla sua motivazione primaria al senso (la *volontà di significato*) la quale "è una condizione *a priori* dell'esperienza come tale, che accompagna tutta la vita dell'uomo. L'uomo, sia consciamente che inconsciamente, crede in un senso dell'esistenza".¹⁴³ Si tratta, dunque, di una peculiarità ontologica che potrebbe, tuttavia, permanere *in potenza* (o, come si legge dalla citazione di Frankl, a livello inconscio ed *inespresso*), senza essere attualizzata. Perché avvenga il passaggio dalla *potenza* all'*atto*, e affinché l'originaria tensione al senso inneschi e promuova, nel soggetto, un attivo quanto impegnato dinamismo di ricerca, occorre che egli consapevolizzi tale esigenza di senso: che la riconosca, la legittimi e la nomini;¹⁴⁴ che si lasci abitare ed attraversare dagli interrogativi esistenziali, quale passo necessario e propulsore per il dispiegarsi di un percorso di autentica crescita personale.¹⁴⁵

L'evoluzione dalla *potenza* all'*atto* trova, dunque, nel processo della *ricerca di senso* la propria espressione e traduzione: la persona, cioè, assume un atteggiamento attivo di tensione verso qualcosa o qualcuno che percepisce come significativa/o. Prende vita uno

¹⁴³ V. E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 102

¹⁴⁴ È necessario, infatti, che l'interrogativo di senso (...) venga colto, *reso cosciente* e si traduca in domanda" (D. Bruzzone, "Disagio giovanile e ricerca di senso", *Pedagogia e Vita*, n. 5/6, 2008, p. 196).

¹⁴⁵ Anche in un altro studio (M. J. Chandler, "Relativism and the problem of epistemological loneliness", *Human Development*, vol. 18, n. 3, 1975, pp. 171-180) viene posta particolare enfasi sull'opportunità che i giovani possano acquisire *consapevolezza* circa il proprio bisogno di senso.

stile esistenziale *dinamico*,¹⁴⁶ permeato dal movimento e dall'esigenza di intuire, trovare e sperimentare ciò che può rendere l'esistenza degna di essere vissuta. Ma si intuisce come tale evoluzione dinamica dall'*esigenza* al *processo di ricerca* non sia affatto scontata: si tratta di un transito che ha luogo *se* si verificano alcune condizioni esistenziali¹⁴⁷ nel soggetto, legate essenzialmente all'affinamento dei processi intuitivi e di consapevolezza della sua coscienza.¹⁴⁸

Nondimeno, nelle ricerche empiriche ci sembra di ravvisare questa distinzione concettuale tra *esigenza* e *ricerca* di senso. Così D.L. Debats¹⁴⁹, riferendosi a vari lavori che hanno utilizzato il *Life Regard Index* (LRI), specifica come la *ricerca* di senso - e, dunque, la scoperta di significati - non sia un tratto caratteristico e perciò 'scontato': se possiamo sostenere, infatti, che si tratta di un costrutto personale, occorre anche sottolineare che "la *ricerca* di senso non può essere ritenuta uno stato permanente della persona quanto una condizione che permane man mano che la persona *decide di lasciarsi interrogare* dal significato riscoperto nelle situazioni che vive".¹⁵⁰

Anche dal lavoro di G.T. Reker e J.B. Cousin,¹⁵¹ sul *Seeking of Noetic Goals Test* (SONG), emerge la differenziazione semantico- concettuale non solo fra l'aspetto della volontà o *esigenza* di significato (come costrutto stabile dell'uomo) e quello della *ricerca* di senso (come possibile sua evoluzione dinamica), ma anche fra quest'ultimo e

¹⁴⁶ Abbiamo già evidenziato come tale principio *noodinamico* cozzò contro quello di *omeostasi*. Da non trascurare è il dato secondo il quale il profilo del giovane con basso senso della vita è quello di "una persona confusa circa il proprio ruolo esistenziale, in cui il bisogno di avere uno scopo e un obiettivo si *cristallizza*, lasciando il posto alla sensazione di incapacità e di inettitudine" (G. Guerrieri, R. Paola, "Ricerca di senso e disagio psicopatologico in adolescenza", in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 144. Il corsivo è mio)

¹⁴⁷ La ricerca di senso come potenzialità della persona rimanda al concetto di *disposizione* quale "proprietà non manifesta" (S. Galvan, "La logica della progettazione educativa", in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, 1986, p. 66) e soprattutto a quello di *termine disposizionale*: "nel linguaggio logico, per termine disposizionale, si intende un termine che denota una qualità non manifesta ma che, se si verificano determinate condizioni, si manifesta. Per esempio, il termine «solubile in acqua» denota quella qualità per cui se un oggetto è posto nell'acqua allora si scioglie. È chiaro, d'altra parte, che un termine disposizionale può designare più proprietà non manifeste e conseguentemente un termine di tal fatta non è mai totalmente definibile" (*ibidem*). Ciò al fine di scongiurare derive deterministiche e riduzionistiche circa la complessità umana.

¹⁴⁸ Ciò chiama in causa l'educazione, e la sua funzione formativa che, come vedremo, non può ridursi alla mera trasmissione di contenuti.

¹⁴⁹ D. L. Debats, "Measurement of personal meaning: the psychometric properties of the Life Regard Index", in P.T.P. Wong e P.S. Fry (a cura di), *The Human Quest for Meaning. A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 1998, pp. 237-259

¹⁵⁰ *Ibid*, p. 255 (il corsivo è mio)

¹⁵¹ G. T. Reker, J. B. Cousin, "Factor structure, construct validity and reliability of the Seeking of Noetic Goals (SONG) and Purpose in Life (PIL) tests", *Journal of Clinical Psychology*, vol. 35, n. 1, 1979, pp. 85-91

quello di *realizzazione* del significato. Così, essi teorizzano una significativa distinzione fra il SONG test e il PIL test: mentre il primo sarebbe volto a sondare la *spinta motivazionale* dei soggetti a trovare un senso nell'esistenza (il processo, dunque, della *ricerca* di senso), il secondo misura il livello al quale è stato raggiunto un significato nella vita: l'intensità che connota uno stato di realizzazione di valori e significati al quale è pervenuto l'individuo. In linea con ciò, anche il *Logotest*¹⁵² rileva non solo lo stato di avvenuta realizzazione del senso (o di vuoto esistenziale), ma anche "la *tendenza* dei soggetti a un significato esistenziale (...), le difficoltà che la persona normalmente incontra nel *cercare* e nel *realizzare* un significato nella sua vita".¹⁵³

Traspare, dunque, l'attenzione al processo dinamico della ricerca di senso, all'attività del soggetto, al movimento che intraprende nella *tensione a* qualcosa o qualcuno: in pratica, al carattere intenzionale ed autotrascendente della sua coscienza. In questa prospettiva risulta centrale non tanto se un individuo abbia, in un certo momento del suo percorso esistenziale, trovato o realizzato un qualche significato, o se sia pervaso da un valore che rende sensata la sua attuale esistenza, quanto se sia o meno *in ricerca* di qualcosa o di qualcuno: se il suo particolare *modo-di-essere-nel-mondo* sia caratterizzato dal dinamismo o dallo stallo, dalla tensione verso un significato o dall'incistamento in qualche situazione dell'esistenza. E, nella consapevolezza che il processo di ricerca del senso possa trovare molteplici modalità e gradi di esplicitazione, K.L. DeVogler e P. Erbesole¹⁵⁴ hanno inteso indagare, attraverso strumenti narrativi, proprio il livello di *profondità* ed *intensità* di tale ricerca nell'adolescenza, quale processo in continua formazione e trasformazione nelle diverse stagioni della vita ed, in particolare, in quella giovanile.¹⁵⁵ Il proposito è stato quello, così, "di individuarne l'*emergere* e lo *sviluppo* in una fase dell'esistenza in cui questo bisogno appare senza alcun dubbio più pressante, proprio perché la problematicità e la conflittualità che la

¹⁵² Cfr. E. Lukas, "A validation of logotherapy", *The International Forum for Logotherapy*, vol. 4, n. 2, 1981, pp.116-125).

¹⁵³ G. Crea, "Misurare la ricerca di senso", in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 71 (il corsivo è mio)

¹⁵⁴ K. L. DeVogler, P. Ebersole, "Young adolescent's meaning in life", *Psychological Reports*, vol. 52, n. 2, 1983, pp. 427-431

¹⁵⁵ È emerso, da uno studio appena precedente degli stessi autori, come gli adolescenti siano *di per sé* in una fase di ricerca, al fine di dare un senso ai tanti aspetti e mutamenti che costellano la loro vita (K. L. DeVogler, P. Ebersole, "Categorization of college students' meaning of life", *Psychological Reports*, vol. 46, n. 2, 1980, pp. 387-390). Questo conferma quanto affermato nei paragrafi precedenti, a proposito della profonda connessione fra il processo della formazione dell'identità e quello della ricerca di senso nei giovani.

contraddistinguono ne esaltano la perentorietà”.¹⁵⁶ Anche nella ricerca di M.F. Shaughnessy ed R. Evans¹⁵⁷ si pone al centro il principio dell’*emergere* dell’esigenza di senso, rilevando quei tratti di personalità e fattori contestuali – quali stabilità emotiva, maturità, consapevolezza e responsabilità - che favoriscono l’affiorare di una postura esistenziale di ricerca, quasi a sottolineare come non basti averla *in potenza* affinché si sperimenti un autentico vissuto di significanza.

3.3.3. *Senso e appagamento esistenziale*

Da quanto fin qui emerso, nell’indagine sul senso e sulla ricerca di senso l’attenzione è volta a rilevare la *pro-tensione intenzionale* del soggetto al mondo dei significati e dei valori: il “processo di apertura e di autotrascendenza, che caratterizza la crescita di ogni individuo verso un nuovo modo di essere nel mondo”,¹⁵⁸ al di là della disputa fra aspetti soggettivi (percepiti e valutati dall’individuo) e oggettivi (rintracciabili nell’ambiente esterno) che caratterizzano molte ricerche sul benessere degli individui. A questo proposito la logoterapia introduce un concetto qualitativamente diverso di *ben-essere*¹⁵⁹ che si riferisce “alle molteplici dimensioni”¹⁶⁰ dell’individuo, tra le quali occorre considerare *anche* quella spirituale, poiché il benessere della persona “non è soltanto un fattore soggettivo, per cui il soggetto tende a trovare esigenze, bisogni, aspirazioni che sono più corrispondenti alla sua indole personale; né tanto meno si tratta di elementi esterni riguardanti l’ambiente, come una migliore socialità o un migliore tenore ambientale”.¹⁶¹ Aspetto, questo, posto in primo piano da C. Miller e G. Schultze,¹⁶² quando rilevano l’importanza di considerare anche la dimensione *noetica* nella ricerca

¹⁵⁶ N. Dazzi, “Presentazione”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 5 (il corsivo è mio)

¹⁵⁷ M. F. Shaughnessy, R. Evans, “The meaningful personality”, *The International Forum for Logotherapy*, vol. 10, n.1, 1987, pp. 46-49

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 45

¹⁵⁹ Cfr. E. Fizzotti, *Nuovi orizzonti di ben-essere esistenziale. Il contributo della logoterapia di V.E. Frankl*, LAS, Roma, 2005

¹⁶⁰ G. Crea, “«Qualificare» la vita attraverso la ricerca di senso”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 37

¹⁶¹ *Ibid.*, pp. 37-38

¹⁶² C. Miller, G. Schultze, “Manifesting the noetic dimension on the horizon of the 21-super(st) century”, *The International Forum for Logotherapy*, vol. 26, n. 1, 2003, pp. 27-29

sul benessere, e B.R. Little,¹⁶³ che ricava dal suo studio l'esigenza di autotrascendenza dei giovani, fondamentale per l'autorealizzazione. Ciò nella convinzione che la dinamica autotrascendente, quale aspetto essenzialmente costitutivo della originaria tensione dell'essere umano al senso, risulti positivamente correlata al "benessere esistenziale"¹⁶⁴ del soggetto, legato soprattutto alla sua apertura all'incontro con l'altro e ai significati della vita.

Si tratta, in sostanza, di porre in luce come lo *star-bene* sia profondamente correlato alla maturazione di un atteggiamento di ricerca volto alla realizzazione di significati e valori, che si declina nel duplice movimento dell'*intuire* e del *rispondere* alle esigenze che la vita pone a ciascun essere umano¹⁶⁵ nelle singole situazioni dell'esistenza.

Esemplificative risultano, in tale prospettiva, le ricerche che evidenziano il rapporto tra *sensazione di pienezza esistenziale e realizzazione del senso* mettendo in correlazione, per l'appunto, l'intuizione/realizzazione del senso con la *qualità della vita*, ossia con la percezione di una vita soddisfacente da parte del soggetto. Ad esempio, N. Rathi e R. Rastogi,¹⁶⁶ somministrando il *Personal Meaning Profile* (PMP), hanno rilevato un'elevata correlazione tra la percezione della vita come significativa e una situazione di benessere psicologico negli adolescenti; lo studio di G.B. Kish e D.R. Moody¹⁶⁷ dimostra, attraverso la somministrazione del *Life Purpose Questionnaire* (LPQ), che i soggetti con un buon livello nella ricerca di senso presentano meno sintomi patologici; le ricerche di D.L. Debats, J. Drost, P. Hansen¹⁶⁸ e P. Halama¹⁶⁹ attestano come il coinvolgimento delle persone in un compito da realizzare, e la responsabilità che ne consegue, costituiscano dei fattori di protezione del loro benessere generale, potenziando le risorse di *coping*. Dunque, l'intuire e l'essere impegnati in un compito che si percepisce importante per la propria esistenza, sviluppando così l'abilità a

¹⁶³ B. R. Little, "Personal Project pursuit: dimensions and dynamic of personal meaning", in P.T.P. Wong e P.S. Fry (a cura di), *The human quest for meaning*, cit., pp. 193-212

¹⁶⁴ G. Crea, "Misurare la ricerca di senso", in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 73

¹⁶⁵ La *capacità di intuire* e l'*abilità a rispondere* agli appelli della vita costituiscono, come avremo modo di approfondire, due processi fondanti il dinamismo della coscienza, che confluiscono nella *realizzazione*, da parte della persona, di un significato concreto ed autentico nell'esistenza.

¹⁶⁶ N. Rathi, R. Rastogi, "Meaning in life and psychological well-being in pre-adolescents and adolescents", *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, vol. 33, n.1, 2007, pp. 31-38

¹⁶⁷ G. B. Kish, D. R. Moody, "Psychopathology and life purpose", *The International Forum for Logotherapy*, vol. 12, n. 1, 1989, pp. 40-45

¹⁶⁸ D. L. Debats, J. Drost, P. Hansen, "Experiences of meaning in life: a combined qualitative and quantitative approach", *British Journal of Psychology*, vol. 86, n. 3, 1995, pp. 359-375

¹⁶⁹ P. Halama, "Dimensions of life meaning as factor of coping", *Studia Psychologica*, vol. 42, n. 4, 2000, pp. 339-350

rispondere in modo creativo alle esigenze della vita, costituiscono fattori *protettivi* del ben-essere esistenziale, nell'ottica della *prevenzione* del disagio. In tale prospettiva il *ben-essere* discende da un processo di apertura ai significati (e non il contrario): intuire e realizzare dei compiti esterni a se stessi costituisce una condizione necessaria affinché si verifichi, come 'effetto preterintenzionale', la realizzazione delle proprie potenzialità e abilità esistenziali.¹⁷⁰ Da ultimo, anche lo studio di P. Ebersole e K.L. DeVogler¹⁷¹ ha messo in luce come la categoria della relazione, intesa come apertura del soggetto all'incontro con l'altro, sia indicativa di un atteggiamento soddisfacente nei confronti dell'esistenza, così come M.J. Chandler¹⁷² ha evidenziato l'importanza di un ambiente relazionale capace di aiutare i giovani ad aprirsi all'esterno, contrastando una chiusura autoreferenziale.

Nondimeno, l'importanza della dimensione pro-sociale emerge chiaramente anche dall'indagine sperimentale (condotta da R. Baiocco, G. Crea, A. D'Alessio, E. Fizzotti, Z. Formella, P. Guerrieri, F. Laghi e R. Paola)¹⁷³ su un vasto campione di adolescenti romani, i quali hanno espresso come la motivazione dinamica ad andare alla ricerca di significati possa tradursi in variegati percorsi esistenziali, accomunati dalla volontà di rispondere in modo autentico ed originale agli interrogativi posti dalla vita. Soddisfare l'esigenza di senso, infatti, richiama dinamiche complesse, che si dispiegano su più livelli, il primo dei quali consiste nel "percepirsi e nel riconoscersi come essere unico e irripetibile. (...) Il secondo livello consiste nell'avvertire la transitorietà del momento presente e, di conseguenza, nel non rimandare a domani ciò che è possibile e doveroso fare oggi. (...) Il terzo livello consiste nello scoprire il compito che ognuno è chiamato a portare a termine quotidianamente, nel confronto sistematico con le sfide che la vita pone di continuo".¹⁷⁴ Questo significa avanzare un nuovo modo di guardare ed intendere lo *stare-bene* da parte della persona, mettendo al centro "una sua competenza

¹⁷⁰ Questo rimanda al rapporto sottile, quanto fonte di equivoci, tra i principi di *autorealizzazione* ed *autotrascendenza*. Per ora basti accennare che, secondo la prospettiva di V.E. Frankl (e nel superamento di quanto affermato dalla psicologia umanistica) l'autorealizzazione può essere raggiunta appieno solo quando l'uomo *si dimentica* e, dunque, *si autotrascende*.

¹⁷¹ P. Ebersole, K. L. DeVogler, "Meaning in Life: Category self-ratings", *Journal of Psychology*, vol. 107, n. 2, 1981, pp. 289-293

¹⁷² M. J. Chandler, "Relativism and the problem of epistemological loneliness", *Human Development*, cit., pp. 171-180

¹⁷³ Questa indagine sperimentale, che ha coinvolto 3024 ragazzi/e, costituisce il cuore del testo, più volte citato, di E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca. Itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze*.

¹⁷⁴ E. Fizzotti, "Rispondere agli appelli della vita", in Id., *Adolescenti in ricerca*, cit., pag. 208

importante, quella cioè di essere co-protagonista del suo benessere e della sua esistenza, con la sua capacità di valutazione valoriale dei diversi aspetti della vita”.¹⁷⁵

Sempre in questa ricerca, l’attenzione si è concentrata ad “evidenziare la relazione tra il senso della vita e alcuni predittori del benessere e del disagio psicologico in adolescenza (...), a individuare i fattori sia di rischio che di protezione che stanno alla base della ricerca di senso nelle «adolescenze multiple» dei nostri giorni”.¹⁷⁶ Le variabili correlate al costrutto della ricerca di senso hanno riguardato il livello di disagio psicologico, di ottimismo e di soddisfazione; l’autoefficacia regolatoria, l’attaccamento ai genitori e al gruppo dei pari e, infine, la prospettiva temporale. Il dato che emerge, su tutti, è che circa il 18% dei giovani intervistati “conduce una vita *meaningless*”.¹⁷⁷ Un senso di vuoto esistenziale pervade la loro esistenza: e questo accade proprio nella fase dell’esistenza che, come più volte abbiamo precisato, appare particolarmente sensibile per la strutturazione di una vita piena di significato. Così, “gli adolescenti con basso senso della vita si mostrano maggiormente insoddisfatti, meno ottimisti e tendono ad avere una bassa percezione relativa alle proprie capacità personali di resistere alle pressioni del gruppo dei pari, rispetto ai loro coetanei con alto senso della vita”.¹⁷⁸ I giovani che, invece, risultano aver soddisfatto la propria esigenza di senso “tendono a essere positivamente coinvolti nei confronti della vita e del proprio futuro, traendone benessere e soddisfazione, senso di padronanza circa le proprie azioni e il loro modo di viverli «in divenire», favorendo in questo modo, oltre che buone relazioni, anche un sano sviluppo della propria identità”.¹⁷⁹

Nondimeno, per quanto concerne il nesso fra il processo della *ricerca* di senso ed il *benessere esistenziale*,¹⁸⁰ non è forse superfluo precisare come tale legame non possa

¹⁷⁵ G. Crea, “«Qualificare» la vita attraverso la ricerca di senso”, *ibid.*, p. 40

¹⁷⁶ E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, *ibid.*, p. 9

¹⁷⁷ R. Baiocco, F. Laghi, G. Guerrieri, “La ricerca di senso in adolescenza: un contributo empirico”, *ibid.*, p. 122

¹⁷⁸ G. Guerrieri, R. Paola, “Ricerca di senso e disagio psicopatologico in adolescenza”, *ibid.*, pp. 144-145

¹⁷⁹ R. Baiocco, R. Paola, F. Laghi, “Attaccamento, identità e ricerca di senso in adolescenza”, *ibid.*, pp. 163-164

¹⁸⁰ Riteniamo importante connotare il concetto di *benessere* in senso propriamente *esistenziale*: vale a dire, come *senso di pienezza ed appagamento*, per l’appunto, *esistenziali*. Si tratta, infatti, di una “differente angolatura con cui guardare al concetto di benessere, che tiene conto della percezione individuale e della posizione di ciascuno nel proprio sistema di valori. Il benessere a cui ci rivolgiamo, dunque, non può essere interscambiato con termini quali «livello di salute», oppure «soddisfazione di vita», oppure ancora «adattamento ambientale». (...) l’attenzione prioritaria non va rivolta ai successi o agli insuccessi che è possibile conseguire, al piacere o al dispiacere che si può ottenere o evitare, al potere o all’impotenza che si esercita nei rapporti con gli altri. Piuttosto è importante scoprire che cosa in questo

risolversi semplicisticamente in una relazione di identità: quasi come se quel processo di ricerca equivalesse alla percezione di vivere una vita qualitativamente positiva. Tale risultato, lungi dall'essere scontato, rappresenta invece solo *uno* dei possibili esiti del complesso, aleatorio e poliedrico dinamismo della ricerca di senso, il cui risultato non sempre sembra coincidere con un vissuto di appagamento esistenziale. Quest'ultima condizione, infatti, comporta sia la capacità di *intuire* un significato (cuore del processo della ricerca) sia l'abilità di *rispondervi* (essenza del processo di realizzazione), nella consapevolezza, conviene ribadirlo, che il senso della vita si colga "rispondendo direttamente ad essa, assumendo le responsabilità che addita".¹⁸¹ Così, il fatto che l'uomo sia *alla ricerca* non significa, necessariamente, che egli *trovi* qualcosa: il porsi degli interrogativi esistenziali non si risolve automaticamente nel cogliere e realizzare, effettivamente, i compiti che la vita pone. Certo, il fatto stesso di essere *in cammino* può contribuire a connotare significativamente l'esistenza: tuttavia crediamo si tratti di un passo necessario, ma non sufficiente, giacché la ricerca potrebbe risolversi in tormenti angoscianti, dubbi ed inquietudini esistenziali inconcludenti. In questa prospettiva, allora, il concetto di benessere o appagamento esistenziale risulta sospeso, più che alla ricerca di senso *tout-court*, all'abilità di rispondere – in modo creativo ed autentico – agli appelli della vita, poiché "se la ricerca di significati non approda a risultati validi, cioè alla scoperta di qualcosa su cui poter costruire la propria identità con l'effetto di un senso di pienezza, di direzione e di scopo, si pongono le basi per uno scivolamento verso il vuoto esistenziale".¹⁸²

3.3.4. Concretezza, prospettività e trascendenza

preciso momento ognuno è chiamato a fare, come esigenza impellente, come impegno assoluto. Una pienezza esistenziale, pertanto, che comporta l'apertura verso l'esterno e l'ascolto attento e talvolta sofferto delle «domande» che la vita pone di continuo e che richiedono una risposta e una decisione eminentemente personali" (G. Crea, "«Qualificare» la vita attraverso la ricerca di senso", *ibid.*, p. 40). D'altro canto la prospettiva pedagogica al disagio sembra proprio andare in questa stessa direzione, nella convinzione che occorra "assumere il benessere come prospettiva esistenziale" (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 23)

¹⁸¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 149

¹⁸² G. Froggio, "Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti secondo la logoterapia di Frankl", in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit., pp. 121-122

Alfine, possiamo rilevare come dal lavoro di A.E. Auhagen e F. Holub¹⁸³ traspaia una connotazione di «senso» dapprima “come esame di significati ultimi e definitivi nella vita dell’uomo, poi come significati relativi, tipici di ogni specifica situazione, e infine come significati personali, riferiti cioè alle capacità e alle competenze di ognuno”.¹⁸⁴

Tale richiamo alla valenza concreta dei significati emerge anche in alcune indagini qualitative,¹⁸⁵ dove il processo di conferimento di senso si traduce in significati assegnati alle azioni specifiche e quotidiane che i giovani intraprendono nei diversi ambiti della loro vita. Così, nel sottolineare come l’interrogativo sul significato della propria esistenza debba essere *contestualizzato* e riferito ad un orizzonte esistenziale di cui il soggetto possenga le coordinate necessarie per il conferimento di senso, sembra nondimeno che la *ricerca di senso* sia “rilevabile nella misura e nel momento in cui alla gente viene chiesto di descrivere il significato di quello che fa, di quello che vive, di quello che sceglie, cogliendo come queste diverse cose hanno senso per loro”.¹⁸⁶

Da tutto ciò emerge, unitamente al carattere contestuale e concreto del dinamismo di attribuzione del significato, anche l’aspetto della *prospettività*, il quale può trovare in alcune ricerche un’importante chiarificazione. Così, J. Battista e R. Almond,¹⁸⁷ in un lavoro fondato sulla validazione del *Life Regard Index* (LRI) riguardante il livello di realizzazione personale, hanno avanzato una “prospettiva relativistica del significato, a partire dal concetto che non esiste una verità di significato identica per ognuno, ma che ciascuno può trovare vie diverse e specifiche per una ricerca di senso”.¹⁸⁸ Anche lo studio di G.T. Reker e E.J. Peacock,¹⁸⁹ che si avvale del *Life Profile Attitude* (LAP) sulla volontà di significato, evidenzia la specificità e concretezza legate al conferimento di senso, giacché “ogni individuo può trovare un senso specifico relativo alla situazione specifica che vive”.¹⁹⁰ Altresì, dal lavoro qualitativo di K.L. Sommer e R.F.

¹⁸³ A.E. Auhagen e F. Holub, “Ultimate, provisional, and personal meaning of life: differences and common ground”, *Psychological Reports*, vol. 99, n.1, 2006, pp. 131-146

¹⁸⁴ G. Crea, “Misurare la ricerca di senso”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit. pag. 58

¹⁸⁵ Ad esempio, K. L. DeVogler, P. Ebersole, “Young adolescent’s meaning in life”, *Psychological Reports*, vol. 52, n. 2, 1983, pp. 427-431

¹⁸⁶ G. Crea, “Misurare la ricerca di senso”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 79

¹⁸⁷ J. Battista e R. Almond, “The development of meaning in life”, *Psychiatry Journal for the Study of Interpersonal Processes*, vol. 36, n. 4, 1973, pp. 409-427

¹⁸⁸ G. Crea, “Misurare la ricerca di senso”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 62

¹⁸⁹ G.T. Reker, E.J. Peacock, “The Life Attitude Profile (LAP): a multidimensional instrument for assessing attitudes toward life”, *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 13, n. 3, 1981, pp. 264-273

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 271

Baumeister,¹⁹¹ basato sulle storie di vita, emerge chiaramente come il processo di ricerca e conferimento del significato avvenga a partire dalle situazioni quotidiane, ordinarie e concrete in cui le persone sono coinvolte. In sostanza, i giovani “con la loro ricerca di senso stanno a indicare che la valutazione delle esperienze *concrete* è associabile a un senso positivo o negativo della loro esistenza, e che tali esperienze influenzano effettivamente le loro scelte”.¹⁹²

Da ultimo, ci ispiriamo allo studio di M.A. Noblejas¹⁹³ per evidenziare l’opportunità di integrare le dimensioni della *concretezza* e *prospettività* con quella della *trascendentalità* (come percezione di un senso globale della vita che scaturisce dalla tensione verso la trascendenza, a partire dall’esigenza che la vita abbia un senso). Aspetto, quest’ultimo, profondamente connesso agli aspetti costituiti della *libertà* e *responsabilità* (come umana capacità di agire, di decidere, di prendere posizione nei confronti delle situazioni esigenziali e dei condizionamenti), nonché all’*appello alla coscienza* (alla dimensione appellativa, come ascolto della voce della trascendenza che risuona nell’inconscio spirituale).

In conclusione, e nel tentativo di rispondere a quell’interrogativo (così ambiguo, difficile e complesso) dal quale è partita la nostra riflessione, possiamo forse delineare il «senso» come «qualcosa» di *concreto* (legato al contesto); *prospettico* (commisurato allo specifico punto di vista), *trascendente* (verso valori e significati oggettivi), *attivo* (nella presa di posizione libera e responsabile nei confronti del reale) ed *appellativo* (nei riguardi della coscienza).

Ciò tuttavia nella certezza, non ci stanchiamo di ripetere, di non esaurirne la ricchezza di significato.

¹⁹¹ K.L. Sommer, R.F. Baumeister, “The construction of meaning from life events: empirical studies of personal narratives”, in P.T.P. Wong e P.S. Fry (a cura di), *The human quest for meaning*, cit., pp.143-161

¹⁹² G. Crea, “«Qualificare» la vita attraverso la ricerca di senso”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 51 (il corsivo è mio)

¹⁹³ M.A. Noblejas De La Flor, “Dimensiones del concepto del sentido. Una aproximación empírica desde la logoterapia”, in *Nous*, cit. Ricordiamo che l’autrice analizza il concetto di *senso* (le dimensioni ad esso connesse) attraverso sia una ricognizione dello stato dell’arte (cfr. la disamina di vari autori, già citati nel corso di questo capitolo), sia mediante un’analisi empirica su 216 soggetti che rispondono a 5 test (PIL, SONG, LAP-R, SOMP-R, SCALA ESISTENZIALE) sul senso della vita.

Parte seconda

*Il disagio giovanile:
modelli interpretativi*

IV. Il disagio giovanile

*“Dietro ogni fatto c’è un diario,
dietro ogni azione una biografia,
dietro ogni comportamento una visione del mondo”*
(Piero Bertolini, Ragazzi difficili)

Abbiamo tratteggiato, nei capitoli precedenti, l’adolescenza come particolare «modo-di-essere-nel-mondo» connotato dal cambiamento e dalla *consapevolezza* di questo mutamento.

Abbiamo anche riflettuto sull’*esigenza di senso* nei giovani, quale motivazione pervasiva di tale fase adolescenziale: motivazione concernente non tanto la ricerca delle cause o dei motivi sottesi all’agire (il «perché»), quanto l’orientamento verso valori oggettivi. Così, ragionando sul *concetto di senso*, è emerso come sia proprio dall’apertura del soggetto alla trascendenza che può scaturire l’intuizione e la realizzazione di significati unici ed originali (il «per-che» e «per-chi»), capaci di connotare di *senso* l’esistenza. Quest’ultimo, tuttavia, non costituisce l’esito scontato della parabola esistenziale di ciascun individuo ed, in particolare, dell’adolescente: ne sono testimonianza, purtroppo, le molteplici forme in cui si esprime il malessere dei ragazzi e delle ragazze.

Ed è proprio su questo tema che ora centreremo l’attenzione: sul fenomeno del *disagio giovanile*, nel tentativo di comprenderlo a partire dalla letteratura sull’argomento, per poi avanzarne una lettura volta, essenzialmente, alla sua de-patologizzazione.

4.1. La percezione del *dis-agio*

Da uno sguardo generale su alcuni studi, sembra che il disagio dei giovani d’oggi sia connotato dai toni del *dis-impegno* etico, della *dis-illusione* verso un futuro da

progettare, del *dis*-interesse verso qualcosa o qualcuno che non siano essi stessi e della *dis*-attenzione affettiva: insomma, un vero e proprio trionfo del «-*dis*».

Nondimeno, il *disagio* giovanile risulta essere un argomento di grande attualità: ad esempio, ne parlano diffusamente i *media* - quasi quotidianamente – amplificandone, spesso, solo alcuni aspetti, col risultato di un'accresciuta enfasi emotiva generale. Il rischio è quello di applicare alla categoria dei 'giovani' ciò che connota, in realtà, episodi isolati: infatti l'espressione *disagio giovanile* "è diventata un'etichetta che tende ad attribuire in modo generico uno stato di malessere all'intera condizione minorile".¹

Si tratta, naturalmente, non di minimizzare, bensì di trattare tali eventi col rispetto e l'attenzione che meritano, al fine non solo di evitare inutili e pericolosi allarmismi, ma soprattutto di comprenderli nel modo più autentico ed onesto possibile.

Con tale intento, la nostra riflessione prende le mosse dal termine *disagio* che, etimologicamente, "è costituito dal prefisso «dis» che indica negazione e dalla parola «agio» che significa «giacere presso». *Disagio* designa dunque la condizione di chi vive ai margini, si sente escluso, isolato, lontano dagli altri e da se stesso"²: una condizione di *estraneità*, di *lontananza* e di *mancaza-di-contatto* non solo tra sé e l'altro da sé ma anche, e forse soprattutto, "tra ciò che una persona esperisce e 'sente' e ciò di cui, sperando e vivendo, sa di poter *dire* che cosa vive".³ È pur vero che la stessa parola «agio» – che il prefisso «dis» connota in senso peggiorativo - può significare "lo stato d'animo corrispondente ad una situazione gradevole, comoda o vantaggiosa".⁴

4.1.1. Tra disadattamento e devianza

Disagio, allora, viene qui a designare non tanto – o non unicamente – una condizione di esclusione ed emarginazione rispetto a qualcosa o qualcuno, quanto la percezione di un

¹ F. Pizzi, "Disagio giovanile e bullismo", *Pedagogia e Vita*, n. 1, 2010, p. 116

² D. Mesa, "Disagio scolastico e ambienti sociali: le risorse e i vincoli", in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, Carocci, Roma, 2006, p. 57. La definizione del termine che leggiamo nel "Dizionario della lingua italiana", di G. Devoto e G.C. Oli, Le Monnier, Firenze, 1971, recita così alla voce *disagio*: "condizione o situazione sgradevole per motivi morali, economici, di salute; mancanza (di cosa necessaria od opportuna)"

³ D. Bruzzone, "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 154. Il richiamo dell'autore va al concetto di «incongruenza» di C. Rogers (cfr. C. Rogers, *Un modo di essere*, cit., p. 102)

⁴ G. Devoto e G.C. Oli, *Dizionario della lingua italiana*, cit.

*vissuto emotivo*⁵: un *modo di sentir-si* relativamente ad una determinata situazione. Si tratterebbe, allora, di una “condizione legata a *percezioni soggettive di malessere* (il disagio si «sente», ma non necessariamente si «vede»)”.⁶

Non è facile, comunque, connotare univocamente il termine in questione, che evoca concetti differenti a seconda degli elementi posti in primo piano rispetto ad un ampio, quanto sfumato, sfondo semantico.⁷ Tale ambiguità emerge anche dal constatare come la voce «disagio» non compaia, di fatto, nelle principali enciclopedie tematiche di psicologia, pedagogia e sociologia. In ragione di ciò, può essere d’aiuto partire dalla riflessione, seppur breve, sui concetti ad essa correlati: primariamente, quelli di «disadattamento» e «devianza», con una rapida incursione nei territori della «delinquenza».

Disadattamento

Anche per definire il disadattamento dobbiamo riferirci, nondimeno, al concetto di *adattamento*, quale “processo attraverso cui un individuo o un gruppo stabiliscono con il proprio ambiente naturale o sociale una condizione di equilibrio o per lo meno di assenza di conflitto. Il processo avviene attraverso la combinazione di manovre *alloplastiche*, volte a modificare l’ambiente, e *autoplastiche*, tese a modificare se stessi in vista di un accettabile equilibrio. Quando il risultato di queste manovre non sortisce l’effetto si parla di *disadattamento*, solitamente riferito all’ambiente sociale”.⁸ Disadattamento o adattamento in funzione, dunque, all’ambiente sociale e all’equilibrio che si riesce a stabilire con esso: come “incapacità di trovare adeguate modalità di

⁵ Anche G. Amenta fa riferimento ai vissuti della persona, connotando il disagio come difficoltà *percepita e vissuta* da parte del soggetto, di non poter soddisfare determinati bisogni (Cfr. G. Amenta, *Gestire il disagio a scuola*, La Scuola, Brescia, 2002). Giova anche il riferimento, nella stessa prospettiva, al pensiero di R. Mion, secondo il quale il disagio si riferisce in prima istanza ad una somma di *vissuti soggettivi* che includono sofferenza, frustrazione e profonda insoddisfazione (cfr. R. Mion, “Nuove forme di emarginazione. Figure professionali emergenti e strumenti formativi”, in AA.VV., *Disagio giovanile e nuove prospettive del lavoro sociale*, Grafic House, Venezia, 1995).

⁶ L. Regoliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, Carocci, 2001, p. 20 (il corsivo è mio)

⁷ Possiamo convenire che “non esiste una definizione teorica sufficientemente approfondita e univoca sul tema” (F. Pizzi, “Disagio giovanile e bullismo”, cit., p. 116): si tratta, infatti di “una «parola-valigia» che allude a situazioni e comportamenti diversi” (G. Milan, *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma, 2001, p. 8), tanto che alcuni autori arrivano a sostenere che “non esiste (...) un contenitore che si chiami «disagio giovanile»” (F. Cambi, M.G. Dell’Orfanello, S. Landi (a cura di), *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio. Proposte di studio e intervento*, Armando, Roma, 2008, p. 11)

⁸ U. Galimberti, *Enciclopedia di Psicologia*, cit., p. 7

relazione con il mondo esterno e di convivenza con gli altri”,⁹ come relazione disturbata “con uno specifico ambiente (si parla infatti di disadattamento scolastico, sociale, etc.)”.¹⁰ La nozione di equilibrio rimanda al principio dell'*omeostasi*, da intendersi come lo stato al quale sarebbero dirette, in un’ottica funzionalista, le attività intraprese dal soggetto.

Devianza

Il riferimento al tessuto sociale diventa particolarmente incisivo nel concetto di *devianza*, appartenente “a una tradizione culturale, quella funzionalista, che assume l’esistenza di un consenso condiviso sul sistema di valori e di regole (...) che si istituzionalizza e va a governare i comportamenti individuali”.¹¹ In questa prospettiva, *deviate* risulta quel comportamento che si discosta, in modo più o meno pronunciato, dai modelli sociali dominanti. Si tratta di un concetto essenzialmente «normativo» (che si riferisce non a una caratteristica intrinseca al comportamento, bensì ad un giudizio etico espresso su di esso) e «relativo» (dato che muta col variare del gruppo di riferimento e delle condizioni storiche).¹² Ciò che riteniamo importante sottolineare, è la convinzione che “la devianza, la criminalità, non sono caratteristiche proprie di alcun comportamento umano; non sono l’espressione di nessun tipo di personalità. Il comportamento e la personalità possono divenire socialmente devianti, in rapporto all’esistenza (...) gli investimenti di attribuzioni, di carattere simbolico e istituzionale, orientati in maniera selettiva su di essi”.¹³ L’accentuazione di tale dinamica interattiva - tra l’individuo ed il suo ambiente sociale - trova espressione, soprattutto, in ambito sociologico: emerge, infatti, una vasta letteratura che intende la devianza minorile come “scostamento rispetto a tutto ciò che costituisce la ragione e la base di un ordinamento sociale”.¹⁴ È con il contributo dell'*interazionismo simbolico*¹⁵ che, a dire il vero, si

⁹ I. Di Dedda, *Educare alla legalità. Fondamenti, problemi, prospettive d'intervento*, ISU, Milano, 2008, p. 168

¹⁰ L. Regoliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, cit., p. 20

¹¹ A. Fabbri, A. Melucci, *L'età dell'oro*, op. cit. p. 74

¹² Questa prospettiva, prettamente sociologica, può essere ben rappresentata dai contributi di A.K. Cohen, che considera la devianza legata all'appartenenza ad una classe socialmente svantaggiata e culturalmente deprivata, presumendo così che “le reazioni devianti assumano una forma tipicamente sub-culturale” (A.K. Cohen, *Controllo sociale e comportamento deviante*, Il Mulino, Bologna, 1969, pp. 195-196)

¹³ G. De Leo, *L'interazione deviante. Per un orientamento psico-sociologico al problema della norma-devianza e criminalità*, Giuffrè, Milano, 1981, p. 3

¹⁴ D. Izzo, A. Mannucci, M.R. Mancaniello, *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, ETS, Pisa, 2003, p. 99

incentiva il superamento dei tradizionali approcci interpretativi al problema della devianza, basati sui concetti di *normalità* e *patologia*.¹⁶ Ciò nella convinta messa in discussione di nozioni fortemente valutanti l'agire individuale in funzione di una norma precostituita, e nella profonda consapevolezza di quanto tali categorie concettuali contribuissero, in realtà, a creare e perpetrare ciò che avrebbero inteso curare, nella logica della "deviazione secondaria".¹⁷ In questa prospettiva la devianza non esiste come «fatto in sé»¹⁸: non si tratta di una caratteristica che connota intrinsecamente la personalità del soggetto, bensì di un aspetto che sorge sempre in rapporto ad una norma trasgredita, riconosciuta e sanzionata socialmente. Tale violazione, inoltre, viene rivolta – in uno specifico contesto storico e socio-culturale - a certi comportamenti e non ad altri, in un processo di attribuzione che porta il soggetto deviante all'identificazione stigmatizzante con un determinato ruolo o «etichetta» (ad esempio, del tossicodipendente o dell'alcolizzato). E, in un gioco pericolosamente alimentato da logiche pregiudiziali e stereotipanti, la definizione di tale «stigma» può arrecare con sé un insieme di percezioni sociali, attese ed aspettative negative che non fanno altro che aggravare, a loro volta, le difficoltà del soggetto deviante, rendendolo perlopiù stabile nel suo ruolo. Così, *deviante* non è tanto colui che devia dalla normalità, quanto chi incorre in una norma che stigmatizza la sua diversità e che lo induce ad essere proprio come ci si aspetta che sia in conformità a quello stigma. In tal senso, la condizione svalutativa di devianza assume un valore non tanto descrittivo, quanto prescrittivo, poiché l'individuo etichettato come *deviante* assume i caratteri disapprovati quali componenti fondamentali e permanentemente strutturanti la propria identità, "in una

¹⁵ Tale orientamento, che nasce negli anni '60 negli Stati Uniti ed è noto anche con il nome di *Labeling Theory* (ossia, *teoria dell'etichettamento*), prende le mosse dagli studi psico-sociali di E. M. Lemert (Cfr. Id., *Devianza. Problemi sociali e forme di controllo*, Giuffrè, Milano, 1981) e H. S. Becker (Cfr. Id., *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Gruppo Abele, Torino, 1987). Si veda, anche, lo studio di D. Matza, *Come si diventa devianti*, Il Mulino, Bologna, 1976).

¹⁶ Si rimanda, per una disamina dei concetti in questione alla luce di uno sguardo interdisciplinare che incrocia il sapere psichiatrico con quello sociologico, giuridico e teologico, a M Foucault, *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano, 2000 (in particolare, pp. 13-56)

¹⁷ Questo concetto "concerne una particolare classe di risposte, socialmente definite, che le persone danno ai problemi creati dalla reazione sociale nei confronti della loro devianza. (...) Per coloro che ne fanno esperienza essi divengono fatti centrali dell'esistenza, che alterano la struttura psichica e danno luogo ad una nuova e particolare organizzazione dei ruoli sociali e degli atteggiamenti nei confronti del sé" (E.M. Lemert, *Devianza, problemi sociali e forme di devianza*, cit., p. 88)

¹⁸ Come viene precisato in numerosi studi, il comportamento deviante viene definito "in riferimento ad uno specifico sistema culturale e normativo, modificando il quale viene modificata anche la definizione di devianza" (B. Barbero Avanzini, *Devianza e controllo sociale*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 11)

profezia che si autoadempie. Si verifica, cioè, l'effetto Pigmalione".¹⁹ Oltre a questo aspetto normativo-prescrittivo la devianza assume, altresì, i contorni dell'alta visibilità sociale, i quali difficilmente ineriscono le situazioni più sfumate e meno identificabili del disagio, che possono caratterizzare "anche la condizione di soggetti «socialmente inclusi»".²⁰

Delinquenza

Sinteticamente, tale fenomeno "si esprime nell'infrazione delle norme vigenti e delle regole condivise e che giunge talvolta a vere e proprie azioni criminose. Delinquenza e criminalità sono concetti relativi alla norma in vigore nel contesto sociale in cui si compie l'azione oggetto di giudizio etico, nonché all'epoca storica che può registrare un abbassamento o un innalzamento della soglia di tolleranza".²¹ Così, la devianza sfocia in delinquenza quando si scontra con la legge penale, designando "la condotta di individui che non si adattano alle esigenze fondamentali della vita sociale e violano leggi e consuetudini che sono generalmente accettate dal gruppo sociale e cui appartengono".²² Questo concetto appare quello maggiormente approfondito, almeno in ambito psicologico e criminologico, essendo stato oggetto di studio di vari modelli teorici²³: biologico-costituzionale (che ipotizza uno stretto legame fra specifiche anomalie cromosomiche e delinquenza); psicoanalitico (che parla di «propensione» alla delinquenza e criminalità, derivante dai conflitti con le figure parentali nel periodo infantile in cui si sviluppa la coscienza morale, ritenendo altresì che la maggior parte dei delinquenti siano psicopatici); comportamentista (che vede la delinquenza come il frutto di un insuccesso nell'apprendimento e, in particolare, di quel processo che O. H. Mowrer²⁴ ha denominato «condizionamento passivo di evitamento», che permetterebbe al soggetto di associare ad azioni proibite uno stato emotivo spiacevole derivante dalla punizione) e psicosociale (nel pensiero di N. Mailloux²⁵ si ipotizza che alla base della

¹⁹ D. Izzo, A. Mannucci, M.R. Mancaniello, *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, cit., p. 110

²⁰ D. Mesa, "Disagio scolastico e ambienti sociali: le risorse e i vincoli", in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., pp. 59-60

²¹ U. Galimberti, *Enciclopedia di Psicologia*, cit., p. 277

²² M.L. De Natale, *Devianza e pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 37

²³ Qui accenniamo solamente a come viene vista la delinquenza: non risulta possibile, infatti, addentrarci nelle varie interpretazioni, né sui sottostanti principi antropologici.

²⁴ Cfr O.H. Mowrer, *Learning theory and the symbolic processes*, John Wiley, London New York, 1960

²⁵ Cfr N. Mailloux, *Delinquenza e ripetizione compulsiva*, Vita e Pensiero, Milano, 1964

delinquenza vi sia la proiezione, da parte della famiglia, di un'immagine negativa – frutto dell'insicurezza dei genitori – esprimendosi in un eccesso di protezione.

4.1.2. *Un modo di essere-nel-mondo*

Da queste brevi annotazioni possiamo trarre una considerazione in merito al fenomeno dal quale siamo partiti: il disagio si configura come un fenomeno meno radicale e più sfumato rispetto alla devianza e delinquenza giovanili, un'«area grigia» tra la patologia conclamata e la cosiddetta *normalità*, riconducibile ad “un'ampia gamma di fenomeni anche molto differenziati”.²⁶

È qualcosa di diffuso e spesso non riconosciuto, poiché “affatto eclatante”,²⁷ *sommerso ed asintomatico*.

Si parla, a questo proposito, di “nuove fragilità”²⁸ le quali, sovente, sfuggono ai consolidati e rassicuranti riferimenti diagnostici, faticando ad emergere, ad essere legittimate e riconosciute (finanche dai soggetti stessi). Questi ultimi, infatti, percependo un disagio ‘altro’, diverso e dai contorni più incerti rispetto alle forme concrete, visibili e tradizionali, non *si* autorizzano ad esprimerlo: abbiamo a che fare, pertanto, con “nuovi disagi di persone che provano vergogna d'esporsi”.²⁹

Nella società della post-modernità, pertanto, affiorano “nuove malattie che eccedono e spiazzano le tradizionali categorie di lettura nosografiche e amministrative con cui il sistema di welfare ha decifrato e avvicinato per decenni i problemi delle persone e delle famiglie (e che proprio per questo diventano «invisibili»)”.³⁰ In ragione di ciò, occorre sempre considerare come ciascun comportamento non sia solamente ciò che appare: si tratta della punta di un *iceberg*, al di sotto della quale “c'è sempre un'intenzionalità, consapevole o meno, un modo di leggere la realtà, l'espressione di un bisogno, la

²⁶ D. Mesa, “Disagio scolastico e ambienti sociali: le risorse e i vincoli”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 76. Con questo termine, dunque, si può far riferimento “a quegli atteggiamenti giovanili non conformi alle aspettative degli adulti, ma neanche categorizzabili come trasgressivi o patologici”, (F. Pizzi, “Disagio giovanile e bullismo”, cit., p. 116)

²⁷ P. Barone, *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano, 2009, p. 114

²⁸ Cfr. V. Iori, M. Rampazi, *Nuove fragilità e lavoro di cura*, “Strumenti” n. 14, Unicopli, Milano, 2008, ed anche V. Iori, D. Bruzzone, “Ripartire da sé, ripartire dallo sguardo. L'inquietudine creativa dell'operatore sociale”, cit., pp. 3-11

²⁹ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 13

³⁰ *Ibid.*, cit., p. 10. Cfr., anche, R. Travaglino, *Fenomenologia del disagio giovanile: appunti per una pedagogia della devianza*, Edizioni Goliardiche, Trieste, 2004

ricerca di un riconoscimento da parte degli altri. In questa logica, anche *i comportamenti problematici sono indizi da interrogare* per coglierne il valore comunicativo, la loro forma di domanda”.³¹

Come accennato, al di là di ciò che possa definire un comportamento o una condotta come disagio, disadattamento, devianza o finanche delinquenza (a seconda, comunque, della soglia di tollerabilità decisa in un determinato contesto storico-sociale), emerge un elemento che accomuna le varie manifestazioni di malessere dei giovani: la situazione di *difficoltà* percepita non tanto, o non solo, dal contesto sociale - che interpreta quei comportamenti come “dissonanti rispetto a un certo modello condiviso di competenza sociale”³² - quanto *nel vissuto personale* del soggetto stesso. L’attenzione, pertanto, va ad una connotazione di devianza, disadattamento e disagio che non emerge dal confronto con un parametro convenzionale di presunta normalità, ma che vede il malessere come un *vissuto* riferito alla situazione *esistenziale* della persona: al suo modo di intenzionare il reale. Dunque: devianza il *disagio*, la delinquenza, il disadattamento *da* qualcosa o qualcuno – che si è stabilito costituire, convenzionalmente, la norma e la normalità – differisce sensibilmente dal *disagio* come *modo-di-essere* presenza nel mondo.

Su questa linea, lungi dal focalizzarci sulla manifestazione comportamentale ritenuta socialmente dissonante affermiamo, dunque, la centralità di ciò che sta ‘a monte’ e che “precede l’individuazione delle differenze sul piano del loro comportamento: la percezione di una difficoltà”.³³ Esiste, infatti, un elemento particolarmente significativo e maggiormente “saliente di qualsiasi ulteriore distinzione: la strutturazione debole o disadattiva di una visione del mondo e di sé-nel-mondo-con-gli-altri”.³⁴ A ben vedere, allora, la distinzione fra disagio, disadattamento e devianza risulta, forse, poco centrale ai fini del nostro discorso, poiché i giovani rivelano “una certa omogeneità quanto ai presupposti del loro comportamento”,³⁵ riconducibili ad una sostanziale “difficoltà a

³¹ C. Girelli, “In classe: prevenire e convivere con il disagio promuovendo il benessere”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 129. Dunque, “il sintomo rappresenta solo l’epifenomeno di diverse possibili condizioni esistenziali” (M.A. Galanti, *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all’ansia, alla fragilità e alla solitudine*, Carocci editore, Roma 2007, p. 10)

³² P. Bertolini, L. Caronia, , *Ragazzi difficili*, cit., p. 10

³³ *Ibid.*, p. 11

³⁴ *Ibid.*, p. 12

³⁵ *Ibidem*

diventare soggetto”.³⁶ Occorre uno sguardo, dunque, “capace di ricostruire non solo un’azione o una situazione ma anche e soprattutto il *significato* che quell’azione e quella situazione hanno per chi vi è coinvolto”.³⁷ Da questo punto di vista, nondimeno, risulta alquanto difficoltoso

operare distinzioni fra fenomeni afferenti alle categorie concettuali del «disagio», «disadattamento» e «devianza» poiché emerge come, di fatto, si tratti spesso di situazioni esistenziali sfumate, poco incasellabili e comprimibili in ‘comparti stagni’, dai contorni ben definiti. Occorre considerare, infatti, il fluttuare degli individui tra comportamenti identificabili come ‘semplice’ disagio, atteggiamenti talvolta connotabili come devianti, e vissuti esistenziali problematici di dis-adattamento. Questo vale, a maggior ragione, per chi si trovi nella complessa fase giovanile della propria esistenza, dove “l’iter disagio esistenziale, disadattamento, devianza (...) assume il significato di una struttura sistemica nella quale il tutto non è la semplice somma delle parti”.³⁸ Così, proprio tenendo conto della natura squisitamente sistemica, e perciò unica, di ogni situazione esistenziale, risulta impensabile forzarla all’interno di definizioni riduzionistiche e generalizzanti: la qualità del personale *modo-di-essere-nel-mondo* eccede, infatti, qualsiasi criterio meramente addizionale e quantitativo di interpretazione.

Stante le considerazioni fin qui avanzate, che cosa intendiamo allora con l’espressione «disagio giovanile»? Ci riferiamo, per ora, a quella sensazione, a quel vissuto e percezione di malessere che avverte il soggetto – in particolare il giovane - nel rapportarsi alla sua realtà, al di là delle manifestazioni comportamentali che possa assumere. Intendiamo, dunque, una difficoltà avvertita nella relazione intenzionale³⁹ del soggetto con il *mondo-della-vita*: una sofferenza connessa alla percezione di ostacoli nel processo di significazione delle cose, persone, eventi che costellano la sua realtà e che appaiono così, ai suoi occhi, destituiti di ogni senso. Il *disagio*, pertanto, appartiene primariamente alla condizione dell’*esperire*: all’*Erleben*, ossia al “«fare esperienza»,

³⁶ *Ibid.*, p. 13

³⁷ *Ibid.*, p. 21 (il corsivo è mio)

³⁸ G. Vico, *Educazione e devianza*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 31

³⁹ Sul discorso dell’intenzionalità, quale aspetto fondamentale per comprendere l’attraversamento, da parte del soggetto, di alcune forme o territori *dis-agiti*, ci sembra possa contribuire L. Pati, quando parla del disagio come situazione in cui si trovano quegli individui che, “dotati di normali potenzialità di crescita, sono però stimolati dall’assetto relazionale di appartenenza ad apprendere a comunicare con se stessi, con il mondo delle cose, delle persone e dei valori in maniera errata” (L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Brescia, la Scuola, 2007, p. 114

nel senso di un *percepire*, o *attribuire una forma* al mondo”,⁴⁰ all’avvertire una sensazione di malessere, di *dis-accordo* emotivo nel rapporto col proprio *mondo-della-vita*. Si tratta, nella fase aurorale, di un vissuto che può faticare a trovare espressione e, ancor prima, ad essere compreso e consapevolizzato dal soggetto stesso: di una percezione il cui momento sorgivo si situa nel rapporto speciale ed unico che la persona - ogni persona - instaura col proprio *mondo-della-vita*, nel *modo* in cui la sua coscienza intenziona la realtà. È questo *modo-di-essere-presenza*, infatti, che segna la specificità di ciascun soggetto e che, nel riferimento ai personali vissuti emotivi, può risuonare come agio o come *disagio* nella sua interiorità. In tale prospettiva il *disagio* può apparire come *prestazione* (piuttosto che come sintomo): come *modo-di-essere-nel-mondo*, di essere presenza secondo la qualità dell’*essere-in-ricerca* o, viceversa, dell’*essere-in-stallo*. E, crediamo, sia proprio quest’ultima condizione esistenziale a connotare un vissuto di *disagio* nei soggetti, che pertanto ha da essere rapportato non tanto ad una situazione di frustrazione di bisogni (da imputare ad una dinamica intrinseca o estrinseca al soggetto), quanto al personale processo di conferimento di significato al reale, che preclude la “capacità e/o possibilità di inserimento *attivo* e *creativo* dei giovani nella società e nelle istituzioni”.⁴¹ Questo richiamo ai concetti di attività e creatività, ai quali risulta sospesa una situazione di agio o di *disagio*, rimandano ai dinamismi che connotano la coscienza dell’individuo: il suo essere *organo di significato*, capace di intuire e rispondere responsabilmente alle esigenze dell’esistenza.

⁴⁰ P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza*, cit., p. 121

⁴¹ E. Butturini, *Disagio giovanile e impegno educativo*, La Scuola, Brescia, 1984 (il corsivo è mio). Su questa linea sembra muoversi gli orientamenti che ispirano la “nuova cultura per l’infanzia” declinati, essenzialmente, in due linee di tendenza che vedono i giovani sia come bisogni di protezione, sia come soggetti di diritti in ogni ambito: primo fra tutti, il diritto di essere davvero protagonisti della propria crescita (cfr. AA.VV., *Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia 2008-2009. Temi e prospettive dei lavori dell’Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2009).

4.2. *Disagio e adolescenza: un connubio probabile?*

A questo punto, considerato il disagio come situazione esistenziale connessa al *modo-di-essere-nel-mondo* proprio al soggetto, rileviamo come non pochi autori considerino tale fenomeno “associato prevalentemente alla condizione giovanile-adolescenziale”⁴²; il connubio, infatti, tra disagio e adolescenza è quantomai presente nella letteratura, e non solo in quella specialistica.⁴³

Nell’opinione comune, dunque, questo “periodo particolarmente vulnerabile dell’esistenza si lega, proprio per tali assestamenti, a momenti di crisi e di disagio”.⁴⁴ Ma quali significati assumono i termini *crisi* e *disagio*?

4.2.1. *Il «correlato emotivo» del cambiamento*

La parola «crisi» deriva dal greco *krínō* (scegliere, scernere, discriminare, separare, decidere) e significa , “in senso filosofico generale, momento di *discontinuità* nello svolgimento di un processo di cui (si) mette a rischio il normale sviluppo”.⁴⁵

Disagio, come abbiamo già avuto modo di notare, deriva dalla particella «dis» anteposta ad «agio». Nelle pagine precedenti, abbiamo ragionato su quest’ultimo termine: ora è da quella piccola preposizione che vorremmo riprendere la nostra riflessione. Infatti, se è vero che ha un significato peggiorativo e, dunque, valutativo, è altrettanto vero che con «dis», quale prefisso verbale e nominale, si indica “separazione, dispersione, opposizione”.⁴⁶ Dunque, tale particella può anche significare qualcosa di diverso dall’agio, ma *non* necessariamente in senso peggiorativo: può denotare, semplicemente, una condizione *differente* da quella sussistente, una situazione di *cambiamento* rispetto alla percezione ed al vissuto, in essere, di agio.

Dal nostro punto di vista, considerando l’adolescenza non come uno stadio ma come uno *stato esistenziale* (connotato dal processualità della ricerca del senso circa i

⁴² C. Girelli, “In classe: prevenire e convivere con il disagio promuovendo il benessere”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 119

⁴³ Basti citare, quale esempio paradigmatico, il noto lavoro di J.D. Salinger, *Il giovane Golden*, Einaudi, Torino, 1961.

⁴⁴ G. Guerrieri, R. Paola, “Ricerca di senso e disagio psicopatologico in adolescenza”, in *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 129

⁴⁵ AA.VV., *L’enciclopedia della filosofia e delle scienze umane*, De Agostini, Novara, 1996

⁴⁶ G. Devoto e G.C. Oli, *Dizionario della lingua italiana*, cit.

molteplici mutamenti che, soprattutto in tal periodo, sopraggiungono) il termine disagio può denotare l'atto stesso del cercare: o meglio, lo connota emotivamente, quale vissuto esistenziale o tonalità emotiva prevalente e, nel contempo, dalle molteplici sfumature. Si tratta, crediamo, di quello che Frankl denomina *sentimento intenzionale*, suscitato nella relazione della coscienza col mondo-della-vita – ossia, da quel movimento intenzionale di intuizione dei significati espressione dell'*inconscio spirituale* - il quale sentimento svela il senso del reale, differenziandosi sostanzialmente dagli stati sentimentali. Questi ultimi, infatti, hanno “ben poco da fare con l'essere umano propriamente detto, spirituale ed esistenziale, così come capita per qualsiasi altro stato istintivo”.⁴⁷ Così, nella situazione di disagio, il senso disvelato dal sentimento intenzionale coincide, propriamente, col cambiamento: col cammino da una condizione di «agio» ad una situazione «altra» (che non possiamo pre-definire né in *sensu* migliorativo, né peggiorativo).

Dunque, procedendo nella nostra riflessione, e nell'intento di superare l'idea che esista un connubio certo e deterministicamente inteso tra adolescenza e *disagio* (da intendersi unicamente come malessere e, pertanto, *già* segnato dalla negatività), crediamo che il vissuto di disagio che permea il processo di cambiamento individuale possa assumere tonalità, intensità e valenze del tutto differenti, a seconda delle sue singolari, uniche ed irripetibili modalità di *essere-presenza-nel-mondo*: di *abitare* quei cambiamenti. Il termine stesso di disagio, allora, può designare quell'ampia gamma di vissuti, sentimenti ed esperienze emotive (*Erlebnisse*) che si sperimentano *nel mentre* si attua il personale percorso esistenziale di ricerca, di attraversamento e scoperta di nuovi equilibri ed originali *modi-di-essere* nel mondo.⁴⁸

Il riferimento, allora, non è a qualcosa di statico bensì, e paradossalmente, ad uno *stato-in-divenire*⁴⁹: alla dinamica migratoria tra una certa situazione, tutto sommato, di agio (concernente la definizione identitaria, le dinamiche relazionali, l'inserimento nel proprio contesto socio-culturale: in una parola, *una* modalità di *essere-presenza-nel-mondo*) ad un'altra condizione: una *ri-definizione* identitaria, relazionale, comunitaria.

⁴⁷ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., pp. 44-45

⁴⁸ Concordiamo, pertanto, nel dire che certamente il *disagio* “non è occasionale, un «incidente», ma una dimensione imprescindibile per comprendere il processo di crescita di ogni alunno” (C. Girelli, “In classe: prevenire e convivere con il disagio promuovendo il benessere”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 120)

⁴⁹ Concetto centrale in G.W. Allport, *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1963

Tale migrazione comporta, quali elementi intrinsecamente connotanti il suo dinamismo, la fatica dell'*adattamento*⁵⁰ continuo, della duttilità sottesa all'assunzione di nuove *figure* o *fisionomie* esistenziali, della maturazione di linguaggi e consapevolezze diverse: di sguardi nuovi, capaci di cogliere (magari nelle stesse cose del *mondo-della-vita*) sfumature e significati inediti. Questa concezione di disagio (che porta con sé l'idea del movimento, del cambiamento e dell'innovazione) veicola l'*apertura al possibile*: all'assunzione dinamica e flessibile, ancorché mai definitiva e/o scolpita per sempre, di originali combinazioni esistenziali. Si tratta, essenzialmente, di un vissuto «in» movimento e «di» movimento che, lungi dal poter essere congelato o ipostatizzato in rigide definizioni, permea invece un atteggiamento: un *modo-di-essere-in-movimento*. In tal senso la crisi, la situazione di attraversamento che connota l'adolescente – costitutivamente alla ricerca di un *nuovo-modo-di-essere-presenza* – va vista, anche, come “opportunità dello specifico «poter essere uomo»”.⁵¹

Naturalmente non si tratta di un'avventura esistenziale semplice, e le sofferenze spesso manifestate dai giovani ne sono la più autentica testimonianza. Tuttavia, tale situazione scomoda, dolorosa e transitoria risulta essere, in realtà, un periodo fondamentale per la strutturazione della personalità, nel quale si capitalizzano le risorse per il futuro e si investe sulla propria capacità di *stare nell'incertezza*⁵²: di stare sospesi tra *essere* e *poter-essere*, di permanere in transizione tra l'*essere* e il *non-ancora*, in una miscela emotiva di fatica ed entusiasmo, nella convinzione che proprio la condizione segnata dall'incertezza possa costituire il *sub-strato* più fertile per coltivare lo “sviluppo di una molteplicità di forme non deterministiche di razionalità”⁵³, creative, flessibili e divergenti. Vale a dire: per maturare modi del tutto personali ed autentici di rispondere agli appelli della vita, nell'espletamento della piena *responsabilità* del singolo.

⁵⁰ Tale termine viene inteso, in questo contesto, non tanto in senso omeostatico (giacché veicolerebbe un'idea di stasi e fissità antitetico a quella di *disagio* che stiamo argomentando) quanto come disponibilità ad assumere nuovi contorni: ricorda, piuttosto, il concetto di “*accomodamento*” avanzato da J. Piaget nell'ambito dell'epistemologia genetica, ossia lo sforzo della modificazione di modalità di organizzazione cognitiva della realtà, conseguentemente alle esigenze della realtà stessa (cfr. J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, NIS, Firenze, 1968).

⁵¹ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 55

⁵² Capacità, come abbiamo visto, particolarmente importante nella nostra società in cui la crisi è diventata una “condizione permanente” (M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 14). In tale situazione paradigmatica risulta essere la metafora della persona che soffre come una barca in mezzo alla tempesta, il cui obiettivo esistenziale, oggi, non può più essere quello di riguadagnare le acque calme e tranquillizzanti del porto, bensì di stabilizzarsi nelle acque agitate della crisi.

⁵³ *Ibid.*, p. 22

Responsabilità

Questo concetto, centrale nel pensiero di Frankl, connota una caratteristica essenziale della persona: quella di essere potenzialmente «abile a rispondere» alle esigenze e significati della vita, che attendono solo lei per essere riconosciuti e realizzati. Infatti, “responsabilità significa sempre: responsabilità di fronte a un significato”⁵⁴, che ciascuno deve cogliere autonomamente. In questa prospettiva, la responsabilità viene a configurarsi come un “concetto eticamente formale, che non implica alcuna indicazione di contenuto. È un concetto eticamente neutro, un concetto limite, dal momento che non viene dichiarato di fronte a chi e per che cosa si è responsabili”⁵⁵: la decisione circa il «per-chi o a per-che cosa» sentirsi responsabili può scaturire solo dalla coscienza del soggetto stesso. Così l’uomo, pur essendone attratto, cerca talvolta di sfuggirvi: di abdicare al suo «essere-responsabile» originario, cadendo nelle maglie del conformismo e del fatalismo. Questo perché la responsabilità “è contemporaneamente qualche cosa di terribile e di meraviglioso. *Terribile*: il sapere che, in ogni istante, ho la responsabilità del momento futuro, che ogni decisione, sia la piccola che la grande, è una decisione “per tutta l’eternità”, che in ogni istante realizzo una possibilità e non un’altra. *Meraviglioso*: il sapere che il futuro, il mio proprio futuro e con esso quello delle cose e delle persone che mi circondano, è in un certo senso dipendente, per quanto in misura minima, dalla mia decisione di ogni momento”⁵⁶. Ciò implica il richiamo al concetto di *libertà*, e al fatto che persista sempre, per l’essere umano, l’opportunità incondizionata di prendere posizione nei confronti dei condizionamenti.

In questa prospettiva, allora, il termine *disagio* non può essere ristretto unicamente al mal-essere: esso indica, infatti, il *processo* della *ricerca di una «nuova forma-di-essere»*; del transito del soggetto verso una modalità *altra* di essere. Il *mal-essere* è dato, semmai, quale esito possibile (ma di non certo non univoco e determinato), che scaturisce dal *grado di consapevolezza* del giovane circa la sua responsabilità nella *conduzione* di questo percorso esistenziale⁵⁷ e, dunque, dai suoi vissuti emotivi. Percorrere nuovi territori, andare alla ricerca di un rinnovato agio, di un inedito equilibrio e di un originale modo-di-essere-presenza si sostanzia, così, con l’intraprendere una *nuova nascita*.⁵⁸ Di talché, la dinamica della ricerca di un «nuovo agio» si configura come un percorso di trasformazione (*trans-formare* come «dar

⁵⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 62

⁵⁵ *Ibid.*, p. 258

⁵⁶ *Ibid.*, p. 72

⁵⁷ Ciò rimanda al concetto di *libertà*, strettamente connesso a quello di responsabilità: centrali, come vedremo, nel nostro discorso sul disagio esistenziale.

⁵⁸ Questo tema trova le sue radici in uno dei maggiori pensatori sull’educazione: J.J. Rousseau, il quale denominò l’adolescenza una *seconda nascita*, poiché “è ora che l’uomo nasce veramente alla vita e che nulla di umano gli è estraneo” (J.J. Rousseau, *Emilio e dell’educazione*, La Scuola, Brescia, 1993, pp. 129-130)

forma»): il giovane cerca la propria fisionomia, con tutte le difficoltà, ostacoli, indecisioni e frustrazioni che questo comporta. Come detto, non dobbiamo incorrere nel rischio di connotare esclusivamente in negativo la coloritura emotiva della ricerca di un rinnovato agio, finendo così per ridurre univocamente il termine disagio al sentire sofferente. La ricerca, la *ri-nascita*,⁵⁹ infatti, è costellata da dolori ma anche da inedite gioie: da entusiasmo, da agitazione e freschezza, da leggerezza e speranza, da appassionata tensione verso sconosciuti orizzonti. Elementi, questi, che connotano il cambiamento e che, d'altro canto, non permeano il suo contrario: la stasi, la mancanza di movimento. Là siamo in presenza di dinamismi arrischiati; qui di situazioni stagnanti.

Parimenti, le note *crisi adolescenziali* non possono assumere unicamente i toni oscuri che, spesso, vi si associano, giacché l'attraversare nuovi percorsi, nuove direzioni e nuovi sentieri di vita - se può indurre spaesamento e senso di disorientamento - non è affatto scontato che si risolva in vissuti negativi, da rimuovere e combattere. Così, la tonalità della crisi e del cammino intrapreso è sospesa, più che all'evento in sé, al *modo* in cui viene affrontato e messo in atto: all'*atteggiamento interiore* assunto, poiché "la crisi non ha quasi nessun riferimento col «fatto» che una cosa si sia verificata, ma piuttosto col «modo» in cui essa si verifica: col modo in cui tale evento viene compreso, superato, sentito e vissuto".⁶⁰ In questo senso, la vita pone ogni individuo a confronto, suo malgrado, con situazioni particolarmente segnate dal mutamento, dal transito e dal cammino verso nuove forme di *essere-presenza* nel mondo: ma "in realtà né il pensionamento, né il disgravio della maternità o il climaterio in sé provocano uno shock: sono tutte tappe naturali della vita, che hanno senz'altro il loro lato positivo".⁶¹ Così, è del tutto comprensibile e, per certi versi, presumibile, che un vissuto di sofferenza, difficoltà e disorientamento possa permeare i soggetti che attraversano la fase adolescenziale: tuttavia, è il modo in cui il giovane vi risponde, la *consapevolezza della propria responsabilità* con cui vi fa fronte, l'*atteggiamento* con cui «prende posizione» nei confronti di tali avvenimenti esistenziali a costituire l'elemento

⁵⁹ Il riferimento al concetto di *nuova nascita* lo troviamo anche nel termine, etimologicamente strettamente connesso a quello di crisi, *crisalide*: emblema della trasformazione. Sul tema della ri-nascita si rimanda, anche, a E. Musi, *Concepire la nascita: l'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2007

⁶⁰ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 53.

⁶¹ *Ibid.*, p. 64

differenziante, ed anche a far sì che la crisi evolva, in alcuni casi, in un evento dai contorni patologici.

La nostra attenzione, pertanto, si posa sul *percorso* di cambiamento e di ricerca messo in atto dal giovane: non tanto sui risultati, nella convinzione che sia proprio dalla qualità del processo intrapreso che discendano gli esiti, e che il viaggio costituisca la cornice nella quale emergono le nuove fila di un rinnovato tracciato esistenziale, o nel quale si trovano inconsueti intrecci.

Adolescenza, dunque, come *avventura esistenziale*⁶² *più o meno consapevolmente vissuta*, dove la percezione soggettiva di ben-essere o mal-essere scaturisce dall'intimo esperire se stessi come protagonisti del proprio viaggio (e non 'trasportati-traghettonati' da altri); nel cogliersi artefici della propria esistenza e, dunque, *pro-gettati* verso un obiettivo (piuttosto che nell'avvertire – in modi più o meno confusi e sommersi – la sensazione di vivere il viaggio che qualcun altro ha già predisposto per sé o nel seguire, senza accorgersene, la scia di chi precede).

4.2.2. *Il disagio come opportunità esistenziale*

Tornando al connubio iniziale tra adolescenza e disagio⁶³ si tratta, allora, di un legame «scontato» se consideriamo i compiti evolutivi e le difficoltà riscontrate come fonte di malessere per il soggetto: come eventi che lo conducono 'al di fuori' dei canoni prestabiliti; che lo fanno deviare dai confini tracciati, nella convinzione che l'adolescente stesso, stante la molteplicità dei cambiamenti che (suo malgrado) si trova ad affrontare, sia indotto a sperimentare nuove situazioni, a mettersi alla prova, a tacitare in qualche modo le proprie inquietudini, a ridefinire l'identità, il ruolo nel gruppo dei pari e nel contesto familiare, nonché l'immagine di Sé.

Ma si tratta di un connubio solo «probabile» se pensiamo come queste crisi possano essere foriere non solo di malessere, ma anche di un autentico potenziale di crescita: una

⁶² Cfr. A. Augelli, *Erranze. Attraversare l'adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2011 (in stampa)

⁶³ Ribadiamo che è ormai "opinione consolidata che l'adolescenza si configuri come un periodo inevitabilmente difficile e ricco di conflitti, non solo relazionali ma anche interiori, dovuti molto spesso ai profondi mutamenti sia biologici che ormonali, che impongono un importante riadattamento psicologico personale e relazionale" (G. Guerrieri, R. Paola, "Ricerca di senso e disagio psicopatologico in adolescenza", in *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 129)

vicenda portatrice di nuove risorse e nuove modalità di *essere-nel-mondo*; un momento cruciale per il dispiegamento della propria forma migliore; un tempo fondamentale per il dis-velarsi del proprio modo, unico ed originale, di *essere-presenza*, a se stessi e agli altri. Dunque, parliamo di disagio come *opportunità esistenziale*: possibilità necessaria per uscire, abbandonare, superare gli agi rassicuranti dell'infanzia e procedere verso la costruzione di rinnovati equilibri ed inedite forme.

Sappiamo – è ormai noto - che l'avventura esistenziale dell'adolescente può essere costellata da peculiari criticità, incontrate nell'assolvimento dei compiti di sviluppo⁶⁴ tipici di quest'età, e messe ampiamente in luce nell'ambito della psicologia del ciclo di vita (la prospettiva *life-span*).⁶⁵ In tale ottica, “il disagio giovanile si può definire come la manifestazione presso le nuove generazioni della difficoltà di assolvere ai compiti evolutivi che vengono loro richiesti dal contesto sociale per il conseguimento dell'identità personale e per la acquisizione delle abilità necessarie alla soddisfacente gestione delle relazioni quotidiane”.⁶⁶

Infatti, se è opportuno riconoscere come l'intero arco vitale sia disseminato da prove che stimolano l'individuo alla ‘messa in moto’ di risorse essenziali (sostanziano, così, le premesse per l'instaurarsi di un sano percorso di crescita) è altrettanto importante considerare come sia proprio nel periodo adolescenziale che si concentrano e complessificano numerosi cambiamenti e compiti esistenziali. Infatti, “anche se nella nostra cultura stiamo rinunciando all'idea di stabilità e di equilibrio ed abbiamo assunto l'idea di mutamento continuo come condizione del vivere, percepiamo la *qualità straordinaria di certi cambiamenti* che si discostano dal ritmico fluire dell'esperienza per costituirsi come veri e propri salti di livello. Nel gioco dei cambiamenti ordinari e governabili, se pur problematici, si innestano lungo l'arco vitale cambiamenti di straordinaria intensità in cui la persona viene scossa alle fondamenta del suo essere, sperimenta uno smarrimento radicale ed una incapacità non solo a rispondere alle

⁶⁴ Abbiamo già accennato a tali compiti, e rimandato a R. J. Havighurst, *Human development and education*, cit. Aggiungiamo che, in Italia, questo paradigma è stato rielaborato da A. Palmonari (Cfr. F. Montuschi, A. Palmonari, *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, Centro Editoriale Devonian, Bologna, 2006, p. 34)

⁶⁵ Approccio, promosso da P.B. Baltes, H. Reese e L. Lipsitt, sullo sviluppo lungo tutto l'arco della vita, denominato, anche, “teoria degli eventi continui e discontinui” (Cfr. P.B. Baltes, H. Reese, “L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva”, *Età evolutiva*, 23, 1986, 66-96).

⁶⁶ F. Neresini, C. Ranci, *Disagio giovanile e politiche sociali*, Nis, Roma, 1992, p. 31

proprie domande, ma anche a formulare quesiti e problemi, ad articolare una parola su di sé”.⁶⁷

Ed il soggetto adolescente deve, in qualche modo, far fronte a questi eventi critici, che esulano dall’ordinario, chiamando a raccolta le energie e risorse disponibili, poiché “la crisi va attraversata e non può essere elusa. Va vissuta in tutta la sua drammaticità, con la consapevolezza che si tratta di un dramma necessario. In ciò si qualifica come evento normale, prototipo e parametro di ogni crisi che la vita obbliga a incontrare”.⁶⁸ Tuttavia, se esistono particolari livelli complessità e profondità che rendono specifica ogni situazione individuale, ciò significa che “non si può (...) parlare di compiti uguali per tutti, ma tutti devono affrontarli per poter diventare adulti, secondo modi e tempi propri”.⁶⁹ Infatti, è la modalità unica ed originale di ogni persona di fronteggiare le - e *prendere* più o meno *posizione* nei confronti delle - esigenze che la vita gli pone a rendere unica ogni avventura esistenziale. Da parte del giovane si tratta, dunque, di non rifuggire quei vissuti di incertezza, sofferenza e smarrimento intrinseci agli eventi critici che costellano ogni percorso di crescita poiché, lungi dall’essere sintomi di malattia, costituiscono la necessaria palestra esistenziale affinché si strutturi, nella sua personalità, la capacità di *prendere posizione* nei confronti delle situazioni. Semmai, è proprio dall’evitare e/o dal tacitare la voce di quei vissuti critici che può sorgere, in presenza di determinate condizioni esistenziali, qualche difficoltà conclamata. Così, incontriamo la patologia dove si innestano particolari resistenze a lasciar fluire il mutamento in atto, ed i sintomi si riducono a “*deviazioni dalla crisi stessa*”⁷⁰. Si tratta, allora, di saper *attraversare* la crisi, di maturare la consapevolezza dei propri turbamenti, nonché la presa di coscienza degli intimi vissuti emotivi; di guardare apertamente le inquietudini, di mettere in discussione i consolidati equilibri, di porsi coraggiosamente interrogativi esistenziali giacché il problema, semmai, sussiste proprio qualora non vengano espressi. E tale inespressività diventa maggiormente preoccupante

⁶⁷ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit. pp. 31-32

⁶⁸ *Ibid.*, p. 34. Questo concetto risulta centrale anche nel testo di M.A. Galanti, *Sofferenza psichica e pedagogia*, cit., dove si afferma la necessità, in ogni ciclo della vita, di educare il soggetto ad attraversare le paure e i conflitti, e trasformare la sofferenza da elemento distruttivo in risorsa creativa.

⁶⁹ R.Sala, “Il disagio scolastico nella relazione alunno-insegnante: la prospettiva psicologica”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 84

⁷⁰ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit. p. 35

nei giovani, se consideriamo che “la domanda sul senso e sul significato della propria vita (...) diventa sempre più conscia man mano che ci si avvicina all’adolescenza.”⁷¹

Di talché, nel richiamo alla ‘teoria focale dell’adolescenza’,⁷² puntiamo l’attenzione alla valenza creativa e costruttiva del periodo adolescenziale (indubbiamente denso di significative implicazioni per lo sviluppo futuro della personalità); sulle modalità di *coping*, *defending* e *resilienz* differentemente attivate dai giovani in virtù del grado di maturità e consapevolezza raggiunto. In questa prospettiva, allora, “non è tanto la crisi in se stessa ad essere problematica, quanto le risorse messe in campo per fronteggiarla e il loro utilizzo.(...) L’uso, apparentemente semplice, di competenze e risorse comporta un’attenta valutazione del rapporto costi-benefici; nei casi più problematici ciò può indurre a un progressivo adattamento per rinuncia: la persona «sceglie» di «non scegliere»”⁷³.

Spesso questa *non-scelta* può essere dettata dall’ampliamento della gamma di possibilità⁷⁴ che si prospettano al giovane il quale, non di rado, si trova nell’incapacità di decidersi per l’una a scapito dell’altra. Così, “un tempo dai troppi possibili si trasforma in una possibilità senza tempo, cioè in un puro fantasma della durata. Esso può diventare un involucro vuoto, una attesa interminabile, trascorsa aspettando Godot”⁷⁵ in un percorso esistenziale che può assumere i toni dell’inconcludenza.

Così, quando le possibilità non vengono colte dai ragazzi, quando non c’è l’energia necessaria per affrontare il *rischio che la scelta comporta*, la risposta più frequente è quella della rinuncia e del ritiro: dell’immobilismo e del fatalismo. Si palesa, dunque, il disagio di chi sperimenta l’incapacità di decifrare le situazioni nelle quali vive, a causa della moltiplicazione dei codici e dei messaggi con cui si trova ad interagire;⁷⁶ la sofferenza di chi si sente sguarnito di fronte ad ostacoli incerti ed arrischiati, il cui

⁷¹ A Pacciolla, “La prevenzione noogena”, in E. Fizzotti (a cura di), “«Chi ha un perché nella vita...», cit., p. 146

⁷² Teoria avanzata, nell’ambito della *life-span*, da J. Coleman e L. Hendry, che mette in luce come ciascun individuo debba affrontare, nell’arco della sua vita, problematiche diverse in momenti esistenziali diversi. Si tratta di un percorso prolungato, che consente l’elaborazione di importanti strategie di *coping* (cfr. J. Coleman, L. Hendry, *La natura dell’adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1992)

⁷³ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 63

⁷⁴ Tale *aumento di possibilità* sembra caratterizzare particolarmente la nostra epoca, dato che “l’eccedenza non riguarda (infatti) solo le cose, ma la percezione delle *possibilità* di vita fra cui scegliere” (P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza*, cit., p. 109)

⁷⁵ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., pp. 79

⁷⁶ F. Neresini, C. Ranci, *Disagio giovanile e politiche sociali*, cit., p. 31

fronteggiamento implica l'allenamento, anche, alla rinuncia⁷⁷ inevitabilmente sottesa ad ogni scelta. Una «angoscia paralizzante», allora, può costituire il correlato emotivo di tale condizione esistenziale: angoscia “intimamente connessa con il possibile e ancorata, nella sua origine, alla stessa struttura della condizione umana”,⁷⁸ all'azione irrevocabile della scelta, che arreca sempre con sé la “nullificazione del possibile implicito nel «possibile escluso»”.⁷⁹ Su questa linea appare, dunque, come il disagio adolescenziale risulti particolarmente connesso – come vedremo anche in seguito - al tema della *decisionalità*, nonché all'urgenza di dover operare delle scelte non procrastinabili,⁸⁰ poiché se è vero che in nessun momento della sua vita l'uomo può sottrarsi alla costrizione di scegliere tra le varie possibilità che gli si offrono, questo sembra caratterizzare, a maggior ragione, la stagione adolescenziale. Ma non sempre (come sono lì a testimoniarci le molteplici forme del disagio) gli adolescenti hanno maturato gli strumenti necessari – cognitivi, emotivi e valoriali – per poter operare delle scelte significative: spesso, infatti, si verificano situazioni di attendismo e di *mancata presa di posizione* nei confronti delle opportunità che si profilano. Così, la tendenza al *conformismo* sembra guidare il giovane negli importanti snodi del suo percorso esistenziale, dove non ci sono criteri personali in grado di orientare le scelte cruciali, e l'atteggiamento imperante risulta acriticamente volto ad “imitare pedestremente gli altri”.⁸¹

D'altro canto, operare delle scelte realistiche e sensate (perché rispondenti alle aspirazioni personali ed a un progetto di sé) richiede, al giovane, di appellarsi ad un

⁷⁷ Il tema della *rinuncia*, e della *incapacità* dei giovani di tollerare le inevitabili frustrazioni che ogni parabola esistenziale porta con sé, sembra particolarmente connesso al disagio del giovane di oggi il quale, essendo per lo più “abituato a vedere nel proprio benessere il metro di tutte le cose precipita in un abisso senza fondo quando il suo benessere vacilla. (...) Proprio là dove non si è mai operata una rinuncia pervasa di senso, le esperienze fondamentali a livello esistenziale s'ingigantiscono fino a diventare una vera e propria minaccia nei confronti della vita. Poiché tutto ciò che è facile esige che si continui su un piano facile, per chi «vive alla legge» le cose pesanti e difficili diventeranno gradualmente inconcepibili, fino ad arrivare all'*horror vitae*” (E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 54)

⁷⁸ E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in Id., *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 14

⁷⁹ *Ibid.*, p. 15. Così, continua Fizzotti, la radice profonda dell'angoscia “consiste nell'impossibilità di portare all'essere ciò che, necessariamente, per l'atto stesso della scelta è escluso dall'essere e condannato al non-essere. In questo l'uomo si coglie, e si riconosce, immediatamente e inevitabilmente nella possibilità di annientare, di nientificare” (*Ibidem*)

⁸⁰ Questo richiama l'importante tema della *temporalità* (che, nell'ultimo capitolo, verrà argomentato anche in riferimento al concetto di *limite*), quale categoria esistenziale che ineluttabilmente “investe l'esser dell'uomo quanto al suo originario e costitutivo essere possibile e lo determina nella sua esistenza instabile e precaria (...) ed evidenzia l'orizzonte entro cui si colloca ogni scelta” (*ibid.*, pag. 17)

⁸¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 28

proprio e personale sistema di *valori*, maturato nel corso del tempo e in grado di fungere da criterio di valutazione ed orientamento progettuale, poiché “è nell’adolescenza che si concretizza la scelta dei valori e si tende ad organizzarli in sistemi di significato, o ideologie, capaci di dare una prospettiva esistenziale unitaria alla vita”.⁸² Purtroppo, sappiamo quanto sia difficile incentivare l’elaborazione di un sistema di valori coerenti nei giovani, spesso guidati – come emerge dalle ricerche, anche recenti, che abbiamo menzionato - da una “valutazione superficiale, basata su gratificazioni immediate”.⁸³

Tuttavia, non è da escludere che alcuni atteggiamenti di attendismo ed immobilismo potrebbero essere legati all’esigenza di inserire delle *pause* nel fluire vorticoso degli eventi: non unicamente alla “fuga dalla scelta, ma (...) bisogno di chiusura e di isolamento di fronte all’eccesso delle possibilità”.⁸⁴

In questa prospettiva, allora, occorre operare lo sforzo di vedere tale comportamento ‘attendista’ come un modo-di-essere, di rapportarsi del giovane ad una realtà esageratamente in movimento, e troppo spesso fonte di quell’in-attività ed in-efficienza che essa stessa non esita, poi, a condannare.

4.3. Fenomeno patologico o culturale?

Sembra essere, il disagio giovanile, un evento non solo importante per la crescita ma anche, come viene spesso definito, del tutto «fisiologico»⁸⁵ e «naturalmente» connotante il processo di sviluppo che va dall’adolescenza all’adulità. Affermare questo non significa, tuttavia, sostenere che l’adolescenza si identifichi col malessere *tout court*, in

⁸² R. Baiocco, R. Paola, F. Laghi, “Attaccamento, identità e ricerca di senso in adolescenza”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pp. 168

⁸³ *Ibidem*

⁸⁴ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, op. cit., p. 79 (il corsivo è mio)

⁸⁵ Vari autori sottolineano la presenza di “un «disagio evolutivo normale», connaturato agli attuali processi di crescita” (D. Mesa, “Disagio scolastico e ambienti sociali: le risorse e i vincoli”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 77. Si vedano pure: C. Girelli, “In classe: prevenire e convivere con il disagio promuovendo il benessere”, *ibid.*, p. 117; L. Regogliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, cit., p. 21; A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, op. cit. p. 34; S. Bonino, *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Giunti, Firenze, 2005, p. 7). Anche Frankl sostiene che “il disagio psicologico, nella pubertà, rappresenta qualcosa di assolutamente fisiologico e non deve essere ritenuto in alcun modo qualcosa di patologico” (V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia. Scritti giovanili 1923-1942*, cit., pp. 87-88)

una «naturalizzazione» della problematicità adolescenziale alla luce della quale “la rabbia, la ribellione, i comportamenti aggressivi autodiretti ed eterodiretti sia individuali che di gruppo (e così via), entrano a far parte della psiche e sono rintracciabili nel percorso evolutivo di tutti gli adolescenti”.⁸⁶

Abbiamo già rilevato, infatti, come tale parallelismo coincida con una inesatta quanto grossolana generalizzazione, che riduce eventi complessi (come quelli dell’adolescenza e del disagio) a «nient’altro che» un avvicinarsi di problemi, sofferenze e criticità. Tuttavia, se *non* per tutti i giovani il disagio rappresenta una condizione naturale, è nondimeno vero che la fase evolutiva dell’adolescenza appare frequentemente caratterizzata, specialmente nella nostra epoca dalle «passioni tristi»⁸⁷, da vissuti di malessere particolari, naturalmente presenti con intensità diverse, a seconda della singolare situazione esistenziale. Tali considerazioni mettono in luce l’opportunità di de-patologizzare quei vissuti di inquietudine e sofferenza giovanili⁸⁸ Infatti, pur non negando l’esistenza di tipologie di malessere adolescenziale che sconfinano nella psicopatologia,⁸⁹ certamente *non* tutte le forme di disagio sono patologiche.⁹⁰

4.3.1. De-patologizzare il disagio

Il disagio giovanile troppo spesso risulta compreso all’interno di categorie forzatamente medicalizzanti. Eppure esistono forme di fragilità e di sofferenza esistenziali, legate a particolari momenti del vivere, che non si possono far rientrare nel novero dei disturbi

⁸⁶ P. Barone, *Pedagogia dell’adolescenza*, cit., p. 81

⁸⁷ Cfr. M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit.

⁸⁸ Cfr. P. Barone, *Pedagogia dell’adolescenza*, cit. Nella nostra prospettiva, dunque, ‘normalizzazione’ non è sinonimo di ‘generalizzazione’, bensì di de-patologizzazione.

⁸⁹ Rimandiamo, per un’argomentazione approfondita circa le forme che può assumere tale ‘sconfinamento’ negli abissi della patologia, alle opere di E. Borgna e, in particolare, Id., *Le figure dell’ansia*, cit., Id., *Le intermittenze del cuore*, Feltrinelli, Milano, 2003; Id., *Come in uno specchio oscuramente*, Feltrinelli, Milano, 2007.

⁹⁰ Infatti, “una serie di sofferenze può appartenere al campo delle difficoltà esistenziali, ma non essere ascritta all’ambito del disturbo organico” (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., pp. 21-22). Occorre contrastare, pertanto, la tendenza a *patologizzare* qualsiasi sofferenza: tendenza esemplificata dalla “patologia depressiva nel suo progressivo sganciarsi, lungo tutto il Novecento e ancor più nella seconda metà, dalla melanconia. Tale separazione ha tolto al dolore depressivo il connotato ambivalente in virtù del quale si poteva anche essere infinitamente tristi, proprio perché definiti da una sorta di grandezza d’animo, da una sensibilità quasi superiore, da un’inquietudine intelligente e in un certo senso eroica, connotata dal coraggio di guardare in faccia aporie e contraddizioni, nonché zone d’ombra della realtà” (M.A. Galanti, *Sofferenza psichica e pedagogia*, cit., p. 11)

mentali conclamati: “sicuramente, il fatto di vivere con un sentimento (quasi) permanente di insicurezza, di precarietà e di crisi produce conflitti e sofferenze psicologiche, ma ciò non significa che l’origine del problema sia psicologica”.⁹¹ A livello *eziologico*, dunque, non troviamo necessariamente una patologia psichica o psichiatrica – siano, esse endogene o reattive – quale *substrato* del disagio, nella consapevolezza che una persona cosiddetta *sana* possa sperimentare qualche problematicità in periodi delicati della sua vita: criticità che, nondimeno, potrebbero venir accentuate dalla difficoltà nel reperire modalità costruttive per chiedere aiuto, o per farvi fronte adottando vie socialmente consentite e convenzionalmente accettate. Tra la *normalità*⁹² e la patologia (intesa come cristallizzazione della personalità in una rigidità di tratto diffusa, connotata da segni clinici specifici) esistono, pertanto, delle *sfumature*, sia in senso qualitativo che quantitativo, che ci chiedono di abbandonare uno sguardo semplicisticamente dicotomico sul reale.⁹³

Aggressività, tristezza, apatia, ansia, inquietudine, incertezza, disorientamento... sono, entro certi limiti, vissuti normali e fisiologici, soprattutto nell’adolescenza: “abissi di luce e di ombra”⁹⁴ che la connotano costitutivamente, e che testimoniano la labilità dei confini tra normalità e patologia, tra disturbi neurotici (nevrosi) e psicotici (psicosi). Parliamo, dunque, di una “tristezza esistenziale che *non* è patologica, e che costituisce un’esperienza di vita che *non* è estranea a ciascuno di noi”.⁹⁵

Vi sono, infatti, espressioni di attraversamenti esistenziali tribolati, irti di difficoltà ed ostacoli ma che, nonostante tutto, non si inseriscono nella malattia: che non rientrano

⁹¹ M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit., p. 10

⁹² Interessante la definizione del concetto di *normale* come “ciò che non attira lo sguardo, ciò che si può rubricare sotto la dicitura «niente da segnalare»” (M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit., p. 73), che costituisce l’antitesi del riconoscimento dell’originalità e, persino, creatività costitutiva di ogni essere umano.

⁹³ Secondo Eugenio Borgna “esistono diverse concezioni di malattia: se la intendiamo come un tumore, allora la curiamo con i farmaci; se invece riteniamo che ogni esperienza di sofferenza (psichica o psicotica) sia fortemente *condizionata*, *se non nella sua insorgenza, almeno nel suo decorso*, occorre evitare che una crisi acuta diventi cronica. Da qui, l’importanza delle parole!” (E. Borgna, intervento del 23/01/09 al Master universitario in “Relazioni e sentimenti nelle professioni educative e di cura”, direz. scient. prof.ssa Vanna Iori, Università Cattolica, Piacenza)

⁹⁴ E. Borgna, *Le figure dell’ansia*, cit., pp. 149-166. Lo stesso autore parla delle “*ambivalenze che ci portiamo dentro*”, dato che “alcune esperienze nevrotiche fanno parte della vita e dell’esperienza umana. Esiste, infatti, l’ansia normale, nevrotica e psicotica, così come avviene per la tristezza. Tra quella normale e quella nevrotica la differenza è solo quantitativa. Quella psicotica va sempre curata con farmaci, quella nevrotica ha bisogno di relazione umana” (E. Borgna, intervento del 23/01/09, cit.)

⁹⁵ E. Borgna, intervento del 23/01/09. cit.. Così, “normalità e sofferenza appaiono uniti da un *continuum* concettuale: persone con esistenze normali attraversano stati di vulnerabilità differenziati, i quali espongono il soggetto a possibili situazioni di disagio e in alcuni casi di sofferenza” (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 121)

nelle usuali e tranquillizzanti tipologie nosografiche nelle quali viene racchiuso, spesso e volentieri, quanto risulta appartenente a quella *speciale normalità* cui prima si accennava. Infatti, le varie forme che può assumere il malessere dei giovani, dilaganti nella nostra società, “sono da considerarsi del tutto indipendenti dalle categorie diagnostiche e dalle vecchie e convenzionali impostazioni della salute”.⁹⁶ In altre parole, esistono “sofferenze dovute all’intolleranza di una società, che possiamo qualificare come *esistenziali*. Di fronte a esse, il clinico (...) non è costretto a «psichiatrizzare», a «rendere patologica» una sofferenza dovuta all’esistenza stessa, al mondo e alla società”.⁹⁷

In tale prospettiva, le fragilità incontrate dai nostri adolescenti – che si giocano nell’alternanza fra continuità e discontinuità, lentezza ed accelerazioni, ordine e disordine – “rappresentano nel loro succedersi ciclico una regolarità e una normalità che fa posto anche all’evento straordinario, non crea l’urgenza di eliminarlo e ridurlo, né la necessità di scoprirne la causa, ma solo il problema di comprenderlo nella sua dinamica e mantenerlo nell’alveo dell’esperienza che la persona può tollerare”.⁹⁸ Così, la fluidità che connota il cambiamento, la pluralità di dimensioni e sfaccettature che caratterizza ogni situazione esistenziale, nonché il dis-equilibrio che può qualificare i periodi di mutamento e transito ad un nuovo-modo-di-essere sostanziano, nell’insieme, la *normalità nella specialità*, al di là di ogni forma di riduzionismo etichettante, volto a non riconoscere, ad ogni persona, il “diritto a essere e a esistere come molteplicità”.⁹⁹

In tale prospettiva, ciò che «esce dagli schemi», che risulta stra-ordinario perché attinente ai vissuti di ogni singola avventura umana, non viene tacciato come *anormale* – e, dunque, patologico - e nemmeno fatto rientrare forzatamente nelle maglie della normalità. Se, infatti, l’individuo non viene predefinito da quadri nosologici precodificati, le singolari modalità del giovane di relazionarsi alle cose ed agli uomini del suo mondo-della-vita non esprimono *dis*-funzioni (dove quel prefisso *-dis* assume una valenza peggiorativa) bensì, semplicemente, funzioni di una specifica quanto singolare delineazione della sua presenza.

⁹⁶ E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in Id, *Adolescenti in ricerca*, cit., pp. 7-8. Questo concetto viene ribadito anche da altri autori: “appare chiaro come la sofferenza di senso non sia necessariamente una sofferenza mentale diagnosticabile” (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 128)

⁹⁷ M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit., p. 111 (il corsivo è mio)

⁹⁸ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, op. cit. p. 33

⁹⁹ M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit., p. 72

Così, tale *de-patologizzazione*¹⁰⁰ del fenomeno del disagio, unitamente al contrasto della tendenza normalizzante le differenze, si muove nell'ambito del paradigma della *comprensione*, nel superamento della mera spiegazione degli eventi umani (focalizzata, quest'ultima, sulla ezio-pato-genesi e sulle cause. L'intento è quello di comprendere il *dis-gio* in una prospettiva fenomenologico-esistenziale¹⁰¹ all'interno della quale *normalità* e *patologia* non riproducono la 'norma' e la 'devianza', ma esprimono una modalità esistenziali dalle quali affiorano modi originali di fare ed elaborare l'esperienza: ovvero, riflettono *come* il soggetto adolescente agisce nelle trame dell'esistenza, *come* reagisce alle cose, quali risorse mette in atto, nella volontà di disvelare il suo *modo-di-essere-nel-mondo* quale *autentica prestazione esistenziale*.

Coerentemente a ciò, la de-patologizzazione del disagio consente di far emergere, infine, la centralità della funzione educativa e ri-educativa, capaci di *de-clinicizzare* l'intervento al malessere, nell'ottica della promozione della ricerca di senso nei giovani: vera e propria «emergenza educativa».¹⁰²

4.3.2. La dimensione culturale del disagio

Tuttavia, se possiamo pensare che esistano difficoltà e criticità pressoché *ordinarie* (legate, in particolar modo, ai mutamenti biologici, neurologici ed ormonali specifici di questo periodo dello sviluppo), nonché fragilità che, come detto, possono caratterizzare il percorso di ricerca del personale modo di *essere-presenza*, occorre anche constatare come, in non rari casi, a queste condizioni si aggiungano problematicità che fanno evolvere la situazione del giovane verso forme di "disagio artificiale, esogeno, in cui centrale risulta essere la qualità delle relazioni interpersonali e della vita sociale propria dell'individuo".¹⁰³

¹⁰⁰ Ribadiamo, attraverso le parole di questo autore, che "la sottolineatura del disagio diffuso (...) non intende certo sminuire o svalutare la presenza di forme di disagio nelle quali interagiscono pesantemente condizioni socio-culturali specifiche" (C. Girelli, "In classe: prevenire e convivere con il disagio promuovendo il benessere", in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 120)

¹⁰¹ La prospettiva alla quale ci riferiamo, e che verrà approfondita nel corso del lavoro, è quella che origina dalla distinzione tra il metodo della spiegazione causale (*Erklären*), proprio delle scienze naturali, e il metodo della comprensione (*Verstehen*) delle scienze dello spirito avanzata da W. Dilthey, (cfr. *Per la fondazione delle scienze dello spirito*, Angeli, Milano 1985)

¹⁰² Cfr. D. Bruzzone, *Disagio giovanile e ricerca di senso*, cit., pp. 194-211

¹⁰³ F. Pizzi, "Disagio giovanile e bullismo", cit., p. 117

In tale prospettiva, può essere allora utile chiedersi: “quanto è legato alle crisi d’identità nel corso dello sviluppo psico-fisico e quanto può essere ascritto ai modelli culturali di integrazione dell’individuo nella società?”.¹⁰⁴ La riflessione su questi temi ci porta a rilevare che esiste non solo un “disagio evolutivo *endogeno*”,¹⁰⁵ connaturato al naturale percorso di crescita, ma anche un “disagio socioculturale *esogeno*”,¹⁰⁶ condizionato dall’ambiente di appartenenza.

Nondimeno, occorre riconoscere come le pur fisiologiche crisi adolescenziali risultino decisamente ‘amplificate’ nel contesto socio-culturale odierno, particolarmente problematico per chi si trovi in quella fase della vita che comporta l’affrontare molteplici mutamenti. Oggi, infatti, sembra più complesso di un tempo attraversare le tumultuose acque del periodo adolescenziale per raggiungere la sponda – sempre più sfumata - dell’adulità: si incontrano maggiori ostacoli ed imprevisti e, soprattutto, meno sostegni a cui aggrapparsi i quali spesso, quando ci sono, non è detto che siano in grado di aiutare a procedere verso il porto. Sembra, infatti, che i caratteri che, come vedremo, connotano diffusamente la società odierna non siano più consoni a sostenere il giovane nel suo processo di ricerca di una forma profonda ed autentica (e non superficiale o puntellata a surrogati illusori) di appagamento esistenziale: che esista, insomma, una sorta di frattura fra le esigenze – spesso espresse inconsapevolmente o attraverso modalità distorte - di una ‘sana’ crescita degli adolescenti e le risposte che il contesto riesce ad offrir loro. Assistiamo, così, ad una reale incapacità di farsi carico dei bisogni di crescita dei ragazzi: di comprenderli, interpretarli ed orientarli verso un porto sicuro, in un percorso che sia sostenuto dalla tensione verso chiari e coerenti valori oggettivi, e non in balia di raffiche di vento che ne possano facilmente scardinare le instabili fondamenta. Infatti se è vero, come è stato detto, che “la maggior parte delle persone sembrano convinte che, una volta superata la tempesta, il porto d’arrivo non esista, o, piuttosto, non esista più”,¹⁰⁷ è altrettanto vero che esiste il rischio, per nulla raro soprattutto per il giovane, di farsi condurre o traghettare passivamente in porti che *altri* hanno deciso, o di approdare a sponde non autenticamente scelte e vagliate, ma al quale egli si trova ad arrivare seguendo indicazioni o subendo esempi sbagliati, oppure

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 115

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 22

¹⁰⁶ *Ibidem*

¹⁰⁷ M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit., pp. 13-14

errando senza una meta. In questo frangente, il giovane raggiunge sì alcuni porti: ma si tratta di approdi malsani, insensati ed illusoriamente ammalianti.¹⁰⁸ In altri termini, oggi occorre non solo preoccuparsi di attraversare la tempesta e raggiungere la prospiciente riva (indicata, un tempo, dalla tradizione) e nemmeno pensare di stabilizzarsi nella crisi¹⁰⁹: occorre tentare di raggiungere la riva «giusta» in base a criteri di scelta e giudizio personali, che il contesto culturale non è più in grado di offrire. E questo, si badi bene, non coincide con l'esaltazione del soggettivismo o del relativismo, bensì con l'incentivare la capacità di valutazione dell'individuo, nel costante riferimento ad un mondo di valori oggettivi da scegliere e realizzare. Ma proprio in questo sta la difficoltà del giovane d'oggi: nello scegliere quale sia la riva «giusta per sé», per attraccare la propria esistenza, in base a quanto gli sussurra la voce della sua coscienza. Egli si trova, infatti, non solo nella situazione di poter contare unicamente sulle sue forze di giudizio, bensì nella necessità di dover riconoscere ed evitare gli ostacoli che gli frappone una compagine culturale ormai obsoleta e fortemente in crisi, appiattita sul presente e non in grado di fornirgli strumenti idonei per comprendere e decodificare il reale. Una cultura, in particolare quella giovanile¹¹⁰ (espressione fedele del clima assiologico odierno) foriera di ulteriori criticità,¹¹¹ che scaturiscono dal continuo veicolare, attraverso mezzi altamente suggestivi (quali i programmi televisivi, il cinema e la narrativa)¹¹² un'immagine uni-dimensionale e stereotipata della realtà, soprattutto adolescenziale. Vengono selezionati ed esaltati solo taluni aspetti fortemente riduttivi - e riduzionistici - della complessità umana, nell'esclusivo tentativo di compiacere il giovane quale consumatore¹¹³ di servizi. Nondimeno, tali messaggi diffondono ed alimentano una pericolosa tendenza culturale: l'«appiattimento sul presente» e sulle esigenze, interessi,

¹⁰⁸ È il caso, ad esempio, dell'immersione sempre più massiccia nell'irrealtà del mondo virtuale: un universo del quale il giovane si illude di detenere le chiavi, nel tentativo (magari del tutto irriflesso) di superare quel fastidioso senso di impotenza che lo pervade nel confronto col reale. Così, “non stupisce che, all'ombra di tale impotenza, si sviluppi la pratica dei videogiochi in cui ogni giovane, in una sorta di autismo informatico, diventa padrone del mondo in battaglie individuali contro nulla, su un percorso che non conduce da nessuna parte” (M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, p. 23)

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 14

¹¹⁰ Col termine *giovanile* intendiamo, in questo frangente, non la cultura prodotta dai giovani, ma quella a loro diretta.

¹¹¹ Cfr. F. Larocca, *Handicap indotto e società*, cit.

¹¹² A titolo esemplificativo ricordiamo, tra i programmi televisivi rivolti ad un pubblico giovanile, “Uomini e donne”, “Il grande fratello”, “La pupa e il secchione” etc...; tra i film quelli del regista F. Moccia (“Tre metri sopra il cielo”, “Amore 14” etc...) tratti da libri omonimi dello stesso autore.

¹¹³ Così, nella logica consumistica imperante, focalizzata sulle leggi di mercato, l'obiettivo che traspare inequivocabilmente coincide con l'acquisire il consenso del maggior numero di individui possibili richiedendo, loro, il minor sforzo pensabile: in un meccanismo che continuamente si autoalimenta.

pulsioni meno civili e più istintivamente egoistiche dell'animo umano, che lo spingono a sopraffare l'altro attraverso la furbizia, l'arroganza, l'aggressività verbale, la forza fisica, l'astuzia ed il totale disinteresse per il suo vissuto emotivo. L'avvenuto sdoganamento, effettuato, perlopiù, con leggerezza e irresponsabilità, di aspetti, dinamiche ed espressioni umane considerati, fino a non molto tempo fa, *dis-educativi* e *dis-valoriali* e oggi diventati tristemente "di moda"¹¹⁴, provoca ed esprime, allo stesso tempo, il mutamento assiologico in atto, del quale non si è forse completamente consapevoli né come adulti né, tantomeno, come educatori. Tutto questo fa sì che venga costantemente rimandato un ritratto semplificato e benevolo della realtà giovanile, dove l'inconsistenza, l'arroganza, la superficialità, l'ossessione per il successo e la mercificazione del proprio corpo perdono qualsiasi valenza negativa assurgendo, anzi, ad aspetti degni di un romanzo: di una triste fotografia che legittima proprio quei comportamenti che, in cuor loro, forse i giovani intuiscono essere irrispettosi ed alcune volte persino lesivi della dignità altrui. In una parola: il contrario della *pro-socialità* e dell'*empatia* che implicano, invece, la fatica dell'autoconsapevolezza, della riflessività e dell'impegno connessi a qualsiasi dinamica volta al cambiamento. Questo fa sì che programmi televisivi definiti 'trash', o film sulla condizione giovanile altamente banalizzanti la complessità dell'essere umano, riscuotano un enorme successo tra la generazione adolescenziale, sollecitando i meccanismi della volontà di piacere e di potenza, nonché facendo presa sulla tendenza alla comodità, all'agiatazza, all'appagamento immediato di bisogni da consumare voracemente quanto insensatamente. Ciò che emerge, allora, è la presenza di un clima socio-culturale che non fa leva sulla (potenzialmente presente, ma assopita e, per questo, bisognosa di essere sollecitata) *volontà di significato* dei giovani.

Da questo quadro, certamente poco confortante, si comprende come le naturali difficoltà che da sempre connotano la stagione dell'adolescenza assumano, oggi, intensità e configurazioni inedite rispetto al passato: si tratta di "un vero e proprio cambiamento qualitativo (...) che siamo impreparati ad affrontare non solo per la sua ampiezza, ma forse soprattutto per il suo contenuto. Il cambiamento e la ridefinizione del proprio modo-di-essere-presenza non risultano di certo agevolati da un tempo, come l'odierno,

¹¹⁴ Come diceva Frankl, "è diventato di moda prendersi gioco del mondo intero, dire male del prossimo, mandarlo all'inferno" (V.E. Frankl, *Come ridare senso alla vita*, cit., p. 213): questo esemplifica il cinismo e nichilismo della nostra epoca.

che spande i caratteri della tristezza e del pessimismo, del senso di precarietà ed imprevedibilità, dell'insicurezza ed incertezza permanenti. Una società, la nostra, caratterizzata, essenzialmente, dalla perdita della speranza messianica in un futuro migliore: dalla diffidenza e chiusura nei confronti del domani, dal sentimento di impotenza e disgregazione,¹¹⁵ dalla confusione, disorientamento ed arbitrarietà derivanti dall'evanescenza del principio di "autorità-anteriorità",¹¹⁶ anch'essa tipica della nostra epoca. Si profila una deriva edonistica dettata dalla "felicità obbligatoria",¹¹⁷ nonché dalla pretesa individualistica del 'successo ad ogni costo', seguente allo sdoganamento del *narcisismo*,¹¹⁸ nella pacifica convinzione che il proprio sé sia molto più importante di tutto il resto e, soprattutto, dell'altro da sé. Un contesto, quello odierno, nel quale si assiste all'aggirarsi di un ospite alquanto inquietante: il *nichilismo*,¹¹⁹ capace di diffondere un disordine angosciante, di confondere i pensieri e sgretolare gli orizzonti cui attingere per dare una forma alla propria esistenza, soprattutto nei giovani, i quali "anche se non sempre ne sono consci, stanno male (...). Il presente diventa un assoluto da vivere con la massima intensità, non perché questa intensità procuri gioia, ma perché promette di seppellire l'angoscia che fa la sua comparsa ogni volta che il paesaggio assume i contorni del deserto di senso".¹²⁰ È un clima culturale, questo, che non può che rendere l'attraversamento di inesplorati territori esistenziali particolarmente burrascoso: infatti, "crescere pare diventato più difficile per tutti a causa della complessità della stessa realtà",¹²¹ poiché "certamente i mutamenti rapidi del mondo esterno ed un certo smarrimento legato alla definizione dei ruoli, ai luoghi e ai tempi del vivere, ha diminuito quel carattere di naturalezza che in altri tempi e in altri contesti era possibile".¹²²

¹¹⁵ M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., pp. 20-21. Dicono gli autori: "pervade la sensazione di essere gettati in "una forma di ignoranza molto diversa, ma forse più temibile, che ci rende incapaci di far fronte alle nostre infelicità e ai problemi che ci minacciano" (*Ibid.*, p. 20)

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 25-30

¹¹⁷ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 60

¹¹⁸ Cfr. G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., e anche C. Lasch, *L'io minimo*, cit.

¹¹⁹ Frankl definisce il nichilismo "il riduzionismo di oggi" e fa riferimento ad un episodio della sua fanciullezza per spiegare questo concetto (si rimanda a V.E. Frankl, "Il senso come categoria antropologica [1996]", in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 178).

¹²⁰ U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, cit., p. 11

¹²¹ C. Girelli, "In classe: prevenire e convivere con il disagio promuovendo il benessere", in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 117

¹²² A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, op. cit. p. 35

4.3.3. Sociogenesi di un malessere diffuso

Da più parti emerge, così, una sofferenza generalizzata, espressa soprattutto da parte dei soggetti più fragili, meno in grado di dirigere consapevolmente il proprio processo di mutamento, in un contesto caratterizzato da crescente complessità, frammentazione dell'esperienza ed incertezza diffusa, tale per cui: "la crisi non è più l'eccezione alla regola, ma è essa stessa la regola nella nostra società".¹²³ Questo comporta che, per i soggetti adolescenti presumibilmente già attraversati da momenti critici, si assista ad una "crisi nella crisi"¹²⁴: vale a dire, alle difficoltà individuali si aggiungono quelle socio-culturali, in un singolare quanto complicato intreccio dato dal mutuo influenzamento dei molteplici fattori in gioco che risultano inscindibili.

In questa prospettiva, allora, il malessere di tanti adolescenti (al di là delle forme che possa assumere e dell'intensità che riesca a manifestare) sembra maggiormente connesso ad un principio *socio-genetico*¹²⁵ piuttosto che psico-patogenetico, nella convinzione che "la sofferenza mentale sia il sintomo di una crisi sociale più ampia",¹²⁶ riconducibile, oltre ai caratteri epocali prima delineati, anche alle matrici socio-culturali del *fatalismo* (quale cieca fiducia nel destino e fuga dinanzi le responsabilità personali), del *collettivismo* (come cristallizzazione di opinioni comuni in slogan e generalizzazioni totalitarie, a discapito delle opinioni personali) e *fanatismo* (quale meccanismo che porta ad ignorare la personalità di chi esprime un pensiero diverso dal proprio).¹²⁷ Una società, la nostra, subissata dalla *tecnica* "la quale, con la sua fredda razionalità, relativizza e relega sullo sfondo tutte le simboliche e le immagini che l'uomo si era fatto

¹²³ M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 13

¹²⁴ *Ibidem*

¹²⁵ Questo concetto sembra ben espresso da una semplice frase: "crisi dell'interiorità originata dall'esterno" (*ibid.*, p. 18). Riteniamo, tuttavia, importante sottolineare come la sofferenza individuale difficilmente possa essere ascritta ad un'unica causa: si tratta, infatti, di un evento multi-fattoriale dove, se certamente i fattori socio-culturali giocano un ruolo importante, nondimeno occorre considerare anche quelli afferenti ad altre dimensioni della personalità: biologica, psicologica e spirituale.

¹²⁶ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 140

¹²⁷ L'atteggiamento fatalistico, collettivistico e fanatico, unitamente alla condotta provvisoria di vita (propria di chi ritiene impossibile far fronte al destino), vengono riportati più volte da Frankl nel corso delle sue trattazioni, quali fattori patogeni caratterizzanti la società moderna. Si veda, in particolare, V.E. Frankl, *Come ridare senso alla vita. La risposta della logoterapia*, Paoline, Torino, 2007, pp. 45-66; V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., pp. 62-64

di sé per orientarsi nel mondo e dominarlo”.¹²⁸ Ecco, allora, il tramonto delle antiche narrazioni, l’oblio delle domande di senso e degli interrogativi circa l’esistenza di un orizzonte di valori condivisi, nell’assuefazione ed automatismo con cui l’uomo cosiddetto ‘tecnologico’ utilizza (in realtà del tutto passivamente) “strumenti e servizi che riducono lo spazio, velocizzano il tempo, leniscono il dolore, vanificano le norme su cui sono state scalpellate tutte le morali”.¹²⁹ Accade, così, che nell’illusione di dominare il mondo attraverso la tecnologia l’individuo ne risulti, egli stesso, asservito, trasformandosi in oggetto¹³⁰ completamente assoggettato agli ingranaggi di una logica voracemente consumistica che, accanto all’uomo tecnologico, pone l’insensatezza dell’*homo oeconomicus*.¹³¹

Sembra proprio che i tratti socio-culturali di questo nostro tempo età costituiscano l’*humus* in cui prolifera, inesorabilmente, un profondo “occultamento di senso”,¹³² tale per cui il malessere dei giovani, al di là delle forme in cui possa manifestarsi, presenta un’intensa matrice culturale: anzi, il disagio risulta essere, prima di tutto, *culturale*. Si tratta “di un vero e proprio *Zeitgeist* e non semplicemente di un problema individuale”,¹³³ di una “nevrosi collettiva”¹³⁴ contraddistinta da una tragica triade di

¹²⁸ U. Galimberti, *L’ospite inquietante*, cit., p. 20. Sul tema della tecnica si rimanda, anche, a U. Galimberti, *Psiche e teche. L’uomo nell’età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 1999

¹²⁹ U. Galimberti, *L’ospite inquietante*, cit., pp. 20-21

¹³⁰ Infatti, purtroppo, “la nostra società è la prima che, possedendo delle tecniche, ne è anche, al tempo stesso, letteralmente posseduta. Ci limitiamo a premere dei pulsanti, ignorano il più delle volte quali meccanismi vengano innescati” (M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit., p. 24)

¹³¹ Per la complessa tematica del *consumismo* si rimanda, in particolare, a Z. Bauman, *Consumo, dunque sono*, Laterza, Roma-Bari, 2008. A questo argomento risulta connesso, anche, il tema della *globalizzazione* della nostra epoca che, in un’ottica educativa, è stato trattato in alcuni articoli: R. Mion, “La globalizzazione: sfida dell’educazione”, *Orientamenti Pedagogici*, vol. 47, n. 6, 2000, pp. 937-956; C. Nanni, “Globalizzazione ed educazione”, *Orientamenti Pedagogici*, vol. 49, n. 6, 2002, pp. 937-956; F. Casella, “Disagio giovanile, globalizzazione e educazione”, *Ricerca di Senso*, vol. 1, n. 2, 2003, pp. 179-191. Per ulteriori approfondimenti: Z. Bauman, G. Battiston, *Modernità e globalizzazione*, Edizioni dell’Asino, Roma, 2009.

¹³² E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano, 2008, p. 77

¹³³ D. Bruzzone, “Disagio giovanile e ricerca di senso”, cit., p. 197. Il carattere di *diffusività* di questo malessere, se coglie in particolare i giovani, sembra tuttavia non riguardare solo tale fascia di età: si tratta, in sostanza, della “angoscia di un’intera popolazione” (M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit., p. 9), di “un fondale su cui vengono tessute le realtà individuali e familiari. Potremmo anche definirla un’*atmosfera esistenziale*” (*ibid.*, p. 30)

¹³⁴ La nevrosi collettiva, o “nevrosi di massa”, viene ironicamente definita dalla stesso Frankl “sindrome del taxi”, in riferimento ad una conversazione avuta con un conducente in occasione di una sua conferenza in Georgia, e dalla quale emersero i tragici elementi sopra citati (V.E. Frankl, “Il senso come categoria antropologica [1996]”, in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 172). Altri autori parlano di “frustrazione esistenziale collettiva” (E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 62) che viene assimilata ad una “depressione anomica” (*ibid.*, pp. 62-63). Torna alla mente, anche in riferimento a quanto detto sopra

comportamenti che interessano soprattutto i giovani: l'aggressività, il suicidio e la tossicodipendenza.

Così, dalla “perdita delle tradizioni”¹³⁵ (incapaci di sorreggere l'individuo nel corso dei suoi attraversamenti esistenziali); dalla “liquidità”¹³⁶ dei legami (che, nella loro ineffabile instabilità, precarietà ed imprevedibilità alimentano il senso di solitudine dell'individuo); dalla profonda incertezza¹³⁷ (che si traduce, spesso, nella mancanza di riferimenti valoriali chiari e condivisi, nonché nella scomparsa di percorsi esistenziali tradizionalmente consolidati) sgorga un diffuso quanto inquietante sentimento di esteriorità, disinteresse e *disincanto*. Quest'ultimo pervade modelli e stili di vita adulti che, lungi dal costituire un valido sostegno all'avventura esistenziale dell'adolescente, ne rinforzano le tendenze egoistiche e de-responsabilizzanti, gli atteggiamenti centripeti e disimpegnati, nel nome di una chiusura narcisistica imperniata sull'interesse e rendiconto esclusivamente personali. Così, momenti di *con*-divisione e spazi di *com*-partecipazione dei personali vissuti emotivi ed esistenziali, necessari soprattutto per chi stia sperimentando nuove *modalità-di-essere-presenza* ed originali *forme-del-vivere*, diventano sempre più precari in una società connotata dalla “solitudine monadica”,¹³⁸ dove gli *in*-contri autentici non trovano spazio e tempo per dispiegarsi tra le maglie di una vorticoso ed autoreferenziale frenesia.

Il messaggio odierno fortemente veicolato, da più parti e con continuità esasperante, è che i ragazzi siano detentori del «diritto»¹³⁹ di possedere veramente tutto ciò che desiderano, senza impegno, fatica, rinuncia, nel mito assoluto della comodità. Il valore dell'attesa, del desiderio e dell'investimento verso qualcosa che si ritiene importante, è molto debole, insieme alla formazione della personalità mediante la tolleranza di frustrazioni, errori e qualche privazione. Comunemente, Naturalmente, si sente dire

circa l'evanescenza del principio di “autorità-anteriorità”, il concetto di ‘anomia’ veicolato, asuo tempo, da E. Durkheim (Cfr. E. Durkheim, *Il suicidio. Studio di sociologia*, Rizzoli, Milano, 2007)

¹³⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 28

¹³⁶ Cfr. Z. Bauman, *Vita liquida*, cit. Egli definisce la liquidità della modernità come “una condizione nella quale le forme sociali (le strutture che delimitano le scelte individuali le istituzioni che si rendono garanti della continuità delle abitudini, i modelli di comportamento accettabili) non riescono più (né nessuno se lo aspetta) a conservare la loro forma, perché si scompongono e si sciolgono più in fretta del tempo necessario a fargliene assumere una”, (Z. Bauman, *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Roma-Bari, 2007, p. 5)

¹³⁷ Cfr. Z. Bauman., *La società dell'incertezza*, cit.

¹³⁸ E. Borgna, “Prefazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 10

¹³⁹ Questo aspetto è messo in luce da particolari autori e, in particolare, da Pietropolli Charmet (Cfr. *Fragile e spavaldo*, cit.), il quale denuncia come i ragazzi di oggi abbiano “la certezza” di avere questo diritto: certezza che gli proviene, comunque, dal mondo adulto.

anche dai ‘non addetti ai lavori’, l’appagamento riguarda perlopiù bisogni di ordine materiale: ci troviamo dinnanzi a generazioni di bambini e ragazzi/e che hanno ogni ‘cosa’, ma in un deserto emotivo, valoriale ed esistenziale preoccupante.¹⁴⁰ Così, “in questo *ambiente ovattato*, dove i giovani vivono avvolti nel tepore di una serra e vengono oltremodo viziati, prosperano l’edonismo e l’egoismo”,¹⁴¹ tratti caratteristici di una identità votata all’ideale dell’apparire ad ogni costo.

Risulta, tuttavia, altamente rischioso, nonché riduttivo, affrontare la questione isolando il malessere del singolo, poiché la sofferenza che ogni situazione di crisi comporta “non è riconducibile agli umori, alle depressioni, alla ricerca di limiti o alle provocazioni dei singoli giovani: non si tratta mai di un passaggio puramente individuale, non esistono «adolescenti Robinson Crusoe», individui isolati che attraversino la crisi come se si trattasse di un processo esclusivamente genetico o biologico che si svolge fuori da ogni contesto”.¹⁴² Assistiamo, piuttosto, ad un malessere diffuso¹⁴³ da ascrivere ad un nodo cruciale: “a differenza dell’animale, nessun istinto dice all’uomo ciò che deve fare e attualmente neppure le tradizioni, diversamente da altre epoche, gli suggeriscono ciò che dovrebbe fare”.¹⁴⁴

Un numero considerevole di adolescenti, dunque, fatica ad operare quell’attraversamento cui si accennava prima, in “un diffuso stato di malessere”¹⁴⁵ inevitabilmente connesso ad una condizione generalizzata di isolamento esistenziale (che prospera nella “folla solitaria”¹⁴⁶ della società di massa); ad un *atteggiamento generalizzato di indifferenza* che caratterizza questa società (con la sua caduta di

¹⁴⁰ Occorre riferirci “ai caleidoscopici mutamenti storici e alle insicurezze post-moderne della società dei consumi, che coinvolgono in primo luogo le generazioni più giovani” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 44).

¹⁴¹ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 53

¹⁴² Z. Bauman., *La società dell’incertezza*, cit., p. 36

¹⁴³ L’affermare che si tratta di un malessere diffuso significa sostenere che “le azioni di molti individui diventano «lo spirito del tempo» e «lo spirito del tempo», d’altra parte, influenza le azioni di molti individui” (E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 112). Tuttavia, è importante sottolineare come l’*influenza* ed il *condizionamento* della società sul singolo non lo determini *in toto*. Infatti “l’individuo non deve per forza agire secondo lo «spirito del tempo»; può anche opporre resistenza e, attraverso il suo agire-altrimenti, può persino contribuire a un graduale cambiamento dello «spirito del tempo!»” (*ibid.* p. 113).

¹⁴⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 41

¹⁴⁵ F. Pizzi, “Disagio giovanile e bullismo”, cit., p. 116

¹⁴⁶ Cfr. D. Riesman, *La folla solitaria*, cit.

attenzione verso i giovani, e che non è espressione di situazioni culturali contingenti, quanto di un vero cambiamento antropologico in atto).¹⁴⁷

Di talché, un mondo adulto indubbiamente in difficoltà, ma anche spesso indifferente e disattento¹⁴⁸ alle esigenze non-materiali dei ragazzi, sembra fomentare variegata forme di malessere, anche sommerso ed *asintomatico*. In questo quadro, “le radici della sofferenza vanno cercate nell’inadeguatezza degli atteggiamenti con cui gli adulti si relazionano alle domande problematiche dei giovani: non è raro registrare risposte che vanno dalla incompetenza alla strumentalizzazione, dalla sfiducia all’inerzia, dal cinismo alla stigmatizzazione”.¹⁴⁹ Non possiamo, pertanto, non rilevare come il disagio giovanile sia “rinforzato (se non addirittura provocato) dal cinismo degli adulti, dalla carenza di modelli significativi e di valori che non siano proclamati in forma retorica, ma autenticamente vissuti”.¹⁵⁰ Sono la confusione valoriale e la contraddittorietà dei modelli esistenziali a prendere il sopravvento, poiché mentre la società veicola atteggiamenti che legittimano e intensificano tendenze fortemente de-responsabilizzanti nei giovani, paradossalmente addossa completamente ad essi la responsabilità della loro ‘traversata’ adolescenziale. Riemerge, allora, il fatto che, se in passato il riferimento era costituito dalla comunità di appartenenza (che poteva contare sulla forza di salde connessioni e legami sociali) oggi il peso delle scelte si sposta con insistenza “verso gli individui e la cultura non assicura più una permanenza stabile delle risposte nel corso della vita. I ragazzi (...) sperimentano la rapida obsolescenza delle definizioni possibili”.¹⁵¹ Così, in un quadro culturale incapace di corrispondere ai loro nuovi bisogni, il vissuto di disorientamento comunemente connesso alla situazione transitoria dell’*adolescere* evolve, sempre più, in forme complesse di malessere. Sembra proprio, infine, che una situazione di “speciale normalità”¹⁵² connoti la situazione adolescenziale odierna: dove la *specialità* è data dalle particolari condizioni socio-

¹⁴⁷ G. Milanese, *I giovani nella società complessa. Una lettura educativa della condizione giovanile*, Elle Di Ci, Torino, 1989, pp. 131-132.

¹⁴⁸ Soprattutto nel contesto contemporaneo assistiamo ad “un’adolescenza che appare circondata da un eccesso di cure e contemporaneamente da molta disattenzione, quella che consente che i problemi di una certa gravità si rendano visibili solo quando diventa più difficile trattarli” (A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, op. cit., p. 58)

¹⁴⁹ G. Milanese, *I giovani nella società complessa*, cit., p. 129

¹⁵⁰ D. Bruzzone, “Disagio giovanile e ricerca di senso”, cit., p. 198

¹⁵¹ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, op. cit. p. 75

¹⁵² C. Girelli, “In classe: prevenire e convivere con il disagio promuovendo il benessere”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 123

culturali che, suo malgrado, attorniano e supportano (o *dovrebbero* supportare) il naturale cambiamento del giovane.

V. Approcci teorici e di intervento

*“Ogni individuazione di senso è infine
una riduzione della complessità delle alternative,
che mantiene tuttavia sullo sfondo,
il rimando a questa stessa complessità inesaurita”*
(N. Luhmann, Il senso come concetto fondamentale della sociologia)

Dopo aver delineato quali caratteri, in generale, connotino il malessere espresso dai giovani, ci interroghiamo, ora, su come venga letto tale fenomeno alla luce di alcune scienze. Esistono, infatti, vari modelli interpretativi del *disagio giovanile*¹: molteplici lenti attraverso le quali viene osservato, e che ne evidenziano, di volta in volta, diverse dimensioni, a seconda dell’orientamento epistemologico di appartenenza.² Così, termini quali *disagio* e *sofferenza*, a partire dal punto di vista adottato, “specificano un particolare momento della vita psichica della persona o uno stato cronico dal quale è impossibile affrancarsi; la loro assunzione postula la scelta di strumenti diagnostici e precisi interventi terapeutici”.³

Tali differenti angolature danno vita, pertanto, ad una molteplicità di definizioni, “differenti sia per la tipologia dei fenomeni indagati sia per i principali fattori esplicativi sia per l’accentuazione del carattere patologico anziché fisiologico”.⁴ Nondimeno, i diversificati approcci ne evidenziano, altresì, la complessità e multidimensionalità, chiamando in causa le “aree in cui si può manifestare il disagio nella vita del soggetto:

¹ Sebbene sussista una differenza semantico-concettuale che connota i termini di disagio, disadattamento, delinquenza e devianza (cfr. cap. II), all’interno del presente capitolo riporteremo alcune citazioni di autori che parlano di disadattamento, devianza e delinquenza anziché di disagio. Questo perché, al di là della terminologia, riteniamo che i principi esplicitati siano trasversalmente comuni a quelle manifestazioni di malessere e, dunque, validi anche per un discorso sul disagio giovanile.

² Rimasto terreno di analisi degli psichiatri e dei medici legali fino a tutti gli anni ‘60”, lo studio del disagio e della devianza giovanile, in Italia, “ha iniziato a richiamare l’interesse dei sociologi e degli psicologi quando all’interno del mondo giovanile sono apparsi alcuni fenomeni che prima erano quasi del tutto sconosciuti: la ribellione palese alla società convenzionale degli adulti, la droga, le fughe da casa, alcuni atteggiamenti bizzarri e stravaganti legati al modo di vestirsi, di atteggiarsi e di comunicare” (A. Pacciolla, “Presentazione”, in G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile. Modelli interpretativi e strategie di recupero*, Laurus Robuffo, Roma, 2002, p. 11)

³ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 120

⁴ D. Mesa, “Disagio scolastico e ambienti sociali: le risorse e i vincoli”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 57

intrapsichica, interpersonale e sociale”.⁵ Ma non solo: traspaiono, infatti, anche le categorie antropologiche⁶ sottese ai vari modelli: le concezioni di uomo dalle quali discendono quegli sguardi sul disagio dei giovani. Così, nell’intento di enucleare per linee generali, i principali modelli interpretativi del disagio (a prescindere, per ora, dalle forme in cui esso possa manifestarsi), tenteremo anche di evidenziare quelli che, dal nostro punto di vista, costituiscono i rischi ivi sottesi, nella prospettiva di un loro superamento attraverso il riferimento ad un rinnovato paradigma.

5.1. Punti di vista sul disagio

Pur nella consapevolezza della molteplicità di teorie e correnti che si sono occupate (e si occupano tuttora) del disagio giovanile, proveremo a delinearne i filoni principali: quello psichiatrico, quello psicologico, sociologico e pedagogico. La nostra riflessione intende essere di carattere essenzialmente epistemologico, allorché si dipana sul piano della logica generale sottostante a quegli ambiti disciplinari solo sfiorando, come detto, gli specifici indirizzi di cui è intessuto ciascuno di quei settori.

Un’ulteriore precisazione va fatta in ordine alla separazione fra questi orientamenti epistemologici: separazione che, per motivi euristici ed espositivi, potrebbe apparire eccessivamente marcata. Giova, allora, sottolineare come ormai la maggior parte gli studiosi – e noi con loro - al di là del campo di studio di appartenenza, siano concordi nel qualificare come necessariamente interdisciplinare uno sguardo capace di cogliere appieno un fenomeno complesso e plurifattoriale come quello del disagio.

⁵ G. Amenta, *Gestire il disagio a scuola*, cit., p. 16

⁶ In ogni modello teorico è implicita l’adozione di un modello antropologico: così, ad esempio, “l’opzione per un modello “aperto” a fronte dell’ipotesi del “sistema chiuso”, si gioca infine sul terreno della riflessione meta-scientifica, e quindi propriamente filosofica” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 185). Tuttavia, molte volte ci si dimentica che ogni scienza “è in un modo o nell’altro anch’essa metafisica e comporta di conseguenza dei presupposti metafisici. E proprio per le implicanze metafisiche, ossia per avere una *metafisica implicita* che è silenziosa, tacita, inespressa, non raramente essa è falsa” V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., pp. 57-58

5.1.1. L'approccio psichiatrico

Esistono, in seno a questo approccio come a quelli che seguono, alcune diramazioni prospettiche, che nominiamo sinteticamente: quella medico-biologica (che si fonda sui presupposti anatomici e fisiologico-cerebrali della sofferenza), psicodinamica (centrata sulla nozione di inconscio e sugli aspetti psicologici, piuttosto che su quelli bio-medici), comportamentista (attenta ai meccanismi disfunzionali e disadattativi di apprendimento), cognitivista (interessata ai concetti che il soggetto elabora circa la realtà), sistemica (che pone in luce i rapporti sistemici tra il soggetto e il suo contesto) e fenomenologica (centrato sul senso che l'esperienza di sofferenza ha per la persona).

Il disagio dei giovani, soprattutto nelle forme più tragiche (quali, ad esempio, il suicidio ed il tentato suicidio), è stato oggetto in particolare del primo ed ultimo degli indirizzi che abbiamo nominato: per la precisione, quello medico-biologico⁷ e quello fenomenologico. Così, nell'ambito della *tradizione medico-biologica* il disagio giovanile viene considerato dalla medicina, in particolar modo dalla psichiatria classica ed organicista, un fenomeno essenzialmente patologico, legato a fattori costituzionali⁸. In tale prospettiva, il ricondurre la complessità del malessere giovanile alla malattia mentale significa ridurre il disagio al sintomo di un problema organico, a espressione di un disturbo psichiatrico e ad orientare, pertanto, l'attenzione alla somatogenesi di tale fenomeno. In un'ottica, pertanto, essenzialmente endogena, il malessere dell'individuo viene ricondotto a fattori neuro-chimici, a cause biologiche ed organiche⁹: al

⁷ Anche la delinquenza è stata un particolare oggetto di studio di questo approccio: in particolare, per la "biocriminologia" che, se nel passato ha assunto aspetti fortemente deterministici ed organicistici (da ricondurre a studiosi quali Lombroso, Ferri, Garofano e, in ultima analisi, a Kretschmer), di cui ancor oggi risente, tuttavia afferma anche l'esistenza di una interrelazione fra organismo ed ambiente nell'insorgenza delle condotte delinquenziali. Così, se la biocriminologia classica si è concentrata sullo studio dei gemelli, sui correlati biologici della delinquenza e sulla fisiologia ormonale, la nuova biocriminologia studia l'interazione tra fattori ambientali ed il cervello, il quale controlla il comportamento. (Cfr. G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile*, cit., pp. 111-126).

⁸ In particolare, per quanto concerne il suicidio, esso è stato - ed è tuttora spesso - associato alla depressione endogena ed alla cura farmacologica. Eminente rappresentante di questa prospettiva è, nel contesto italiano, G.B. Cassano (1937), oggi uno dei principali portavoce della psichiatria medica, e collaboratore alla quarta edizione del DSM-IV (Manuale statistico-diagnostico dell'Associazione degli Psichiatri Americani), il testo di riferimento per la classificazione dei disturbi mentali, al quale si attengono gli studiosi di tutto il mondo. Ricordiamo, tra le varie pubblicazioni: G.B. Cassano, *Trattato italiano di psichiatria*, Masson, Milano, 1999.

⁹ Su questa linea si stanno concentrando anche gli studi sul «Disturbo da Deficit d'Attenzione e Iperattività» (DDAI), volti a porre in risalto elementi quali: il livello di attivazione (*arousal*), gli aspetti delle strutture cerebrali e le disfunzioni biochimiche. Per un quadro agilmente riassuntivo si rimanda a D.

malfunzionamento dell'attività dei neurotrasmettitori che, come la dopamina e serotina, vengono chiamati in causa, ad esempio, negli episodi suicidari, al punto da sostenere che “accanto ad una tipologia biochimica del comportamento suicidario esiste anche una tipologia neuromorfologica”.¹⁰

Questo è stato lo sguardo che ha permeato, soprattutto, la psichiatria tradizionale la quale, in virtù di una “concezione monadologica dell'essere basata epistemologicamente sul concetto di energia, relegava all'interno dell'individuo bio-meccanico le ragioni dell'intera parabola del suo divenire e del suo agire”.¹¹ Sguardo che, tuttavia, continua a caratterizzare l'indirizzo medico-biologico, poiché “il tentativo di individuare fattori eziologici (...) di ordine biologico attraversa tutt'ora la ricerca (...) di impostazione neurologica e fisiopsicologica”¹², costituendo, di fatto, “ancora la base di tanta prassi psichiatrica”.¹³ Nello stesso tempo, però, sia per quanto concerne il fenomeno del suicidio che per quanto riguarda il disagio giovanile in generale, non possiamo non rilevare come ciò non caratterizzi, in realtà, tutta la psichiatria moderna, giacché “ormai gran parte degli psichiatri sono molto più propensi a ritenere fondamentale per la genesi di tali fenomeni un'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociologici”.¹⁴

Non solo: *l'approccio fenomenologico*, infatti, costituisce oggi un indirizzo psichiatrico capace di agire da contraltare alla tendenza organicista e neurologica di questa disciplina, se non altro facendo risaltare un punto di vista non focalizzato sui sintomi come indizi di malattia, quanto sul vissuto del soggetto, sottraendo così le esperienze di sofferenza (in particolare, quelle psicotiche schizofreniche e maniacali) all'insignificanza¹⁵. Questo grazie alla volontà di comprendere, in una prospettiva

Fedeli, *La storia di Pierino. Il controllo dell'iperattività*, Giunti, Firenze, 2006, pp. 33-43. Tuttavia, come rileva Froggio, la lettura bio-chimica dell'iperattività può destare qualche preoccupazione quando medici e neurologi assegnano ai trattamenti farmacologici compiti di recupero che poco gli competono: basti ricordare, per tutti, il caso statunitense del “Ritalin” (G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile*, cit., p. 128).

¹⁰ C. L. Cazzullo, G. Invernizzi, A. Vitali, *Le condotte suicidarie*, USES, Firenze, 1987, p. 59

¹¹ E. Fizzotti, A. Gismondi, *Il suicidio. Vuoto esistenziale e ricerca di senso*, SEI, Torino, 1991, p. 59

¹² P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 24

¹³ U. Galimberti, *Enciclopedia di psicologia*, cit., p. 798

¹⁴ E. Fizzotti, A. Gismondi, *Il suicidio*, cit., p. 54

¹⁵ Tra i maggiori rappresentanti italiani di questo indirizzo ricordiamo D. Cargnello (1911-1998), che fu promotore di una svolta radicale nella psichiatria italiana contrapponendo, all'indirizzo organicista dominante, la prospettiva fenomenologica, rifacendosi al pensiero di L. Binswanger (cfr. D. Cargnello, *Alterità e alienità*, cit.). Attualmente E. Borgna (1930) costituisce, nell'attuale panorama italiano, una delle figure maggiormente rappresentative dell'indirizzo fenomenologico in psichiatria, unitamente ad U. Galimberti.

qualitativa e idiografica, la persona, il suo *modo-di-essere*, piuttosto che di spiegare la sua malattia, riconducendola alle consolidate categorie nosografiche.

Da ultimo, l'indirizzo organicista trova, anche nella tradizione anti-psichiatrica¹⁶, una decisa contrapposizione in quanto, rifiutando l'impostazione manicomiale nel trattamento dei disturbi psichici, asserisce che questi ultimi non sempre sono il risultato di patologie o disfunzioni organiche, quanto di condizionamenti ambientali e conflittualità sociali.¹⁷

5.1.2. L'approccio sociologico

La rilevanza dei fattori per così dire esogeni (o socio- culturali) nel determinare il disagio giovanile è stata posta fortemente in luce a partire da Durkheim¹⁸ il quale, nell'individuare la causa principale del suicidio nella società (e non nell'individuo), ha contrastato radicalmente la concezione energetica espressa dalla psichiatria classica. A partire da tali considerazioni del padre della sociologia, il disagio è stato ricondotto, per lo più, a disadattamento sociale: così, al condizionamento endogeno del soggetto è stato sostituito quello di natura estrinseca all'individuo, agito da parte della società e della cultura¹⁹ di appartenenza. Tuttavia il principio euristico fondante è rimasto invariato: l'individuo appare sempre in balia di forze (interne o esterne), ed il suo malessere è considerato la risultante di fattori che lo rendono un soggetto problematico: concetto che, come è già emerso dai capitoli precedenti, esprime una condizione di

¹⁶ Tra gli esponenti principali ricordiamo, oltre a F. Basaglia, *La Maggioranza deviante*, Einaudi, Torino, 1971, anche R.D. Laing, *L'io diviso : studio di psichiatria esistenziale*, Einaudi, Torino, 2010; E. Goffman, *Asylums : le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Edizioni di Comunità, Torino, 2001; A. Sichel, *I modi dell'incontro. Idee per una psicoterapia fenomenologica*, Lalli, Siena, 1983

¹⁷ Ciò è connesso al concetto di «sociogenesi» o, meglio, al fatto che “alla base c'è la premessa teorica del carattere esclusivamente *sociogenetico* delle malattie psichiche” (U. Galimberti, *Enciclopedia di psicologia*, cit., p. 800)

¹⁸ Cfr. E. Durkheim, *Il suicidio*, cit. Infatti, “a partire da una riformulazione del concetto durkheimiano di anomia, il fenomeno della devianza è stato analizzato e spiegato in termini di condizioni sociali criminogene. Secondo il classico schema mete-mezzi, per esempio, il comportamento deviante è visto come il risultato delle pressioni anomiche e contraddittorie della società” (P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., pp. 28-29)

¹⁹ Un altro studioso che si è concentrato sull'influenza degli aspetti soprattutto culturali sul disagio (in particolare, sull'emergere dell'aggressività e le sue modalità di manifestazione) è stato E. Fromm, esponente (insieme a K. Horne e H.S. Sullivan) della corrente psicoanalitica culturalista, che vede la natura determinata più che da fattori biologici ed istintuali, dal condizionamento di modelli culturali. Cfr. E. Fromm, *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano, 1975.

inadeguatezza nei riguardi delle aspettative e degli standard comportamentali richiesti dalla cultura di appartenenza²⁰.

Si tratta, pertanto, di un modello interpretativo che ancora oggi vede il disagio giovanile come espressione, essenzialmente, di una “carezza nella capacità di adattarsi alle logiche e ai criteri che caratterizzano i vari sottosistemi”²¹: mancanza che determina una situazione difficilmente gestibile per l’adolescente, il quale si trova a vivere una fase di «moratoria sociale» contrassegnata dalla “complessa gestione della lunga transizione da una condizione, quella infantile, i cui tratti dovrebbero essere (ipoteticamente) più delineati e certi, all’assunzione di un ruolo adulto di responsabilità che si raggiunge attraverso il superamento di alcune tappe evolutive (la conclusione degli studi, l’autonomia abitativa ed economica ecc.)”²². Così la sociologia, negli ultimi decenni, ha prodotto diverse categorie esplicative per descrivere il disagio dei giovani, connesso alle dinamiche sociali via via emergenti: si è passati dal disagio inteso come “conformismo” negli anni ’50, alla categoria della “ribellione e dell’idealismo” degli anni ’60, fino ad approdare ad una connotazione sociale del disagio giovanile come “emarginazione” (siamo negli anni ’70) e, successivamente, come “sogettivismo” negli anni ’80.²³ Ciò che costituisce l’elemento conduttore di tali declinazioni risulta, in ogni caso, la connotazione di malessere quale incapacità di far fronte ai personali compiti di sviluppo: difficoltà legata a un mancato equilibrio nel rapporto tra contesto sociale (le caratteristiche, aspettative e sistemi simbolico-culturali che lo connotano) ed il soggetto. In particolare, tale disequilibrio, in un’ottica sistemica, è connesso alla relazione circolare che si instaura fra i vari livelli che compongono l’universo sociale del giovane: quello microsistemico (riguardante la qualità dei suoi rapporti all’interno dei gruppi primari, e le risorse-ostacoli che egli incontra per farvi fronte)²⁴ quello mesosistemico (che concerne le relazioni fra due o più ambienti: ad esempio, per un adolescente, potrebbero essere la scuola e la famiglia, o questa ed il gruppo dei pari) e,

²⁰ Si parla, quindi, di disagio giovanile nei termini di una “mancata capacità e/o possibilità di inserimento attivo e creativo dei giovani nella società e nelle istituzioni” (E. Butturini, *Disagio giovanile e impegno educativo*, cit.)

²¹ D. Mesa, “Disagio scolastico e ambienti sociali: le risorse e i vincoli”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 59

²² *Ibid.*, p. 61

²³ Cfr. G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile*, cit., pp. 19-21

²⁴ Se, in genere, l’analisi del rapporto tra l’ambiente macrosociale e il disagio viene condotta dalla sociologia, “i contributi alla comprensione dei processi microsociale sono invece di stampo prettamente psicosociale” (A. Pacciolla, “Presentazione”, in *ibid.*, pp. 64-88)

infine, quello macrosistemico (attinente alle dinamiche socio-culturali e ai fattori strutturali dell'ampio contesto di appartenenza).²⁵

Dunque, in una prospettiva sociale del disagio dei giovani, l'accento è posto sulle condizioni di esercizio esterne al soggetto, su ciò che lo attornia, e si interroga circa la portata della loro incidenza sulla formazione delle sue problematiche: "le ragioni e i motivi di tale malessere sono infatti da ricercare non tanto nell'individuo quanto in aspetti più generali, sociali e culturali. (...) la devianza oggi affonda le radici in dinamiche di ordine sociale"²⁶.

Oggi, comunque, nonostante siano ancora presenti (e in misura maggiore, anche se non esclusiva, sul piano del senso comune) concezioni che "fanno appello alla povertà o all'abbandono"²⁷, il ruolo delle dinamiche socio-culturali, soprattutto nel loro versante economico, appare ridimensionato dall'affiorare di "nuove fragilità"²⁸, non strettamente connesse alla presenza di difficoltà socio-economiche. Queste ultime, infatti, se possono risultare importanti e concomitanti ad altri aspetti psico-esistenziali, in pochi casi si qualificano come fattori preminenti: come, ad esempio, nel caso del bullismo dove, se è innegabile che l'ambiente socio-culturale rivesta una incidenza considerevole, tuttavia non determina l'insorgenza del fenomeno (che risulta 'democraticamente' trasversale ad ogni classe sociale). Pertanto, "ciò non riesce a chiarire e rendere conto dell'estensione dei fenomeni a diverse categorie sociali, vale a dire della loro diffusione non solo fra le persone economicamente e socialmente svantaggiate, e fra quelle che hanno problemi psicologici e relazionali, ma anche fra soggetti che precedentemente potevano essere considerati "immuni". Infatti, i "nuovi" fenomeni devianti evidenziano soprattutto la "compatibilità" fra uno stato di benessere economico e sociale, un clima affettivo e relazionale stabile, da una parte, e condotte drogastiche, criminali e suicidarie, dall'altra. Non solo: il ruolo condizionante dei fattori socio-culturali vengono posti in interazione con l'attività dell'individuo ridimensionando, così, i caratteri di passività e plasmabilità a favore di un suo coinvolgimento attivo e reciprocamente influenzante le dinamiche a

²⁵ Per una disamina delle spiegazioni macrosociali all'insorgere del fenomeno del disagio giovanile (che, in un'ottica sociologica, assume i contorni per lo più della delinquenza), si rimanda a *ibid.*, pp. 54-64

²⁶ G. Froggio, "Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti secondo la logoterapia di Frankl", in "Chi ha un perché nella vita..." *Teoria e pratica della logoterapia*, cit., p. 116

²⁷ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 24

²⁸ Cfr. V. Iori, M. Rampazi, *Nuove fragilità e lavoro di cura*, cit., 2008

lui esogene. E mentre il *modello psicosociale*²⁹ vede il cambiamento come il risultato dell'*interazione* dell'individuo con gruppo, il *modello sistemico*³⁰ sostituisce ai concetti di causalità, determinismo e libertà quello di *interazione*, inteso come “un processo sequenziale di azione e reazione che ha luogo prima che si possa descrivere qualsiasi stato del sistema o qualsiasi cambiamento di stato”.³¹

Così, su questo concetto di «interazione» si concentrano le correnti denominate dell'*interazionismo simbolico* (riconducibile alla figura di G.H. Mead³²) e la già accennata *teoria dell'etichettamento* (le *labeling theories*), che spostano l'attenzione dagli individui che esprimono un disagio (o che commettono un atto di delinquenza) alle interazioni simboliche, al contesto sociale ed alle istituzioni che sanciscono ciò, vedendo la delinquenza non in modo statico, bensì in modo processuale. In questo senso, “più che la condotta deviante in sé, è importante l'interazione tra l'individuo che mette in atto il comportamento e i membri della società che ne vengono a conoscenza”.³³ Tale prospettiva risulta particolarmente importante, poiché supera l'impostazione epistemologica (linearmente causalistica) degli approcci bio-psico-sociali, basata sulla descrizione - da una parte - delle condizioni che produrrebbero il disagio e - dall'altra - sui risultati di queste condizioni: il disagio, per l'appunto.³⁴ Di talché, possiamo evidenziare come tali teorie si inseriscano in un approccio eminentemente *costruttivista* che, nel superamento del tradizionale paradigma

²⁹ Cfr S.E. Asch, *Psicologia sociale*, SEI, Torino, 1968

³⁰ Questo indirizzo psicologico, che vede nella scuola californiana di Palo Alto (ad opera di B. Russel, L. von Bertalanffy e G. Bateson) il proprio sviluppo, ha come suo presupposto la teoria generale dei sistemi e, sul versante pratico, si declina come terapia sistemico-relazionale.

³¹ H.L. Lennard; A. Bernstein: *The anatomy of psychotherapy*, Columbia University, New York, 1960, p. 13

³² Cfr. G.H. Mead, *Mente, Sé e società*, Giunti, Firenze, 1966

³³ G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile*, cit., p. 149. Per i concetti fondamentali di «role taking» (il soggetto vede se stesso con gli occhi degli altri) e «role making» (la persona cerca di adattarsi, con la sua attività, alla situazione), entrambi connessi alla presenza di difficoltà nelle interazioni: cfr. *ibid.*, pp. 153-154

³⁴ Bertolini parla, a proposito dell'approccio interazionista, di un vero e proprio «rovesciamento epistemologico», che “ha prodotto una nuova modalità di intendere il fenomeno trasformandone in un certo senso la natura (...) Descrivere il comportamento deviante non più come l'effetto determinato di una individuabile e permanente configurazione di cause ma come frutto di un insieme di interazioni simboliche e pratiche intersoggettive situazionale, significa infatti indirizzare la riflessione verso la ricerca del *contributo soggettivo nella costruzione della devianza*” (P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 34). L'attenzione viene posta, dunque, alle “elaborazioni cognitive e i dispositivi decisionali che ogni individuo mette in atto di fronte alle supposte determinanti che lo circondano” (*ibid.*, pp. 34-35); alle mediazioni cognitive in base a cui egli “conferisce significato agli eventi che lo circondano, stabilisce gli scopi del proprio agire e individua quei nessi che lo rendono legittimabile” (*ibid.*, p. 35). Nel riferimento all'analisi esistenziale frankliana, il tentativo è di andare oltre il piano delle «elaborazioni e mediazioni cognitive» dell'individuo.

sociologico, asserisce “la «costruzione sociale della devianza». Viene posto, così, in luce quel complesso di pratiche sociali, interazioni simboliche e percezioni condivise che portano ad etichettare come «deviante», o disagiata, una certa azione, e che hanno il potere, come notavamo poc’anzi, di agire come «profezia che si autorealizza».³⁵

5.1.3. L’approccio psicologico

Questo orientamento vede il disagio giovanile legato a fattori e processi puramente psicologici: l’accento è posto, infatti, sui tratti della personalità, sulle condizioni interne al soggetto, a lui intrinseche, che sarebbero all’origine del suo malessere.³⁶ A differenza dell’approccio medico-biologico, tuttavia, non si fa riferimento a fattori di natura organica, connessi all’apparato bio-chimico e neurologico del cervello, quanto all’ampio spettro di aspetti che connotano la mente, l’identità e l’emotività del giovane: in primo luogo, agli elementi cognitivi ed emotivi, profondamente interconnessi fra loro. Pertanto, le problematiche giovanili che diventano oggetto di studio degli psicologi “comprendono una vasta gamma di disturbi del comportamento, dell’ideazione e del tono affettivo che, a seconda delle caratteristiche e della gravità, limitano le persone che ne soffrono nelle loro capacità di gioire, di ragionare, di lavorare, di amare, di comunicare: in breve, di vivere con sufficiente serenità e soddisfazione la propria esistenza”.³⁷ Così, parlare di disagio dal punto di vista psicologico può significare riferirsi alla incapacità di gestire razionalmente la complessità e le contraddizioni della vita quotidiana, in una società che, come quella odierna, risulta caratterizzata da un eccesso di possibilità che esigono, dal singolo, capacità di selezione.³⁸ Tuttavia, se è possibile definire, a grandi linee, quale possa essere il punto di vista psicologico, non dobbiamo dimenticare che esiste al suo interno una varietà di opinioni sul disagio

³⁵ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 32. Così, “la devianza comincia ad apparire una realtà sociale complessa, variegata e fluttuante dipendente da pratiche relazionali specifiche ma sempre situazionale” (ibid., p. 33)

³⁶ “Il tradizionale approccio psicologico o psicoanalitico, attraverso l’uso di strumenti clinici come i test di personalità, cercano di individuare quei tratti specifici e costanti della personalità sistematicamente associati al comportamento deviante: l’immaturità, l’anaffettività, la punitività, la debole strutturazione dell’Io, l’aggressività” (ibid., p. 26)

³⁷ E. Fizzotti, A. Gismondi, *Il suicidio*, cit., p. 69

³⁸ Cfr. R. Mion, “Nuove forme di emarginazione. Figure professionali emergenti e strumenti formativi”, in AA.VV., *Disagio giovanile e nuove prospettive del lavoro sociale*, cit.

giovanile: “a dire il vero, non c’è uniformità nell’interpretazione psicologica di nessun comportamento, sia esso ritenuto sano o disfunzionale. Una delle caratteristiche più evidenti della storia della psicologia (...) è stato infatti il fiorire soprattutto in questo secolo di svariate correnti di pensiero, alcune delle quali, coagulandosi intorno a figure carismatiche di clinici e ricercatori, sono assurte al rango di «scuole»”.³⁹

Così, dall’*indirizzo cognitivista*⁴⁰ il disagio dei giovani può essere visto come connesso a difficoltà logico-razionali, legate alla comprensione dell’esperienza ed elaborazione delle informazioni, alla risoluzione di problemi e all’approntamento di strategie cognitive, nonché all’esplicitazione di modalità di pensiero complesse, astratte ed ipotetico-deduttive. Diventano oggetto di studio, quali matrici e indicatori del disagio, i ragionamenti basati su di una logica semplicistica, superficiale: poco incline ad un’osservazione attenta, nonché all’approntamento di processi analitici e sintetici nella elaborazione e comprensione del reale. Si pongono in luce quei comportamenti ed atteggiamenti giovanili che tradiscono la presenza di *biases*⁴¹ nei percorsi mentali, che non permettono di considerare simultaneamente più aspetti che connotano l’esistente. Si rilevano, altresì, le modalità di ragionamento pigramente fondate sull’ovvietà del senso comune: sulla comodità di percorrere continuamente connessioni stereotipate che altri hanno già pensato, senza sviluppare pensieri criticamente originali ed indipendenti, quali fattori psico-cognitivi di disagio. L’attenzione, dunque, è volta alle difficoltà espresse nelle abilità di *problem solving* (che impediscono al giovane di trovare, alle volte, soluzioni diversificate ai problemi, nel ricorso reiterato a strategie che, lungi dall’esser sottoposte ad un autentico processo di scelta, rispondono alla consuetudine di ciò che “si è sempre scelto”, o che “scelgono tutti gli altri”); la presenza di una sostanziale rigidità mentale (che notiamo, purtroppo, in molti giovani che adottano uno schema cognitivo fissamente dicotomico, del tipo ‘tutto-niente’; ‘on-off’; ‘bianco-nero’: uno schema che, al di là di semplificare preoccupantemente il reale, rivela la mancanza di quella flessibilità e duttilità cognitive essenziali, soprattutto nella stagione di vita adolescenziale); l’incapacità metacognitiva di riflettere sui propri pensieri e strategie, sui propri comportamenti, azioni ed argomentazioni, di soppesare i pensieri, di

³⁹ E. Fizzotti, A. Gismondi, *Il suicidio*, cit., p. 70

⁴⁰ Secondo questa prospettiva, ad esempio, la depressione risulta da una distorsione cognitiva, che attiva degli schemi cognitivi legati alle aspettative nei confronti dell’ambiente, ad un’opinione negativa di sé ed aspettative negative nei confronti del futuro (cfr A.T. Beck, *La depressione*, Boringhieri, Torino, 1979).

⁴¹ Cfr. M. Piattelli Palmarini, *L’illusione di sapere*, Mondatori, Milano, 1995

consapevolizzare gli stati interiori: di so-stare presso di sé; la convinzione di “autoefficacia percepita”⁴² che, in una situazione di disagio, risulta evolversi nella persuasione di non riuscire ad affrontare costruttivamente i compiti evolutivi ed educativi, a causa del “senso di impotenza appreso”(learned helplessness).⁴³

Dal punto di vista, invece, *fenomenologico-esistenziale*, l’attenzione è centrata sui vissuti emotivi, ed il disagio dei giovani è visto come emergente da un complesso di stati soggettivi di sofferenza, alienazione ed insoddisfazione: quale cassa di risonanza emotiva nell’impatto con una realtà che si percepisce, per qualche motivo, frustrante. Infatti, ciò che connota tale indirizzo è di “non rivolgersi ai problemi quantitativi oggettivanti o interpretativo-causali delle discipline naturali e delle dottrine psicodinamiche e di non riguardare il “perché” o il “che cosa” della patologia psichica, quanto piuttosto il suo “come” (...), intendendo cogliere aspetti qualificativi, modalità di essere e di esprimersi significativamente originali e peculiari di determinate condizioni psicopatologiche e di singole persone”.⁴⁴ Così, in linea con quanto abbiamo sinteticamente delineato circa la psichiatria fenomenologica, anche in ambito psicologico lo sguardo fenomenologico è posto sull’esperienza vissuta del soggetto e sulla difficoltà a gestire le emozioni, riconoscerle e nominarle; sulla sofferenza generata dal distacco dai propri vissuti emotivi, nonché su quegli stati di insicurezza, fragilità ed incertezza che connotano soggetti con scarsa autonomia ed eccessivo bisogno di dipendenza. Tuttavia, occorre notare come al tema complesso delle emozioni venga posta attenzione anche da approcci che si riferiscono a tradizioni teoriche diverse, e che vedono il mondo dell’emotività sotto il profilo *cognitivo-comportamentale*.⁴⁵ In tale ottica, il disagio viene ricondotto non tanto ad un’esperienza vissuta nel contatto col

⁴² Cfr. A. Bandura, *Autoefficacia*, Erickson, Trento, 2000. Questo autore, nell’approccio teorico che sviluppa (denominato *teoria sociale-cognitiva*) analizza il funzionamento psichico a partire dal modello di “causazione reciproca triadica”, che prevede la dipendenza reciproca e funzionale di tre dimensioni: le determinanti personali interne, il comportamento e l’ambiente

⁴³ Cfr. D. Schunk, “Percezione di autoefficacia nell’apprendimento e deficit cognitivi”, in D. Ianes (a cura di), *Ritardo mentale e apprendimenti complessi*, Erickson, Trento, 1990, pp. 169-197. Secondo questo autore, le esperienze pregresse concorrono in notevole misura a definire l’autovalutazione soggettiva, tanto che dalla qualità degli antecedenti individuali può scaturire uno *stile attribuzionale pessimistico*, influenzante un atteggiamento persistente di sfiducia e di rassegnazione in caso di insuccesso, nonché il non riconoscimento dei propri meriti in caso di esito positivo

⁴⁴ E. Fizzotti, “La persona in psicologia da Freud a Frankl”, *Attualità in Logoterapia*, 4/2202, pp. 5-6

⁴⁵ Per quanto concerne lo studio del disagio e della delinquenza, sottolineiamo come “in anni più recenti, il contributo dell’analisi comportamentale, della Teoria dell’apprendimento sociale e del filone cognitivista è stato riscoperto e si è dimostrato utile non solo per comprendere i diversi fenomeni, ma innovativo rispetto agli studi tradizionali e a quelli di stampo psicoanalitico” (G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile*, cit., p. 129)

reale (da comprendere, nominare ed accogliere), quanto a contenuti emotivi da gestire razionalmente: da governare attraverso pensieri funzionali, attivando, per l'appunto, "particolari funzioni psicologiche e meccanismi intrapsichici utili per il migliore adattamento all'ambiente. Tali funzioni e meccanismi si riferiscono alla capacità di individuare, gestire e modulare le proprie emozioni e alla capacità di progettarsi per il futuro, cioè di desiderare".⁴⁶ In generale, comunque, l'approccio comportamentale (dai principi skinneriani del condizionamento operante alla teoria dell'apprendimento sociale di Bandura) conferisce un'importanza centrale ai processi di apprendimento per l'insorgenza di fenomeni di disagio e, dunque, alle condizioni ambientali che sono oggetto di questo apprendimento da parte del soggetto, giacché concepisce il comportamento come "una risposta a uno stimolo (...) appresa mediante il processo di condizionamento".⁴⁷ Il disagio, allora, è appreso: scaturisce da processi associativi e apprenditivi che si verificano, in particolar modo, nelle interazioni tra i soggetti. In questo quadro un ruolo sempre più centrale assumono le cognizioni ed i processi cognitivi poiché "se nell'approccio operante il comportamento è appreso attraverso il rinforzo, la teoria dell'apprendimento sociale include l'apprendimento per imitazione"⁴⁸ e l'apprendimento cognitivo, ossia la capacità della persona "di reinterpretare lo stimolo e, dopo aver fatto una previsione sulle conseguenze decidere il tipo di risposta da elicitare".⁴⁹ Così, in una direzione che declina in senso cognitivo-comportamentale, sempre più interesse si pone ad aspetti quali: il livello di empatia, il locus of control, il grado di autocontrollo ed impulsività, la capacità di problem solving sociale ed il senso di autoefficacia.⁵⁰ E, allora, nell'ambito di un "approccio comportamentale e cognitivo (compreso il cognitivismo sociale rappresentato dagli sviluppi dell'interazionismo simbolico di Mead)"⁵¹ il soggetto disagiato viene visto come elemento attivo, capace di interagire con l'ambiente nel quale è inserito e, in questo modo, di generare delle risposte da parte degli altri significativi e della società. Il giovane, allora, non viene considerato come una vittima in balia degli eventi, e nemmeno inteso "come un soggetto sballottato dalle pressioni istintuali provenienti dall'inconscio, ma come un

⁴⁶ U. Mariani, R. Schiralli, *Costruire il benessere personale in classe. Attività di educazione alle competenze affettive e relazionali*, Erikson, Trento, 2002, p. 46

⁴⁷ E. Fizzotti, "La persona in psicologia da Freud a Frankl", cit., p. 5

⁴⁸ G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile*, cit., p. 136

⁴⁹ *Ibid.*, p. 138

⁵⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 137-138

⁵¹ A. Pacciolla, "Presentazione", in *ibid.*, pp. 14.-15

essere consapevole e razionale, inserito in un processo del quale lui è parte importante”.⁵²

Allo sguardo della *prospettiva psicomodinamica* (che comprende la vastità di osservazioni, interpretazioni, teorie derivate dalla psicoanalisi e dalle successive elaborazioni, più o meno discordanti, dalla concettualizzazione originaria di S. Freud), le molteplici forme del disagio giovanile scaturiscono, altresì, da processi psichici inconsci, legati a tendenze pulsionali-emotive di cui il soggetto non è cosciente⁵³. A partire da tale presupposto, il disturbo giovanile appare come difficoltà psichica emergente da conflitti fra istanze psichiche diverse e, in particolare, dalla tendenza umana all'autodistruttività. Quest'ultima, da quanto emerge da alcuni scritti dello stesso Freud⁵⁴, coesiste insieme all'istinto di vita ed è, pertanto, connaturata all'essere umano. Di talché i comportamenti aggressivi, autolesivi e problematici sono visti come emergenti qualora la tendenza tanatogena prendesse il sopravvento sull'istinto di autoconservazione: il soggetto, in questo caso, compie atti più o meno gravemente lesivi per la sua salute ed il suo benessere, a causa della rottura dell'equilibrio fra quelle due dimensioni che abitano il suo inconscio. L'attenzione, dunque, è alle dinamiche profonde, inconscie del disagio: alle sue pulsioni di vita e di morte, ai bisogni insoddisfatti, ai conflitti non risolti, agli impulsi rimossi. Tuttavia anche qui, come per alcuni dei punti di vista precedenti, dobbiamo onestamente rilevare come vi siano autori che, pur non mettendo in discussione la propria 'appartenenza' teorica alla tradizione psicoanalitica, esprimono una rinnovata interpretazione di alcune sue istanze.⁵⁵ È il caso, ad esempio, di.⁵⁶

⁵² *Ibid.*, p. 14

⁵³ Tale concezione del disagio deriva dai caratteri fondamentali di questo complesso approccio teorico, che potremmo sintetizzare in alcuni punti focali: 1) valorizzazione dei fattori psicologici ed interpersonali (emotivi, affettivi e istintuali) nella genesi della patologia; 2) affermazione dell'esistenza di una vita psichica inconscia; 3) importanza dei traumi psichici e dei corrispondenti conflitti nell'infanzia e nella vita adulta; 4) natura energetico-dinamica della vita psichica; 5) possibilità di curare i disturbi psichici mediante un intervento psicologico (cfr. E. Fizzotti, "La persona in psicologia da Freud a Frankl", cit., pp. 4-5)

⁵⁴ Cfr. S. Freud, "Al di là del principio di piacere", *Opere*, vol. IX, Boringhieri, Torino, 1977, pp. 187-249; Id., "L'Io e l'Es", *ibid.*, pp. 469-520

⁵⁵ Tale ci sembra, ad esempio, il punto di vista di G. Pietropolli Charmet il quale, nell'attenzione al disagio soprattutto adolescenziale, conferisce particolare attenzione alla dimensione del futuro e della progettualità esistenziale, piuttosto che alle sole dinamiche connotanti il passato. In tal senso, tale autore ci sembra porsi in una posizione consonante con l'analisi esistenziale frankliana. Non solo: egli, infatti, evidenzia un aspetto cruciale, già intuito a suo tempo da Frankl, ovvero il narcisismo giovanile legato al disagio ed alla mancanza di senso.

⁵⁶ Su questo tema rimandiamo, in particolare, a questo testo di G. Pietropolli Charmet: G. Pietropolli Charmet, F. Scaparro, *Belletà*, cit.

5.1.4. Metodi di intervento

I molteplici sguardi sul disagio hanno dato vita ad un'altrettanto ricca compagine di modalità di intervento che, se risultano trasversali rispetto alle diversificate forme del disagio, si specificano in conformità al grado di intensità con cui il malessere si declina, in un *continuum* che va dalla proposta di interventi di carattere puramente preventivo/educativo fino ad arrivare alla presa in carico di situazioni segnate dalla patologia. Si tratta dell'approntamento, in quest'ultimo caso, di pratiche propriamente terapeutiche (generalmente associate alla prevenzione terziaria⁵⁷) connesse sia al primo *approccio* che abbiamo tematizzato, quello *psichiatrico* (e che potrebbero prevedere il ricorso a un tipo di cura medico-farmacologica) sia a percorsi psicoterapeutici scaturenti dall'approccio della psicologia clinica, secondo modalità specifiche che rimandano alle variegate correnti in cui si declina tale disciplina. Più precisamente, all'*ambito bio-medico* possiamo ricondurre i trattamenti che pongono particolare attenzione alle “variabili biologiche coinvolte nel comportamento delinquenziale, che equivale a prestare attenzione cure pre o post natali, sia alla mamma che al bambino”.⁵⁸ Occorre mettere in luce quei segnali comportamentali (quali l'enuresi, l'abuso, il comportamento aggressivo, la violenza su altri bambini o animali, la piromania, le fughe da casa...) che, secondo i biocriminologi, costituiscono degli indicatori di uno stato biologico alterato. In sostanza, dunque, la nuova biocriminologia si muove sul piano dell'educazione alla salute, con progetti che coinvolgono “diverse figure professionali: sanitari ed educatori (l'educazione e la promozione della salute non sono competenza esclusiva dei professionisti sanitari”.⁵⁹ Nondimeno, anche l'*approccio sociologico* al disagio (sul versante dei fattori microsociale) è foriero di molteplici iniziative ma riguardanti, per lo più, il miglioramento delle condizioni sociali in cui si trova a vivere il giovane con disagio (ad opera dei servizi comunali, che chiamano in causa la figura dell'assistente sociale). Si tratta interventi centrati, dunque, sul contesto di vita del soggetto che, nei casi maggiormente difficoltosi, assumono anche risvolti giudiziari.

⁵⁷ Per «prevenzione terziaria» si intendono quegli interventi che si concentrano sui disturbi chiaramente già manifesti, ed hanno lo scopo di evitare che il quadro degeneri in una pericolosa cronicizzazione. “La prevenzione di quello livello coincide pressappoco con le terapie tradizionali” (E. Fizzotti, A. Gismondi, *Il suicidio*, cit., p. 183).

⁵⁸ G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile*, cit., p. 126

⁵⁹ *Ibid.*, p. 127

Ma a questo punto, nella consapevolezza della ricchezza e poliedricità degli interventi sul disagio giovanile, intendiamo qui riferirci ai quei metodi che hanno tradotto in pratiche, molte volte accomunanti l'ambito pedagogico e psicologico, i propri assunti teorici, e che si sono mossi in un terreno intermedio tra la prevenzione primaria e secondaria⁶⁰ del malessere giovanile. Si tratta di modalità di intervento che vengono spesso definite "educative" e che hanno trovato nella scuola il proprio contesto privilegiato, anche se non esclusivo, e pur non riferendosi alla sola forma del disagio scolastico, bensì all'ampio ventaglio delle problematiche giovanili. Viviamo, infatti, in un periodo in cui la scuola abbonda, addirittura, di esperti (per lo più psicologi) che sviluppano percorsi educativi su un campo vastissimo di tematiche le quali, per citarne solo alcune, riguardano: la tossicodipendenza, il bullismo, le dinamiche relazionali, la sessualità, le emozioni, la comunicazione, la psicomotricità, l'educazione stradale, e così via, a cui si possono aggiungere le iniziative di "sportello" variamente denominate: di ascolto, di counseling, o didattico.

Mentre queste ultime riguardano una modalità di intervento individualizzata al disagio, esistono altre metodologie che prevedono: l'organizzazione di laboratori specifici (finalizzati al recupero delle difficoltà di apprendimento e all'acquisizione di abilità sociali integranti), l'elaborazione di progetti educativi a tema (che affrontino le problematiche da una base di partenza più ampia, attraverso la predisposizione di percorsi educativo-didattivi strutturati come, ad esempio, l'educazione delle emozioni attraverso la teatralità) e progetti su vasta scala (che riguardano la prevenzione del disagio, in funzione di problematiche specifiche, che coinvolgono la collettività (come la prevenzione del bullismo)).⁶¹ In ogni caso, al di là della tematica prescelta e delle metodologie di lavoro, in un'ottica pedagogica risulta forse necessario "promuovere in prima istanza progetti che generino una "speciale normalità", sia con proposte specifiche, ma anche con interventi di consulenza e supervisione ai docenti per sostenerli e aumentarne le competenze riflessive rispetto alle situazioni problematiche che si trovano a gestire e, solamente in seconda battuta, inserire su questo terreno

⁶⁰ La «prevenzione primaria» è volta a prevenire il disagio prima che ne siano state colti i segnali e, perciò, è diretta a tutti. "Si tratta dunque di un intervento prevalentemente educativo, ispirato ai principi dell'igiene fisica, mentale e sociale" (E. Fizzotti, A. Gismondi, *Il suicidio*, cit., p. 180), mentre quella «secondaria» intende individuare, il più precocemente possibile, quei "primi indizi che lasciano presagire il rischio concreto di andare incontro alle problematiche che si intendono prevenire" (*ibid.*, p. 181)

⁶¹ R.Sala, "Il disagio scolastico nella relazione alunno-insegnante: la prospettiva psicologica", in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 110

proposte più specifiche. Infatti, esse perderebbero la loro stessa efficacia se attuate in un contesto che non si è attivato rispetto a un suo ripensamento complessivo”.⁶²

Tentando, così, di delineare sommariamente alcune modalità di intervento cosiddette “educative” che possono essere ricondotte agli approcci teorici visti, possiamo allora parlare di:

- approcci e metodiche ispirate all’*orientamento umanistico*⁶³ ed al presupposto che “gli atteggiamenti, le aspettative più o meno esplicite, le comunicazioni verbali e non verbali dell’adulto influiscono sul bambino unitamente alle sue motivazioni personali, facilitando o ostacolando qualsiasi acquisizione conoscitiva”⁶⁴. Si ricordano, tra i vari e numerosi interventi, alcuni lavori sul “metodo integrato per l’educazione socio-affettiva di Gordon”⁶⁵, e le molteplici iniziative ispirate al “counseling e relazioni di aiuto di Carkhuff”⁶⁶, entrambe rappresentanti una applicazione pedagogica dell’approccio rogersiano. L’attenzione, dunque, è centrata sull’efficacia comunicativo-relazionale ed, in particolare, sull’impiego di alcune tecniche quali: l’ascolto attivo, il metodo senza perdenti e i messaggi-Io di Gordon, le tecniche di conduzione del colloquio di Rogers e la metodica del I problem solving. All’orientamento umanistico-esistenziale si ispirano, nella maggior parte dei casi, gli sportelli di counseling attivati in vari contesti educativi;

⁶² C. Girelli, “In classe: prevenire e convivere con il disagio promuovendo il benessere”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., pp. 142-143

⁶³ Cfr. A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1973; C.R. Rogers, *Libertà nell’apprendimento*, cit; C.R. Roger, *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma, 1975. Anche Bruzzone parla di “fecondità pedagogica dell’approccio umanistico”, portando alcuni esempi: l’apprendimento biografico di Allport, l’apprendimento intrinseco di Maslow e l’apprendimento significativo di Rogers (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 243 nota 89)

⁶⁴ R.Sala, “Il disagio scolastico nella relazione alunno-insegnante: la prospettiva psicologica”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 99

⁶⁵ Cfr. D. Francescato, A. Putton, S. Cudini, *Stare bene insieme a scuola. Strategie per un’educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma, 1998; M. Maggi, E. Buccoliero (a cura di), *Progetto bullismo. L’esperienza e il confronto di quattro progetti di prevenzione*, Berti, Piacenza, 2006; E. Buccoliero, M. Maggi, *Bullismo, bullismi: le prepotenze in adolescenza dall’analisi dei casi agli strumenti d’intervento*, Franco Angeli, Milano, 2005;

⁶⁶ R. Carkhuff, *L’arte di aiutare*, Erikson, Trento, 1989. Si veda, anche, A. Canevaro, A. Chieragatti, *La relazione di aiuto*, Carocci, Roma, 1999; A. Canevaro, E. Catarsi, *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, Del Cerro, Pisa, 2004; G. Ferrucci, *La relazione d’aiuto: teoria e tecnica della psicologia umanistico-esistenziale*, Magi, Roma, 2001

- interventi che rientrano in una *prospettiva cognitivo-comportamentale*⁶⁷, nella convinzione che le emozioni ed i comportamenti delle persone vengano influenzati dalla loro percezione degli eventi: dal modo in cui esse interpretano certe esperienze. All'origine dei disturbi vi sarebbe, dunque, un modo distorto di pensare, che condizionerebbe negativamente l'umore ed il comportamento della persona. Il quadro degli interventi che possono appartenere alla prospettiva cognitivo-comportamentale è alquanto complesso, poiché "forse pochi approcci sono riusciti ad elaborare delle strategie e delle procedure preventive e riabilitative tanto varie, articolate e numerose (...) che vengono utilizzate da operatori che si rifanno ad orientamenti diversi".⁶⁸

All'interno di questa prospettiva si pongono gli interventi educativi afferenti alla «terapia razionale-emotiva» (RET)⁶⁹, ossia quelle iniziative che si propongono di "prevenire e superare difficoltà di natura emozionale"⁷⁰ facendo ricorso alle capacità di pensare in modo razionale. Risulta opportuno anche citare i progetti educativi pensati per incentivare l'altruismo⁷¹ e la prosocialità, in un'ottica preventiva del disagio: in particolare, il programma denominato «Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solvig» (IPCPS), teso ad "incrementare le condotte prosociali facilitando (...) l'apprendimento di abilità cognitive e comportamentali per la risoluzione dei problemi interpersonali".⁷² Nondimeno, all'orientamento cognitivo-comportamentale (in un

⁶⁷ Connette l'orientamento cognitivista (teso ad individuare schemi, modalità di ragionamento e pensieri connessi a comportamenti di disagio) con quello comportamentale (che intende modificare quei comportamenti disfunzionali attraverso l'apprendimento di nuove modalità di azione). Il maggior rappresentante è Beck (cfr. A.T. Beck, *Cognitive therapy of personality disorders*, Guilford Press, New York, 2004).

⁶⁸ G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile*, cit., p.142

⁶⁹ L'ideatore di tale teoria e pratica psicoterapeutica, Ellis (cfr. A. Ellis, *Ragione ed emozioni in psicoterapia*, Astrolabio, Roma, 1989) riassume nel modello "A-B-C" l'assunto secondo il quale le emozioni derivano non tanto da ciò che accade, ma da come il soggetto interpreta e valuta quello che gli succede. Così, se riguardo ad un qualsiasi evento attivante prevalgono distorsioni della realtà o valutazioni assolutistiche, ne conseguirà probabilmente una reazione emotiva disturbata. In tale prospettiva, "irrazionali" sono quei pensieri che causano una eccessiva sofferenza emotiva al soggetto, ostacolando così il raggiungimento dei propri obiettivi. Le applicazioni in ambito educativo della teoria di Ellis si devono, primariamente, a Di Pietro (cfr. M. Di Pietro, *L'educazione razionale emotiva e l'abc delle emozioni*, Erickson, Trento, 1992)

⁷⁰ M. Di Pietro, *L'educazione razionale-emotiva. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*, Erickson, Trento, 2003, p. 15. Si rimanda, anche, U. Mariani, R. Schiralli, *Costruire il benessere personale in classe*, cit.

⁷¹ Cfr. M. De Beni, *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*, Erickson, Trento, 2000

⁷² C. Ricci, E. Diadori, M. Pompei, *Promuovere l'intelligenza interpersonale. Un programma di problem solving cognitivo-interpersonale nella scuola*, Erickson, Trento, 2003, p. 15. Il programma IPCPS, ideato dagli autori, nasce "dall'integrazione dell'Interpersonal Cognitive Problem Solving di Shure e Spivack (...), un training che mira allo sviluppo delle abilità di risoluzione di problemi interpersonali, con i

versante curvato maggiormente sull'aspetto comportamentale legato all'apprendimento sociale) si richiamo, altresì, alcuni lavori tesi al "controllo" dell'iperattività, attraverso l'approntamento di programmi per l'apprendimento di abilità sociali.⁷³ Si tratta, in sostanza, di una serie di procedure, integrate fra loro e predisposte in maniera progressiva, volte all'addestramento di competenze sociali efficaci e socialmente accettabili, che possono soppiantare quelle disadattative: i «social skills training».⁷⁴

- progetti che si richiamano al *modello della social cognition*, giacché l'attenzione alla dimensione dell'intersoggettività "ha portato come esito la diffusione di metodologie educativo-didattiche particolari, basate sullo scambio e sulla cooperazione".⁷⁵ Si assiste, così, ad iniziative fondate sul tutoring⁷⁶, la peer education⁷⁷ e la cooperative learning.⁷⁸ Su questa linea si pongono anche gli interventi che vanno ad agire sui contesti microsociale legati al disagio: in particolare, la famiglia e la scuola. Per quanto riguarda la famiglia citiamo due modelli di intervento: i «parent management training» (ossia, percorsi per la gestione della funzione genitoriale, attraverso la modificazione delle modalità di interazione tra genitori e figli)⁷⁹, e la terapia familiare⁸⁰. Sul versante della

programmi di prosocialità" (*ibidem*). Per una panoramica riguardante altri programmi cognitivo-comportamentali sviluppati per intervenire sulla delinquenza giovanile si rimanda a G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile*, cit., pp. 145-148

⁷³ Cfr. D. Fedeli, *La sindrome di Pierino*, cit., pp. 109-116; M. Di Pietro, *L'alunno iperattivo in classe: problemi di comportamento e strategie educative*, Erickson, Trento, 2001

⁷⁴ Cfr. G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile*, cit., pp. 143-145

⁷⁵ R. Sala, "Il disagio scolastico nella relazione alunno-insegnante: la prospettiva psicologica", in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 108

⁷⁶ Cfr. P. Binetti, R. Alloni, *Modi e modelli del tutorato: la formazione come alleanza*, Magi, Roma, 2004; E. Torre, *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Carocci, Roma, 2006; O. Scandella, *Interpretare la tutorship: nuovi significati e pratiche nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 2007.

⁷⁷ Cfr. E. Catarsi (a cura di), *Peer education e formazione dei tutor: un progetto contro il disagio scolastico nell'Empolese Valdelsa*, Del Cerro, Pisa, 2002; Id., *Promuovere i ragazzi: accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Del Cerro, Pisa, 2004; G. Boda, *Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La nuova Italia, Milano, 2001; A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tamborini, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento, 2002

⁷⁸ Tra i numerosi testi su proposte educative in tal senso, segnaliamo: M. Comoglio, M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*, LAS, Roma, 1996; M. Comoglio, *Educare insegnando: apprendere ad applicare il "Cooperative learning"*, LAS, Roma, 1998; Id. (a cura di), *Il cooperative learning: strategie di sperimentazione*, Gruppo Abele, Torino, 1999; M. Gentile, *Effetti prosociali cognitivi e motivazionali del Cooperative Learning*, LAS, Roma, 2000; S. Lamberti, *Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*, Cedam, Padova, 2006.

⁷⁹ Cfr. G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile*, cit., pp. 69-70; L. Benedetto, *Il parent training: counseling e formazione per genitori*, Carocci, Roma, 2005, dove si legge che "attualmente il parent training non rimane circoscritto all'ambito della clinica e della riabilitazione, da cui ha avuto origine (...), ma offre a quanti si occupano di problemi evolutivi un modello operativo

scuola, invece, gli interventi rientranti in questo orientamento riguardano soprattutto l'ambito dell'apprendimento cooperativo, che si può richiamare a vari metodi⁸¹. Da ultimo, poniamo in questa prospettiva anche gli interventi al disagio scaturiti dall'interazionismo simbolico e dalla teoria dell'etichettamento, i quali si sono realizzati in senso prettamente macrosociale. Infatti, di questi orientamenti "sono figlie (...) la legge 180 sulla riforma dell'assistenza psichiatrica e (...) la normativa sul processo penale a carico degli imputati minorenni, il D.P.R. 448/88. Uno degli obiettivi specifici di questa normativa è quello di tutelare il giovane che commette atti delinquenti evitando, per quanto possibile, la stigmatizzazione".⁸² Ciò comporta la ricerca, in collaborazione con l'autorità giudiziaria, di modalità alternative alla detenzione, di carattere psico-educativo e sociale.

5.2. Nodi critici

Circa i modelli interpretativi appena considerati sul disagio dei giovani possiamo ravvisare alcuni nodi critici generali. Infatti, se è certamente vero che l'insieme degli elementi bio-psico-sociali costituisce ciò che nell'uomo risulta passibile di indagine scientifica attraverso la biologia, la psicologia e la sociologia, "ciò non significa, peraltro, che in esso si esaurisca l'umanità. La quale, anzi, sembra collocarsi precisamente al di là di ogni acquisizione scientifica, in una dimensione ulteriore inaccessibile all'esplorazione naturalistica (...) il vero e proprio "essere uomo" comincia soltanto laddove finisce la possibilità di fissarlo e determinarlo, di definirlo in modo univoco e conclusivo".⁸³

estremamente flessibile (...) I contributi più recenti estendono l'applicazione di questo modello alle situazioni educative più ordinarie" (*ibid.*, p. 9)

⁸⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 70-72

⁸¹ Froggio cita come primo lo "Student Teams Achievement Divisions" (quale programma di apprendimento cooperativo più conosciuto); poi lo "Jigsaw" (o "puzzle"), il "Learning Together" ed il "Group Investigation" (*ibid.*, p. 78). Nel testo si richiamano, anche, modalità di intervento orientate sia alle competenze didattiche ed educative dei docenti, per ovviare ai possibili rischi di un insegnamento standardizzato, sia ai loro atteggiamenti affinché possano apprendere, attraverso il *modeling* e un training di interazione educativa, a fungere da guida autorevoli per i ragazzi (*ibid.*, pp. 74-76)

⁸² *Ibid.*, p. 177.

⁸³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 181

Nella consapevolezza di ciò e, naturalmente, al di là dell'indubbio contributo che ciascuno di quegli approcci di studio conferisce, nella specificità delle rispettive angolature, alla comprensione del fenomeno in oggetto, crediamo si possano comunque individuare alcuni rischi, rientranti negli riflessi residuali di un paradigma essenzialmente positivista, che ne potrebbero precludere una conoscenza ancor più approfondita e, di conseguenza, rispettosa della dimensione specificatamente umana del disagio giovanile.

5.2.1. *Rischio di riduzionismo*

A cominciare dal primo rischio che si intravede tra le pieghe degli approcci sul disagio, notiamo fin da subito come esso possa essere identificato con una forma particolare di «deduzionismo». Esso riconduce, infatti, “il comportamento umano a processi di apprendimento o di condizionamento, a meccanismi biochimici o psicodinamici o socio-economici, costituisce una forma particolare di «deduzionismo»”⁸⁴ che si può esprimere, a nostro avviso, sia come riduzione ontologica che come riduzione eziologia. Nel primo caso, si tratta della riduzione della complessità di un fenomeno ad un solo fattore, allo stesso modo di quando si osserva la realtà attraverso la lente di un cannocchiale: ciò che appare, naturalmente, non è il reale nella molteplicità dei suoi elementi, bensì un'unica sezione del reale che viene assunta, però, come la totalità. Così, un occhio esclusivamente sociologico riconduce il tutto alle macro-variabili che intervengono nei fenomeni sociali e, parimenti, uno sguardo centrato in modo esclusivistico sulle dimensioni psicologiche riduce “i fenomeni al livello strettamente individuale ed intrapsichico”.⁸⁵ È questa assunzione del parziale come se fosse la totalità del reale a condurre alle varie forme di riduzionismo: infatti, “gli ‘-ismi’ iniziano nel momento in cui un'immagine settoriale viene considerata in maniera totale: quando, cioè, si opera un processo di generalizzazione”.⁸⁶ Da tale rischio non sembrano immuni, in forme più o meno accentuate, i modelli teorici sopra evidenziati poiché, se è pur vero, come abbiamo accennato, che oggi la maggior parte degli studiosi è consapevole della

⁸⁴ V.E. Frankl, *Die Sinnfrage in der Psychotherapy*, Piper, Munchen, 1992, p. 54 (traduz. D. Bruzzone?)

⁸⁵ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 74

⁸⁶ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 18

multidimensionalità dei fenomeni e, pertanto, della necessità di un approccio interdisciplinare, è altrettanto innegabile che la tendenza ad assolutizzare il proprio punto di vista si rivela tuttora tenacemente in agguato. Così, non di rado, si riporta ogni fenomeno al proprio settore di indagine, scivolando ora verso il fisiologismo⁸⁷, o lo psicologismo⁸⁸ o il sociologismo⁸⁹, a seconda che l'aspetto assolutizzato sia ravvisabile, rispettivamente, nelle reazioni chimiche, nei meccanismi dell'apparato psichico o nelle forze sociali⁹⁰. In ogni caso, tale rappresentazione caricaturale dell'uomo, quale emerge da un concetto positivistico della conoscenza, lungi dal "corrispondere alla realtà integrale dell'esistenza"⁹¹ ci restituisce un quadro in cui il soggetto "appare come una marionetta che si dimena ora all'interno, ora all'esterno. L'immagine autentica dell'uomo si trasforma in una caricatura: l'uomo diventa un *homunculus*".⁹²

Ma esiste, come detto, anche una variante eziologia del riduzionismo: quella che, nell'interrogarsi su ciò che causa un fenomeno, riconduce la sua origine ad un'unica sorgente, rimanendo così irretita nelle "secche di un pensiero che ragiona secondo le alternative tra «predisposizione/ambiente», «eredità/educazione»".⁹³ A questo proposito, può essere opportuno affondare la riflessione sul concetto di *sociogenesi* (in

⁸⁷ D'altro canto, "solo prescindendo da tutto ciò che l'uomo è al di là, proprio agendo come se l'uomo fosse una semplice essenza corporea, si può esercitare la neurologia" (V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 58)

⁸⁸ "Il funzionamento del sistema nervoso centrale dell'uomo – o di qualunque altro animale – può essere spiegato fino ad un certo punto ricorrendo ad un computer, ma il *computer* può servire solo da modello parziale. L'uomo, allo stesso tempo, è 'niente altro che un *computer*' ma anche infinitamente di più: è *dimensionalmente più di un computer*" (V.E. Frankl, "Psichiatria e volontà di significato", in V.E. Frankl, G. Torellò, J. Wright, *Sacerdozio e senso della vita*, Ares, Milano, 1970, p. 27. Nondimeno, lo psicologismo assume spesso le forme del patologismo, poiché "lascia apparire dello psichico solo ciò che è malato" (V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 37)

⁸⁹ "Nell'essere umano tutto è condizionato socialmente ed il sociologismo vede unicamente questo condizionamento sociale, interpretando di conseguenza la realtà umana come incastrata e imprigionata in un reticolo di condizionamenti al punto tale che dietro di essa si nasconde e si dilegua ciò che è effettivamente umano" (*Ibid.*, p. 53)

⁹⁰ Ci chiediamo: è possibile parlare, anche, di "*pedagogismo*"? E se sì, in quali termini? Infatti, così come riflettiamo sulle forme nichilistiche del sociologismo e psicologismo, si può forse avanzare l'esistenza di un *nichilismo pedagogico*: del velo di riduzionismo che offusca, oggi, una pedagogia non attenta alla dimensione esistenziale e che, come vedremo nella quarta parte del lavoro, riduce l'educazione o al movimento del 'tirar fuori' (nel pericolo di derive soggettivistiche ed immanentistiche) o al 'metter dentro' (col rischio, invece, di indottrinamento), misconoscendo la direzione verso i valori oggettivi. A questo proposito K. Dienelt parla, così come riporta D. Bruzzone, di una "pedagogia di ascendenza psicoterapeutica, perlopiù viziata dall' "influsso imperante dell'emozionalismo" psicoanalitico che neppure la psicologia umanistica (...) è riuscita a scrollarsi di dosso" (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 261)

⁹¹ *Ibid.*, p. 179

⁹² V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 19.

⁹³ In questo caso, "il sapere scientifico conduce a una riduzione dell'essere umano a pura effettualità biologica e psicologica" (E. Fizzotti, "L'immagine frankliana dell'uomo tra teoria e prassi", *Humanitas*, 32, 1977, 11, p. 844)

riferimento al disagio giovanile e, in particolare, a quel vissuto di vuoto esistenziale che, per ora anticipiamo solamente e ci riserviamo di argomentare nel prossimo capitolo diffusamente, ne costituisce la matrice originaria). Infatti, se è certamente vero che “anche il vuoto esistenziale è collegato in buona misura ai mutamenti sociali”⁹⁴, ciò non significa, tuttavia, affermare che *la* causa del vuoto esistenziale sia esclusivamente sociale la quale, infatti, rappresenta certamente una componente importante di quel fenomeno, ma non l’unica. Il vuoto esistenziale (così come il disagio giovanile al quale è, secondo la nostra ipotesi, sotteso) è uno stato complesso (che scaturisce dal rapporto tra il soggetto e il suo mondo-della-vita: un rapporto contrassegnato dalla difficoltà ad accedere alle dimensioni della trascendenza); un fenomeno che non è riconducibile e nemmeno riducibile ad un’unica matrice: se così fosse, e a prescindere da quale potrebbe essere l’aspetto assolutizzato, cadremmo inevitabilmente l’errore del riduzionismo. In tale prospettiva, allora, non possiamo ridurre un evento complesso quale è il vuoto esistenziale (e, di riflesso, il disagio giovanile) né all’eziologia né alla sintomatologia del disadattamento sociale (o, anche, psichico o biologico): tale vissuto di vuoto, infatti, scaturisce da con-cause, e si estrinseca in una complessa quanto plurisfaccettata gamma di espressioni. Parimenti, al disagio giovanile possono concorrere altre cause o fattori concomitanti al vuoto esistenziale: difficoltà di ordine sociale, psichico, psicodinamico, e così via.

Da quanto fin qui argomentato, forse il «fattore primario»⁹⁵ nella formazione del vuoto esistenziale non sta nelle condizioni sociali: bensì nel *modo* del soggetto di porsi (di prendere posizione) nei confronti di quelle condizioni che sicuramente condizionano ma non determinano.⁹⁶

⁹⁴ G. Froggio, “Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti secondo la logoterapia di Frankl”, in “*Chi ha un perché nella vita...*”, cit., p. 116

⁹⁵ G. Froggio, “Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti secondo la logoterapia di Frankl”, in “*Chi ha un perché nella vita...*”, cit., p. 120. Tale autore individua, per l’appunto, “il *fattore primario* nella formazione del vuoto esistenziale risiede i condizioni più generali, di ordine sociale e culturale” (*ibidem*)

⁹⁶ Tra l’altro: il fatto che tante persone ne siano interessate è sufficiente per dire che la causa è sociale? Forse no: non è, infatti, il dato della sua incidenza massificante a darci conto della valenza sociale di un fenomeno (motivo per il quale l’eziologia sociale di un fenomeno non è da ricondursi alla quantità di persone coinvolte). Semmai, l’influsso della società nell’eziologia del vuoto si manifesta non tanto in senso quantitativo, quanto qualitativo: nel fatto, cioè, che persone con storie di vita differenti, esperienze e contesti sociali diversificati esperiscano un comune vuoto di senso. Ciò testimonia, invece, la presenza (o la mancanza) di qualcosa di profondo e sottile che permea trasversalmente i diversi contesti sociali, da quelli poveri a quelli benestanti, da quelli culturalmente avvantaggiati a quelli

Nondimeno, forse si tratta di ravvisare come l'incidenza della società non si giochi tanto al livello di una mera dinamica di stimolo-risposta (veicolante l'idea che gli individui siano una massa informe, omologata, che risponde nel medesimo modo agli stimoli), quanto nell'*addormentamento della coscienza* dei singoli individui,⁹⁷ ossia in un modo di "star dentro" al proprio tempo e alle proprie condizioni epocali del tutto immanentistico? In tale prospettiva, allora, se di origine sociogena si vuole parlare, occorrerebbe intenderla non sul disagio, ma sui dinamismi ad esso sottostanti, di tipo essenzialmente esistenziale.

Su questa linea ci pare attestarsi la posizione di L. Pati nel suo volume dedicato ai soggetti "in condizione di disagio esistenziale (i così detti disadattati sociali)",⁹⁸ quando specifica che "il disadattato sociale (...) può essere convenientemente capito soltanto se è colto nel rapporto dialogico intrecciato con il mondo, nel suo costante mostrarsi come "essere con", di là da qualsiasi facile riduzionismo"⁹⁹, giacché "alla luce delle acquisizioni pedagogiche, risulta opportuno considerare la condotta disturbata come *risposta soggettiva, funzionale al contesto esperienziale*"¹⁰⁰. In questo modo viene preservata la ricca complessità del soggetto, nella sua relazione col mondo della vita.

5.2.2. Rischio di determinismo

Premettiamo brevemente che, se esistono varie declinazioni di determinismo quale dinamismo più o meno meccanicistico, fondante sul presupposto - presente spesso in forme striscianti quanto latenti - che "il reale esiste sempre e soltanto in nessi causali rigorosi e senza lacune"¹⁰¹, tenteremo qui di enuclearle brevemente in due sole diramazioni: quella psichica e quella ambientale (o sociale). Sul versante del *determinismo psichico* ogni stato, atto psichico o comportamento sarebbe la necessaria

⁹⁷ Cfr. il concetto di «colpa collettiva», contro il quale si è espresso tenacemente V.E. Frankl, nella convinzione che Persista, in ogni caso da parte del singolo individuo, un margine di libertà che gli permette di prendere posizione nei confronti delle condizioni: la possibilità di agire diversamente dalla massa, e di rispondere in modo creativo. Non è detto, infatti, che alle stesse situazioni le persone producano le medesime risposte. Tragica testimonianza ne è l'esperienza dei lager.

⁹⁸ Cfr. L. Pati, *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia, 1996 (dal retro di copertina)

⁹⁹ *Ibid.*, p. 9

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 11

¹⁰¹ Cfr. U. Galimberti, *Enciclopedia di psicologia*, cit., p. 301

conseguenza di certi antecedenti fisiologici¹⁰² o psicologici¹⁰³, con conseguente riduzione dello spazio generalmente assegnato alla libertà, alla spontaneità e quindi alla responsabilità. Tale prospettiva ha permeato, in modo particolare, la psicologia del profondo, poiché Freud pervenne e diede legittimità alla nozione di inconscio proprio tramite l'impiego rigoroso del principio di causalità, che è alla base della lettura deterministica della psiche¹⁰⁴. Dal punto di vista del *determinismo ambientale*, invece, le caratteristiche della condotta e della personalità scaturirebbero fondamentalmente da fattori ambientali e contestuali, non da caratteri o capacità innate. Come noto ha contraddistinto, soprattutto, il comportamentismo di Watson e Skinner, che vede l'organismo come assolutamente plastico e passivo, la cui configurazione dipenderebbe solo dagli stimoli presenti nell'ambiente¹⁰⁵. Così, il tentativo di ridurre l'origine del malessere ad una reazione dell'individuo a stimoli generalizzabili e chiaramente identificabili ha permeato anche gli studi sul contesto familiare e gli stili educativi genitoriali: ma, “anche in questo caso, la perplessità non è affatto relativa all'incidenza di queste dinamiche su un soggetto in età evolutiva quanto all'individuazione di un supposto legame causale e necessario tra esse e il suo comportamento deviante”.¹⁰⁶ Nondimeno, anche la ricerca sul contesto sociale rivela, alla fine, “un modello implicito di attore sociale come soggetto passivo rispetto alle pressioni sociali e culturali (...) e il suo comportamento non ne sarebbe che l'esito determinato e prevedibile”.¹⁰⁷ Ma non solo, poiché anche l'approccio costruttivista

¹⁰² Bertolini effettua una convincente critica al determinismo biologistico in forza di una prospettiva fenomenologica, che rimanda “a quel complesso processo di successive elaborazioni, variabili storicamente, culturalmente e individualmente, attraverso cui un fatto per quanto “organico”, per quanto “disfunzionale” è investito o deinvestito di significato” P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 25)

¹⁰³ Rimandiamo, anche per il determinismo psicologico, alla critica che ne fa Bertolini, cfr. *ibid.*, pp. 24-27

¹⁰⁴ “Oggi la concezione deterministica della psiche è mantenuta da quanti intendono portare la psicoanalisi al livello metodologico delle scienze esatte, mentre è abbandonata da quanti hanno spostato la comprensione dei fenomeni psichici dal piano della *causa* a quello del *significato*” (U. Galimberti, *Enciclopedia di psicologia*, cit., p. 301)

¹⁰⁵ È presente, anche se con sfumature diverse, nella psicologia della forma (Lewin ritiene che l'organismo sia il risultato dell'interazione delle forze in azione nel campo) e nella teoria dell'apprendimento sociale di Bandura che, rispetto alla concezione all'epoca dominante (che associava l'apprendimento all'esperienza diretta) ha dimostrato che nuovi comportamenti possono essere acquisiti mediante la semplice osservazione di modelli. Questa forma di apprendimento, basata sull'imitazione, è resa possibile dal meccanismo del “rinforzo vicariante”, per cui le conseguenze relative al comportamento del modello (ricompense o punizioni) hanno i medesimi effetti sull'osservatore.

¹⁰⁶ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 27

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 29 Come sostiene l'autore, “l'idea di subcultura e di socializzazione che sottende queste ipotesi appare sotto certi aspetti una versione sofisticata dell'idea di senso comune secondo cui basterebbe

mantiene l'assunto della responsabilità sociale nella genesi del disagio: responsabilità che, se non viene più ricondotta a situazioni, contesti di vita ed ambienti sociali, viene comunque individuata “nelle interazioni sociali, negli scambi comunicativi e nelle manipolazioni simboliche attraverso cui un soggetto giunge ad essere considerato e definito deviante dagli altri”.¹⁰⁸ Permane, così, un'immagine dell'individuo come “puro destinatario di influenze a lui estranee. La forza vincolante non è più esercitata da fatti o condizioni (psicologiche, familiari, sociali), ma dalle definizioni imposte dagli altri su un soggetto che assume i tratti della vittima di processi e pratiche a cui sembra non poter rispondere che adeguandosi”.¹⁰⁹

Da queste battute si evince, allora, che il carattere deterministico di tipo psichico o ambientale è ravvisabile in una concezione eminentemente causalistica del disagio: ossia nel fatto che, nella quasi totalità¹¹⁰ degli approcci considerati precedentemente, l'attenzione sia preminentemente sulle *cause*, sulla ricerca dei fattori scatenanti e possibilmente predittivi della situazione di malessere del giovane. Tale preoccupazione eziologica rientra in una tradizione positivista, rifacendosi al paradigma della spiegazione (*Erklären*) che vede il disagio, essenzialmente, come frustrazione di una sfera particolare di bisogni, differenziandosi da quello della comprensione (*Verstehen*), che considera il disagio una condizione esistenziale.¹¹¹ Le cause vengono ravvisate ora

frequentare “cattive compagnie” per diventare delinquenti. In realtà la prossimità e l'esposizione a modelli o gruppi devianti – pur essendo sicuramente un fattore importante quanto alla comprensione di alcuni singoli casi – non basta a rendere conto del fatto che alcuni individui fanno proprio quel modello: molte persone che hanno contatti frequenti con persone devianti (...) non diventano per questo devianti (*ibid.*, p.30)

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 31

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 33. In realtà, prosegue Bertolini dalla sua prospettiva fenomenologica, “come ogni altro dominio di esperienza, le definizioni ammesse e le rappresentazioni di senso comune si pongono di fronte al soggetto come altrettante “realtà” che egli elabora cognitivamente, cui attribuisce un certo significato, su cui è ancora la *sua* definizione: ed è a questa che egli reagisce sovrapponendo alla realtà e alla definizione condivisa della realtà il suo personale punto di vista” (*ibidem*).

¹¹⁰ Risulta opportuno precisare che, a nostro avviso, tale afflato deterministico (che, essenzialmente, de-responsabilizza l'individuo nell'insorgenza del disagio) risulta meno permeante alcune delle correnti tra quelle considerate precedentemente: ossia quei punti di vista che, nati da prospettive bio-psico-sociali chiaramente deterministiche, riconoscono invece un ruolo centrale al soggetto nell'insorgenza del disagio. Tale è, ad esempio, la prospettiva dell'interazionismo simbolico e quella fenomenologica. Quest'ultima, infatti, pur concentrandosi anch'essa su ciò che può originare il disagio dei ‘ragazzi difficili’ (origine che ravvisa nel significato che il soggetto conferisce al suo comportamento ed al reale che lo circonda), contempla la libertà del soggetto: libertà che si esprime, per l'appunto, nelle diverse, originali e singolari modalità di interpretare la realtà.

¹¹¹ “Ad evitare ambiguità ed oscurità impiegheremo sempre l'espressione ‘*comprendere*’ (*verstehen*) per la visione intuitiva dello spirito, dal di dentro. Non chiameremo mai comprendere, ma ‘*spiegare*’ (*erklären*) il conoscere i nessi causali obiettivi che sono sempre visti dal di fuori” (K. Jaspers, *Psicopatologia generale*, Il Pensiero Scientifico, Roma, 2000, p. 30)

negli aspetti organici, ora in quelli psichici, ora in quelli sociali. Così, l'esigenza di spiegare il fenomeno del disagio giovanile (come quello del disadattamento minorile) "si è tradizionalmente sviluppata all'interno di un paradigma eziologico (...) fino al più recente, ma spesso implicito, determinismo socioculturale".¹¹² In connessione con questo, ciò che accomuna tali modelli interpretativi è la direzione dello sguardo, che è volto sempre "all'indietro": su ciò che, per l'appunto, determina, sui "perché" del disagio, a prescindere dagli aspetti di volta in volta considerati. Così, porre attenzione unicamente ai "perché" significa, comunque, rimanere ancorati ad una prospettiva deterministica dell'uomo: all'idea che per superare un problema occorra partire dalle cause, e superare ciò che ha originato una difficoltà. Si rimane impigliati nel passato: in ciò che ha preceduto, nella convinzione che il benessere consegua ad un processo lineare¹¹³, e nell'illusione positivista "di poter contare su una meccanica dell'anima e su una tecnica della psicoterapia"¹¹⁴, di talché sia sempre possibile "riempire i buchi" del passato, compensare le carenze patite o sradicare le cause una volta che questa siano venute alla luce. Ciò tradisce un'idea di salute come esito finale di un percorso certo che va dall'intercettazione alla risoluzione della cause: alla loro estirpazione, poiché non sembra concepibile un'idea di benessere che preveda la possibilità di convivere con le proprie sofferenze e mancanze, dandogli un senso. Così, nonostante "l'epistemologia contemporanea (abbandonato il concetto secondo cui le leggi scientifiche sono traduzioni realistiche dei fenomeni naturali) ha sostituito il concetto di causalità con quello di "legge descrittiva" che non avanza più la pretesa di spiegare i fenomeni, ma solo quella di comprenderli e di descriverli", riteniamo che questo non muti, nella sostanza, la direzionalità dello sguardo di questi modelli interpretativi. Pur mutandone la finalità, infatti, non cambia l'attenzione al passato piuttosto che al futuro (la centralità dei perché sui "per-che, per-chi"). L'attenzione a comprendere – che è indubbiamente un passo avanti rispetto alla pretesa spiegazionistica propria alle scienze della natura,¹¹⁵

¹¹² P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 24. Su questo tema si veda, anche, G. De Leo, *La devianza minorile. Metodi tradizionali e nuovi modelli di trattamento*, NIS, Roma, 1990

¹¹³ Pensare positivisticamente che ad una determinata causa debba conseguire, in senso lineare, un effetto, significa non tener conto del fatto che "la visione causale lineare è ingenua e riduttivista, non tiene in considerazione i diversi fattori che intervengono nella formazione e nel mantenimento di una condotta deviante" (A. Pacciolla, "Presentazione", in G. Froggio, *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile*, cit., p. 14)

¹¹⁴ V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, cit., p. 45

¹¹⁵ Infatti, "spieghiamo la natura, comprendiamo la vita psichica" (W. Dilthey, "Idee per una psicologia descrittiva e analitica", in Id., *Per la fondazione delle scienze dello spirito*, cit., p. 355). Dal punto di vista

permane comunque volta a porre in luce quello che c'è stato, le mancanze del passato, e non a promuovere quello che dovrebbe esserci: le risorse del soggetto, nonostante tutto ciò che abbia causato il suo disagio. Il modello esplicativo rimane, pertanto, causalistico e, per quanto contempra la centralità del soggetto e dei suoi processi cognitivi di interpretazione soggettiva del reale, non riesce comunque a prescindere da una logica deterministica, che fa dipendere non solo l'emergere del disagio, ma anche la sua evoluzione ed eventuale superamento da quei processi mentali che costruiscono, in ultima analisi, il "perché" del malessere.

Ciò comporta, inevitabilmente, una tendenza de-responsabilizzante nei confronti del soggetto, che induce a "considerarlo come il semplice risultato di processi di condizionamento di vario tipo – struttura organica, ambiente socio-culturale, educazione, scolarizzazione, ecc. -, con la conseguenza di confinare le dinamiche a livello di spontaneismo, di capriccio o di puro arbitrio"¹¹⁶. Infatti, "la psicologia clinica e la psichiatria hanno fatto poca attenzione in passato al problema dell'autocontrollo. E la ragione di questo atteggiamento va ricercata nella convinzione diffusa che il comportamento umano sia soggetto ad una forma di determinismo psichico rappresentato da una serie di elementi sui quali il controllo che il soggetto può esercitare è pressoché nullo"¹¹⁷. Così, la messa in luce dei fattori – intrinseci od estrinseci – sottostanti al suo disagio pone certamente in ombra il margine di libertà, decisionalità e scelta responsabile che, a nostro parere, comunque permane, in qualsiasi situazione¹¹⁸. A questo proposito Frankl denuncia il ricorso, da parte dei paradigmi sociologici e psicoanalitici, al "capro espiatorio" dei meccanismi psicologici e biologici della natura umana, trascurando appieno "l'intenzionalità come fenomeno che è intrinseco all'uomo. In effetti, nell'ambito della mia psiche non esiste qualcosa come una carica aggressiva che cerchi di trovare una via d'uscita e costringa me, sua 'semplice vittima', a cercare degli oggetti che si prestino al compito di cacciarla fuori"¹¹⁹.

della comprensione fenomenologica, l'interrogativo di fondo, lungi dall'essere "che causa ha quella situazione?", suona invece così: "che significato ha quella situazione concreta per quella persona?" giacché "l'oggetto si risolve nel significato che esso assume per l'io, e l'io nell'oggetto in cui la sua intenzionalità emotiva si evidenzia" (K. Jaspers, *Psicopatologia generale*, cit., p. 62)

¹¹⁶ E. Fizzotti, "Prefazione", in D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. XII

¹¹⁷ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 219

¹¹⁸ Il rischio di una deriva de-responsabilizzante nei confronti della persona è comunque meno presente, a nostro avviso, nella prospettiva pedagogica, qualora si parli di "conferimento di senso" e non di automatismo dei fattori psico-sociali sull'individuo.

¹¹⁹ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 70

Ecco, allora, che il primo passo necessario sta certamente nel riconoscimento della “centralità del soggetto e i processi squisitamente personali e originali in base a cui egli partecipa alla costruzione di se stesso”¹²⁰, al di là di ogni concezioni che lo destituisca della sua costitutiva responsabilità nella costruzione della sua esistenza, ma nella prospettiva di un suo superamento: ossia, di procedere oltre un orizzonte eziologico.

Tuttavia, onde evitare equivoci, precisiamo senza alcuna esitazione che le nostre critiche asserite fino ad ora non intendono in alcun modo misconoscere la portata scientifica delle prospettive citate: nondimeno, riteniamo che tale paradigma causalistico sia suscettibile di integrazioni volte, al di là delle cause, a individuare e promuovere le risorse.¹²¹

Risorse che, purtroppo, vengono adombrate da un altro aspetto strettamente connesso all’ottica causalistica: l’ancoraggio ad un *principio riparativo* che, come è già emerso, discende dall’idea che il benessere dell’individuo sia legato alla “riparazione” dei danni subiti in passato, alla possibilità di poter colmare le carenze lasciate insoddisfatte nel corso della propria esistenza, o di poter compensare ai danni subiti. Si tratta, ribadiamo, di una concezione semplicisticamente lineare circa il complesso rapporto tra disagio e benessere: una concezione ancorata al meccanismo deterministico tra causa-effetto o, ancor più, tra stimolo e risposta.

Non solo: nell’ottica di tali approcci interpretativi, infatti, la finalità ultima del comportamento umano risiede nel ristabilimento di un equilibrio, nel ripristino di una situazione di tranquillità. Pervade, quindi, un *orientamento omeostatico*, all’interno del quale il concetto di benessere viene collegato “alla riduzione del dolore e alla realizzazione di un numero sempre maggiore di possibilità per stare meglio”¹²² Tuttavia tale impostazione non riesce a dar conto di quel senso di vuoto che si riscontra in modo rilevante nella gioventù odierna e che spesso prende le forme dell’aggressività, dell’autolesionismo (a volte anche mortale) e della dipendenza da sostanze. D’altro

¹²⁰ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 34

¹²¹ Bertolini, dalla sua prospettiva pedagogica fenomenologica, fa una importante dichiarazione: afferma, infatti, che la valenza esplicativa dei fattori espressi dalle varie scienze “non si situa sul piano eziologico ma su quello interpretativo. I fattori familiari come d’altra parte quelli biologici o psicologici, non sono cause del comportamento deviante ma realtà suscettibili di essere investite di senso dal soggetto e da chi lo circonda. Ed è l’individuazione del particolare significato ad esse accordato che permette di cogliere le ragioni del passaggio ad un certo agire” (*ibid.*, p. 28). Permane, comunque, l’attenzione alla ricerca delle cause del disagio, ravvisate non nei fattori bio-psico-sociali, ma “nelle elaborazioni e interpretazioni soggettive in base a cui il minore attribuisce un proprio significato a quelle condizioni di esistenza” (*ibidem*, p. 28). Si permane, infatti, sul “perchè” del disagio, in un’ottica immanentistica.

¹²² E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 7

canto proprio “nell’ambito della neurologia e della psichiatria Kurt Goldstein ha dimostrato che il principio della *tension reduction*, sul quale sono basate in misura rilevante le ipotesi psicoanalitiche e psicodinamiche, non è altro che un esplicito principio patologico”.¹²³ L’uomo, pertanto, viene perlopiù considerato un ‘sistema chiuso’ “in cui agiscono rapporti di causa-effetto come riflessi condizionati o incondizionati (...) fondamentalmente interessato a mantenere o restaurare un equilibrio interno tramite la riduzione di tensione”.¹²⁴ Ma il raggiungimento di uno stato di equilibrio non è sufficiente, dunque, per il benessere del giovane, allo stesso modo del risalire alle cause del disagio e dell’agire in un’ottica riparativa: occorre andare al di là dell’ancoraggio alle costrizioni ed impedimenti rilevati sul piano bio-psico-sociale.

5.3. Presupposti teorici

I nodi critici appena evidenziati coinvolgono trasversalmente ed interdisciplinarmente sia sul versante del riduzionismo che su quello del determinismo, le varie prospettive epistemologiche considerate, anche se in forme più o meno accentuate. Nondimeno, tali criticità attraversano anche le molteplici correnti teoriche, alcune delle quali abbiamo già nominato: il comportamentismo, il cognitivismo, la corrente psicoanalitica, l’approccio sistemico¹²⁵, quello umanistico-esistenziale¹²⁶ ed anche il paradigma bio-psico-sociale¹²⁷ (pur nel riconoscimento dell’ottica sistemica/complessiva con cui

¹²³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 98

¹²⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 135

¹²⁵ In ambito educativo tale orientamento (così come si può rilevare in alcuni contributi quali: D.H. Ford, R.M. Lerner, *Teoria dei sistemi evolutivi*, Cortina, Milano, 1995; A.J. Sameroff, *Sviluppo e psicopatologia*, in A.J. Sameroff, R.N. Emde (a cura di), *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991; R.C. Pianta, *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Cortina, Milano, 2001) ci fornisce uno strumento interpretativo fondamentale per meglio comprendere il problema dello star male a scuola. Per una chiara argomentazione si rimanda R. Sala, “Il disagio scolastico nella relazione alunno-insegnante: la prospettiva psicologica”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., pp. 95-98)

¹²⁶ Basato sulla teorizzazione di autori quali A. Maslow, C. Rogers e T. Gordon, tale approccio “ha contribuito sensibilmente alla diffusione di una cultura scolastica centrata sulla promozione del benessere della persona nella sua globalità è, quindi, sulla necessità di favorire, accanto al più tradizionale sviluppo delle funzioni intellettive, anche la realizzazione delle componenti affettivo-relazionali” (*ibid.*, p. 99)

¹²⁷ Il riferimento è al modello medico di salute (cfr G.L. Engel, *The need for a new medical model: a challenge for biomedicine*, in *Science* 1977 n. 196) elaborato sulla base della teoria generale dei sistemi. Così, il modello bio-psico-sociale, approccio organico alle dimensioni della persona, “fornisce ai

guarda alla realtà). L'attenzione, dunque, si concentra ora sull'evidenziare i presupposti concernenti sia i *dinamismi sottesi al comportamento dell'uomo, che i suoi processi motivazionali*: assunzioni non immuni, dal nostro punto di vista, dai rischi del riduzionismo e determinismo.

5.3.1. I dinamismi sottesi al comportamento

Proviamo a sintetizzare la varietà di concezioni circa i dinamismi sottesi al comportamento umano in tre declinazioni generali:

- *dinamica stimolo/risposta*: in questa prospettiva il comportamento umano, al pari di quello animale, è dettato da impulsi ed è spinto da stimoli: l'uomo, dunque, risponde a qualcosa che lo incita, ossia *reagisce* per il soddisfacimento di bisogni di natura endogena e/o esogena. Su questa linea troviamo teorie che assumono come principio esplicativo basilare quello dell'associazione stimolo-risposta, a cominciare dal condizionamento classico di Pavlov. In tale prospettiva, il cambiamento coincide con la modificazione adattiva del comportamento in risposta a stimoli ambientali, che innescano un processo tendenzialmente prevedibile e controllabile entro le leggi che regolano l'apprendimento.

Alla luce di questo dinamismo, il comportamento dell'essere umano scaturisce da una spinta da tergo: l'uomo fa alcunché perché "spinto" da bisogni o necessità, che egli deve colmare per ripristinare uno stato di *equilibrio*.

- *dinamica azione/rinforzo* (positivo o negativo): l'individuo compie un'azione o esplicita un comportamento di sua iniziativa (non perché reagisce ad uno stimolo): *agisce* in vista del raggiungimento di uno scopo. Tuttavia, egli mantiene il suo sforzo e persevera nel suo intento se quella azione iniziale viene rinforzata positivamente: se raggiunge un piacere o un qualche successo. In caso contrario, invece, qualora all'azione conseguisse qualcosa di negativo, allora il soggetto non avrebbe più motivo per reiterarla: non ne vedrebbe più l'utilità e la funzione. Si tratta, dunque, di un

professionisti della salute un'occasione per comprendere la relazione fra i diversi elementi andando oltre la ricerca di una relazione causa-effetto fra il singolo aspetto e la manifestazione patologica" (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., pp. 124-125)

dinamismo che sottostà alle logiche utilitaristiche e funzionalistiche, dove la motivazione di un'azione è sospesa a rinforzi positivi, ed è sostenuta dal raggiungimento di obiettivi legati al *principio di piacere* o alla *volontà di potenza*. In questa prospettiva si pongono il rinforzo operante di Skinner (dove il legame associativo non è di natura puramente meccanica, ma si compone con l'operazione che l'organismo compie sull'ambiente in vista di uno scopo) e la legge dell'effetto di Thorndike (che asserisce come gli esseri viventi selezionino e mantengano quei comportamenti che procurano soddisfazione, eliminando invece quelli che comportano conseguenze sgradevoli), nonché la teoria di Bandura e Eysenck¹²⁸ (secondo il quale, per correggere comportamenti che comportano disagio all'individuo, occorre intervenire sul legame associativo che connette la condotta indesiderata a esperienze negative che ne favoriscono il decondizionamento e la desensibilizzazione).

- *dinamica azione/ideazione*: l'uomo agisce non sulla spinta reattiva a stimoli, ed il suo comportamento non è nemmeno determinato dai rinforzi che riceve, bensì la sua condotta è originata dai concetti che egli elabora nell'interpretazione e comprensione della realtà: dalle sue valutazioni ed aspettative¹²⁹, nonché dal rapporto che egli intesse col reale. In questa prospettiva la sua azione non è volta a soddisfare o calmierare qualche bisogno, e nemmeno al raggiungimento del piacere/successo (e all'evitamento del dispiacere e dell'insuccesso), bensì al controllo del reale, al fine di poterlo sempre meglio decodificare, dominare e prevedere in vista dello sviluppo delle personali potenzialità e, in sostanza, del proprio benessere. Questa concezione del dinamismo umano attraversa varie concezioni teoriche, a cominciare dal cognitivismo, originatosi in reazione al comportamentismo, rifiuta decisamente la relazione stimolo-risposta, per sostituirla con l'ipotesi che l'organismo, lungi dall'essere un passivo recettore, funziona in modo attivo e selettivo nei confronti delle stimolazioni ambientali, seguendo un

¹²⁸ Emblematica risulta questa affermazione di Eysenck: "da tempo si ritiene che il pensiero precede e controlla l'azione. La terapia comportamentale lascia intendere che spesso può essere vero il contrario, che la modificazione del comportamento di una persona attraverso il processo di condizionamento può realmente modificare il suo pensiero o il suo quadro cognitivo" (H.J. Eysenck, "Nuove vie della psicoterapia", in *Psicologia contemporanea*, 10, 1975)

¹²⁹ Rimandiamo al concetto di *locus of control*, rientrante nella teoria dell'apprendimento sociale della personalità di Rotter, secondo la quale il comportamento delle persone è influenzato dalle credenze elaborate circa il controllo sugli eventi della propria esistenza. A questo proposito si rimanda a J.B. Rotter, "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological Monographs, General and Applied*, 80, 1, n. 609 (numero monografico) e Id., *The Development and Application of Social Learning Theory*, Praeger, New York, 1982.

preciso progetto. Ma su questa linea possiamo comprendere anche alcuni autori appartenenti alla tradizione psicodinamica (come Rogers e Fromm) i quali considerano l'uomo capace di mobilitare il suo senso di responsabilità personale e il suo impegno all'azione, al di là dei fattori costituzionali. Anche il modello psicosociale sottolinea la consapevolezza e l'intenzionalità sottesi al comportamento umano: in particolare, la psicologia della forma studia il cambiamento in relazione alle mutazioni di credenze e di atteggiamenti.¹³⁰ È con Jaspers, Binswanger, Jung, tuttavia, che si fa strada la chiara convinzione che sia impossibile trattare la psiche alla stregua dei fenomeni naturali per la semplice ragione che, a differenza di questi, la psiche esprime un'intenzionalità e realizza un senso che è irriducibile alle leggi meccanicistiche della causa e dell'effetto. In tale prospettiva, allora, risulta centrale il concetto di *intenzionalità* sotteso all'agire umano, poiché è nella relazione della coscienza con il reale (nell' "andare verso" della coscienza alle cose del mondo-della-vita) che risiede il momento originario e, dunque, sorgivo di quelle cognizioni ed aspettative di cui si parlava prima. Su questa linea si pone anche la pedagogia fenomenologica, nella centralità da essa conferita ai processi interpretativi del soggetto nel rapporto col reale e nell'insorgenza del disagio.

5.3.2. I principi motivazionali della persona

A tali dinamiche comportamentali possiamo aggiungere i principi motivazionali che, a nostro avviso, sono loro strettamente connessi, e che a dir il vero sono già emersi in filigrana. Ora li enunciamo esplicitamente:

- *la compensazione dei bisogni* : l'uomo agisce per colmare dei bisogni, per compensare delle carenze e dei vuoti che potrebbe anche trascinarsi dall'infanzia, e al fine di raggiungere (o ripristinare) uno stato di equilibrato adattamento al suo ambiente. Questo della privazione da compensare è un principio che accomuna, come sottofondo, le interpretazioni *biologica* (che identifica la motivazione con il bisogno fisiologico che attiva uno stato di eccitamento nell'organismo in vista della sua estinzione); *pulsionale*

¹³⁰ Cfr la teoria della *dissonanza cognitiva* di Festinger, intesa come stato di contraddizione che spinge a cambiare il proprio comportamento e/o opinioni (cfr. L. Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva*, Franco Angeli, Milano, 1994)

(dove, nell'accezione psicoanalitica, la motivazione del comportamento è da cercare nell'ambito dell'inconscio; *sociologica* (che pone l'accento sul bisogno dell'individuo di sentirsi in sintonia con il gruppo). Ma in tale paradigma motivazionale possiamo veder anche incluse: la *teoria funzionalista* (che vede l'adattamento come principio esplicativo della genesi e del senso di tutte le attività psichiche); la *teoria comportamentista* (in seno alla quale la motivazione è interpretata in base alla sequenza "bisogno-pulsione-incentivo", che consente di cogliere in ogni motivazione dell'adulto null'altro che un derivato, attraverso il processo di apprendimento, di un limitato numero di motivi presenti nell'infanzia); la *psicologia individuale di Adler* (che vede il motivo universale e primario della condotta umana nella compensazione del sentimento di inferiorità determinato da deficienze morfologiche, funzionali o da vissuti psichici di insufficienza);

- *il raggiungimento di uno scopo*: l'uomo agisce in vista di uno scopo immanente, che può essere connesso al piacere o al successo. La teoria cognitivista, in questo senso, chiama motivazione ciò che attiva un comportamento in vista di uno scopo, il cui raggiungimento implica un piano per la sua realizzazione ed un livello di aspirazione, che non deve essere troppo basso (perché altrimenti non c'è una partecipazione dell'Io) né troppo alto da rendere probabile l'insuccesso con conseguente frustrazione. Si tratta, dunque, di una interpretazione *intellettualistica*, per la quale la motivazione è la tendenza determinante della personalità cosciente, che si può intendere come libera volontà, e studiare con il metodo dell'introspezione provocata. Il modello cognitivista, pertanto, non intende la motivazione come riduzione della tensione secondo il modello della compensazione dei bisogni poiché, come scrive Piaget, "ogni condotta consiste non soltanto nel ristabilire l'equilibrio, ma anche nel tendere verso un equilibrio più stabile di quello dello stato anteriore a questa perturbazione".¹³¹ Sempre nell'ambito dell'orientamento cognitivista Bruner, in polemica con il behaviorismo, ha contestato l'idea che la relazione stimolo-risposta possa rendere conto della complessità dei processi cognitivi nell'uomo. Il comportamento intelligente infatti si esplica in una

¹³¹ J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 1967 p. 15. Le perturbazioni possono concernere la dissonanza cognitiva (teorizzata, come già detto, da Festinger) in individui le cui credenze, nozioni, opinioni contrastano fra loro o con le tendenze del comportamento, con conseguente attivazione di strategie per giungere ad una consonanza

sequenza di risposte (strategie) aventi lo scopo adattivo di controllare l'ambiente e che, a differenza dei gestaltisti, egli ritiene non aventi una fissità innata, bensì una forma scaturente dal processo adattivo.

- *l'autorealizzazione*: la motivazione primaria del comportamento dell'uomo è intra-orientata, in quanto consiste nel voler realizzare se stesso, per attualizzare le personali potenzialità. Il presupposto è che l'essere umano, a differenza dell'animale, "si propone" di fare qualcosa senza esserne semplicemente costretto o sollecitato, o invogliato dalla finalità di conquistare uno scopo al di fuori di sé. A questo livello l'interpretazione rientra sostanzialmente in un quadro *umanistico-esistenziale*, dove si fa una netta distinzione tra bisogni e motivazioni, le quali sono viste come relativamente indipendente dallo stato organico e dalla condizione di bisogno. Così, Allport elabora la teoria dell' "autonomia funzionale dei motivi": lo stato normale dell'individuo non è la passività, ma l'attività, che è automotivante e funzionalmente indipendente dagli antecedenti fisiologici e pulsionali; Maslow e Murray distinguono tra motivazioni dipendenti e indipendenti da uno stato di bisogno o di carenza da soddisfare; Goldstein (nella sua teoria organismica o olistica) afferma la necessità di postulare un unico impulso: quello verso l'autorealizzazione. Anche Jung asserisce come alla base dell'atteggiamento motivante ci sia il desiderio di autorealizzazione, che si traduce nel processo di individuazione in chi ha già raggiunto un buon livello di adattamento, e in un processo di adattamento alla realtà in chi non l'ha ancora raggiunto.

5.3.3. *Necessità di un approccio multidimensionale*

Circa quei principi motivazionali potremmo dire, utilizzando le parole di Galimberti, che il "ventaglio interpretativo può essere unificato dai concetti di *omeostasi* e di *equilibrio*, in riferimento ai quali la motivazione, che è alla base del comportamento di un organismo, può essere letta come tendente allo stabilimento o ristabilimento di un equilibrio (processo omeostatico), o come rivolta alla continua rottura degli equilibri preesistenti (*processo antiomeostatico*)".¹³² Proprio quest'ultimo concetto appare

¹³² U. Galimberti, *Enciclopedia di psicologia*, cit., p. 667. Il corsivo è mio.

avvicinarsi e fungere da ‘elemento traghetto’ verso la prospettiva motivazionale teorizzata dall’analisi esistenziale di Frankl (alla quale noi ci riferiamo), che denuncia come “le teorie attuali sulla motivazione vedono l’uomo come un uomo che o *reagisce* a degli stimoli, o *ubbidisce* ai propri impulsi. Queste teorie non prendono in considerazione il fatto che, in realtà, invece di reagire od ubbidire, l’uomo *risponde*, risponde, cioè, alle domande che la vita gli pone e per questa via realizza i significati che la vita gli offre”.¹³³ In questa prospettiva, parlare di tendenza antiomeostatica permette di trascendere i livelli pulsionali della motivazione tendenti all’equilibrio, per approdare ai “processi superiori di intenzionalità, deliberazione, scelta e decisione, in cui il divenire ed il comportamento individuale vengono definitivamente legati ad un orizzonte di senso e ad un sistema di significati e di valori gerarchicamente ordinati”.¹³⁴ Parlando di tendenza anti-omeostatica è, in particolare, al pensiero di Nuttin¹³⁵ che ci riferiamo: alla sua “teoria relazionale dei bisogni” che pone in luce come esistano motivazioni che non rispondono, come quelle fisiologiche, a una *riduzione del bisogno*, ma mettono piuttosto in evidenza una tendenza alla rottura dell’equilibrio. Si tratta di una posizione fortemente critica nei confronti delle “teorie motivazionali che evidenziano quasi esclusivamente l’aspetto intraorganico del bisogno e considerano la personalità come un ‘sistema chiuso’ (...) Secondo Nuttin i comportamenti umani sono perlopiù, ad ogni livello, segnati dalla qualità intenzionale, presentandosi come compiti o progetti, piuttosto che come espressione di istinti e soddisfazione di pulsioni (...) Contro l’exasperazione dell’aspetto intrapsichico ed organico del bisogno, egli include oltre alla dimensione psicofisiologica e a quella psicosociale della vita personale, anche la dimensione spirituale, la cui apertura all’altro e al significato non è meno essenziale né meno primaria dei bisogni organici. Ne risulta una teoria relazionale della motivazione, non più reattiva ma proattiva e intenzionale, in cui la forza non proviene esclusivamente né prevalentemente da tergo, bensì dall’universo degli “oggetti-meta”, non quindi dal regno dei bisogni ma da quello dei fini e degli ideali, dei “compiti aperti” che permangono anche oltre la riduzione della tensione o l’eventuale cessazione degli stimoli”.¹³⁶ Si tratta, dunque, di una concezione motivazionale asserente che l’iniziativa

¹³³ V.E. Frankl, *Un significato per l’esistenza*, cit., p. 31

¹³⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 241

¹³⁵ J. Nuttin, *Teoria della motivazione umana: dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma, 1983

¹³⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 241-242

dell'essere umano a compiere alcunché trova il proprio momento autenticamente sorgivo non solo in uno scopo immanente ed intrinseco da raggiungere: in qualcosa da conquistare in vista del piacere o del successo, e scaturente da processi razionali di comprensione e previsione del reale, ma anche da relazioni emotive ed intuitive verso le dimensioni trascendenti quel reale, che si possono dinamizzare al di là e 'nonostante' i bisogni insoddisfatti e le carenze irrisolte. Alla luce di queste considerazioni appare il limite intrinseco al principio motivazionale dell'auto-attualizzazione, poiché "l'ideologia umanistica dell'autorealizzazione è una conseguenza del fisicismo e dello psicologismo che inquina ancora il concetto di salute psichica e i modelli teorici della personalità".¹³⁷ Nondimeno, emerge anche la contrapposizione di Frankl a certi modelli "pseudo-educativi (purtroppo tanto diffusi), di tipo omeostatico e – direi anche – "anestetico", che invece di "appellarsi" all'idealità delle giovani generazioni, "catalizzare" il loro innato desiderio di senso ed orientarlo verso compiti e modelli significativi, si accontentano di gratificare una serie di bisogni (inclusi quelli inautentici, magari indotti dalla malattia del consumo e dalle altre malattie del nostro tempo)".¹³⁸

È ormai chiaro, infine, che quando parliamo di disagio giovanile, ci riferiamo ad un evento complesso e variegato, soprattutto "dal punto di vista dei fattori che ne favoriscono la comparsa e viceversa ne agevolano il superamento. La complessità e l'articolazione del fenomeno rendono quindi necessaria l'adozione di un approccio multidimensionale (...) e multidisciplinare, capace di evidenziarne i risvolti a livello sociale, interpersonale e intrapsichico".¹³⁹ Si invoca, quindi, uno sguardo e modalità di intervento non settoriali, che alla frammentazione delle iniziative sappiano sostituire, in un'ottica sistemica, azioni continuative ed integrate fra loro, realizzate in modo non sporadico ed estemporaneo. Proposte, dunque, che assumano la veste di «dispositivi educativi abituali», capaci di permeare l'attività formativa nella sua quotidianità, e nel superamento della logica dell'emergenza.¹⁴⁰ In tale prospettiva, pertanto, "alla complessità della situazione è opportuno rispondere in modo non riduttivo, ma

¹³⁷ *Ibid.*, p. 258

¹³⁸ D. Bruzzone, "Attivare la forza di resistenza dello spirito. Esplicitare l'implicito pedagogico della logoterapia", *Attualità in Logoterapia*, 4/2002, n. 3, p. 17

¹³⁹ D. Mesa, "Disagio scolastico e ambienti sociali: le risorse e i vincoli", in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 76

¹⁴⁰ È quanto emerge, anche, da una recente sui bisogni formativi espressi dagli insegnanti, che delineano la necessità di un modello di formazione integrato (cfr. R. Viganò, *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella scuola lombarda*, Vita e Pensiero, Milano, 2005)

integrato”,¹⁴¹ coinvolgendo le molteplici dimensioni del soggetto, nell’orientamento non solamente al benessere psicologico, bensì propriamente *esistenziale*.

Si tratta, dunque, di pensare ad un approccio che, nel tentativo di superare i rischi menzionati, intenda “rispondere a un bisogno di rivalutazione delle dimensioni spirituali proprie dell’umano trascurate in precedenza da impostazioni ancora troppo inficcate dalla miopia del determinismo”.¹⁴²

¹⁴¹ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 127

¹⁴² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 71

Parte terza

Il disagio esistenziale

VI. Una lettura fenomenologica

*“Giudicare le cose razionalmente o scientificamente
significa volgersi alle cose stesse”*
(E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura
e per una filosofia fenomenologica*)

Dopo aver riflettuto sui vari modelli di interpretazione del disagio giovanile ed averne messo in luce alcuni nodi critici, tentiamo ora di delineare l'approccio che, secondo noi, riesce ad esprimere la complessità del fenomeno sul quale ci stiamo interrogando, nel rispetto delle molteplici dimensioni che lo connotano in quanto evento propriamente 'umano'.¹ Tra quei modelli o sguardi sul disagio, la nostra scelta si orienta sulla prospettiva fenomenologico-esistenziale la quale, tuttavia, viene assunta e via via delineata nella particolare declinazione che le conferisce l'*analisi esistenziale* di V.E. Frankl. Come avremo modo di appurare tale orientamento, pur trovando profonde affinità con alcune delle prospettive nelle quali evolvono i punti di vista interpretativi tradizionali (prospettive²) risulta comunque originale rispetto ad esse, rappresentando così un efficace tentativo di un loro superamento integrativo.

Ma cosa significa adottare uno sguardo fenomenologico-esistenziale sul disagio giovanile? Se il metodo fenomenologico non è una semplice tecnica, né “un insieme di concetti astratti, difficili o poco attinenti alla vita di tutti i giorni, ma, al contrario, è un

¹ Si tratta di impegnarsi continuamente nel difficile compito di superare la tendenza positivisticò caratterizzata dalla volontà di “spiegare ciò che accade, di stilare diagnosi definitive, di stabilire precisi nessi causa-effetto secondo un modello eziologico... che misconosce l'effettiva problematicità delle esperienze esistenziali alle quali ci riferiamo e che conduce, di conseguenza, a limitare di molto le possibilità di intervento efficace sul piano educativo.” (G. Milan, *Disagio giovanile e strategie educative*, cit., p. 19)

² Tali prospettive che, se vedono pian piano attenuarsi quei rischi di determinismo e riduzionismo, non riescono tuttavia ad affrancarsi completamente. Ricordiamo che, nel capitolo precedente, abbiamo precisato come soprattutto la prospettiva dell'interazionismo simbolico e della fenomenologia di P. Bertolini rappresentino degli indiscussi tentativi di superamento di quei rischi di determinismo e riduzionismo in cui scivolano lo psicologismo, il sociologismo e il biologismo. Tuttavia, abbiamo anche notato come, a nostro avviso, permanga uno sguardo rivolto alle cause, ai “perché” del disagio, in un'ottica che fatica ad andare oltre una logica eminentemente eziologica.

pensiero denso di *implicazioni* pratiche e etiche”³, nondimeno una lettura *pedagogica* del malessere adolescenziale richiede di integrare tale prospettiva fenomenologica con quella propriamente esistenziale. Lo sguardo pedagogico, infatti, ha certamente bisogno di comprendere e incontrare davvero l’altro, ma non può fermarsi qui: non può “essere quello di colui che semplicemente “fotografa” la realtà (...) o che si accontenta di capire e di spiegare ciò che vede, come spesso fa la scienza, senza però poter dire alcunchè sul *senso* delle cose”⁴. Pertanto, stante lo statuto epistemologico della pedagogia quale *scienza pratico-prescrittiva*⁵, si tratta di completare la prospettiva comprensivo-conoscitiva con quella trasformativo-orientativa. Infatti “da un punto di vista pedagogico (...) la fenomenologia risulta tanto più produttiva nella misura in cui non soltanto consente di esplorare e comprendere (...) ma riesce altresì ad offrire strumenti e prospettive”⁶ per promuovere – lo anticipiamo fin d’ora - un’*educazione orientata alla ricerca di senso*: qui si esplica l’anima propriamente «esistenziale» della nostra prospettiva sul disagio.

Pertanto: se è vero, come è stato detto, che “la fenomenologia è applicata o non è”⁷, tentiamo allora di tradurre i principi riconducibili al metodo fenomenologico in riferimento alla nostra lettura del disagio giovanile, per poi volgere il discorso in senso esistenziale.

6.1. «Lasciar essere»

Assumere il principio fenomenologico del «lasciar essere» significa, nell’economia del nostro discorso, permettere che il fenomeno del disagio giovanile *ci si manifesti* per quello che è, sostenendo lo sforzo (indubbiamente difficoltoso e mai definitivamente compiuto) di prescindere dai quadri teorici precostituiti lasciando, così, che emerga da

³ D. Bruzzone, “Oltre la gabbia dei mille tecnicismi. L’approccio fenomenologico come liberazione del metodo di lavoro”, *Animazione Sociale*, 2007, n° 8-9, p. 76

⁴ D. Bruzzone, “Saper «vedere»”, *Note di pastorale Giovanile*, Elledici, Torino, n.1 2009, p. 45

⁵ F. Larocca, *Pedagogia generale*, cit., p. 25

⁶ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit.p. 138

⁷ R. De Monticelli, *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano, 1998, p. 40

sé nella sua essenza.⁸ Questo principio, al quale è sospesa una comprensione che aspiri ad essere autentica e non pregiudiziale, discende dall'esigenza fenomenologica di guardare la realtà con occhi nuovi⁹: non incasellandola in teorie ma, heideggerianamente, lasciandola vedere da se stessa così come si manifesta, nell'opzione fondamentale per uno "stile di pensiero caratterizzato dalla tesi che tutto ciò che *appare* è apparenza di qualcosa di *essenziale* (anche se, viceversa, non tutto ciò che è appare)".¹⁰ Si tratta di un approccio discreto e delicato al fenomeno: che non parte dall'applicazione di categorie predefinite (con le quali spiegare o ordinare razionalmente il reale) e nemmeno dall'introduzione di nuovi contenuti teorici (con i quali sostituire quelli antecedenti o 'riempire' spazi nel tentativo di ricondurre nelle rassicuranti, ma forse obsolete, definizioni). Al di là di un'ottica puramente spiegazionistica, infatti, tale orientamento intende 'far posto' tra i concetti e le asserzioni esplicative, affinché il disagio abbia l'agio di apparire per se stesso, e non per come viene dichiarato, spiegato e compresso nelle definite categorie nosografiche. Così, "accomodarsi fra le cose" – ossia, fra le diverse esperienze ed espressioni di disagio dei giovani – "vuol dire (...) *lasciar essere* le cose come essenzialmente sono: lasciarle "parlare" di sé"¹¹, senza emettere giudizi superficiali o affrettati, per vedere oltre le variegate teorie ed eludere, così, il rischio di assumere in modo a-critico quanto esse sostengono. Questo presuppone una *postura passiva della mente*¹²: ricettiva e non preordinatrice, che non assimila ma accoglie, che non ha già in mente che cosa sia il disagio giovanile, nella consapevolezza che non si tratti di un 'dato', ma di un *darsi*: ossia, di un fenomeno che si svela man mano che si procede nella sua lettura e che non viene visto, perciò, all'interno di definizioni assunte in partenza. Ciò nell'intento di non affidarsi semplicemente al sapere impersonale proveniente dall'esterno, col rischio di ricadere nel medesimo errore che la tradizione fenomenologico-husserliana ha colto nelle scienze naturalistiche: ossia, incasellare un fenomeno in una categorizzazione

⁸ È importante "richiamare quanto Heidegger mette in evidenza, riguardo al concetto di *fenomeno*, nella sua etimologia derivata dal verbo greco "manifestarsi" che è una forma media del verbo *illuminare*, porre in chiaro (*phàino*) derivato dalla stessa radice di *phòs*, la luce. Il "fenomeno" perciò è da intendersi come *ciò che si manifesta in se stesso*" (V. Iori, "Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva", in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 58)

⁹ E. Stein rimanda, sovente, all'immagine di uno sguardo 'aperto' sul reale: di occhi 'spalancati', pronti ad accogliere tutto ciò che appare (cfr E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma, 1998)

¹⁰ R. De Monticelli, *La conoscenza personale*, cit., p. 13

¹¹ *Ibid.*, 58-59

¹² Cfr. L. Mortari, *Un metodo a-metodico*, cit., pp. 55 e segg.

teorica predefinita¹³. Di talché, interrogandoci sul disagio dei giovani attraverso uno sguardo che vuole comprendere e non spiegare, elaboriamo un sapere che scaturisce dalla tensione verso una *conoscenza pre-categoriale*. Si tratta di una conoscenza sul *senso* del disagio giovanile attraverso il *vissuto*¹⁴ delle persone: a partire, cioè, dall'esperienza soggettiva che esse avvertono, nell'intento di trarne quella *sapienza esistenziale* che una lettura enciclopedica ed astratta non potrebbe, crediamo, raggiungere. E se è vero che "le persone (...) hanno bisogno anzitutto di essere aiutate a *pensarsi*, e non di *essere pensate*"¹⁵, anche un fenomeno tipicamente umano e complesso come quello del disagio giovanile ha bisogno di essere aiutato a disvelarsi, e non di essere già pensato, una volta per tutte, all'interno di cristallizzazioni concettuali che ne precludono la comprensione. Occorre considerarlo come un 'fenomeno vivo', che si evolve e che non può essere contenuto in un sapere ingessato al quale sempre sfugge: un sapere che rischia, pertanto, di allontanarsi dalla realtà. Da tali considerazioni discende come il disagio giovanile (il quale, in base al punto di vista - o sguardo - adottato, assume forme diverse divenendo un "oggetto formale"¹⁶) possa essere visto nella *dimensione del senso* per effetto di questo sguardo fenomenologico-esistenziale che lascia spazio ai vissuti precategoriale e, pertanto, ad esigenze che assumono valenze anche esistenziali.

6.1.1. Mettere tra parentesi il già noto

Ma come affiora tale dimensione esistenziale? In che modo 'si dà' a vedere? Nella consapevolezza che qualsiasi punto di vista, lungi dall'essere neutro, risulti invece intriso di concetti (e finanche pregiudizi) legati, più o meno consapevolmente, ad una

¹³ A questo proposito puntualizzano S. Gallagher, D. Zahavi: "La fenomenologia, invece, non comincia con una teoria (...) bensì cerca di essere critica e non dogmatica, evitando per quanto possibile i pregiudizi metafisici e teorici. Cerca di lasciarsi guidare da ciò che è effettivamente esperito, piuttosto da quel che ci aspettiamo di trovare, dati i nostri impegni teorici. Ci chiede di non lasciare che le nostre preconcezioni teoriche diano forma alla nostra esperienza e, viceversa, di lasciare che la nostra esperienza dia forma e guidi le nostre teorie" (S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica*, cit., p. 17)

¹⁴ "Ogni vissuto è la trasformazione, in un doppio movimento, dell'esperienza in fenomeno e del fenomeno in esperienza. Questo vissuto - insieme spaziale temporale, cognitivo, affettivo - può essere colto solo nella mutevolezza, nella sua discontinua trasformazione" (M. Maldonato, "Introduzione", in B. Callieri, *Quando vince l'ombra*, EUR, Roma, 2001, p. 29).

¹⁵ D. Bruzzone, "Oltre la gabbia dei mille tecnicismi", cit., p. 79

¹⁶ F. Larocca, *Pedagogia generale con elementi di didattica generale*, cit., pp. 42-43

teoria di riferimento, risulta necessario avvalerci di uno degli strumenti principali dell'approccio fenomenologico per accedere alla realtà del disagio: l'*epochè*. Si tratta di “non tener conto delle teorie sulle cose, escludere, ove è possibile, tutto ciò che si ascolta, si legge o che si è costruito da soli, avvicinarsi ad esse con uno sguardo privo di pregiudizi ed attingere ad una visione immediata”¹⁷, nella profonda convinzione che “la verità non si cela dietro le apparenze ma è già manifesta in ciò che si presenta sotto gli “occhi” dell'esperienza”.¹⁸

Da questa «messa tra parentesi» assume una rilevanza precipua e fondamentale il sentire soggettivo dell'individuo, il vissuto di chi esperisce, in «prima persona», una qualche forma di disagio, giacché solo attingendo al vivo *Erlebnis*¹⁹ possiamo sperare di raggiungere l'autenticità di una situazione di disagio: di coglierla per ciò che davvero è, e non per quello che la ‘risulta essere’ attraverso la giustapposizione di cornici teoriche preordinate. Così, “a questo punto la scienza cede la parola alla saggezza, a quella saggezza del cuore di cui Pascal così egregiamente ebbe a dire: *Le coeur a ses raisons que la raison ne connait point.*” (...) Solo un'analisi fenomenologica condotta in maniera metodologicamente accurata circa il modo in cui l'uomo semplice, l'«uomo della strada», intende se stesso, ci consentirà di comprendere”²⁰: di cogliere la sua situazione di disagio. Tale affermazione, che pone al centro dell'interesse scientifico e gnoseologico il punto di vista soggettivo della persona sofferente, trova il proprio fondamento nel principio secondo il quale non possa esistere una patologia della *Weltanschauung*: “la categoria sano-malato vale – per dirla in breve – solo per l'uomo, non per l'opera originale da lui prodotta, non per ciò che egli ha creato. (...) Il fatto che colui che ha una determinata concezione del mondo sia sano o malato, non è un

¹⁷ E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma, 2000, p. 66

¹⁸ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 109

¹⁹ “L'*Erlebnis* è l' “esperienza vissuta”: la presenza immediata di una percezione nella coscienza del soggetto, che si realizza in una forma unica e irripetibile, e tuttavia dipendente dall'immersione del soggetto stesso in un mondo di significati storici. L' *Erlebnis* è una “messa in forma” della realtà: è la “cosa” percepita e insieme il “significato” che essa assume nel rapporto con colui che la percepisce.” (P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 64)

²⁰ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*. cit., p. 111. In Frankl, dunque, troviamo la chiara opzione per l'orientamento fenomenologico, in quanto “metodologia di osservazione scevra da pregiudizi, in grado di cogliere i fenomeni umani nella loro originarietà ed immediatezza prescientifica (...). Mediante la sospensione (*epoché*) di ogni preconetto e la maggior aderenza possibile alla trasparenza della realtà fenomenica e all'intuizione che “l'uomo della strada”ha di sé, Frankl attinge alcuni dei suoi presupposti fondamentali. È il caso, per esempio, dell'inesauribile significatività dell'esistenza” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 108)

argomento in favore o in sfavore per giudicarla vera o falsa. Che $2 + 2$ faccia 4 è giusto anche se lo afferma uno schizofrenico”.²¹ Ciò significa sottrarre dall’insignificanza e dall’apparente incomprendibilità l’esperienza vissuta del soggetto finanche psicotico, restituendogli assoluta dignità e restaurando “la radicale costituzione antropologica delle esperienze”.²²

Pertanto, il metodo fenomenologico si rivolge al soggetto e, “partendo dall’originaria comprensione che ha di se stesso (...) si limita a tradurre questa autocomprensione in termini scientifici. Essa non pronuncia alcun giudizio di valore, ma fa delle constatazioni di fatto circa le esperienze di valore vissute dall’uomo della strada”.²³ Dunque, «lasciar essere il fenomeno» può significare intercettare i vissuti, le sensazioni, le attribuzioni di senso che la persona in difficoltà intuisce circa la propria situazione di sofferenza, giacché “l’esperienza che si ha di se stessi e degli altri come persone è primaria; essa si valida da sé; la sua esistenza è precedente a tutti i problemi di ordine scientifico o filosofico sulla sua origine o sulle sue possibili spiegazioni”.²⁴ Infatti, esiste un’*autocomprensione pre-riflessiva*, che eccede e precede ogni acquisizione teorica: “ancor prima di avere un’idea di che cosa siano la filosofia, la psicologia, la psichiatria, io so già che cosa accade veramente nella vita”.²⁵ Questo principio epistemologico, allora, “consente di mostrare l’essenza dell’esistenza nella sua datità immediata”²⁶, cosicché la comprensione dell’oggetto formale «disagio esistenziale» risulta sospesa non tanto all’assunzione di una teoria di riferimento (che spiegherebbe il fenomeno in modo mediato e deduttivo), e nemmeno ad un disegno di ricerca sperimentale o empirico che vede, ad esempio, nell’indagine quantitativa sulle diverse sintomatologie del malessere giovanile la metodologia adatta per poterlo conoscere induttivamente, quanto alla rilevazione e comprensione dell’esperienza fenomenologica.²⁷ Così, attenendoci all’analisi esistenziale di V.E. Frankl, risulta il

²¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 46. Questo principio rimanda, a sua volta, a quello dell’*antagonismo psiconoetico* che, come abbiamo avuto già modo di rilevare, afferma la relativa autonomia della sfera spirituale da quelle biologica e psicologica: autonomia che permette di affermare che lo spirito della persona, in realtà, non si ammala mai.

²² E. Borgna, *I conflitti del conoscere. Strutture del sapere ed esperienza della follia*, Feltrinelli, Milano, 1988, p. 8

²³ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., pp. 113-114

²⁴ R.D. Laing, *L’io diviso*, cit., p. 28

²⁵ V.E. Frankl, F. Kreuzer, *In principio era il senso*, cit., pp. 50-51

²⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 308-309

²⁷ In questo senso, “ciò che si sottrae alla ricerca scientifica tradizionale richiede di essere indagato da un angolo di visuale nuovo: non più solamente raccolte di «dati» sui quali formulare ipotesi verificabili

fondamento di fatto esperienziale, non in senso empirico-positivistico, nell'attenzione ai vissuti soggettivi emergenti da una specifica situazione di disagio. Un'autentica comprensione discende, allora, dall'assunzione di uno sguardo fenomenologico: ossia, nell' "esprimere un'opzione metodologica che (...) presta un'attenzione privilegiata all'esperienze vissuta come *via regia* alla comprensione dell'umano".²⁸ Significa permettere al fenomeno del disagio di manifestarsi conferendo dignità scientifica ad elementi che, spesso, permangono nell'ambito dell'implicito e dell'impensato, poiché non rispondono alle domande pre-formulate secondo i modelli interpretativi consolidati. Infatti, come abbiamo già rilevato, è conformemente ad un paradigma che si indaga scientificamente la realtà: ma "può la scienza veramente appagarsi di «verità» provocate, tralasciando tutto ciò che resta al di fuori di ogni pre-richieta?"²⁹ Non sarebbe, invece, più opportuno concentrarsi anche su quegli elementi del reale – ossia, del disagio giovanile – "che permangono nell'oscurità, perchè non illuminati da alcun «sapere»"?³⁰

In linea con questo interrogativo, crediamo che il metodo fenomenologico consenta l'emergere di quei caratteri che accompagnano il *sentire* – quali la contraddittorietà, l'instabilità, il dissidio, l'incertezza, la complessità, l'indecifrabilità e la paradossalità – "non «verificabili» (e perciò non tollerati) da una logica ordinata matematicamente"³¹ ma che, pure, connotano il fenomeno del disagio giovanile ed, in particolare, la questione così 'sfuggente' del *sensu*: quel senso (o quegli abissi di senso) che il soggetto intuisce, per lo più confusamente, circa la situazione concreta di malessere che sta vivendo e che contribuisce a caratterizzarla autenticamente, seppur non nei modi «chiari e distinti» del «già pensato». Così, "occorre riscoprire la «meraviglia» davanti a ciò che appare, dis-velandosi, ciò che non è stato già compreso e saputo, spiegato, analizzato, giustificato, ricondotto a verità pre-richieste. Uno sguardo «ingenuo» e «meravigliato» può svelare il *semplice* che resta celato nel *semplificato* della riduzione definitoria"³², capace di mettere tra parentesi la quantificazione a favore di un approccio

empiricamente o stabilire, nomoteticamente, leggi generali; non più solo «segmenti» di indagine incorporati dalla globalità dell'evento" (V. Iori, *Essere per l'educazione*, cit., p. 2)

²⁸ D. Bruzzone, "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, op. cit, p. 105

²⁹ V. Iori, *Essere per l'educazione*, cit., p. 1

³⁰ *Ibidem*

³¹ *Ibidem*

³² *Ibid.*, pp. 1-2

qualitativo al reale. E proprio in tale «messa tra parentesi» sta l'insegnamento principe della fenomenologia, da intendersi come volontà di affrancamento - seppur momentaneo - dalla chiusura in cui costringono, spesso inconsapevolmente, le teorie che ci guidano nella lettura selettiva e filtrata della realtà.

6.1.2. Tornare alla conoscenza pre-riflessiva

Dunque, sembra proprio che una comprensione *autentica* del disagio giovanile sia sospesa alla volontà di conoscere i punti di vista teorici sul disagio (ciò che è stato detto e conosciuto del fenomeno) per poi dis-ancorarsene: alla finalità, apparentemente paradossale, di dimenticare quanto sia stato conosciuto. In altre parole, ci riferiamo all'atteggiamento di chi, consapevolmente ed intenzionalmente, intenda risalire e, dunque, tornare ad una conoscenza *by acquaintance* dopo aver però transitato - e messo tra parentesi - una conoscenza *know that*. Così, se "l'ideale fenomenologico di un ritorno alla conoscenza diretta delle cose e delle persone "in carne ed ossa" (come diceva Husserl), si ottiene mediante la pratica della Epoché"³³, questo ritorno alla conoscenza *by acquaintance* risulta possibile proprio passando attraverso la conoscenza proposizionale, *know that* - elaborata, contenuta e discendente dai vari modelli interpretativi sul disagio esistenziale - considerando la progressiva conoscenza autentica del fenomeno come graduale approssimazione verso il ritorno ad una conoscenza genuina, *by acquaintance*. In questa prospettiva, la conoscenza *know that* si rivela oltremodo necessaria, poiché "sradicarsi dai luoghi simbolici acquisiti"³⁴ non significa misconoscere i contributi teorici sul disagio: al pari dell'epochè, infatti, non coincide con "la negazione di ogni conoscenza precedente per affidarsi unicamente alle proprie intuizioni soggettive, al di fuori di ogni logica e di ogni razionalità"³⁵. Anzi, occorre conoscere tale letteratura, immergersi nei suoi contributi: la conoscenza approfondita di questi ultimi, infatti, si rivela davvero essenziale al fine di poterli efficacemente superare³⁶.

³³ D. Bruzzone, *Oltre la gabbia dei mille tecnicismi*, o. cit., p. 76

³⁴ L. Mortari, *Un metodo a-metodico*, cit., p. 53

³⁵ V. Iori, *Essere per l'educazione*, cit., pp. 90-91

³⁶ Cfr. V.E. Frankl, *Si può insegnare e imparare la psicoterapia? Scritti sulla logoterapia e analisi esistenziale*, Magi, Roma, 2009

Tale prospettiva implica, pertanto, che siano proprio gli attraversamenti nelle conoscenze già elaborate a costituire il sub-strato, la piattaforma ed il «porto sicuro» (ma non oscuro) dal quale salpare per esplorare nuove situazioni: per intraprendere nuove avventure conoscitive. Nello stesso tempo, però, è solo dalla loro «messa in ombra» che si può sperare di procedere verso l'essenza del fenomeno. La conoscenza *know that*, pertanto, risulta necessaria ma non sufficiente: occorre poi aver la forza di dimenticarla, di affrancarsi dalle sue acquisizioni rassicuranti che rischiano di imbrigliare ed opacizzare il fenomeno: si tratta, in sostanza, di perseguire la “continuità del disfare”.³⁷ D'altro canto, se l'epoché “permette di realizzare il principio fenomenologico per eccellenza: quello della fedeltà al fenomeno e del rispetto per ciò che appare”³⁸ (in base al presupposto gnoseologico che vede la verità – *aletheia*- come disvelamento, e il processo di conoscenza come «trarre qualcosa dal nascondimento»), nondimeno tale «disvelamento» può essere favorito anche dal non-precludere l'incontro con nuovi aspetti del disagio da esplorare, da accogliere e da considerare degni di attenzione scientifica. Ciò coincide, infine, col principio più prosaico del «lasciare il certo per l'incerto»³⁹: del discostarsi dalle categorie nosografiche consuete, o dalle spiegazioni assunte e condivise, per inoltrarsi in territori instabili, ambigui e incerti: quelli attinenti il vissuto soggettivo.

Si tratta, così, di guadagnare una conoscenza pre-categoriale, ante-predicativa ed intuitiva, che viene ad essere la risultante di un processo di approfondimento e ‘dimenticanza’ della conoscenza preposizionale. In questa prospettiva, allora, la conoscenza *by acquaintance* è il principio (punto di partenza) e il fine (punto di arrivo, mai pienamente raggiunto e raggiungibile) del processo stesso di conoscenza inteso in senso fenomenologico. Pertanto, se è vero che le intenzioni linguistiche (ovvero, la conoscenza proposizionale del disagio) “hanno radici nell'incontro prelinguistico e antepredicativo con il mondo”⁴⁰, occorre allora affidarsi a questa conoscenza precedente al discorso predicativo sul disagio: all'*autocomprensione ontologica pre-riflessiva* dell'individuo, la quale coincide col suo vissuto profondo, col suo modo

³⁷ L. Mortari, *Un metodo a-metodico*, cit., p. 53

³⁸ D. Bruzzone, *Oltre la gabbia dei mille tecnicismi*, cit., p. 77

³⁹ Detto più finemente, questo principio rimanda ad una concezione del conoscere come continuo rinnovar-si: “la conoscenza vera implica che si rinasca”, L. Mortari, *Un metodo a-metodico*, cit., p. 50

⁴⁰ S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica*, cit., p. 140

personalissimo di esperire la propria situazione di malessere, e che solo uno sguardo fenomenologico attento può riuscire ad intercettare.

6.2. «Comprendere dall'interno»: la strada dell'empatia

Adottare un approccio fenomenologico-esistenziale significa, dunque, optare per un “possibile strumento di accesso scientifico alla realtà relazionale, in grado di dischiudere una fondamentale apertura del concetto di scienza: da un’accezione rigida, causale, deduttiva, empirica, oggettiva o astrattamente razionale a un’accezione che comprenda lo scorrere vivo dell’*Erlebnis* (l’esperienza vissuta)”.⁴¹ Si tratta di una lettura del disagio che si riferisce ad una comprensione che, lungi dall’esser volta alla ricerca della cause per spiegare, coincide piuttosto con una “*visione intuitiva dello spirito*”⁴², «dal di dentro», e che non si riduce al solo percepire «in prima persona». Si può anche entrare, infatti, in una esperienza indirettamente, vivendola – per analogia e per immedesimazione – *come se* la si esperisse originariamente, attraverso una comprensione di “ciò che accade dentro”.⁴³

Ma come possiamo comprendere «dal di dentro» un’esperienza non vissuta direttamente? Come si può raggiungere il vissuto connesso ad una situazione di disagio la quale, originariamente, non è stata esperita? Risulta possibile aprirsi al vissuto dei giovani qualora scendiamo “nelle aree sconfinite della nostra interiorità, della nostra soggettività, e analizziamo le nostre emozioni (...) Solo così, ed è la fatica di ogni giorno, ci è possibile conoscere l’altro nella sua stanchezza e nella sua precarietà, nel suo *taedium vitae* e nella sua gioia (così friabile), ed essergli di un qualche aiuto”.⁴⁴

⁴¹ V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 16

⁴² K. Jaspers, *Psicopatologia generale*, cit., p. 30

⁴³ J.H. Van Den Berg, *Fenomenologia e psichiatria*, Bompiani, Milano 1961, pp. 100-101

⁴⁴ E. Borgna, *L’attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano 2005, p. 206. Sul tema della conoscenza di se stessi attraverso la comprensione dell’altro da sé, e viceversa, Bruzzone afferma che “la comprensione del proprio sentire, del proprio pensare e del proprio agire in situazione, del resto, è strettamente connessa alla possibilità di intuire e accogliere il vissuto dell’altro. Benché infatti sia indubbiamente vero che il mondo altrui è destinato almeno in parte a restare un enigma irrisolto e un mistero dinanzi al quale sostare con rispetto, è altrettanto vero che un contatto più profondo con la propria esperienza emotiva permette ai professionisti della cura di diventare, giorno dopo giorno, “esperti di umanità”, capaci di ascoltare e di comprendere simultaneamente l’io e il tu della relazione.” (D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività

Il riferimento è al concetto di *empatia* (*Einfühlung*) come a “quel ‘sentire’ che rende possibile l’originario costituirsi della comunicazione intersoggettiva”.⁴⁵ Così, possono esistere analogie di vissuti, tra soggetti diversi, che rimandano ad una “matrice originaria comune”,⁴⁶ la quale costituisce la condizione per potersi *immedesimare* nei vissuti dell’altro da sé «*come se*» fossero i propri, non perdendo tuttavia di vista la personale ed altrui individualità. Tale atto di immedesimazione risulta centrale per la comprensione degli *Erlebnisse* del disagio giovanile, poiché “mentre tutti i sintomi oggettivi possono essere immediatamente mostrati e possono essere convincentemente presentati nella loro reale presenza a chiunque abbia capacità di percezione sensibile e di pensiero logico, i sintomi soggettivi (...) possono essere colti solo attraverso l’immedesimazione nella psiche dell’altro, attraverso l’empatia, essi possono essere portati alla visione interiore solo grazie all’esperienza vissuta comune (*Miterleben*) e non attraverso il pensare”.⁴⁷ Si tratta di *Miterleben*: dell’instaurarsi di un’analogia, nel modo di vedere e di stare nel mondo, che accomuna al sentire di un altro individuo; anche a colui col quale non si sia condivisa la stessa esperienza «in prima persona». In questo senso, ascoltare ad esempio un esploratore parlare delle proprie avventure può costituire un’esperienza capace, indirettamente, di far vivere (e non solo *ri-vivere*) quelle avventure a chi lo ascolti: perché il modo di viverle e di guardarle dell’uno è *analogo* a quello dell’altro. Ed è proprio su questa analogia di sguardo che si basa l’*empatia* quale processo non semplice né scontato, ma risultante dallo sforzo, dall’impegno e dalla volontà di accedere al mondo dell’altro, e di vederlo con i suoi stessi occhi. Si tratta, pertanto, di “un atto che è originario in quanto esperienza vissuta presente, benché non sia originario rispetto al suo ‘contenuto’ (*Gehalt*) (...) il soggetto dell’esperienza vissuta empatizzata – e questo è il fatto fondamentale nuovo rispetto al ricordo, all’attesa e alla fantasia di proprie esperienze vissute – non è lo stesso soggetto che opera l’empatia, bensì un altro (...). Vivendo nella gioia dell’altro, io non provo alcuna gioia originaria”.⁴⁸

e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., pp. 162)

⁴⁵ V. Costa, E. Franzini, P. Spinicci, *La fenomenologia*, cit., p. 196

⁴⁶ E. Musi, “Tra tecnica ed esistenza: i sentimenti come risorsa professionale”, in (a cura di V. Iori) *Il sapere dei sentimenti*, cit., p. 76

⁴⁷ K. Jaspers, “L’indirizzo fenomenologico in psicopatologia (1912)”, in Id., *Scritti psicopatologici*, Guida, Napoli, 2004, p. 28

⁴⁸ E. Stein, *L’empatia*, Franco Angeli, Milano, 1992, p. 62-63

Il processo empatico non nasce, dunque, dall'aver condiviso le stesse esperienze quanto, piuttosto, dall'analogo modo in cui si guardano esperienze anche diverse: dalla capacità di *com-partecipazione* e di *immedesimazione* nel vissuto esperienziale dell'altro, attraverso la quale “ci sono dati soggetti altri da noi e il loro vissuto”.⁴⁹ Così, possono essere più sulla medesima ‘lunghezza d’onda’ due persone che abbiano vissuto, originariamente, esperienze differenti – ma contrassegnate da analoga «postura esistenziale» – piuttosto che due soggetti che abbiano vissuto le stesse identiche esperienze, ma con vissuti diversi.⁵⁰ Ciò che accomuna due soggetti, pertanto, è il *modo* in cui attraversano un’avventura esistenziale: husserlianamente parlando, non interessa il ‘che-cosa’, ma il *come*.⁵¹

Sul filo di queste riflessioni emerge la possibilità, pertanto, di comprendere *empaticamente* l’esperienza vissuta soggettiva legata a situazioni di disagio: opportunità che si edifica su di un «senso di co-appartenenza» capace di trascendere le incomprensioni poste dalle barriere dei ruoli, e sulla “capacità di sintonizzarsi sui vissuti dell’altro”.⁵²

6.2.1. Uno sguardo capace di vedere

Questo significa riabilitare, nella ricerca scientifica, strumenti di indagine inconsueti come l’*intuizione*, l’*analogia* e l’*immedesimazione*⁵³ quali fonti di una conoscenza capace sia di preservare il rigore dell’impostazione epistemologica e della verificabilità

⁴⁹ *Ibid.*, p. 53

⁵⁰ Questo ci collega al tema dell’esperienza e del *modo* di attraversare l’esperienza: non basta ‘fare’ qualcosa, poiché tutto dipende da *come* la si fa. A questo proposito afferma Jedlowski: “l’esperienza nel suo senso compiuto non è mai semplicemente un «dato», ma l’oggetto e il prodotto di un’attività, di un «lavoro» (...) di esplorazione e di tessitura, raccolta di segni, esplicitazione di nessi, riconoscimento di emozioni e attribuzione di senso. Se l’ “esperienza” – dal latino *ex-per-ire* – significa dunque “attraversamento” della vita, “fare esperienza” non vuole solo dire attraversarla: si tratta di un processo attivo che si sovrappone al vissuto, attribuendogli senso e continuità” (P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza.*, cit., p. 137)

⁵¹ Dunque, di può arrivare alle emozioni e al senso che un soggetto conferisce alle sue esperienze, anche da parte di chi, pur non avendo vissuto le stesse identiche avventure esistenziali sulla ‘propria pelle’, ne abbia tuttavia vissute altre ma di analoga di intensità, dalle quali si origina quello stesso sguardo e conferimento di senso al reale.

⁵² D. Bruzzone, “Oltre la gabbia dei mille tecnicismi”, cit., p. 80. Inoltre, sul discorso dell’empatia si rimanda nuovamente a D. Bruzzone, *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2007

⁵³ V. Iori, *Essere per l’educazione*, cit., p. 3

intersoggettiva, quanto di recuperare il valore della “soggettività in relazione ad una concezione di scienza più vasta e complessa, per non cadere in unilateralità, particolarismo, astrattezza”.⁵⁴

Così, la prospettiva fenomenologico-esistenziale legittima un approccio al disagio volto a “conoscere dall’interno attraverso un processo di immedesimazione nella situazione dell’altro. (...) L’empatia presuppone un ascolto con-partecipe della parola dell’altro, un comprendere che si affidi all’esperienza vissuta, all’intuizione ed al silenzio. (...) La disposizione empatica è volta a cogliere emotivamente, oltre che razionalmente, l’esperienza vissuta e i sentimenti altrui”.⁵⁵ Si tratta di assumere il *silenzio* quale necessaria modalità di conoscenza che permette di accogliere il sentire altrui: è, infatti, solo interponendo delle pause, degli intervalli e delle attese al fluire continuo (e spesso assordante) delle parole che si rende possibile un autentico ascolto. “Lo stare a sentire costituisce infatti l’apririmento esistenziale dell’Esserci al con-essere con gli altri”⁵⁶: rappresenta un *modo-di-essere* contrassegnato dal rispetto e dal desiderio di incontrare davvero i vissuti di chi esprime una qualche forma di sofferenza. Vi è, in altre parole, “un’apertura al modo di manifestarsi del fenomeno. Vi è un lasciarsi dire, una sospensione del giudizio, un ascolto. La comprensione è accoglimento del vissuto”⁵⁷: di quel sentire che il soggetto sperimenta nel mentre vive una situazione di malessere, e che riacquista una dignità scientifica nella prospettiva della conoscenza autentica del fenomeno del disagio giovanile, nella consapevolezza che “prima di ogni altro atto cognitivo l’essere umano *si sente*”.⁵⁸ E questo «sentirsi» può essere accostato attraverso l’intuizione, in un processo che, lungi dal presumere di esaurire la conoscenza dell’altro assimilandolo al proprio sentire, ne salvaguarda la trascendenza e l’irriducibile alterità”.⁵⁹ Ciò significa affinare lo sguardo sugli aspetti soggettivi ed esistenziali, in linea alla lezione fenomenologica che “ci propone di tornare sempre alla vita e alla soggettività come ineguagliabile fonte di conoscenza”,⁶⁰ di mettere in luce la «postura

⁵⁴ *Ibid.*, p. 2

⁵⁵ V. Iori, “Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva”, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, op. cit., p. 90

⁵⁶ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 2005, p. 207

⁵⁷ A. Contini, *Ombre di senso nell’esistere*, Bastogi, Napoli, 2005, p. 23

⁵⁸ L. Mortari: *Un metodo a-metodico*, cit., p. 17 (il corsivo è mio).

⁵⁹ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, op. cit., pp. 144-145

⁶⁰ D. Demetrio, *L’educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000, p. 241

esistenziale» del soggetto che sperimenta una situazione di sofferenza. È, dunque, “una questione di *sguardo*”,⁶¹ giacché la comprensione vera e propria che scaturisce dall’incontro con il fenomeno è un processo sospeso alla qualità del «vedere» di chi si relaziona con esso: dunque non tanto, o non solo, dai modi in cui l’oggetto si fa presenza, nella convinzione che essi non costituiscano una condizione sufficiente affinché il fenomeno venga colto autenticamente. Lo sguardo, infatti, potrebbe essere opacizzato, velato dai pregiudizi. Così, se è vero che la conoscenza “dipende veramente dall’oggetto, dal modo in cui “chiede” di essere conosciuto”⁶², non possiamo negare l’importanza del soggetto conoscente, tanto che “se vogliamo comprendere com’è che gli oggetti fisici, i modelli matematici, i processi chimici, le relazioni sociali o gli artefatti culturali appaiono nel modo in cui appaiono, con il significato che hanno, dobbiamo esaminare il soggetto d’esperienza al quale appaiono”⁶³. Nondimeno, se è necessario “imparare a vedere il mondo”⁶⁴ affidandosi ai modi precategoriale – ai vissuti, al sentire e all’intuire - in cui esso appare e si dà alla coscienza del soggetto, allora non è la datità ottimale ‘percettiva’ a costituire il centro del nostro interesse, quanto il modo più autentico e meno pregiudiziale possibile di *comprendere* il disagio dei giovani: lo *sguardo ottimale*, che è lo sguardo che non applica categorie al reale, ma lo accoglie: è quel vedere attento e rispettoso, non frettoloso o distratto, che “crea le condizioni affinché l’altro acconsenta di venire alla presenza”.⁶⁵ Ogni oggetto di conoscenza, infatti, “ha le sue maniere di presentarsi ad uno sguardo capace di rappresentarlo, di vederlo, di coglierlo nell’originale, prima di ogni pensiero predicativo”.⁶⁶

⁶¹ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 109

⁶² R. De Monticelli, *La conoscenza personale*, cit., p. 16

⁶³ S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica*, cit., p. 42

⁶⁴ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, cit., p. 15

⁶⁵ L. Mortari: *Un metodo a-metodico*, cit, p. 55

⁶⁶ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino, 2002, p. 19

6.2.2. Verso una «conoscenza personale» del disagio

In questo modo l'aderenza alla realtà, la conoscenza immediata/diretta dei vissuti legati al disagio può avvenire e può essere preservata solo da quel «saper vedere» che fonda e infonde di sé una *conoscenza personale*, dove "l'aggettivo "personale" (...) qualifica la natura di questa conoscenza e la relazione al soggetto conoscente"⁶⁷, sostanziandola come un processo *a-partire* «da-me»: dalle personali riflessioni, dal saper cogliere come le 'cose' del mondo-della-vita risuonino nella specifica interiorità smuovendo, inevitabilmente, emozioni, percezioni ed intuizioni di valore dalle quali discende il significato speciale conferito a quelle cose.⁶⁸ Siamo di fronte ad una conoscenza, potremmo dire, *esistenziale*: "che procede non dall'oggettivazione"⁶⁹, ma dalla riflessione consapevole sul vissuto e sugli aspetti assiologici intuiti nel rapporto con la realtà e, dunque, sull'esperienza dei soggetti legati al disagio giovanile. È una conoscenza che, come abbiamo detto, è pre-scientifica, originaria: che attiene alla dimensione profonda d'esperienza con il mondo, poiché "nei nostri incontri percettivi e prescientifici con il mondo, quest'ultimo ci è dato concretamente, attraverso i sensi e l'intuizione".⁷⁰ In tale tipo di indagine, pertanto, il richiamo alla soggettività è forte: la centralità è posta su quanto sta «dietro e dentro» i discorsi intessuti nei vari modelli interpretativi sul disagio, ossia l'esperienza vissuta dei ragazzi che costituisce, dal nostro punto di vista fenomenologico-esistenziale, l'oggetto primario di interesse.

Si tratta, in sostanza, di stabilire una *comunicazione intersoggettiva* (e non confusiva) col soggetto che soffre, nella consapevolezza che il suo vissuto esperienziale, lungi dal collimare totalmente col nostro, costituisca invece uno stimolo affinché proprio il nostro personale punto di vista possa emergere, differenziandosi⁷¹. Infatti, "mentre

⁶⁷ R. De Monticelli, *La conoscenza personale*, cit., p. 13

⁶⁸ Riemerge, qui, l'importante quanto complesso tema delle *tonalità emotive*, quali 'spie' che rilevano (e rivelano al soggetto, nella concretezza del suo vissuto esperito) il valore conferito alle cose, alle persone ed ai fenomeni con i quali si pone in relazione. Infatti, come sostiene E. Stein in questo significativo passaggio: "l'essere umano sente desiderio e repulsione di fronte a determinate cose che gli appaiono, per questo, piacevoli o spiacevoli. Egli si sente oppresso o elevato, per questo le cose gli sembrano elevate o minacciose (...) D'altra parte si rivela qualcosa dell'essere umano stesso cioè una struttura peculiare della sua anima che viene toccata dai valori con diversa profondità, con diversa forza e durata. Analogamente a quanto accade nel campo della percezione, abbiamo qui un gioco combinato di passività e attività, di essere afferrati e di libertà" (E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 127).

⁶⁹ D. Bruzzone, *Saper "vedere"*, cit., p. 48

⁷⁰ S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica*, cit., p. 137

⁷¹ Questo ci rimanda al principio dell'*urto interiore* (già incontrato e teorizzato da E. Stein - in particolare, ne *Il problema dell'empatia*, cit.) che permette alla coscienza di intuire, di «rendersi conto»

empatizziamo, arricchiamo il nostro sentire e «noi» avvertiamo ora una gioia diversa da quella avvertita singolarmente dall'«io», dal «tu» e da «lui». Ma «io», «tu» e «lui» vengono conservati nel «noi»⁷². Così, riflettere sul vissuto dei giovani circa la propria sofferenza se, da un lato, aiuta ad ampliare la comprensione del fenomeno del disagio stesso nella sua essenza, dall'altro consente di guadagnare consapevolezza sul *proprio vissuto*: permette, cioè, alla personale struttura emotiva e valoriale di emergere, sollecitata dall'incontro con le diverse realtà del malessere giovanile. Avviene, pertanto, «una sorta di «trasposizione interiore» (*Hineinversetzen*)»⁷³, che consente di intuire ciò che l'altro sperimenta in prima persona, facendo attenzione tuttavia a non imprimervi le proprie concezioni.

Avviene, infine, un duplice movimento: per un verso, proiettato all'esterno, ad accogliere ed ospitare ciò che sta fuori – ovvero, il senso che essi ne danno; per l'altro orientato, invece, all'interno ed al contatto con la profondità del proprio Io – ossia, con la dimensione squisitamente esistenziale della propria personalità, ed il senso che si conferisce al disagio proprio attraverso la lettura ed interpretazione del senso che, a loro volta, ne danno i soggetti protagonisti di quello stato di malessere. Si tratta di una complessa dinamica essenzialmente finalizzata all'ampliamento del sé e che si qualifica come “da un lato, uscita dell'io verso ciò che sta fuori per accoglierlo, per ospitarlo, dall'altro, intensificazione dell'esperienza di sé, contatto con la profondità”⁷⁴. In altre parole: nel cogliere il vissuto di disagio esperito dai soggetti che lo vivono «in prima persona», possiamo dare un nostro senso al disagio stesso.

immediatamente (o, per così dire, 'visceralmente') che il vissuto dell'altro non è il proprio, sperimentando così la differenza dell'alterità. Infatti, “l'atto di “rendersi conto” del vissuto altrui corrisponde in modo non-originario alla percezione, anche questa non-originaria, del dolore altrui “visto” come Oggetto” (*ibid.*, pp. 49-50);

⁷² *Ibid.*, p. 89

⁷³ D. Bruzzone, “Oltre la gabbia dei mille tecnicismi”, cit., p. 80. La centralità del vissuto emerge anche dal pensiero di Merleau-Ponty: “tutto ciò che io so del mondo, persino mediante la scienza, lo so a partire da una visione mia o da una esperienza del mondo senza la quale i simboli della scienza non vorrebbero dire nulla. Tutto l'universo della scienza è contenuto sul mondo vissuto.” (M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, cit., p. 3)

⁷⁴ L. Boella, *Grammatica del sentire. Compassione, simpatia, empatia*, CUEM, Milano, 2004, p. 76

6.3. «Alle cose stesse»

Dunque: il metodo fenomenologico ci consente, attraverso l'*epochè* e l'*empatia*, di indagare il disagio dei giovani con un nuovo atteggiamento riflessivo, atto a coglierne il vissuto, nonché i modi attraverso i quali si manifesta alla coscienza del soggetto. Ma non solo: attraverso quegli strumenti, unitamente alla *variazione eidetica*, possiamo accedere all'*essenza* del fenomeno del disagio, in considerazione del fatto che la fenomenologia si attesta propriamente come “scienza delle *essenze*, indagabili a partire dall'*esistenza* concreta”.⁷⁵

Tale orientamento fenomenologico, infatti, guida non tanto (o non solo) come alla descrizione dell'esperienza in senso idiosincratico (del qui e dell'ora, che ciascuno irripetibilmente esperisce) quanto, piuttosto, al coglimento delle *strutture stabili dell'esperienza*⁷⁶ dell'essere-fenomenico, del quale cerca di esplorare gli elementi *essenziali* e le condizioni di possibilità” Pertanto se il primo passo consiste nel praticare il principio metodologico della sospensione delle precomprensioni, attenendosi all'esperienza vissuta del soggetto (quale condizione per una comprensione empatica del fenomeno) di seguito occorre “indirizzare lo sguardo all'*essenziale*”.⁷⁷ Nella lettura del disagio dei giovani risulta necessario, allora, estrarre le caratteristiche essenziali ed invarianti del fenomeno attraverso quel procedimento fenomenologico denominato *variazione eidetica*, che “richiede che usiamo la nostra immaginazione per spogliare le cose delle loro proprietà inessenziali”,⁷⁸ nonché che si alleni lo sguardo a cogliere l'essenza delle cose (la quale, se da un lato «si dà» nell'esperienza, dall'altro sfugge ad un vedere distratto o velato dai pregiudizi.

Quelle proprietà che, invece, resistono al cambiamento sono le qualità che appartengono al fenomeno in sé: che lo qualificano e ne costituiscono l'essenza e che, nel caso del disagio giovanile trovano nel *senso* (o, meglio, nella mancanza di senso) una dimensione centrale. In tale prospettiva, “la fenomenologia (...) resta conoscenza dell'individuo come esemplare della sua idea, non come individuo”.⁷⁹

⁷⁵ V. Iori, *Essere per l'educazione*, cit., p. 4

⁷⁶ S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica*, cit., p. 43

⁷⁷ E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 66

⁷⁸ S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica*, cit., p. 45

⁷⁹ R. De Monticelli, *La conoscenza personale*, cit., p. 17

Ma non tutti i fenomeni sono uguali: le differenze che diversi tipi di oggetti hanno “di darsi a conoscere” sono anche differenze essenziali di quelle cose, differenze nel loro modo d’essere”.⁸⁰ Infatti, “non c’è assolutamente nulla nel bicchiere che ci “chieda” di approfondire la sua conoscenza (...). Certo che possiamo dedicarci a un’analisi chimica e fisica del vetro, ma non è il bicchiere in quanto individuo a chiedercelo: questo approfondimento non farebbe parte delle istruzioni per l’uso del bicchiere (...) Quello che vogliamo dire si chiarisce nel confronto del bicchiere col libro. Il quale, invece, esige proprio di essere letto. Il libro esige cioè che si approfondisca la sua conoscenza oltre l’apparenza sensibile della copia che tengo ora in mano (...). È per così dire avvolto da questa esigenza che si dà – che si dà come libro. Questa esigenza fa parte della sua Idea, quale traspare dall’apparenza cartacea”.⁸¹ Questa citazione mette in luce come alcuni ‘ci chiedano’ di essere approfonditi, altri no. E il fenomeno del disagio giovanile rientra tra quei fenomeni che ‘ci chiedono’ di essere conosciuti: di andare al di là, oltre l’apparenza sensibile che può essere data dai singoli individui che incarnano un’entità ideale⁸². È come dire che esiste, nonostante la molteplicità delle forme in cui il disagio giovanile si possa manifestare nelle singole situazioni, una *unità legale*: una essenza, “alcune invarianti”⁸³ trasversali che permangono e accomunano la molteplicità del reale. Anzi: tale essenza si staglia proprio sullo sfondo della molteplicità, la quale molteplicità offre, pertanto, la condizione necessaria affinché essa possa essere accolta da uno sguardo attento all’essenziale. Perché se è vero che “qualsiasi descrizione scientifica di cui possiamo disporre, in quanto astratta e generalizzata, riguardando *tutti* non parla di *nessuno* in particolare”⁸⁴, è forse altrettanto vero che si può risalire, al di là di ogni singolare esperienza, al di là di ogni vissuto soggettivo, verso le forme originarie (trascendentali) della coscienza e dei suoi dinamismi, quale matrice di quel vissuto di disagio. Si tratta, allora, di una “descrizione di essenze colte nell’intuizione immediata”⁸⁵, in una concezione della fenomenologia come “scienza descrittiva e insieme necessaria e universale”⁸⁶: non solo scienza del contingente e dell’individuale.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 56

⁸¹ *Ibid.*, p. 26

⁸² *Ibid.*, p. 25

⁸³ *Ibid.*, p. 27

⁸⁴ D. Bruzzone, *Saper “vedere”*, cit., pp. 46-47

⁸⁵ M. Lenoci, voce “Fenomenologia”, *L’Enciclopedia della filosofia e delle scienze umane*, De Agostini, 1996, Novara, p. 316

⁸⁶ *Ibidem*

Così, seguendo l'idea heideggeriana che il fenomeno è ciò che si manifesta in se stesso, crediamo che questo valga anche per il disagio, poiché “il concetto fenomenologico di fenomeno intende come automanifestantesi l'essere dell'ente, *il suo senso*, le sue modificazioni e i suoi derivati”.⁸⁷

6.3.1. Evidenza e trascendenza

Dunque, è attraverso la *variazione eidetica* che si possono “mettere tra parentesi gli aspetti contingenti e particolari dell'esistenza e afferrare ‘le cose stesse’, cioè (...) il fenomeno nel suo significato essenziale e nel suo valore ultimo”⁸⁸. Così, non restringiamo il dato a ciò che è empiricamente verificabile, giacché la conoscenza alla quale tendiamo “non è una raffigurazione dell'oggetto corrispondente che è nel mondo, ma è il mondo stesso visto da una certa angolatura”.⁸⁹ Così, procedendo sul filo del ragionamento, ci chiediamo se guardando diversi quadri raffiguranti lo stesso tema (ad esempio, un paesaggio), quadri fatti da autori diversi, secondo stili ed approcci differenti, si possa *risalire* all'essenza del paesaggio. Infatti, se andiamo al di là delle varie tecniche e prospettive attraverso le quali un quadro sia stato raffigurato, cosa ne rimane? Cosa resta del celebre vaso di girasoli di Van Gogh? Rimane l'esperienza vissuta dell'artista: l'essenza è ciò che lui, Van Gogh, *ci* vede in quell'oggetto. Dunque: l'essenza non sta nei girasoli in sé, bensì nel *modo*, nel *sensu* con cui gli si manifestano e che, pertanto, lui intuisce. E chi osserva quell'opera può riuscire a cogliere quel senso attraverso un processo di immedesimazione, più o meno consapevole, con lo sguardo di Van Gogh: uno sguardo che va al di là di ciò che appare, della tecnica, dei colori, degli strumenti, della tela, delle luci... Immedesimazione che nasce, a sua volta, dal *modo-di-essere* di uno spettatore non distratto, che incarna una «postura esistenziale»⁹⁰ connotata

⁸⁷ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., pp. 86-100 (il corsivo è mio)

⁸⁸ M. Lenoci, voce “Fenomenologia”, *L'Enciclopedia della filosofia e delle scienze umane*, cit., p. 316

⁸⁹ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 110

⁹⁰ Questo discorso rimanda al fatto che “l'itinerario fenomenologico (...) esige il rigore della disciplina per non cedere alle facili illusioni della presunzione e la pazienza dell'attesa perché il senso del mondo si dischiuda. Ma proprio questa sua qualità di “esercizio spirituale” lo rende molto più di un semplice metodo o di una mera impostazione epistemologica: l'approccio fenomenologico non significa soltanto “guardare” il mondo con occhi nuovi, ma anche “essere” nel mondo secondo una presenza discreta,

dall'essere-presente, con tutto se stesso, dinanzi a quel quadro. Non si tratta, dunque, di un processo semplice o scontato, bensì dell'attivazione di uno sguardo che sappia «vedere davvero» il reale, e intuire in quel quadro non una “accozzaglia disordinata di fatti tra i quali un intelletto perfettamente efficiente possa mettere ordine, bensì come trama di *significati*”⁹¹ che si offrono solo agli occhi di sappia cogliere anche quanto, solitamente, rimane sullo sfondo, affidandosi alla *capacità intuitiva della coscienza*: quella che permette, nell'incontro col disagio dei giovani, per *analogia* e *immedesimazione* con i loro vissuti emotivi ed esistenziali, di distillarne il senso. Lo stesso Binswanger dice: “non si tratta di un vedere con gli occhi, eppure si tratta di una presa di coscienza immediata, di un «vedere dentro» che non ha nulla da invidiare alla conoscenza sensoriale”.⁹²

Pertanto, lo sguardo fenomenologico non coincide, *strictu sensu*, con un approccio individualizzato e idiografico: infatti quando Van Gogh dipinge un albero frustato dal vento il suo sguardo non si focalizza su un albero singolo e le sue caratteristiche particolari, ma ci vede “un dramma” (che accomuna gli alberi che si trovano nella medesima condizione) così come nel grano nuovo ci vede qualcosa di dolce e mite, che suscita una commozione analoga a quella suscitata dall'espressione di un bambino che dorme. Non si tratta, dunque, di un determinato e particolare bambino dormiente, ma della condizione generale che connota la situazione del dormire di un infante qualsiasi, secondo una “intuizione categoriale o visione delle essenze”.⁹³ Così, il ‘dramma’ e la ‘purezza’ esemplificano il *senso* che il pittore dà, in generale, ad un fenomeno nella sua essenza: ad un albero frustato dal vento, o al grano che cresce.

fiduciosa, intelligente e sensibile. Fare fenomenologia, insomma, vuol dire assumere un atteggiamento mentale che è tutt'uno con una *postura esistenziale*” (*ibid.*, p. 111. Il corsivo è mio)

⁹¹ D. Bruzzone, *Oltre la gabbia dei mille tecnicismi*, cit., p. 75

⁹² L. Binswanger, “Sulla fenomenologia”, in L. Binswanger, A. Warburg, *La guarigione infinita*, Neri Pozza, Venezia, 2005, p. 261. Nondimeno, è nel cogliere l'esperienza esistenziale dell'artista che chi guarda quello stesso quadro riesce ad intercettare anche il proprio autentico ed originale significato: anzi, egli può cogliere il senso dell'autore proprio perché è riuscito ad individuare il suo personale senso, differenziandolo da quello dell'autore. Il richiamo è ancora al fenomeno dell'*urto* specificato da E. Stein, e alla continua relazione circolare fra soggetto ed oggetto, che sostanzia il concetto di *intenzionalità*.

⁹³ L. Binswanger, *Per un'antropologia fenomenologica. Saggi e conferenze psichiatriche* Feltrinelli, Milano, 2007, p. 14

6.3.2. Il profilo nascosto dei fenomeni

Ma se è vero che gli oggetti, come abbiamo detto, ci offrono diverse *indicazioni*⁹⁴ riguardanti la loro realtà allora, in questa prospettiva, possiamo dire che è il fenomeno stesso del disagio giovanile ad indicarci come, al di là delle spiegazioni causalistiche attinenti alle dimensioni bio-psichiche e ai meccanismi endogeni ed esogeni di sviluppo, vi sia qualcosa d'altro e di diverso. È il fenomeno stesso, nella molteplicità delle sue manifestazioni, che mostra e 'denuncia', in qualche modo come, al di là della sua presenza, vi sia qualcosa che rimane in ombra, assente e spesso silente, e che ne preclude la profonda e autentica comprensione. Permane, nell'incontro con il disagio dei giovani, la sensazione che qualcosa di essenziale sfugga: infatti, nella sua trascendentalità, il disagio giovanile, come il libro o un quadro (e a differenza del bicchiere) "non si dà tutto come tale nella sua apparenza sensibile (...). Il suo modo di apparire, di manifestarsi (...) invita a un approfondimento, allude a una profondità nascosta del suo essere"⁹⁵. Questo richiede "*lasciarsi guidare oltre le apparenze dalle apparenze stesse* – seguire il profilo essenziale delle "cose stesse" quale esso viene suggerito dal profilo apparente, come la parte invisibile del cubo lo è da quella visibile"⁹⁶.

In sostanza: è il fenomeno stesso del disagio giovanile che proclama l'assenza di qualcosa, la quale diviene visibile ad uno sguardo disposto a seguirne il profilo nascosto; ad uno sguardo attento e riflessivo a ciò che rimane sommerso e 'in sospeso' ad una lettura forse superficiale, attenta agli aspetti oggettivi, misurabili e quantificabili: ad uno sguardo che (per tornare al quadro di Van Gogh) non si interroghi sul senso intriso ai fenomeni, su ciò che 'c'è dietro e dentro' a quello che si dà a vedere. È il *principio di trascendenza* ad entrare in gioco, inscindibilmente connesso a quello di fedeltà, e che emerge da "un'analisi che si fa a partire dalla riduzione fenomenologica, escludendo dal campo visuale le proprietà che le cose hanno secondo le differenti scienze empiriche"⁹⁷, ossia mettendo fra parentesi gli elementi che scaturiscono alla luce delle varie argomentazioni teoriche degli autori presi in considerazione. E tale

⁹⁴ R. De Monticelli, *La conoscenza personale*, cit., p. 56

⁹⁵ *Ibid.*, p. 27

⁹⁶ *Ibid.*, p. 57

⁹⁷ *Ibidem*

principio ci guida nel cogliere – mediante un “riempimento intuitivo”⁹⁸ - l’*assenza del dinamismo della ricerca di senso* come elemento trascendente il fenomeno del disagio giovanile. “Ogni tipo di cosa, insomma, ha il suo proprio modo di *non* apparire, oltre che quello di apparire”, poiché “le cose sono bensì date alla coscienza per quello che sono, ma – *ovunque siano reali*, e non illusorie – *date come trascendenti*, e secondo stili di trascendenza appropriati a ciascun tipo di cose”⁹⁹. Vale a dire che il fenomeno del disagio giovanile non si esaurisce nei modi in cui appare: negli aspetti psichici, fisici e sociali, bensì rimanda a qualcosa che lo trascende e trascende il soggetto: il *senso*. Questo significa “prestare orecchio a tutte le Esigenze che le cose portano: fra le quali, in particolare, il modo in cui «chiedono» di essere conosciute per quello che essenzialmente sono”¹⁰⁰. E, nella nostra prospettiva fenomenologico-esistenziale, l’esigenza che porta il fenomeno del disagio giovanile è legata alla *dimensione esistenziale* di talché, facendo attenzione a tale sfera dell’umano, forse si può pensare di comprenderlo in una luce originale, approssimandoci alla sua essenza. Questa dimensione profonda, legata al *senso*, per poter affiorare e dis-velarsi esige da noi una lettura disposta a cogliere ciò che riposa nell’implicito: una lettura che, proprio attraverso il presente e l’esplicito, inferisca *l’assente, il controfattuale*¹⁰¹. Occorre, pertanto, uno sguardo attento non tanto, o non solo, a quello che è manifesto, ma anche a ciò che manca, poiché “ogni volta che percepiamo gli oggetti, *cointenzioniamo i suoi profili assenti* e, per ciò stesso, andiamo oltre il meramente dato”¹⁰², per intuire l’oggetto stesso. Questo qualcosa, che rimane assente, è il *senso*, che si manifesta non positivamente, ma con i tratti dell’assenza (tali per cui non sempre risulta agevole da cogliere, nei giovani, la loro domanda di senso).

Assente ma profondamente presente; assente ma capace di farsi presenza in quanto costituente la condizione essenziale della percezione della realtà, e che è alla base dell’esperienza stessa del mondo. La sua mancanza è il modo attraverso il quale grida la

⁹⁸ *Ibidem*

⁹⁹ *Ibid.*, p. 58

¹⁰⁰ *Ibidem*

¹⁰¹ Infatti, se l’essenza della vera comprensione delle situazioni umane “consiste spesso di piccoli dettagli o significati impliciti che (...) rischiano di sfuggire” (D. Bruzzone, *Oltre la gabbia dei mille tecnicismi*, cit., p. 76), allora risulta necessario fare attenzione alle sfumature, al *non detto* che può trasparire, tra le righe, ad uno sguardo attento, attraverso la percezione di qualcosa «a partire da un’assenza».

¹⁰² S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica*, cit, p. 140, nota 2, il corsivo è mio. E questa coscienza completa dell’oggetto è dovuta a quella che Husserl chiama “*intenzionalità orizzontale* (...)”: la coscienza intuitiva del profilo presente dell’oggetto è sempre accompagnata da una coscienza intenzionale dell’*orizzonte* dei profili *assenti* dell’oggetto” (*ibid.*, p. 150)

sua presenza, la quale emerge ancor più fortemente in contrasto alla pienezza delle presenza: risalta come il vuoto tra tanti pieni; come la pausa tra le note; come il silenzio tra le parole. Così, nell'intento di *co-intenzionare* il profilo assente del disagio emerge come, e paradossalmente, sia proprio dalla centralità del costruito del senso che prorompe *l'assenza dell'essenza*.

6.4. «Nel vivo dell'esperienza»

Da quanto emerso fin d'ora, all'interrogativo «che cosa significa cogliere il vissuto dei soggetti che sperimentano una situazione di disagio?» possiamo rispondere: significa coglierne il *senso*, poiché “nella sofferenza vi è l'esperienza vissuta, il luogo da cui scaturisce il senso del proprio essere nel mondo”.¹⁰³ E, se “ciò che interessa alla fenomenologia è (...) comprendere dall'interno i vissuti *esistenziali*”¹⁰⁴, allora comprendere significa, in sostanza, *intuire il senso* che una determinata situazione può rivestire per colui/colei che la vive in prima persona, poiché nella comprensione fenomenologica “l'oggetto si risolve nel significato che esso assume per l'Io”¹⁰⁵: e tale significato ne costituisce l'essenza. Pertanto, l'essenza del disagio è qualcosa di più del semplice vissuto: è il *vissuto di senso*. Come è già emerso, l'approccio fenomenologico-esistenziale ci permette di entrare in contatto con l'autocomprensione preriflessiva delle persone e, dunque, ci manifesta la costitutiva ed umana esigenza di senso. Pertanto, è proprio *lo sguardo fenomenologico-esistenziale che consente alla dimensione esistenziale del soggetto di disvelarsi*, facendo trasparire il suo vissuto circa il disagio che sta sperendo: un vissuto, per lo più, connotato dalla frustrazione di quell'esigenza di senso. Si tratta di uno sguardo capace di vedere il fenomeno in tutte le sue manifestazioni, senza chiusure aprioristiche nei confronti di dimensioni che sarebbero destinate a permanere nell'oblio e nell'implicito. Infatti, i vari modelli interpretativi interrogano il disagio per conoscerlo, prevenirlo e curarlo, ma la sofferenza “non può che rispondere, e lasciarsi conoscere, solamente negli aspetti e nei dati su cui è stata

¹⁰³ A. Contini, *Ombre di senso nell'esistere*, cit., p. 20 (il corsivo è mio)

¹⁰⁴ V. Iori, “Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva”, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza.*, cit., p. 63. Il corsivo è mio.

¹⁰⁵ K. Jaspers, *Psicopatologia generale*, cit., p. 62

«provocata» («chiamata davanti»), mantenendo celato in sé tutto ciò che non le è richiesto”.¹⁰⁶ Questo ci conduce ad avanzare un principio epistemologico e gnoseologico: ciò che noi possiamo conoscere del disagio giovanile passa attraverso uno sforzo di comprensione *esistenziale* di quello che le persone, nel nostro caso i giovani, esprimono circa il vissuto del loro disagio, giacché comprendere tale vissuto significa cogliere quale *sensò* egli intuisca (o, viceversa, quale vuoto di senso egli esperisca) nella sua personale situazione. Ciò al fine di risalire (od almeno approssimarci) alla conoscenza pre-categoriale dei soggetti: quella che permette l’incontro davvero autentico e ‘genuino’ con i fenomeni, non ancora snaturati da eccessive sovrastrutture concettuali, consentendo così di coglierne l’essenza. In questa prospettiva la conoscenza del disagio giovanile scaturisce, ed è originata, dal tentativo di comprendere com’è vissuta non solo dal punto di vista emotivo, ma eminentemente *esistenziale*: sull’“effetto che (gli) fa”¹⁰⁷ e “sul modo in cui ‘sta dentro’ quelle condizioni (di tipo psichico, biologico e/o sociale) nelle quali si trova ‘gettato’ a vivere: in sostanza, sul *sensò* che egli riesce ad intuire in base ai personali orizzonti valoriali che confluiscono nel suo concreto *Erleben*.”¹⁰⁸ Così, consentire al fenomeno del disagio giovanile di di-svelarsi significa favorire l’espressione dell’*esperienza vissuta*, immediatamente evidente, che non può prescindere da significati, scopi, valori connessi alla sua situazione.

Così, l’essenza del fenomeno del disagio giovanile afferisce alla dimensione e dinamica *esistenziali* del soggetto: coincide, infatti, proprio con la difficoltà, da parte della persona, di consapevolizzare un senso, *nonostante* le - e all’interno delle - condizioni di sofferenza all’interno le quali si trovi ad esistere. Ogni vissuto, infatti, è intriso del senso che, nel profondo della propria coscienza, il soggetto coglie nella personale situazione di vita: e quell’*Erlebnis* che discende dalle risposte (per lo più irriflesse) al «per-che» e «per-chi» vivere, amare, soffrire, lavorare. In tale prospettiva, il vissuto di senso può essere disvelato attraverso l’ascolto della voce della coscienza soggettiva: “organo di significato”¹⁰⁹ e “punto di riferimento originario e indubitabile capace di

¹⁰⁶ Iori, *Essere per l’educazione*, cit., p. 1

¹⁰⁷ Cfr S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica*, cit.

¹⁰⁸ Cfr. V. Iori, “Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva”, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 87

¹⁰⁹ V. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 80

dare senso a tutto il resto”¹¹⁰, capace di restituirci una lettura autentica del disagio, in relazione non tanto ai bisogni inespressi, quanto al vero significato che quei giovani sofferenti colgono (o non riescono a cogliere) nell’esistere. Un vissuto, dunque, sostanziato dal *sensu* che il soggetto riesce ad esperire, ad intuire al di là delle spiegazioni causalistiche che gli possono derivare dalle sue cognizioni teoriche. D’altro canto, il senso stesso è precategoriale¹¹¹: come abbiamo visto nei capitoli precedenti, appartiene all’ambito squisitamente intuitivo. Quindi: tornare alla conoscenza precategoriale, alla comprensione ontologica pre-riflessiva dell’uomo significa intercettare la sua esigenza di senso, ed attingere al suo vissuto squisitamente esistenziale scaturente dalla capacità, o meno, di cogliere delle *possibilità di senso* pur nella situazione difficoltosa in cui si viene a trovare. Ed intuire delle possibilità di senso nella sofferenza coincide, lo ribadiamo, col cogliere «*per-che*» e «*per-chi*» star male: significa interrogarsi sulla direzione, sull’orientamento, sullo scopo sottesi alla propria situazione; sul margine di libertà interiore e di responsabilità personale che, pur nelle difficoltà, resiste.

Così, per comprendere il disagio spostiamo l’asse sulla *categoria del senso* come *categoria interpretativa della realtà*: infatti, se affermiamo che per accedere all’essenza della sofferenza occorra mettere tra parentesi le precomprensioni teoriche e comprendere, così, dall’interno l’esperienza vissuta dei soggetti che sperimentano una situazione del malessere, sosteniamo anche che tale esperienza vissuta concerne, essenzialmente, la *dimensione del senso*: un sentimento di vuoto, di insignificanza che, come vedremo, trova espressione nelle molteplici forme di disagio giovanile che si avvicendano, quasi quotidianamente, nella nostra società. In tale prospettiva, ciò che emerge (seppur nelle maglie dell’implicito, tanto da necessitare di uno sguardo che lo disveli) e che resiste ai tentativi di «epochizzazione» è il *sensu* che i soggetti danno al proprio disagio: senso che caratterizza essenzialmente il modo in cui questo fenomeno *si dà* a conoscere. Dunque: la comprensione del disagio giovanile dal punto di vista fenomenologico-esistenziale si fonda sul *sensu* che il soggetto percepisce circa la personale situazione.

¹¹⁰ M. Lenoci, voce “Fenomenologia”, *L’Enciclopedia della filosofia e delle scienze umane*, cit., p. 317

¹¹¹ Il senso rientra nell’ambito della pre-riflessività, e ciò “indica come l’uomo si trovi nel mondo con un vissuto, uno stato d’animo che non ha scelto. D’altronde anche il senso vissuto dalla persona è anch’esso in parte pre-donato” (A. Contini, *Ombre di senso nell’esistere*, cit., p. 26);

6.4.1. La centralità del vissuto esistenziale

Ciò poggia su un altro principio epistemologico, ossia che “*il significato è intrinseco alla percezione*”¹¹² ed al modo in cui esperiamo la realtà. Non sembra possibile, infatti, percepire alcunché senza intuire – anche se inconsciamente ed in modo periferico – un senso, un significato. In questa prospettiva, l’esperienza esistenziale dell’essere umano non si esaurisce nel mero percepire il reale, bensì “comporta un momento di ricerca del *sensu* che non coincide con quello indicato dal senso comune (...) Essa mette in gioco il rapporto del soggetto con il senso della propria esistenza”.¹¹³

Il richiamo è all’*intrinseca esigenza di senso insita nell’essere umano*¹¹⁴, sottesa i modi singolari e prospettici di percepire il reale, nonché matrice originaria della capacità di intuire, alle volte confusamente – trame di significati nell’esistere, e non una serie di concetti sospesi alle idee «chiare e distinte» della razionalità. Dunque, “tornare alle cose stesse” può voler dire tornare all’esperienza originaria, precategoriale e soggettiva di *intuizione di senso* nelle situazione dell’esistere – e, dunque, del disagio giovanile-, quale aspetto caratterizzante il personale *modo-di-essere-nel-mondo* di un individuo, della sua capacità di «prendere posizione» nei confronti delle condizioni (più o meno difficili) nelle quali si venga a trovare: di un soggetto che, mentre percepisce, esperisce inevitabilmente anche un senso o una frustrazione della sua originaria, ancorché irriflessa, esigenza di senso. Di talché, interrogandoci sull’esperienza esistenziale dei giovani tentiamo di procedere coniugando, al rigore scientifico, “l’aderenza all’esperienza”¹¹⁵, e tale aderenza viene preservata mettendo in luce non tanto la spiegazione causalistica maturata nei precedenti modelli interpretativi del disagio - il “*per-chè*” – bensì procedendo alla comprensione del vissuto che ne ha il soggetto sofferente: vissuto in ordine all’orientamento e al “verso dove” della sua esistenza. Questo significa vedere nel disagio dei giovani non un sintomo di qualche mancanza, bensì una prestazione: o, meglio, l’espressione di un dinamismo esistenziale,

¹¹² S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica*, cit., p. 176 (il corsivo è mio)

¹¹³ P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza*, cit., p. 129

¹¹⁴ Infatti, “la fenomenologia, in particolare, intende correggere gli errori dello psicologismo e riaffermare l’esigenza di senso insita nel bisogno di comprendere la vita della coscienza. (D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 106)

¹¹⁵ D. Bruzzone, “*Saper «vedere»*”, cit., p. 44

tipicamente umano, che anela ad un valore capace di illuminare di significato l'esistere.¹¹⁶

Così, se una delle preoccupazioni fondanti della fenomenologia coincide col rischio di degenerare “in discussioni altamente tecniche e astratte che perdono contatto con l'oggetto reale: *l'esperienza*”¹¹⁷, allora la lettura del disagio giovanile intende proprio radicarsi sull'esperienza che, di tale fenomeno, ne hanno i soggetti che attraversano qualche forma di disagio: ossia, sulla loro *esperienza esistenziale* dal momento che allo sguardo fenomenologico interessa comprendere il processo di intuizione e coglimento del senso, e non i meccanismi biologici, psicologici o sociologici. Pur non intendendo sminuire il valore di quegli studi esplicativi, la lettura fenomenologica “li mette sullo sfondo e non ne fa alcun uso: ne fa *epoché*, in quanto privilegia l'esigenza di senso”.¹¹⁸ Ribadiamo, perciò che l'approssimazione ad una conoscenza intenzionalmente autentica del disagio passa attraverso l'interesse scientifico per il senso che la sua coscienza coglie, al di là della spiegazione causalistica o della motivazione razionalistica che gli possa dare.

L'esperienza del disagio, dunque, costituisce sia il punto di partenza (la piattaforma di base, sulla quale edificare la lettura fenomenologica del fenomeno) che quello di arrivo, in una ricorsività ininterrotta che prevede il continuo tornare a riflettere sulla *percezione esistenziale* di quella esperienza, arricchita dagli attraversamenti intrapresi. Così, la dimensione esistenziale, che viene elusa dai consueti modelli interpretativi sul malessere giovanile, emerge proprio ponendo attenzione alla *categoria del senso*: o meglio, e paradossalmente, è attraverso la sua *assenza* che se ne coglie la presenza. Ma è proprio l'esigenza di senso a costituire ciò che “rende possibile la manifestazione o l'apparire dell'oggetto e del suo significato; è, in altre parole, un processo che consente a ciò che è costituito di apparire, di manifestarsi e presentarsi per ciò che è”.¹¹⁹ L'intuizione di senso è pertanto quell'istanza che permette al fenomeno del disagio di

¹¹⁶ A questo proposito V.E. Frankl racconta di un dialogo con un giovane assalito dal vuoto esistenziale: “invece di interpretare il tuo problema come un sintomo, imparerai a comprenderlo come un aspetto essenziale della *condition humaine*, di cui ti sentirai partecipe. Vedrai te stesso allora come membro di una comunità invisibile, la comunità dell'umanità sofferente, dell'umanità che soffre per un'esperienza abissale di una fondamentale mancanza di significato dell'esistenza umana, e nello stesso tempo in lotta per una soluzione ai problemi antichi dell'umanità” (V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., pp. 105-106)

¹¹⁷ S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica*, cit., p. 10

¹¹⁸ V. Iori, “Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva”, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza.*, cit., p. 94

¹¹⁹ S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica*, cit., pp. 39-40

disvelarsi, che ne condiziona le modalità di questo disvelamento, e a partire dalla quale ci è permesso di coglierne l'essenza. Evitare di percorrere la possibilità di comprensione del disagio attraverso la categoria del *sensu vissuto*, significa lasciare che la conoscenza di tal fenomeno rimanga di fatto sospesa al «si dice» e «si pensa» impersonale, permanendo nell'ambito del latente e dell'implicito. Dunque, la categoria del senso costituisce la *condizione di possibilità*¹²⁰ della percezione del fenomeno del disagio giovanile, e ne connota la modalità: è ciò che lo caratterizza nel modo più autentico e che, nel connotarlo, lo disvela, giacché la conoscenza precategoriale, quel vissuto che emerge nell'incontro aurorale con la realtà, è già intriso di senso e da esso non può prescindere.

¹²⁰ Ibid., p. 36

VII. L'Analisi Esistenziale di Viktor E. Frankl

*“Nella perdita del senso tutto diventa equivalente
(il vero è uguale al falso, il buono al cattivo,
il reale al fantastico, e così via)”*
(E. Paci, Funzione delle scienze e significato dell'uomo)

Dalla riflessione sull'opportunità di coltivare uno sguardo che ponga al centro l'esperienza soggettiva della persona ed, in particolare, il suo «vissuto di senso», ci avviciniamo, ora, alla dimensione propriamente «esistenziale» del disagio giovanile: dimensione che erompe dall'interrogativo sul «senso» del disagio stesso. Il malessere dei giovani, infatti, inteso come vissuto ambigualmente intriso di disorientamento, paura, insicurezza (anche, di apertura incerta al nuovo) può caratterizzare le situazioni di cambiamento da un *modo-di-essere-presenza* ad un altro, ed assumere i contorni di una condotta di vita permeata dall'*in-significanza* esistenziale: dall'assenza di processi decisionali e progettuali creativi, capaci di intessere sensatamente le trame dell'esistere. Così, nell'intento di approfondire il «senso del disagio» in riferimento a quegli aspetti che connotano ed esprimono la sua frustrazione, riteniamo opportuno declinare, dapprima, quei caratteri dell'essere umano che ne sostanziano la radicale esigenza di senso: caratteri la cui *insoddisfazione* si trova sostanzialmente all'origine di quel vissuto di disagio esistenziale dal quale siamo partiti. Per far questo ci avvaliamo nuovamente dell'orizzonte teorico che ha particolarmente focalizzato l'attenzione proprio sulla motivazione di senso sottesa ai fenomeni umani: l'*analisi esistenziale* di V.E. Frankl la quale, oltre a costituire un originale contributo alla comprensione del disagio giovanile, intende salvarlo “non solo dal determinismo psicofisico ma anche dal rischio dell'immanenza”.¹

¹ E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in id., *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 29

7.1. L'«ontologia dimensionale» e la dimensione noetica

L'adozione di una prospettiva fenomenologico-esistenziale nella lettura del disagio dei giovani ci consente di constatare, nei punti di vista finora considerati su quel fenomeno. In sostanza oltre ai rischi che abbiamo già delineato, di riduzionismo e determinismo, evidenziamo l'ulteriore e cruciale nodo critico, ad essi strettamente connesso, della non-considerazione della sfera *spirituale*² della persona. In questo vuoto si inserisce il nucleo e l'originalità del contributo frankliano alla comprensione dell'uomo e del disagio giovanile: contributo che lungi dall'esaurirsi nella critica delle concezioni deterministiche (*pars destruens*), si propone invece come approccio interpretativo eminentemente integrativo (*pars contruens*). Frankl sostiene, infatti, che “nessuno nega che l'uomo sia determinato: egli sottostà a condizionamenti di vario genere, di carattere sia biologico che psicologico o sociologico. In questo senso l'uomo non è affatto completamente libero. Ma se non è libero da condizionamenti, quindi se non ha in genere una libertà negativa, libertà *da* qualcosa, resta pur sempre libero *per* qualcosa, e quindi conserva una libertà positiva, che gli consente di prendere posizione nei riguardi di ogni condizionamento”.³ Infatti, nel *continuum* che si sviluppa dagli approcci più deterministico-riduzionisti a quelli maggiormente aperti alla multidimensionalità e complessità dell'essere umano (come abbiamo già detto, il riferimento è al modello bio-psico-sociale, all'approccio sistemico, all'interazionismo simbolico ed a quello fenomenologico) rileviamo la presenza di un elemento di connessione profonda: l'assenza della prospettiva della *trascendenza* messa in luce, invece, da Frankl, richiamandosi agli aspetti della *spiritualità*, *libertà* e *responsabilità* dell'uomo. Ed è proprio lo sguardo fenomenologico che ci permette di far affiorare e di rilevare la dimensione esistenziale del disagio: ossia, l'importanza del senso, dell'esigenza di senso e della sua frustrazione nell'emergere di una situazione di sofferenza che presenta qualcosa di diverso e di più profondo rispetto alle forme di sofferenza tradizionalmente rilevate, e riconducibili a matrici bio-psico-sociali.

² Chiariamo che con tale termine (come ha tenuto più volte a specificare Frankl nel corso dei suoi lavori) non si intende dare alcuna connotazione religiosa al fenomeno, poiché con «spirito» egli intende “tutta la sfera degli atti che hanno intenzionalità e pienezza di significato” (E. Fizzotti, *Angoscia e personalità. L'antropologia in Viktor E. Frankl*, Dehoniane, Napoli, 1980, p. 97)

³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 53-54.

Da tali considerazioni si comprende, allora, la nostra opzione per l'Analisi Esistenziale frankliana, quale prospettiva teorica capace di leggere nel vissuto di disagio la centralità della *noodinamica* del giovane. Si tratta, lo anticipiamo fin da ora, di una prospettiva antropologica in grado di contribuire significativamente al rinnovamento della pedagogia poiché il suo sguardo sul disagio, lungi dall'essere di tipo causativo-riparativo, si pone sul piano trasformativo-orientativo. Così, la dimensione esistenziale (ed il richiamo alla trascendenza) non costituisce un costrutto finalizzato alla spiegazione o comprensione delle cause del disagio, bensì alla promozione della ricerca di senso nonostante, e al di là, delle problematiche presenti.

7.1.1. Un contributo prospettico

Guardare al disagio dei giovani dalla prospettiva dell'analisi esistenziale significa scegliere una teorizzazione che esplicita una chiara idea di uomo (e che affronta, pertanto, una questione eminentemente metafisica) stagliandosi sul metodo fenomenologico: infatti, "le osservazioni sul costrutto motivazionale della «volontà di significato», come tutti i concetti fondamentali dell'esistenzialismo frankliano, si basano su osservazioni fenomenologiche e non su speculazioni metafisiche".⁴ Infatti, Frankl ha intuito la centralità della costitutiva esigenza di senso umana accedendo, fenomenologicamente, all'*autocomprensione ontologica preriflessiva* dei giovani che vivevano una qualche forma di malessere.⁵ Dall'esperienza vissuta la questione del senso (e della sua frustrazione) emerge in tutta la sua incisività nel determinare o, quantomeno, nel concorrere in modi più o meno decisivi, alla sperimentazione di una qualche forma di sofferenza legata all'esistere: e questo soprattutto negli adolescenti che, ora come allora, si trovano a vivere un tempo cruciale per la ricerca e costruzione creativa di significati.

⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 210

⁵ La riflessione di Frankl sulla originaria e inalienabile «volontà di significato» dell'essere umano trae origine dal suo intento di comprendere ed aiutare (attraverso un intervento consulenziale di tipo psicopedagogico) il disagio dei giovani che sembravano condurre un'esistenza senza riferimenti, e dunque delusi e profondamente insicuri. A tal proposito egli, fin dal 1924, istituì (dapprima a Vienna, e poi in altre città al di là dei confini austriaci) dei "centri di consulenza educativa" completamente gratuiti, con l'ausilio di esperti in grado di prestare la loro opera soprattutto in senso preventivo (Cfr. V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia*, cit.)

Così, la lettura di Frankl mette dunque in luce quell'aspetto del fenomeno del disagio giovanile che chiede tuttora di essere 'illuminato' poiché, per lungo tempo, è stato lasciato in ombra dalle luci della razionalità scientifica.⁶ Quest'ultima, infatti, ha trascurato non attente la dimensione propriamente esistenziale della persona e, inevitabilmente, anche dei fenomeni squisitamente umani: quali il benessere ed il disagio. Questi ultimi si configurano come eventi complessi, pluri-dimensionali che, come tali, abbisognano di sguardi disposti a farli affiorare nella molteplicità dei loro aspetti: ed, in particolare, in quell'aspetto che più di tutti ne riflette l'umanità, ossia quello *spirituale*. È in tale dimensione, infatti, che si esprime ciò che di più umano v'è nell'uomo, e che fa sì che il disagio esistenziale sia una prerogativa esclusiva della persona, differenziandola ad esempio dal mondo animale. E nell'intento, dunque, di porre attenzione a ciò che di spirituale connota il disagio, occorre accostare la *Weltanschauung* sottostante le varie forme di malessere degli adolescenti, ossia la "concezione che di se stessi e del mondo hanno gli "attori" di questi fenomeni, e di come tali condotte si possano mantenere e alimentare nel tempo"⁷, col proposito di attingere alla sofferenza giovanile nella sua essenza, attraverso l'ascolto e l'attenzione non pregiudiziale, bensì disvelante, della sua sfumatura esistenziale. Tratto, quest'ultimo, connotante una processualità piuttosto che qualcosa di 'statico': un *modo di essere-nel-mondo* esplicatesi nella forma mai definita di un «farsi», che attiene a configurazioni squisitamente personali. È per questo che il disagio giovanile, nella profondità della dimensione esistenziale, risulta particolarmente difficile da definirsi in modo 'chiaro e distinto': non si tratta, infatti, di individuare una serie, più o complessa e completa, di fattori di rischio o di indicatori predittivi, quanto di avvicinare l'esperienza vissuta del soggetto circa il senso della sua esistenza. Parliamo, per l'appunto, della «dimensione esistenziale» del disagio, quale aspetto dinamico che connota un processo, nonché del senso ontologico e deontologico dell'esistenza, nella centralità del dover-essere.

In questo quadro, se ciò che importa non è tanto la spiegazione delle difficoltà o l'esplicitazione causalistica degli indicatori di malessere, non lo è nemmeno la sola

⁶ "L'errore, secondo Frankl, È stato sempre quello di non aver riconosciuto la priorità e l'autonomia della specifica motivazione alla ricerca di significato tra i fattori determinanti la salute mentale" (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 43)

⁷ G. Froggio, "Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti secondo la logoterapia di Frankl", in . Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit., p. 119

comprensione: non ci fermiamo ad un piano descrittivo, al «come» del fenomeno, al suo «essere così». In una prospettiva frankliana, infatti, è possibile attuare il superamento della spiegazione e della comprensione le quali, pur costituendo un passo importante ed imprescindibile, non interpretano lo specifico di uno sguardo che, come il nostro, intende essere *pedagogico* e centrato, pertanto, sulla processualità che dall'essere va al dover-essere. Ciò nella convinzione che l'uomo non si esaurisca nei fattori bio-psichici che lo compongono: non si riduce semplicemente all'«essere-così», poiché possiede l'interiore e radicale capacità di superare il piano della pura fattualità per elevarsi a quello della *esistenzialità*, al livello del «poter-essere-diversamente», nella capacità di conferire un orientamento alla propria vita, riconoscendone l'imprescindibile carattere di compito.⁸ È in questa prospettiva che l'approccio frankliano critica gli apporti della tradizione teorica (e delle concezioni antropologiche) precedente a quella da lui stesso formulata, perché destinata “a perdere di vista l'esistenza umana; osservando solo il fattore psicologico nella sua fattualità, rinuncia a guardare al fattore esistenziale nella sua possibilità”.⁹

Occorre, pertanto, andar oltre l'assioma Pindarico enunciante che «l'uomo deve diventare – semplicemente - ciò che è», in una inversione paradigmatica, che consente la “rivalutazione della tensione tra essere effettivo e dover-essere, nonché tra essere attuale ed essere ideale, come condizione di tutta la noodinamica dell'esistenza”.¹⁰

Si tratta di un intento integrativo: come abbiamo osservato nei confronti delle prospettive interpretative considerate, l'obiettivo non è quello di sostituire quegli approcci di intervento con nuove acquisizioni teoriche, bensì di superarle completandole, nella direzione di una migliore comprensione dell'uomo nella sua integralità. All'analisi esistenziale, infatti, spetta il compito di evidenziare la dimensione spirituale dell'uomo, e di pronunciarsi in ordine alla sua «volontà di significato», quale “esigenza di sempre: anche se non sempre se n'è avuta esatta e completa coscienza”.¹¹

⁸ Cfr V.E. Frankl, *La vita come compito. Appunti autobiografici*, SEI, Torino, 1997

⁹ V.E. Frankl, “L'analisi esistenziale e i problemi del nostro tempo (1946), in Id. *La sfida del significato*, cit., p. 29

¹⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 261. Sottolineiamo, comunque, che questo principio della «tensione a...», come superamento della semplice attualizzazione verrà ripreso nella parte che connota il nostro orientamento pedagogico sul disagio, dato che la prospettiva prescrittiva del dover-essere non può non chiamare in causa la scienza che, quale essenza del proprio statuto epistemologico, vede proprio quel principio: la pedagogia.

¹¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 48-49. Così come fa un “nano sulle spalle del gigante” (espressione utilizzata volentieri da Frankl, e che Bruzzone fa risalire a Bernardo di Chartres, in

Da quanto emerso sinora risulta come l'analisi esistenziale frankliana, pur rientrando in un orizzonte fenomenologico-esistenziale, costituisca quantunque una prospettiva originale, che mal si presta ad essere ricondotta ad un ambito teorico definito. Esso rappresenta, piuttosto, una sintesi creativa ed un 'sano eclettismo' di molteplici apporti sui quali si fonda (e che Frankl non manca di riconoscere).¹² Detto questo, nel tentativo di declinare in che cosa consista questa «dimensione esistenziale» del disagio messa in luce dall'approccio teorico frankliano ci riferiamo, ora, proprio alla sua *ontologia dimensionale* poiché rappresenta, dal nostro punto di vista, un nuovo paradigma antropologico capace di un approccio rispettoso della complessità e totalità alla persona.

7.1.2. *L'autotrascendenza come categoria antropologica*

Crediamo, dunque, che rispondere all'interrogativo sulla dimensione esistenziale del disagio richieda di intraprendere la riflessione a partire dal piano puramente antropologico, giacché qualsiasi fenomeno umano (quale è quello, indubbiamente, del disagio giovanile) non può essere compreso che declinando quale sia la concezione di uomo sottesa, connotante non solo il suo «esser-così», la sua fattualità, ma anche il suo «dover-essere»: la sua *esistenzialità*. E l'ontologia dimensionale di Frankl ci viene in aiuto nella comprensione di quella particolare sfumatura del disagio giovanile giacché, mentre ragiona su quali siano i caratteri che connotano l'uomo ed il suo essere-*persona*, ci invita anche a riflettere sugli aspetti riguardanti la sua realizzazione in quanto *personalità*. L'attenzione, infatti, è volta non solo su quanto caratterizza l'uomo nella sua «essenza», ma anche su ciò che gli permette di attualizzarsi «in quanto uomo», attraverso il dispiegamento non semplicemente di «ciò che è», ma il perseguimento di «ciò che deve essere», nel superamento dell'immanenza. A questo proposito Frankl sostiene che «occorre la dimensione dell'«esistenza», affinché ci si possa rivelare l'Io che vuole e che sceglie; ma il non meno originario fenomeno del dovere, del significato e dei valori, non può essere compreso se non partendo da quella dimensione, cui ci par

D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 83, nota 31), infatti, occorre ancorarsi a ciò che esiste, poiché costituisce il sub-strato fondamentale per poterlo superare ed operare nuovi sguardi sul reale.

¹² Per un approfondimento sui contributi teorici sottostanti la logoterapia, si rimanda in particolare a D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 71-175

che ancora oggi convenga il vecchio termine di «trascendenza»¹³. Questa valenza non solo descrittiva, ma propriamente prescrittiva e deontica dell'antropologia frankliana costituisce il fondamento del suo risvolto propriamente pedagogico.

Ed allora, tornando al nostro intento di declinare la dimensione esistenziale del disagio, proviamo a mettere in rilievo gli aspetti e le esigenze che, in base alla antropologia frankliana, connotano la sfera esistenziale (o noetica) della persona, dal cui soddisfacimento dipende il suo pieno benessere. Si tratta, in sostanza, di assumere una rinnovata immagine dell'uomo che sia, però, integrale e non riduzionistica, quale è quella offertaci dall'analisi esistenziale frankliana: vera e propria "svolta antropologica, capace (...) di far leva sulle risorse della dimensione noetica che resta intatta al di là dei meccanismi psicodinamici e riflessologici"¹⁴ e di estendersi, pertanto, alla totalità dell'uomo.

Infatti, è partendo dalla dimensione esistenziale dell'uomo che possiamo pensare di comprendere anche la dimensione esistenziale del disagio giovanile: sia riflettendo sul rapporto fra questo aspetto noetico e gli altri (bio-psichici) che connotano la persona (riflessione che, più avanti, si sposterà sul rapporto tra le diverse sfere che connotano il disagio); sia ragionando sui caratteri che potrebbe assumere la frustrazione delle esigenze esistenziali (ossia alla mancata soddisfazione della volontà di significato).¹⁵

Partendo dalla prima delle due questioni (quella inerente la delineazione della dimensione esistenziale a partire dal rapporto fra le diverse sfere della persona) il richiamo è alla concezione *tridimensionale* dell'essere umano, quale crocevia di istanze biologiche, psichiche e spirituali. Proprio su quest'ultimo aspetto si concentra l'analisi esistenziale frankliana, che insiste sulle esigenze noetiche (legate alla inalienabile volontà di intuire un significato nella concretezza dell'esistere) e sulle sue potenzialità (contraddistinte dall'intrinseca libertà interiore dell'uomo) ma senza tralasciare, tuttavia, l'unità della persona umana (pena il rischio di scivolare in una nuova forma di riduzionismo: lo "spiritualismo"). Si tratta, infatti, di una separazione puramente euristica, "perché lo spirituale non è una sostanza in senso tradizionale. Rappresenta piuttosto un'entità ontologica, e di una realtà ontologica non si dovrebbe mai parlare

¹³ V. E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., p. 218-219

¹⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 72

¹⁵ Infatti, "chiamiamo «volontà di significato» semplicemente quella che nell'uomo viene frustrata quando egli cade preda del sentimento di insignificanza e di vuoto" (V.E. Frankl, F. Kreuzer, *In principio era il senso*, cit., p. 109)

come di una realtà ontica”.¹⁶ Dunque, proprio in ottemperanza all’unità inscindibile della persona, risulta opportuno ricordare che “non soltanto nell’altezza, nella dimensione dello spirito, l’uomo è; la premessa affinché l’«essere uomo» possa manifestarsi è costituita dallo «spazio» fisio-psico-spirituale, in quanto è questo lo «spazio» caratteristico dell’umano. Non è dunque lecito affermare che soltanto la «terza» dimensione rivela l’*humanitas* dell’uomo; (...) solo quando lo consideriamo nella tridimensionalità di corpo, anima e spirito l’*homo humanus* ci appare nella sua pienezza”.¹⁷ Tale unità antropologica, infatti, sussiste e persiste nonostante le differenze ontologiche: al di là delle diversità tra i molteplici *modi-di-essere*. A questo proposito, l’ontologia dimensionale si distingue da altre prospettive teoriche che pure hanno avuto il merito di evidenziare, come riconosce lo stesso Frankl, le “differenze ontologiche fra stato somatico, psichico e spirituale”¹⁸, e di “esprimerle in termini di differenze qualitative piuttosto che di differenze semplicemente quantitative”¹⁹, sacrificando però la sostanziale integrità umana.

Così, rifacendosi alle leggi dell’ontologia dimensionale frankliana²⁰ e al fine di scongiurare eventuali errori letteralmente ‘metonimici’ nella lettura del disagio giovanile, ci avvaliamo delle metafore grafiche ideate dallo stesso Frankl: immagini di tipo geometrico, pensate con lo scopo di “far giustizia delle (...) differenza qualitative che non distruggono l’unità di una struttura”²¹ superando, così, l’idea separazionistica - tra i *modi-di-essere* somatico, psichico e noetico - che ancora permane nelle concezioni stratificate e gerarchiche dell’esistenza umana.

Nella figura 1 che segue viene esemplificata la prima legge che, lo ricordiamo, afferma: “un solo ed identico fenomeno, proiettato al di fuori delle sue dimensioni in altre dimensioni inferiori alle sue, dà luogo a figure diverse in netto contrasto tra loro”.²²

¹⁶ Cfr. V.E. Frankl, “Compendio dell’analisi esistenziale e della logoterapia (1959)”, in Id., *Logoterapia medicina dell’anima*, cit., pp. 60-178

¹⁷ V. E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., p. 231

¹⁸ V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 37. Il riferimento è alla teoria ontologica di N. Hartmann (che ha distinto gerarchicamente vari “gradini” della personalità: quello corporeo, psichico e spirituale) e all’antropologia di M. Scheler (che distingue gli starti più periferici della personalità – quello biologico e quello psicologico – da quello centrale, ossia il nucleo dell’attività spirituale).

¹⁹ *Ibidem*

²⁰ Qui approfondiamo la prima delle due leggi: della seconda legge argomenteremo nel cap. IX

²¹ V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 38

²² *Ibidem*

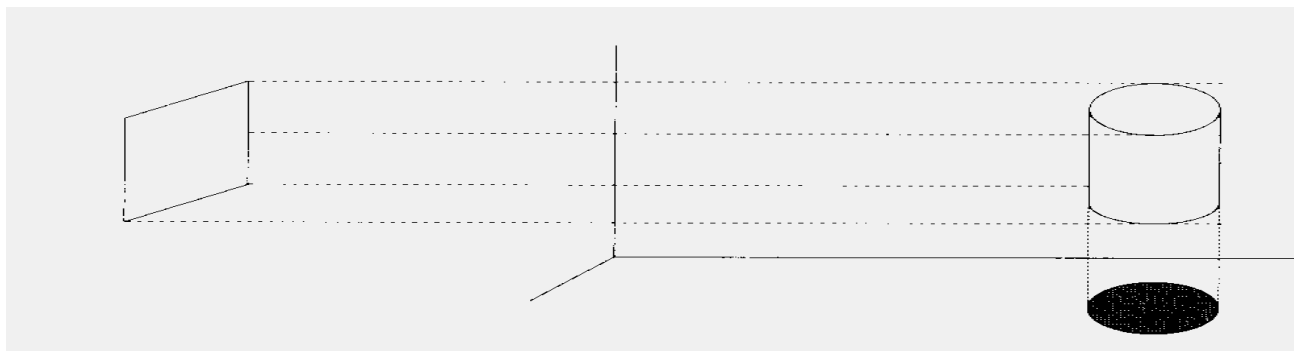


Fig. 1 Prima legge dell'ontologia dimensionale

Trasponendo questo principio al disagio giovanile potremmo dire che tale fenomeno umano, se privato della dimensione specificatamente umana e proiettato nel piano della biologia e della psicologia, lascia apparire due diverse immagini di sé reciprocamente contrastanti. Infatti, così come non è possibile la 'quadratura del cerchio', allo stesso modo non può essere colmato l'abisso che separa tra loro l'aspetto somatico e quello psichico dell'esistenza umana. La *coincidentia oppositorum*²³, secondo la terminologia di Nicolò Cusano, non risulta possibile nella prospettiva bidimensionale, ma solamente a livello tridimensionale, nella dimensione più alta. E così, per quanto riguarda l'uomo ed il disagio che a volte lo attanaglia, l'unità tra i fenomeni bio-corporei con quelli psichici "la troviamo unicamente in una dimensione che si situa al di là dei piani di intersezione biologico e psicologico, in una dimensione cioè prettamente umana".²⁴ La proiezione nel piano biologico metterà in luce solo fenomeni somatici, mentre quella sul piano psicologico rileverà esclusivamente fenomeni psichici. Occorre, pertanto, non tralasciare la tridimensionalità del disagio, pena lo scadere in immagini bidimensionali che tradiscono una innegabile miopia dello sguardo, nella consapevolezza che la necessità dello bio-psichico e la libertà dello spirituale non possono sussistere sul medesimo piano. Così, i fenomeni biologici e psichici sono "proiezioni apparentemente incompatibili di un unico fenomeno, la cui conciliazione va cercata ad un livello integrativo più elevato"²⁵, evitando così la confusione tra i diversi piani dell'essere. Questa riflessione sulla necessità di considerare la complessità pluridimensionale che

²³ Frankl attribuisce espressamente la paternità di questo concetto a Nicolò Cusano

²⁴ V.E. Frankl, "Determinismo e umanesimo", cit., p. 297

²⁵ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 220

connota l'essere umano e, pertanto, il fenomeno tipicamente umano del disagio, richiama quanto abbiamo già detto in merito ai rischi di riduzionismo e determinismo presenti in quei modelli interpretativi che, nel focalizzarsi ora sull'una ora sull'altro aspetto del reale, ne misconoscono la tridimensionalità. Certamente uno sguardo scientifico ha da essere necessariamente uni-dimensionale: la scienza, infatti, "non può fronteggiare la realtà nella sua multidimensionalità".²⁶ Ma ciò che costituisce un rischio non è tanto la specializzazione, quanto la generalizzazione: la mancanza di quella necessaria onestà intellettuale che, nel mettere a fuoco le dimensioni inferiori del disagio, sia nel contempo consapevole della settorialità del proprio punto di vista, senza scivolare in pretese assolutistiche.

In riferimento a quanto si diceva poc'anzi circa l'unità dell'uomo, essa viene preservata anche nel caso del disagio: nella prospettiva dell'ontologia dimensionale, infatti, la contrapposizione fra gli aspetti somatici e psichici non preclude l'unità del fenomeno. Unità che deve essere pertanto cercata nella dimensione noetica, "partendo dalla quale l'uomo è proiettato al primo posto".²⁷ Si tratta, infatti, dimensione più alta e maggiormente comprensiva: quella che riesce a con-tenere ed a con-templare tutti gli aspetti dei fenomeni umani, rimandando così l'immagine "di ciò che è specificatamente umano".²⁸

Dunque: è nel piano noetico che l'umanità della persona trova, per l'appunto, la 'propria dimensione', assodato che il primo livello - quello biologico - coincide con "la dimensione della «vita» che ubbidisce alle leggi naturali di cause ed effetto"²⁹, ed il secondo - quello della dimensione psicologica - concerne i "processi cognitivi consci, ma anche le reazioni istintuali e condizionate, cioè i processi e le dinamiche delle quali un individuo non è consapevole".³⁰

Pertanto, la figura tridimensionale del cilindro rappresenta, per analogia, l'immagine propriamente umana dell'uomo: quella che ne restituisce l' e l'integrità, e che lo qualifica differentemente rispetto agli altri esseri viventi. Infatti, se è vero che gli animali condividono con l'uomo il piano bidimensionale di base e laterale (quello, per

²⁶ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 45

²⁷ *Ibid.*, p. 40

²⁸ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 55

²⁹ G. Froggio, "Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti secondo la logoterapia di Frankl", in E. Fizzotti (a cura di), *Chi ha un perché nella vita...*, p. 120

³⁰ *Ibidem*

intenderci, bio-psichico), di certo non ne condividono quello spirituale. Nonostante tale specificità, l'uomo non cessa di essere un animale. Anche ad un aereo, infatti, resta sempre la possibilità di circolare come un'automobile nell'aeroporto, in un luogo piano: “tuttavia, esso adempirà la sua reale funzione allorché s'innalzerà nell'aria, in uno spazio tridimensionale. L'uomo è un animale: però è infinitamente più di un animale, e questo grazie a una dimensione tutta sua, la dimensione della libertà”³¹ Così, l'elevarsi dell'uomo oltre la propria condizione fisica e psichica esprime “l'atto esistenziale, attraverso cui l'uomo accede alla dimensione noetica dell'essere”³², nella quale egli risulta condizionato ma non determinato dalla necessità che governa le leggi di natura, risaltando come «essere-libero» ed «essere-responsabile».

7.1.3. Esistenza e trascendenza

Riprendendo le parole dell'ontologia dimensionale in riferimento all'essere umano, se le “dimensioni inferiori alle sue” sono quelle biologica e psichica, allora la “sua dimensione” è quella data dalla tridimensionalità: quella, cioè, che tiene unite, ingloba ed è formata dalle stesse dimensioni inferiori (di base e laterale), come nel caso del cilindro. Quest'ultimo, infatti, è tale perché è, nel contempo, un cerchio ed un quadrato: ma è anche molto di più di queste due figure piane. Dobbiamo, infatti, fare lo sforzo di vederlo nella tridimensionalità per coglierlo quale esso realmente è, nel massimo dispiegamento delle sue potenzialità. Se ci arrestassimo, infatti, al piano bidimensionale quello che vedremmo non sarebbe l'uomo nella sua essenza, ma una sua versione ridotta, che ne sminuirebbe la portata e la complessità. Pertanto, è solo nella condizione della tridimensionalità che possiamo scorgere l'uomo nella sua autentica umanità: quella che gli permette di essere ciò che «deve essere» in quanto, per l'appunto, «uomo», e non semplice essere vivente. E, sul filo di questo ragionamento, ogni fenomeno esplica le proprie *potenzialità-di-essere* in riferimento ad un *dover-essere oggettivo*, già dato e trascendente,³³ connesso alla natura di quello stesso fenomeno. Ma

³¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 23

³² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 194

³³ Questa tematica verrà approfondita nella IV parte del lavoro, alla quale rimandiamo. Sottolineiamo, altresì, come tale ragionamento richiamo quanto si diceva nel capitolo precedente circa la differente natura dei fenomeni/oggetti che si danno alla nostra conoscenza. Tale differenza fa sì che essi 'ci

tale esplicitazione delle potenzialità abbisogna di uno ‘spazio’, di un ‘contesto’, di una ‘condizione’ in grado di permettere a quel fenomeno di assumere la «propria forma migliore possibile» di diventare, insomma, un cilindro.

E questa dimensione che permette, infine, ad un bicchiere di essere proiettato come cilindro (e di apparire come tale), e di non essere ri-dotto ad un quadrato o ad un cerchio, è quello spazio che consente la composizione di quella figura: la quale, pertanto, scaturisce non dalla mera giustapposizione fra gli elementi di base che formano (non si tratta, infatti, della semplice addizione di soma e psiche col terzo aspetto noetico, dato che il cilindro non è originato dal mero accostamento di cerchio e quadrato), quanto dall’assemblamento originale, dal miscuglio creativo, dalla “sintesi magica”³⁴ fra questi elementi, dai quali erompe l’assunzione di una con-figurazione nuova, inedita, irriducibile agli elementi che la strutturano. “Ciò che è dello spirito – infatti - è irriducibile alla categoria dello psicologico”³⁵ o del biologico. In tale prospettiva, allora, se questa dimensione (che fenomenologicamente “lascia apparire le cose così come sono chiamate ad essere” in riferimento ad un dover-essere normativo) è, nel caso del bicchiere, lo spazio tridimensionale (allo stesso modo per cui ciò consente all’aereo di essere quello che deve essere non è il piano orizzontale del terreno dell’aeroporto, ma quello dell’altezza che gli permette di volare), allora nel caso dell’uomo possiamo dire che questa dimensione è quella della *trascendenza*. Solo riferendoci continuamente ad un mondo di valori oggettivi e trascendenti, infatti, l’uomo può essere visto davvero come «essere umano», senza venir ri-dotto ad una sua versione caricaturale, e nel pieno rispetto della costitutiva tensione al dover-essere della sua natura spirituale. Parimenti, solo nella dimensione della trascendenza la persona si può autenticamente realizzare: può esprimere la sua umanità, può essere ‘cilindrata’ o

chiedano’ di essere conosciuti in modi differenti. In questa prospettiva, un bicchiere ‘ci chiede’ di essere visto come cilindro (e non come quadrato o cerchio) e di adottare, pertanto, uno sguardo tridimensionale. Allo stesso modo, un essere umano «ci chiede» di non essere visto solo come un animale o un computer.

³⁴ Tale espressione rimanda alla definizione del processo creativo (cfr. S. Arieti, *Creatività. La sintesi magica, Il pensiero scientifico*, Roma, 1979). Lo stesso Frankl, a questo proposito, afferma: “gli atti decisionali dell’Io sono spirituali e non psichici (...) Si tratta, a seconda dei casi, di qualcosa di creativo, di un *atto*, ma non di un *fatto*, per cui l’interrogativo sulla causa, sulla determinazione causale a partire dall’*Es*, È del tutto infondato” (V.E. Frankl, “L’analisi esistenziale e i problemi del nostro tempo (1946), in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 28). Egli sembra dire che gli atti decisionali hanno a che fare con la tensione al dover-essere, e non semplicemente con l’essere.

³⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 46

‘volare in alto’. È nell’autotrascendersi verso i significati³⁶, è nell’andare al di là di sé, nel superare l’appiattimento alle condizioni bio-psichiche che incorniciano la sua situazione di «gettatezza» che l’uomo può realmente esplicitare le sue potenzialità, ed esercitare quindi la propria *libertà interiore* di decidere e decider-si consapevolmente.³⁷ Nondimeno, è nello spazio dell’autotrascendenza che l’uomo (e il fenomeno del disagio) può apparire anche nel suo carattere essenziale di «apertura». Infatti, “non appena vediamo nelle due figure le sezioni di un cilindro, la chiusura e l’apertura divengono reciprocamente incompatibili. Questo anche per l’uomo: in determinate circostanze egli si presenta come un sistema chiuso, in cui agiscono solamente cause ed effetti, sotto la forma di riflessi condizionati e incondizionati, di *conditioning processes*, di reazioni a stimoli. Ma noi sappiamo anche che l’essere-uomo è caratterizzato dall’apertura verso il mondo”.³⁸ Dunque, in questa dimensione di *ulteriorità* si disvela l’originaria referenzialità della persona e, pertanto, la sua intrinseca *imprevedibilità*, in riferimento alla quale il soggetto non può essere predeterminato (sulla base di condizionamenti interni e/o esterni): “l’uomo vero e proprio, *eo ipso*, non si può calcolare né prevedere”.³⁹ In questa prospettiva la spiritualità rappresenta quella dimensione incondizionata della persona che si sottrae “all’influsso implacabile dei processi condizionanti di tipo filo- ed ontogenetico”,⁴⁰ rendendo ogni persona unica e irripetibile.

E torna in tutta la sua evidenza l’opportunità di accostare tale fenomeno attraverso il metodo fenomenologico, stante il carattere di imprevedibilità, unicità e singolarità che

³⁶ Nel corso del capitolo il termine *significato* viene inteso con la stessa accezione di *valore* poiché l’accento È sulla natura oggettiva di quanto si situa al di là del soggetto e che, seppur limitato alla sua singolare prospettiva (ricordiamo che il significato È relativo e prospettico) rimanda comunque a qualcosa di indipendente da essa. Come infatti fa notare Bruzzone, “più di una volta Frankl fa un uso pressoché sinonimico dei termini “significati” e “valori”. È infatti ormai acquisito che, lungi dal potersi ridurre ad alcunché di arbitrario od eticamente ‘neutrale’, il ‘significato’ nella prospettiva logoterapeutica È essenzialmente di natura assiologica e possiede una qualità non solo descrittiva, ma anche prescrittiva” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 305)

³⁷ In questa prospettiva, “l’uomo, «gettato» in una situazione, si costituisce come esistente nell’atto fondamentale con cui decide di assumere la propria esistenza e di definirla mediante il continuo progettarsi nel futuro” (E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pag. 12)

³⁸ V.E. Frankl, “Determinismo e Umanesimo”, cit., p. 297

³⁹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 174. “Da questo punto di vista – specifica Frankl - l’opinione di chi afferma che una persona impulsiva ha un comportamento imprevedibile È errata. È vero piuttosto il contrario. Sono proprio le nature impulsive, istintive, che si possono prevedere nei loro atti. Anche l’uomo più intelligente e razionale, l’uomo come “essere ragionevole” o il tipo psicologico dell’uomo “calcolatore” È prevedibile (*ibidem*)

⁴⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 194

connota l'esistenzialità di ogni soggettiva situazione. Anche il disagio, dunque, "ci chiede" di essere visto nella tridimensionalità della trascendenza: oltre l'apparato bio-psichico, infatti, c'è qualcosa che esiste e che resiste ai molteplici influssi condizionanti. La dimensione esistenziale o noetica, allora, non è un terzo elemento aggiuntivo agli altri, da apporre sul medesimo piano: si tratta di una dimensione diversa perché si pone su un livello 'altro'⁴¹, che costituisce lo spazio di espressione, la condizione di realizzazione dell'essenza dell'uomo e del suo disagio (a prescindere dalla forma in cui si possa esprimere, e che in quanto «umani» richiedono una lettura tridimensionale).

Così, parlare di «tridimensionale» significa riferirsi ad una dimensione che permette, al suo interno, la 'compresenza con superamento e trasformazione' degli elementi di base (bio-psichici): significa, in sostanza, andare oltre l'immanenza, trascendere il piano della pura fattualità, per entrare nella dimensione dell'*esistenzialità*. La persona *spirituale*, pertanto, "si trova in contrapposizione euristica e facoltativa con l'organismo psicofisico. Quest'ultimo, infatti, è l'insieme degli organi, dei dispositivi strumentali"⁴² sui quali la dimensione spirituale si edifica, pur senza ridursi ad essi o esserne determinata. La specificità di tale dimensione, allora, si staglia a partire dalle condizioni di partenza, e scaturisce dall'interazione dinamica fra tendenze biologiche, psichiche e spirituali: la libertà, pertanto, "è sempre situata in un contesto di condizionamenti che, se da un lato ne delimitano il potere effettivo, dall'altro ne costituiscono la 'materia' e, in un certo senso, la condizione stessa di possibilità".⁴³ O, per dirla in altri termini: la necessità è il presupposto per la libertà, la qual si fonda sulle condizioni psico-fisiche, nello stesso modo in cui la dimensione noetica emerge dalla complessità organica senza, per questo, tuttavia ridursi ad essa.

Pertanto possiamo dire che ciò che costituisce il polo di integrazione fra le diverse manifestazioni dell'umano è la persona spirituale: tutto il resto ne costituisce lo sfondo integratore poiché "è la persona spirituale, infatti, a fondare l'unità e la totalità dell'essenza dell'uomo. Essa crea questa totalità in quanto fisico-psichico-spirituale.

⁴¹ "Occorre partire dal concetto basilare che quanto è psichico deve essere separato da ciò che è spirituale, in quanto si tratta di due istanze che riportano a due ambiti essenzialmente diversi" (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 49)

⁴² V.E. Frankl, "Dieci tesi sulla persona (1950)", in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 35

⁴³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p.148. La libertà è un concetto, dunque, eminentemente relazionale: È sempre in relazione a qualcosa nei confronti del quale o intende affrancarsi o che, invece, intende raggiungere: "la separazione dal regno della necessità sottrae alla libertà il suo oggetto: senza di esso la libertà si annulla come la forza senza la resistenza" (H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 1993, pp. 265-266)

Non si è mai sottolineato a sufficienza che è proprio questa triplice totalità a costituire l'intero uomo".⁴⁴ Questo ci porta ad evidenziare, in riferimento al disagio, come la varietà delle manifestazioni bio-psichiche possa alle volte relegare in secondo piano le (seppur flebili) possibilità residuali di cambiamento esistenziale, non conferendo il meritato risalto al fatto essenziale che tali sintomatologie, in realtà, costituiscono 'solo' lo strumento attraverso il quale si esprime qualcosa di ben più profondo: l'inalienabile esigenza spirituale di dare un senso alla propria vita. Così, al «principio della trascendenza» dei fenomeni va accostato il «principio della trascendentalità» della coscienza, che rimanda ad un'ulteriorità ed eccedenza del disagio che spesso rimane celato tra le pieghe delle sue espressioni sintomatologiche: a qualcosa che si pone oltre il piano della pura fattualità immanente.

7.2. L'uomo come «essere-libero» e «essere-responsabile»

Il richiamo alla trascendentalità della coscienza ed all'ulteriorità del disagio pone in luce la centralità dei dinamismi spirituali della coscienza nell'emergere delle varie manifestazioni di sofferenza, poiché "posso essere schiavo della mia coscienza solo se, nella mia auto-comprensione, intendo la coscienza come un fenomeno che trascende il puro essere-uomo, e quindi interpreto me stesso, la mia esistenza, partendo dalla trascendenza".⁴⁵

L'interrogativo, dunque, verte su quanto abbia ostacolato, frustrato e impedito il dialogo interno con la propria istanza coscienziale soggettiva, quale portavoce di significati e valori oggettivi (a partire dal presupposto, quindi, che la coscienza costituisca la *voce della trascendenza*).⁴⁶ In questa prospettiva la dimensione spirituale del malessere giovanile risulta connessa alla *noodinamica* dell'individuo, che "si esprime, da un lato, nella libertà ed esistenzialità dell'Io, contrapponendosi alla prevaricazione di un inconscio istintivo e impersonale, dall'altro essa si traduce nel concetto complementare

⁴⁴ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 30

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 59-60

⁴⁶ *Ibid.*, p. 61

della responsabilità e trascendentalità della coscienza”.⁴⁷ Si tratta, come avremo modo di approfondire, della difficoltà vissuta dal soggetto nell’esercizio degli aspetti costitutivi la sua spiritualità: la libertà e la responsabilità; di criticità incontrate nel cammino verso il proprio *dover-essere*, nel rispondere alle esigenze della vita riferendosi a qualcosa che esiste indipendentemente e al di là di sé e che, proprio per questo, costituisce un ancoraggio sicuro. Dunque, è nella dimensione esistenziale della trascendenza che si esprime l’essenza del disagio giovanile, nella sua valenza propriamente ed unicamente umana. Si rende evidente la necessità del superamento di un’ottica immanentistica, e dell’inclusione della trascendenza, al fine di pervenire ad un’autentica lettura e presa in carico del disagio giovanile. Così, in relazione a tale fenomeno, risulta fondamentale chiedersi quali configurazioni possa assumere la frustrazione delle esigenze scaturenti dall’essenza autotrascendente dell’uomo. Naturalmente il rimando è alla tensione irriducibile della coscienza umana a propendersi (e, dunque, a trascendersi verso nuove acquisizioni) come a ciò che caratterizza l’essenza della personalità: tensione che, come abbiamo visto, va sotto il nome di «volontà di significato» (grazie alla quale l’individuo, incessantemente, “cerca un senso nella sua vita”).⁴⁸

Così, se possiamo certamente dire che Frankl fornisce “una griglia di lettura del mondo interiore dell’uomo dal punto di vista della trascendenza”⁴⁹, lo stesso vale per il fenomeno del disagio, il quale può essere per l’appunto letto attraverso la chiave interpretativa dell’originaria e costitutiva tensione umana verso ciò che si ponga al di là del soggetto stesso: ossia, alla luce dell’autotrascendenza. Di talché: se “essere uomo significa andare al di là di se stessi (...) vuol dire essere sempre rivolto verso qualcosa o qualcuno, offrirsi e dedicarsi pienamente a un lavoro, a una persona amata, a un amico cui si vuol bene, a Dio che si vuole servire”,⁵⁰ allora il disagio esistenziale si configura come fallimento di questa tensione all’autotrascendenza scaturendo, di fatto, dall’incapacità del giovane di soddisfare la naturale tendenza ad uscire da sé per offrirsi ad uno scopo che non sia limitato ai confini intra-individuali. Nondimeno, tale difficoltà risulta intimamente connessa, come vedremo, alla sua incapacità di trovare delle

⁴⁷ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 93

⁴⁸ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 112

⁴⁹ *Ibid.*, p. 8

⁵⁰ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 57

risposte ai profondi interrogativi di senso concernenti il «*per-che*» e «*per-chi*» esercitare la propria responsabilità e, dunque, orientare il personale cammino esistenziale.

In altre parole, possiamo dire che “l’esistenza dell’uomo è turbata nella misura in cui non realizza e non gode a fondo di questa autotrascendenza”⁵¹: quando non soddisfa la costitutiva “tensione verso ciò che lo trascende come un compito e un appello”⁵², e che costituisce la fonte primaria del suo benessere. Non si tratta, però, di patologizzare le difficoltà legate alla volontà intrinseca di riferirsi a qualcosa che trascenda: questo significherebbe misconoscere la rilevanza che rivestono le istanze della dimensione esistenziale per il benessere o malessere dell’individuo. Infatti, come non manca di notare Frankl, proprio “a causa di questa tendenza alla svalorizzazione dello spirituale, lo psicologismo cerca continuamente e affannosamente dei motivi non sufficienti e pertanto non veri, e cioè dei motivi nevrotici o comunque patologici”.⁵³ Contrariamente a tale tendenza occorre invece riconoscere la preminenza e specificità delle problematiche spirituali per il benessere esistenziale⁵⁴ della persona, il quale richiede che l’uomo asseondi e soddisfi la sua naturale essenza di “essere rivolto verso qualcosa, verso qualcuno, verso un’idea o una persona”⁵⁵, nella convinzione che “solo l’esistenza che si trascende può realizzare se stessa. Essa fallirebbe se volesse mirare a se stessa e alla propria realizzazione”.⁵⁶ Così, la capacità della persona di non fermarsi a se stessa e di non limitare la sua esistenza nei meandri delle condizioni bio-psico-sociali costituisce “un valore oggettivo in sé ed anche un forte elemento di igiene mentale”⁵⁷ che, purtuttavia, può incontrare delle difficoltà alla sua attualizzazione: difficoltà che ora proviamo a declinare in riferimento alle esigenze profonde dell’essere umano.

⁵¹ V. E. Frankl, “Determinismo e Umanesimo”, cit., pp. 287-298

⁵² E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 18

⁵³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 49

⁵⁴ Ricordiamo che tale concetto non coincide con quello di piacere, bensì lo supera: infatti “il piacere È il risultato del compimento di un significato, dell’autotrascendenza, che costituisce la peculiarità dell’essere umano (...) Non si tratta di stati meramente intrapsichici, di sentimenti di piacere, di volontà di potenza ecc., ma di riferimento al mondo, agli oggetti esterni, alle possibilità di senso e, per così dire, ai valori della vita alle persone, ai compiti” (V.E. Frankl, “Il senso come categoria antropologica” (1996), in Id., *La sfida del significato*, cit., pp. 176-177)

⁵⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 102

⁵⁶ *Ibidem*

⁵⁷ E. Fizzotti, “Editoriale”, in *Homo patiens*, cit., p. 9

7.2.1. L'apertura

“Per essenza l'uomo è aperto, è «aperto al mondo»⁵⁸, giacché “l'esistenza umana si proietta sempre al di là di se stessa, si rivolge sempre ad un significato”.⁵⁹ Tali espressioni frankliane, concernenti l'uomo e l'esistenza, esprimono la radicale *pro-*tensione della persona al di là di sé, come un dato antropologicamente costitutivo. Apertura umana che si fonda sul dato esperienziale e sul presupposto biologico che la persona, al pari dell'occhio non possa avere lo sguardo orientato all'interno, su di sé, bensì virare oltre i propri confini, pena l'insorgere di un profondo vissuto di insoddisfazione esistenziale. Nondimeno, “esistere vuol dire essere in perenne tensione, rivolti intenzionalmente verso qualcuno o qualcosa che è al di là dei confini limitati della singola esistenza (...) con la conseguenza che l'essere e il dover-essere racchiudono in sé la realtà e l'ideale e, in quanto poli opposti, non coincidono perché, se ciò accadesse, ogni tensione non esisterebbe più, sarebbe l'identificazione dell'essere con il dover essere e, quindi, la cessazione della vita realmente umana”.⁶⁰

In questo senso l'essere umano si configura come “vivente confine”⁶¹: come sintesi di finito ed eterno, di contingenza ed infinito, di indigenza e tensione all'oltre.⁶² E l'esistenza si delinea, quindi, nel perenne intreccio fra tali polarità, enucleandosi come “incontro tra la finita determinazione della situazione e l'originaria infinita apertura alla trascendenza”,⁶³ come “essere in una situazione e l'essere in cammino”⁶⁴ verso un mondo obiettivo e trascendente di valori. Ciò nella convinzione che l'uomo non possa assumere se stesso come riferimento ultimo della propria condotta esistenziale, pena il

⁵⁸ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 57. Su questo aspetto si esprime chiaramente anche Guardini: “devo ammettere: non posso diventar me stesso, se non mi apro con dedizione a ciò che non sono, alla realtà che mi sta di fronte. Vivere È sempre ‘vivere qualcosa’. Non c'È da nessuna parte un vivere ‘puro e semplice’. Posso realizzare me stesso, vivendo, soltanto se mi protendo al di là di me stesso verso ciò che non sono; verso l'ente che mi È davanti: le cose, le persone, le idee, le opere e i compiti che mi attendono.” (R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 54-55)

⁵⁹ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 93

⁶⁰ E. Fizzotti, “Rispondere agli appelli della vita”, in Id (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 199

⁶¹ R. Guardini, *Il ritratto della malinconia*, Morcelliana, Brescia, 1990, p. 62

⁶² “Frankl interpreta il senso della tensione dell'uomo verso il “mondo” come tensione dialettica tra il suo essere di fatto e il suo dover-essere, tra l'essere e il significato (E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in Id.. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 22

⁶³ *Ibid.*, p. 14

⁶⁴ G. Marcel, *Il mistero dell'essere: 1. Riflessione e mistero*, Borla, Torino, 1987, p. 140

rischio di scivolare nei pericoli dell'immanentismo, del soggettivismo e della chiusura autoreferenziale narcisistica: fonti riconosciute di insoddisfazione esistenziale.

Così, l'assenza di riferimenti extra- ed ultraindividuali vela l'esistere di una profonda tristezza, avvertito come poco stimolante, poiché, per il benessere dell'individuo risulta essenziale "lo iato tra l'essere e il dover-essere, tra l'essere e il significato".⁶⁵ È il principio, centrale nell'antropologia frankliana, della *trascendentalità della coscienza* a tornare in gioco: ossia, il suo riferirsi ad un'istanza sovraperonale, la sua esigenza di pro-gettarsi verso qualcosa che sopravanza, il richiamo all'«oltre» avvertito nelle profondità dell'Io. In altri termini, l'uomo si realizza e soddisfa positivamente la sua ricerca di senso quando corrisponde alla sua costitutiva autotrascendenza «dimenticandosi»: quando, cioè, "si dona a una causa da servire o a una persona da amare"⁶⁶, quando consacra la sua vita a un compito capace di conferire di senso la sua quotidianità: solo così "l'essere personale, strutturalmente proteso verso l'altro da sé, si attua esistenzialmente".⁶⁷ Di converso, un *modo-di-essere* centrato su di sé ed i propri bisogni conduce l'uomo all'infelicità: "la ricerca di senso, nel suo caso, è indirizzata verso significati fittizi. Essa, infatti, è orientata non già verso l'esterno, verso l'altro da sé, secondo la naturale autotrascendenza - che pure permane a livello facoltativo - quanto piuttosto verso l'interno dell'organismo bio-psichico. (...) L'atteggiamento autocentrato, dunque, negando la tensione soggetto-oggetto, interno-esterno, indispensabile per attingere ai significati autentici dell'esistenza (...) sprofonda la persona nel vuoto esistenziale".⁶⁸ Auto-centramento, dunque, che si può declinare nel mero appagamento dei bisogni (che, come abbiamo visto dalle ricerche, non può comunque compensare la 'sete' di senso), oppure nel semplice raggiungimento di surrogati (che possono addormentare ma mai neutralizzare l'esigenza più profonda verso il significato), nonché nello sterile appiattimento su percorsi già dati (che non tacita, però, il naturale desiderio di 'farsi da sé').

Così, spesso alla radice del disagio in generale (e dei giovani in particolare) vi può essere il mancato appagamento della più umana di tutte le esigenze umane: quella di

⁶⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 103

⁶⁶ *Ibid.*, p. 187

⁶⁷ E. Fizzotti, "Fondamenti antropologici della ricerca di senso", in Id., (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 22

⁶⁸ A. Gismondi, "Logoterapia e suicidio", in E. Fizzotti (a cura di), *"Chi ha un perché nella vita..."*, cit., pp. 186-187

autotrascendersi, nella forma di una “giusta apertura”⁶⁹ alle cose del *mondo-della-vita*, senza tuttavia perdersi, disperdersi o confondersi in esse. Se, infatti, ciò “di cui l’uomo ha veramente bisogno è una certa dose sana di tensione che può sorgere dal fatto di sentire l’appello e di essere presi dall’impegno di un significato”⁷⁰, di una ‘sana dose’ di attrazione verso qualcosa o qualcuno che egli intuisce degno di essere perseguito per la propria realizzazione, l’assenza di tale richiamo ‘dinamizzante’ la persona costituisce la premessa necessaria per l’insorgere di una situazione di profonda insoddisfazione esistenziale: di un senso di inutilità, di stallo, di non-stimolazione a raggiungere un obiettivo. È l’essenza profonda dell’uomo a richiedere che ci sia un dinamismo continuo, giacché la natura stessa della volontà di significato è riconducibile al movimento: all’andare verso quello che il soggetto ha colto rivestire un valore per lui, nella sua concreta situazione esistenziale; al procedere in direzione di un orizzonte di significati oggettivi, che egli avverte come esigenza e che, pertanto, sceglie liberamente di assumere. In altre parole l’uomo è se stesso, ossia non abdica alla sua umanità, quando è in cammino verso un significato, giacché l’esistenza spirituale, “intesa come essere-responsabile, si presenta ai nostri occhi come un appello continuo verso qualcosa di nuovo, dimostrando, in tal modo, la sua superiorità sulla condizionatezza apparentemente fatale della faticità psicofisica”⁷¹.

Non ci riferiamo, dunque, ad un ‘andar inconcludente, e insensatamente’, bensì ad un procedere liberamente e responsabilmente irradiato dalla tensione verso qualcosa che attrae: il mondo trascendente dei valori. Chi si ferma, invece, come dice un saggio detto popolare, ‘è perduto’: “la vita non consente riposi su allori di alcun genere, non consente di accontentarci mai di ciò che si è raggiunto: non consente, in una parola, la quiete, poiché ci chiede sempre qualche cosa di nuovo. Quest’eterno stimolo, che perentoriamente e sempre si rinnova, penetra nella nostra coscienza: non possiamo ignorarlo che addormentando noi stessi. Chi si ferma viene sorpassato; chi è contento di

⁶⁹ Questa espressione rimanda a quella di “giusta distanza”, come disponibilità all’incontro autentico con l’altro che, lungi dal coincidere con la rischiosa perdita della propria individualità, costituisce invece un’importante occasione per la crescita e la cura di sé (cfr. V. Iori, *Il sapere dei sentimenti*. cit.)

⁷⁰ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 105

⁷¹ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 29

sé perde se stesso”⁷²: occorre non sottrarsi, dunque, ad intraprendere nuove azioni, o a sperimentare vitalmente inedite situazioni.

In questo quadro, allora, il disagio assume i contorni di “una particolare rigidità: quella esistenziale, quella che fa concepire la vita come se non avesse senso e blocca ogni motivazione a vivere o a lottare”,⁷³ rimandando all’immagine di “una persona confusa circa il proprio ruolo esistenziale, in cui il bisogno di avere uno scopo e un obiettivo si cristallizza, lasciando il posto alla sensazione di incapacità e di inettitudine”.⁷⁴ Nella mancanza di flessibilità, nella fissità sull’«esser-così» e non diversamente, nella chiusura preclusiva a nuove opportunità esistenziali troviamo, dunque, alcuni dei caratteri che possono connotare una situazione di malessere, dove “l’esigenza dell’autotrascendenza viene, in tal modo, esperita dalla persona come insoddisfazione, inquietudine”⁷⁵ L’esistenza umana si configura, allora, come incessante tensione, rinuncia ad ogni equilibrio fisico ed a qualsiasi chiusura omeostatica, nella convinzione che “se si concepisce l’uomo in termini di un sistema chiuso si prendono in considerazione soltanto le forze che spingono, ma non i movimenti che tirano”.⁷⁶

Non si tratta, infatti, dell’essere ‘spinti’ verso alcunché, bensì di un processo alla cui origine vi è la decisione – su base emozionale prima che razionale, ancorché inconscia o irriflessa ma, non per questo, meno autentica- del singolo: infatti, egli “è spinto dagli impulsi, mentre è attirato dal significato, e questo implica che spetta a lui decidere se desideri o meno attuare quest’ultimo”.⁷⁷ Tuttavia, non si può vivere bene senza un compito; non si può crescere e maturare senza un obiettivo che induca ad andare avanti: scegliere uno scopo per cui vivere, infatti, è ‘vitale’ per continuare a lottare, per relazionarsi con gli altri ed avere la sufficiente energia per affrontare gli ostacoli della quotidianità. Ed il tema del decidere, dello scegliere quale direzione dare al proprio cammino esistenziale ci introduce al prossimo elemento di igiene mentale.

⁷² V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 158. Un opportuno rimando va alle *forme di esistenza mancata* teorizzate da L. Biswanger, quali modalità di sofferenza esistenziale leggibili alla luce della mancanza di senso e, dunque, dell’*autotrascendenza tradita* (cfr. L. Biswanger, *Tre forme di esistenza mancata*, cit.)

⁷³ A. Pacciolla, “La prevenzione noogena”, in E. Fizzotti (a cura di), “*Chi ha un perché nella vita...*”, cit., pag. 140

⁷⁴ G. Guerrieri, R. Paola, “Ricerca di senso e disagio psicopatologico in adolescenza”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 144

⁷⁵ E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, *ibid.*, p. 22

⁷⁶ V.E. Frankl, *Un significato per l’esistenza*, cit., pp. 52-53

⁷⁷ V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 57-58

7.2.2. La progettualità

“Vivi come se tu dovessi incominciare a vivere per la seconda volta; e avessi sbagliato la prima volta”⁷⁸: con questa formula imperativa Frankl esprime l’atteggiamento di chi intende essere protagonista della propria avventura esistenziale in modi sempre nuovi ed originali, con l’entusiasmo di chi non si lascia abbattere dalle inevitabili delusioni. Ma, come rileva anche May, quando si è in presenza di una coscienza che non riesce ad esercitare responsabilmente le proprie decisionalità esistenziali, il soggetto sperimenta un profondo vissuto di disagio, di angoscia, di spaesamento e di dolorosa impotenza: insomma, di perdita di senso, che non di rado si esprime in atteggiamenti rinunciatari ed apatici⁷⁹, appiattiti sul presente, sul ‘vivere alla giornata’, nella tendenza ad evitare un concreto impegno progettuale. C’è, insomma, il rischio di assumere un atteggiamento “sorretto dal convincimento irrazionale che «tutto sia perduto», e che spesso si traduce nell’interrogativo: «Cosa posso più aspettarmi dalla vita?»”.⁸⁰

L’essere umano, infatti, per trovare un senso nella sua esistenza deve esercitare la propria libertà di scelta e di decisione responsabile: deve allenarsi a rispondere in prima persona alle esigenze della vita, poiché “essere uomo non significa soltanto essere diverso, ma anche poter agire diversamente”⁸¹, prendendo letteralmente in mano la propria esistenza come primo protagonista, e vivendo-si come artefice della personale biografia esistenziale. È tale possibilità decisionale, infine, che lo differenzia dagli altri esseri viventi, e ne sostanzia l’umanità: “un essere umano – infatti - non è una cosa tra altre cose. Le cose si determinano a vicenda. L’uomo, invece, si determina da sé. O meglio, egli decide *se* lasciarsi determinare dalle pulsioni e dagli istinti che lo spingono, oppure dalle ragioni e dai significati che lo tirano”.⁸²

Nondimeno, da tale capacità di rispondere dipende il suo senso di appagamento esistenziale o, viceversa, di fallimento vitale, dato che “l’esistenza assume significato

⁷⁸ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 108-109

⁷⁹ Cfr. R. May, *La psicologia e il dilemma umano*, Astrolabio, Roma, 1970, p. 48

⁸⁰ A. Gismondi, “Logoterapia e suicidio”, in E. Fizzotti (a cura di), “*Chi ha un perché nella vita...*”, cit., p. 189

⁸¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 119

⁸² V.E. Frankl, *Un significato per l’esistenza*, cit., p. 55

quando l'uomo si rende responsabile della sua situazione temporale"⁸³, non accettando di adagiarsi sul 'già dato e già vissuto', bensì procedendo con decisione verso nuovi traguardi. E "la responsabilità dell'esistenza (...) si attua unicamente 'adesso e qui', nella concretezza dell'unicità della persona e delle sue irripetibili situazioni."⁸⁴ Spetta a ciascuno, dunque, nella singolarità ed irripetibilità della propria condizione di vita, decidere che direzione dare al proprio cammino: da questo dipende la sua promozione o, viceversa, la sua sopraffazione. L'attenzione va allora alla capacità di autodeterminazione del singolo: al problema del suo autocontrollo, giacché "è dell'uomo trasmutare il materiale che il destino gli fornisce, in parte con il proprio lavoro, in parte sperimentando o soffrendo: di "sbozzarne fuori" quanto più può valori creativi, di esperienza e di atteggiamento".⁸⁵ In tale prospettiva esperire un disagio esistenziale può significare non riuscire a «prendere posizione» nei confronti dell'esistere: «lasciarsi vivere», condurre, traghettare dalle scelte che altri hanno già compiuto 'al proprio posto'; assumere un atteggiamento passivo e vittimistico nei confronti delle condizioni o 'sventure' dell'esistenza; essere permeati da un *modo-di-essere* attendista, in forza del quale il soggetto, anziché preoccuparsi di comprendere che cosa la vita voglia da lui, non solo recrimina al destino, agli altri e alla sfortuna la propria condizione di infelicità, ma si aspetta dall'esterno un aiuto: attende e pre-tende una risposta, un contenuto capace di riempire di senso la sua esistenza. Ma, come più volte ha specificato Frankl, l'uomo non può permettersi di attendere dal di fuori ciò che invece compete proprio e solamente a lui, pena l'insorgenza di un vissuto di insignificanza esistenziale. Il senso, infatti, non può essere prescritto come una ricetta, non può e non deve essere trasmesso: ma può solo scaturire, perché sia autentico, da un processo di ricerca personale. Così, colui che invece si sente nella posizione di chiedere qualcosa alla vita, e ne attende la risposta, contrasta fortemente con una immagine di uomo quale protagonista della propria esistenza il quale, in quanto costitutivamente libero (almeno) di liberarsi interiormente dal giogo delle condizioni interne ed esterne che lo attorniano, decide e *si-decide*: tale è la *rivoluzione copernicana* che sottostà ad un vissuto di ben-essere esistenziale, e che vede l'uomo come "possibilità, il suo essere un poter-essere (...) L'esistenza umana è

⁸³ E. Fizzotti, "Fondamenti antropologici della ricerca di senso", in Id., (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 12

⁸⁴ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 23

⁸⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 109

un essere responsabili, perché è essenzialmente un essere liberi. Come vedremo anche successivamente, la dinamica decisionale può preservare dal vivere un disagio noetico, al di là e nonostante le condizioni più o meno difficoltose che si possono sperimentare sul piano somatico e psichico. Certamente, non ci riferiamo ad un atteggiamento illusoriamente sradicato dal reale, che si culli in sterili fantasie di onnipotenza, bensì alla postura esistenziale di chi continuamente persegue un senso nell'esistenza, non dandosi per vinto ma confrontandosi realisticamente con le situazioni che incontra, nell'attenzione equilibrata agli ostacoli, risorse ed esigenze che queste presentano. Ciò significa contrastare una postura essenzialmente nichilista: quello di chi non cerca più niente, nella profonda disillusione di uno sguardo cinicamente permeato dalla mancanza di fiducia e speranza, e nella preminenza di un *modo-di-essere-presenza* caratterizzato dalla sfiducia in qualcosa in cui valga la pena di credere. Si tratta, infine, di scongiurare l'insorgere di un disagio che assume le sembianze del «nichilismo etico», che riconduce il senso della vita al principio del piacere senza considerare che, in realtà, tale principio è “null'altro che un artefatto psicologico, poiché il piacere non è affatto il fine delle nostre aspirazioni, ma piuttosto la conseguenza del loro appagamento”.⁸⁶ Un'insoddisfazione, dunque, come inevitabile corollario di una condotta edonisticamente ri-dotta al principio del piacere, che misconosce un dato antropologico originario: l'uomo vuole un «per-che» essere felice, e solo dalla risposta che egli stesso riesce a dare a tale quesito si può sprigionare una sensata decisionalità progettuale.⁸⁷ Così, se è vero come è vero (da quanto emerge dall'autocomprensione ontologica della persona) che “essere-uomo non vuol dire «essere fattualmente», ma «essere facoltativamente»”,⁸⁸ quando l'uomo abdica alla sua capacità decisionale, e si lascia condurre da atteggiamenti fatalistici, vittimistici e conformistici, non può che sperimentare un profondo quanto recondito sentimento di insignificanza: egli «si riduce» a pura effettualità, non esercitando la sua costitutiva ed inalienabile libertà di prendere posizione in ordine ai dati originari di ordine biologico, psichico e sociale bensì, di fatto, rassegnandovisi. Tuttavia, solo apparentemente egli non decide poiché, di fatto, anche la non-decisione costituisce una decisione: “alla fin fine il

⁸⁶ *Ibid.*, p. 73

⁸⁷ Infatti, “in genere l'uomo È portato a sopravvalutare il segno positivo o negativo del piacere o della sofferenza da cui hanno ricevuto tonalità le sue esperienze di vita. L'importanza che egli dà a questi segni genera in lui un'esagerata tendenza a lamentarsi del destino” (*ibid.*, pp. 140-141)

⁸⁸ *Ibid.*, p. 118

comportamento umano in ogni caso non viene dettato da condizionamenti incontrati dall'uomo, ma da decisioni che egli prende. Che lo sappia o no: egli decide di sfidare i condizionamenti o di cedere ad essi. In altre parole: decide se e in quale misura lasciarsi determinare. Naturalmente, si può obiettare che una tale decisione è anch'essa in qualche modo condizionata. Così com'è ovvio che questo potrebbe condurre a un *regressus in infinitum*. Ecco perché Magda B. Arnold ha ragione nell'asserire che "ogni decisione è causata, ma causata da colui che la prende".⁸⁹ Addirittura Frankl, nel criticare il biologismo, ci rimanda l'immagine di un uomo che può anche decidere «che cosa farne» delle proprie inclinazioni personali: di ciò che "risulta (apparentemente) destinato «in noi stessi», ossia il destino interiore che viene rappresentato in primo luogo da quel che comunemente definiamo *inclinazione*. (...) Le inclinazioni, infatti, rappresentano le disposizioni biologiche (...) Si tratta di pure possibilità, la cui realizzazione avviene soltanto con una sorta di decisione personale. E soltanto la realizzazione delle possibilità interiori nell'individuo e attraverso lui rende le disposizioni, originariamente e sostanzialmente neutrali, un valore o un disvalore, una virtù o un vizio".⁹⁰

Nondimeno, l'atto del decidere implica il superamento della credenza irrazionale, presente soprattutto tra il mondo giovanile, che le scelte siano comunque reversibili e riformulabili: credenza che impedisce, di fatto, l'assunzione di responsabilità connessa alla percezione consapevole della "limitatezza del tempo e all'irripetibilità della sua esistenza".⁹¹ Il rischio è quello, purtroppo non raro, di non maturare la capacità di programmare il proprio futuro in modo realistico, con riferimento a chiari valori, ideali e mete; di percepire una confusione esistenziale dove, essendo la dimensione del futuro

⁸⁹ V.E. Frankl, "Determinismo e Umanesimo", cit., 299. Così, "in nessun momento della sua vita l'uomo può sottrarsi alla costrizione di scegliere tra le varie possibilità che gli si offrono. Rispetto alla sua impossibilità di rifiutare di decidersi, egli si presenta come privato della libertà morale di scelta, in quanto non può essere che in un modo o in un altro o in un altro ancora" (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 118-119)

⁹⁰ V.E. Frankl, "L'analisi esistenziale e i problemi del nostro tempo (1946)", in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit, p. 23 Continua Frankl: "non intendo ovviamente sostenere che dipenda solo dall'uomo come singolo individuo ciò che egli fa del suo essere prussiano, che ha assorbito come destino, se egli cioè È un "tipico prussiano", ligio al dovere, pressoché invaso dallo spirito di un rigorismo etico kantiano, e se, invece, è un automa altrettanto "tipico prussiano". Di ciò, naturalmente, egli porta tutta la responsabilità, godendo la piena libertà. Il suo essere prussiano, in quanto tale, invece, non gli può essere imputato né come merito né come colpa" (*ibidem*)

⁹¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 108

molto incerta e sfumata, di fatto si protrae un ‘incistamento’ nel presente, alimentato dalla sensazione di essere invischianti in un terreno stagnante e melmoso.

Così, il disagio emerge nel rapporto problematico con le situazioni concrete dell’essere, che richiedono quotidianamente di tentare una ‘mossa’ esistenziale, pur nell’incertezza che connota qualsiasi decisionalità: incertezza inevitabilmente connessa all’unità e singolarità del compito che ciascuno è chiamato a svolgere.⁹² L’uomo che cerca di trovare un senso concreto nella sua esistenza assomiglia, così, a quel giocatore di scacchi che non ha la certezza di fare la mossa migliore, ma deve comunque azzardarla: “se egli s’intestardisse a voler fare la mossa «assolutamente» migliore, tanti sarebbero i dubbi e le incertezze da cui sarebbe preso, da sorpassare senz’altro il tempo a sua disposizione per decidere e costringerlo ad abbandonare la partita (...) Deve, sì, impegnarsi per il meglio, altrimenti non arriverebbe a nulla di buono; ma nello stesso tempo deve avere la forza di rassegnarsi, nel momento stesso in cui si decide ad agire, a raggiungere anche solo asintoticamente, cioè “al limite”, la meta”.⁹³ Il singolo, dunque, deve limitarsi allo sforzo di fare una scelta, scongiurando il rischio di sostare in una perenne indecisionalità, che paralizza qualsiasi autentico cammino esistenziale. Ma decidere implica, dunque, saper tollerare l’incertezza della fallibilità della scelta: occorre certamente ascoltare la voce della coscienza quale «organo di significato» capace di intuire il significato nascosto in ogni situazione, ma con la consapevolezza che si tratti di un fenomeno umano e, come tale, partecipante della fallibilità della condizione umana: “fino all’ultimo momento della sua vita, fino all’istante di esalare l’ultimo respiro, l’uomo non potrà sapere se effettivamente ha realizzato il senso della sua vita, oppure se si è continuamente ingannato: *ignoramus ignorabimus*. (...) d’altra parte egli non deve sottrarsi al rischio che corre nell’aderire ad essa, seguendone in pieno la voce”.⁹⁴

⁹² Tale situazione di malessere deriva dal fatto che il significato È unico, singolare e prospettico, poiché “ogni persona rappresenta qualcosa di unico: ed ognuna delle situazioni in cui viene a trovarsi qualcosa di irripetibile. I compiti concreti di un uomo sono quindi relativi a questa singolarità e irripetibilità. Così ognuno di noi non può avere ad un dato momento che un solo ed unico compito: ed è appunto il fatto che il compito è uno soltanto per ogni momento della vita che fonda la sua assolutezza” (*ibid.*, p. 79). Pertanto, “ogni uomo ha delle possibilità esclusive, completamente e specificatamente sue, così come altrettanto specifiche sono le possibilità presentate da ogni situazione storica nella sua unicità irripetibile” (*ibid.*, p. 96)

⁹³ *Ibid.*, p. 97

⁹⁴ *Ibid.*, p. 80

In conclusione, l'uomo non può esimersi dall'esercitare l'intrinseca responsabilità progettuale, trincerandosi dietro la scusa di un destino biologico, psicologico o sociale: solo a lui tocca rispondere agli appelli che la vita gli pone in ogni determinata situazione.

7.2.3. *L'abilità a rispondere*

“Possiamo allora definire l'uomo come un essere che sa liberarsi da ciò che lo determina (cioè le determinazioni biologiche, psicologiche, sociologiche che ne fanno un «tipo»), un essere che, mentre vince o dà forma singolare a tutte le sue determinazioni, al contempo si sottopone ad esse”.⁹⁵ Da questa citazione frankliana emerge un ulteriore dato antropologico, fortemente connesso a quelli finora visti, che ci rimanda l'immagine dell'uomo come costitutivamente «abile a rispondere» alle esigenze della vita in prima persona: a non delegare, quindi, la propria responsabilità esistenziale su altri che non sia se stesso. Questa capacità originaria costituisce l'uomo potenzialmente e facoltativamente: spetta comunque al singolo, nella concretezza delle situazioni che vive, cogliere e raccogliere le domande che la vita gli pone, sfuggendo alla tentazione 'troppo umana' di additare nelle condizioni psicologiche interne o nei dati sociali esterni degli alibi alla propria sventura esistenziale. Proprio per questo che la responsabilità “è ciò verso cui si è “attratti” e cui ci si “sottrae”. La stessa parola (...) allude del resto al fatto che nell'uomo esistono delle forze contrarie che cercano di trattenerlo, di togliergli la responsabilità che è sua propria”.⁹⁶ Tale concezione antropologica, nondimeno, influisce sul modo degli adulti di relazionarsi al disagio esistenziale dei giovani. Infatti, se si considera il soggetto non solo potenzialmente «capace di» ma anche «tenuto a» rispondere ai compiti che la vita gli indica come opportunità (ma che spetta solo a lui di cogliere e adempiere nella sua ampiezza e totalità), ciò significa mettere in primo piano la sua attività ed il suo impegno, che si attuano in una 'messa in gioco' reale, concreta ed autentica per uno scopo. “Le risposte dell'uomo – dice infatti Frankl - non possono essere che concrete risposte a concrete domande; si fondano sempre sulla responsabilità connessa all'essere, giacché è

⁹⁵ *Ibid.*, p. 117

⁹⁶ *Ibid.*, pp. 71-72

appunto soltanto esistendo che l'uomo può rispondere all'appello".⁹⁷ L'essere-responsabile costituisce, indubbiamente, il lineamento essenziale e fondamentale dell'esistenza umana, nel rovesciamento dell'ottica che vede l'essere umano fatalmente sottomesso a molteplici disagi. La vita, invece, ha un carattere di appello, e l'esistenza autentica si snoda in una presa di posizione attiva, poiché "unicamente nell'attività è possibile rispondere realmente alle «domande della vita». Ne segue che ogni risposta si fonda sempre sulla responsabilità connessa all'esistere".⁹⁸ Così, nel dialogo incessante con la vita, non possiamo rispondere ad essa se non "col rispondere *delle* nostre vite. *Rispondere* alla vita significa *essere responsabili* delle nostre vite".⁹⁹ Questo discorso, oltre a mettere in luce la responsabilità di ogni individuo circa il personale modo di «dar forma» alle proprie inclinazioni e disposizioni, pone in risalto l'errore legato a molte tendenze de-responsabilizzanti nei confronti dei giovani che li privano, in realtà, della loro dignità e della possibilità di impegnarsi per un cambiamento contrapponendosi ai dati di natura (di tipo biologico, sociologico e psicologico). Su questa linea, "i concetti di merito o di colpa perderebbero di qualsiasi significato se non riconosciamo all'uomo la capacità di opporsi ai legami ricordati in quanto dati fatali, di non accettarli passivamente".¹⁰⁰ Così, la centralità dell'essere-responsabile dell'uomo, come sua caratteristica ontologica, può render conto del vissuto di insofferenza, insoddisfazione e disagio (più o meno sommerso, dissimulato o 'riempito' artificialmente) conseguente alla sua frustrazione: al non riuscire a dar un'impronta personale alla propria dotazione bio-psichica di partenza, esercitando la sua libertà decisionale. Quest'ultima, infatti, persiste nel soggetto, per quanto flebilmente "le condizioni non lo condizionano del tutto. Dentro certi limiti dipende da lui se soccombe e si arrende alle condizioni oppure no".¹⁰¹ Infatti, se accettiamo il fatalismo di un destino non solo biologico ma anche psicologico, che deresponsabilizza il soggetto, risulta facile allora allora ri-scivolare nel determinismo freudiano, in relazione al quale possiamo riconoscere che "è ben vero che l'*Es* spinge: ma ci si dimentica che l'*Io* vuole, poiché *io decido!*".¹⁰² Esiste, pertanto, la possibilità per ogni soggetto di essere libero all'interno dei propri condizionamenti:

⁹⁷ *Ibid.*, p. 97

⁹⁸ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 23

⁹⁹ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 110

¹⁰⁰ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 61

¹⁰¹ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 48

¹⁰² V.E. Frankl, "L'analisi esistenziale e i problemi del nostro tempo (1946)", in *Id.*, *La sfida del significato*, cit., p. 27

certamente non da essi (sarebbe, questa, una concezione irrealistica di libertà¹⁰³), ma da un modo determinato, già deciso o passivo, di rapportarvisi. La sua libertà, dunque, si esprime nella modalità di rispondere alle esigenze situazionale che egli incontra, poiché “l’uomo libero è un uomo che il mondo interroga e che al mondo risponde: è l’uomo *responsabile*”.¹⁰⁴ Spetta a lui e soltanto a lui decidere ‘che cosa farne’ di talune condizioni esistenziali: e, a seconda del modo in cui egli vi si relazionerà, dipenderà realmente l’emergere o meno di un vissuto di insignificanza.

Tuttavia, se affermiamo che esiste una “libertà nonostante ogni determinatezza”¹⁰⁵, occorre parimenti considerare che “la libertà umana è finita. L’uomo non è libero da condizionamenti: è solo libero di prendere posizione nei loro confronti. Essi non lo determinano in maniera univoca. Alla fin fine sta a lui il determinare se sottostare ai condizionamenti, o sottrarsi al loro influsso. Esiste cioè un ambito nel quale l’uomo può innalzarsi al di sopra di se stesso”¹⁰⁶: e questo ambito è quello della trascendenza.

Potremmo, dunque, vedere la dimensione esistenziale come la dimensione della libertà (e, di converso, il disagio esistenziale come non esercizio di questa libertà): ma di una libertà, purtuttavia, che non si limita ad essere «da» qualcosa, ma che si completa con la libertà «per» qualcosa: con una vena costruttiva, positiva e propositiva,¹⁰⁷ che lo connota come esercizio di azioni, godimento di esperienze ed assunzione di atteggiamenti «per» ciò che il soggetto consideri degno, e nei confronti della quale/del quale si senta responsabile.

Di converso, sottostare alle condizioni che si percepiscono come vincolanti, non liberarsi «da» attraverso l’impegno a prendere posizione nei confronti «di» può comportare, come abbiamo visto, il sentimento di vuoto, di insignificanza, di inautenticità ed inutilità. Non di rado, nelle situazioni di disagio esistenziale, è la mancata consapevolezza della propria libertà *interiore* a rendere la persona, ed il giovane in particolare, vittima della situazione in cui si è trovato heideggerianamente

¹⁰³ “La libertà È impossibile senza destino. Non può esservi libertà se non in rapporto ad “una” sorte. L’uomo È libero, il che non significa che egli oscilla e si libra in uno spazio vuoto. Al contrario È stretto da moltissimi legami che rappresentano i punti di appoggio su cui si erge la sua stessa libertà: che non li ripudia affatto, ma continuamente vi si riferisce. V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 117

¹⁰⁴ E. Mounier, *Il Personalismo*, AVE, Roma, 1971, p. 99

¹⁰⁵ V.E. Frankl, “Determinismo e Umanesimo”, cit., p. 298

¹⁰⁶ *Ibidem*

¹⁰⁷ In questo senso, “concepire la libertà per quello che di negativo essa lascia apparire sarebbe (però) un coartare il regno vasto ancora inesplorato dell’animo umano” (E. Fizzotti, “Editoriale”, in V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 5)

«gettato». Manca la capacità di operare uno sguardo diverso sul reale: di distanziarsene, al fine di dargli il giusto peso e cogliere le opportunità di cambiamento. La sensazione, allora, è quella di vivere una vita già pensata, incanalata lungo binari che lasciano ben poco spazio alla decisionalità personale: di lasciarsi condurre dalle situazioni, non prendendo posizione, bensì divenendo proprio ciò che la situazione – nella molteplicità delle condizioni fisiche, psichiche e sociali – richiede di diventare. In una sorta di «profezia che si autorealizza», il soggetto diventa non tanto ciò che le etichette sociali dicono, bensì quello che lui stesso “si” dice, più o meno consapevolmente, in ordine alla sua situazione, che vede limitata a certe condizioni e che avverte, pertanto, profondamente limitante.

E se è vero che anche nelle condizioni maggiormente difficoltose l'uomo conserva sempre un margine di libertà, è non meno vero che in altre situazioni, magari meno difficili o limitanti, l'uomo può decidere (più o meno consapevolmente, cioè riflessivamente) di non essere libero, e di sottostare a legami che egli stesso si crea: è il caso di molti giovani (ma non solo) che vivono la loro vita senza chiedersi nulla, facendosi condurre dalle proprie dotazioni - interne ed esterne - senza mai metterle in discussione: nella comodità, talvolta, del senso comune, che pensiero stereotipato e rassicurante, del «si fa, si dice, si pensa» disinteressato a tutto ciò che non rientra nelle cornici di un quadro consueto ma certamente limitante. E se questa condizione esistenziale a qualcuno può comunque dare l'illusione della serenità, per qualcun altro può essere foriera di sofferenza: dietro ad un'apparente tranquillità, infatti, cova un'insoddisfazione data dalla mancata attuazione di una potenzialità ontologica, che rende umano l'uomo, coincidente con l'esprimere la libertà di decider-si. Il soggetto, in tale circostanza, sente e avverte che 'qualcosa non va': magari non riesce nemmeno tematizzare 'che cosa' non va poiché si tratta, nella maggior parte dei casi, di un sentire ambiguo, oscuro, indefinibile, proprio di chi avverte di non mettere a frutto tutto ciò che potrebbe dare, di chi sente di tenere la propria esistenza 'al minimo'; di chi (per tornare alla metafora dell'aereo), non si sente profondamente appagato del condurre la propria esistenza percorrendo la pista dell'aeroporto. Nei casi più gravi, spiega Frankl, si può scivolare verso la patologia schizofrenica, che coincide con “una limitazione non solo dell'Io come conoscenza, ma anche come responsabilità, come “essere responsabile”: insomma al vissuto d'essere un semplice oggetto dell'azione altrui. Ma anche nello

schizofrenico si può ammettere l'esistenza di un resto di libertà di fronte al destino e alla malattia (per quanto ogni malattia faccia sentire il malato non-libero), di quella libertà che non è lecito negare *a priori* a nessun uomo fino all'ultimo momento della sua vita".¹⁰⁸ Questo perché dire che l'uomo "ha" la facoltà di essere libero risulta improprio ed impreciso: "l'uomo è la sua libertà. Perché ciò che egli semplicemente ha lo può perdere. La libertà invece gli appartiene e non può andare perduta. E anche quando l'uomo vi rinuncia, questa stessa rinuncia è volontaria e avviene in libertà".¹⁰⁹ Rinuncia, tuttavia, che non può avvenire in maniera indolore, proprio perché la privazione della libertà (ancorché conseguente, infine, ad un atto di decisione esistenziale del soggetto, anche se inconscio, e mai ad elementi causali esterni ed estranei a sé) coincide con l'abdicare a qualcosa che si è: ad una caratteristica ontologicamente costitutiva, non semplicemente a qualcosa che si *ha*.

7.2.4. La coscienza

"L'essere umano è sempre rivolto verso un significato, anche se non lo conosce. C'è una certa pre-conoscenza del significato e un suo presentimento a base anche della «volontà di significato»".¹¹⁰ Questa caratteristica antropologica si rivela essenziale per delineare un aspetto del disagio connesso alla naturale trascendenza dell'esistenza, nonché al fatto che l'uomo è l'essere che "deve definirsi a partire dalla propria comprensione di sé".¹¹¹ Da quanto emerge, infatti, sembra che solo un convinto "processo di coinvolgimento individuale per qualcosa che interpella la persona dall'esterno"¹¹² possa preservarla dal disagio esistenziale: il quale, invece, subentra dinnanzi all'incapacità di consapevolizzare i significati intuiti da quell'«organo di significato» che è la coscienza.

Intuire il proprio compito, la propria missione esistenziale consente, ad ogni persona, di sperimentare un sentimento di utilità e pienezza vitale: di percepire la propria vita volta

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 245

¹⁰⁹ V.E. Frankl, *Psicoterapia per tutti. Conferenze radiofoniche sulla psichiatria*, Paoline, Milano, 1986, p. 139

¹¹⁰ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 251-252)

¹¹¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione.*, cit., p. 138

¹¹² G. Crea, "Qualificare" la vita attraverso la ricerca di senso" in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 40

verso uno scopo, e di vivere la personale responsabilità nei confronti di qualcosa o qualcuno che si intuisce degno di significato. E se, come amava ripetere Frankl rifacendosi ad un'espressione imputabile a Nietzsche, "chi ha un perché nella vita, può sopportarne quasi tutti i come"¹¹³, viceversa, la mancata percezione del proprio compito costituisce certamente una fonte di malessere esistenziale: di un senso di inutilità che permea e vela di grigio anche quell'esistenza che, apparentemente, può sembrare la più realizzata. Si tratta di un disagio che nasce dall'incapacità di cogliere, in un preciso momento, ciò che si è chiamati a fare: quale esigenza soddisfare, quale impegno prediligere, qualche compito cogliere o quale risposta dare. Così la persona che vive un vuoto esistenziale (o perché disillusa, o perché autocentrata, o perché inconcludente, o perché abituata a chiedere e non a rispondere) non esercita un "ascolto attento e talvolta sofferto delle «domande» che la vita pone di continuo e che richiedono una risposta e una decisione eminentemente personali"¹¹⁴: non attiva, in sostanza, un ascolto consapevole di sé e della voce della propria coscienza e di quanto, seppur flebilmente e talvolta irriflessivamente, essa intuisce nel rapporto col reale.

La presenza di un significato esterno al soggetto, di un compito da realizzare costituisce un elemento centrale nella dinamica esistenziale dell'uomo: "la persona, infatti, che tende sempre verso un ideale e si pone in una dinamica di continuo divenire, risulta essere senz'altro molto più integrata psicologicamente di chi ritiene di aver già raggiunto uno scopo soddisfacente nella vita e non sa più dove andare".¹¹⁵ E così come "nella sfera spirituale-personale le emozioni e le cognizioni si trasformano",¹¹⁶ questo accade altresì per il disagio: esso assume nella sfera personale-spirituale una connotazione diversa giacché, parafrasando, «solo lì si fa umano». Il soggetto sperimenta un vissuto emotivo di profonda e 'viscerale' sofferenza, derivante dalla difficoltà di afferrare, di carpire e di coscientizzare ciò che la coscienza, nell'esercizio anticipatorio che le è proprio, ha intuito; dal blocco della ricerca di nuovi stimoli e valori oggettivi; dall'atavica nostalgia in un significato nel mondo; dal desiderio irriflesso quando originario di protendersi oltre se stesso. Insomma, un malessere che fa tutt'uno con la sensazione (prima ancora che con la intellesione) di non avere uno scopo

¹¹³ Cfr. F. Nietzsche, *La volontà di potenza*, Bompiani, Milano, 1992

¹¹⁴ G. Crea, "Qualificare" la vita attraverso la ricerca di senso" in *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 40

¹¹⁵ E. Fizzotti, "Rispondere agli appelli della vita", *ibid.*, p.198

¹¹⁶ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., pp. 208-209

ed una direzione nella vita; col mancato riconoscimento di quanto riposa sul piano prelogico dell'intuizione coscienziale, vale a dire l'esigenza concreta che la vita pone, in un preciso momento. E, dal modo di rispondere a tali vissuti nella quotidianità e fluidità dell'esistere, dipende quel profondo e pervasivo intreccio di *Erlebnis* che può condurre o verso l'appagamento oppure, viceversa, alimentare e rinnovare un vissuto di disagio esistenziale: verso la percezione o meno di 'aver fatto proprio ciò che si avrebbe dovuto fare'; di 'aver risposto nel modo migliore possibile'; di 'aver dato sfogo alle proprie autentiche inclinazioni'. Tutto questo "è radicato in una sorta di saggezza, di intuizione o di ispirazione"¹¹⁷: attiene all'ambito del sentire, dell'intuire, dell'avvertire che, come abbiamo detto, costituisce la regione del senso.

Così, il disagio esistenziale può scaturire dalla difficoltà a fronteggiare quel sentimento abissale che deriva da una profonda "lotta spirituale"¹¹⁸, più o meno emersa e consapevolizzata; dalla problematicità a "riconoscere la propria *Weltanschauung* e la propria concezione dei valori".¹¹⁹ Si tratta della sostanziale incapacità di accedere alla profondità delle sensazioni: di un senso di estraneità, di scollegamento tra sé e da sé, di distacco (nel senso di non-contatto) dai significati intuiti dalla coscienza, che spesso giacciono negli abissi dell'inconscio. Se, infatti, come dice Frankl, è nella coscienza – quale «istinto etico soggettivo» - che albergano i significati più profondi ed autentici, il fatto di non riuscire ad accedervi non può che arrecare un senso di disagio con se stessi: di incongruità ed inautenticità. Risuona, su tali temi, il pensiero di Zambrano sul sapere implicito del cuore, visto come "uno spazio che si apre all'interno della persona per accogliere certe realtà. È un luogo in cui albergano i sentimenti inestricabili, che prescindono dai giudizi e da ciò che ha una spiegazione. È ampio e profondo, ha un fondo da cui provengono le grandi risoluzioni, le grandi verità che sono certezze. A volte arde al suo interno una fiamma che fa da guida nelle situazioni complicate e difficili, una luce propria che consente di aprire un varco laddove sembrava non esserci passaggio alcuno, di scoprire i pori della realtà quando si mostra inaccessibile; di incontrare anche la soluzione di un conflitto interiore quando si è caduti in un labirinto inestricabile a causa dell'agrovigliarsi delle circostanze."¹²⁰ Ed è proprio tale guida,

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 209

¹¹⁸ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 40

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 41

¹²⁰ M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, R. Cortina, Milano, 1996, pp. 47-48

che pure esiste a livello pre-logico, a non essere avvertita dal soggetto che patisce un male esistenziale: il suo incedere nell'esistere è attuato con passo incerto, a volte caotico e confuso, e comunque dis-ordinato dalla mancanza di un orientamento. Si tratta di una relazione disturbata con la trascendenza, che si manifesta con una "inquietudine del cuore",¹²¹ con un sentimento di smarrimento e vacuità interiore. Di talché, l'affermare che il vissuto della mancanza di un senso abbia a che fare, prima che con esperienze appartenenti all'ambito logico-cognitivo, con il 'sentire inquieto del cuore', ci riconduce alla lezione scheleriana del "sentire intenzionale originario" dell'uomo: a quel "sentimento puro (*Gesinnung*) orientato alla percezione affettiva di un regno indipendente di valori oggettivi".¹²² Aspetto indubbiamente fondamentale, questo, per contrastare le derive cognitivistiche di certe interpretazioni (terapeutiche ed educative) della logoterapia

¹²¹ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio.*, cit., p. 80

¹²² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 114. E lo stesso Frankl precisa: "posto che la spiritualità rappresenta il tratto caratteristico dell'uomo, la ragione e l'intelletto a loro volta non rappresentano il tratto caratteristico della spiritualità. L'*animus* e il sentimento sono elementi più essenziali" (V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit. p. 238)

VIII. La dimensione «esistenziale» del disagio

*“Sembra che gli esseri umani possano
solo con un certo disagio
rinunciare ad attribuire un senso alla vita.”
(P. Jedlowski, Il sapere dell’esperienza)*

Come argomentato, optando per l’ontologia dimensionale frankliana l’a finalit  è quella di guardare al disagio al di l  di un’ottica spiegazionistica, concentrata sui vari «perch » sottesi causalmente al malessere. Intendiamo superare, anche, il piano della pura comprensione: crediamo non basti, infatti, descrivere o giungere a vedere empaticamente la situazione di sofferenza nelle sue profonde motivazioni, bensì procedere verso una lettura del fenomeno dal punto di vista del dover-essere, mettendo dunque al centro del disagio esistenziale la dinamica tra l’«essere-così» e il «dover-essere altrimenti». Nella prospettiva logoterapeutica, infatti, “la tensione tra l’essere e il significato è radicata in modo ineliminabile nell’essenza dell’uomo. La tensione tra essere e dover-essere appartiene all’essere uomo. E costituisce anche una condizione indispensabile di salute mentale”.¹ Dalla messa in luce della costitutiva apertura al dover-essere emerge dunque la natura «esistenziale» dell’essere umano nell’aspetto centrale dell’*autotrascendenza*, quale categoria ermeneutica attraverso la quale guardare al disagio giovanile, e procedere in un’ottica eminentemente pedagogica verso la promozione della capacit  di intuire, da parte del giovane, l’orientamento a qualche «*per-che*» o «*per-chi*», in riferimento ad un orizzonte di ideali oggettivi.

Si tratta di un aspetto che, a nostro avviso, non pu  essere tralasciato in riferimento al disagio giovanile, data la posizione cruciale che riveste l’apertura trascendente del soggetto ai significati per l’intuizione di un senso autentico nell’esistenza (o, all’opposto, per l’insorgenza, qualora questa dinamica fosse in qualche modo ostacolata o disattesa, di una situazione di malessere esistenziale).

¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 103. La logoterapia, rinforza Frankl, “si rivolge non all’essere, ma al significato, al *logos*” (*ibid.* p. 267) : dunque, al dover-essere.

Il tema del significato e dei valori configura, così, “un approccio antropologico rivoluzionario e (...) una nuova ontologia”², capaci di costituire il fondamento di una concezione del disagio giovanile che, focalizzandosi sulla noodinamica trascendente del soggetto, lo delinea essenzialmente come “addormentamento spirituale”³, paradossalmente sempre più pervasivo nella moderna società dalle molteplici sollecitazioni. Prova ne è l’incapacità dell’individuo odierno, più o meno consapevolizzata ma comunque sofferta, di dare una risposta a quell’interrogativo che più di ogni altro riesce ad esprimere “ciò che nell’uomo vi è di più umano”⁴: *qual è il senso della mia vita?* Non solo: l’uomo, infatti, e del tutto legittimamente, arriva anche a dubitare sul senso della vita e, pertanto, a chiedersi «se» la vita abbia o meno un senso. Si tratta indubbiamente di una “questione tipicamente umana, anche se non sempre è chiaramente ed esplicitamente formulata nei suoi termini”⁵: può permanere, infatti, nell’irriflesso, assumendo i toni di un vissuto di sofferenza che, talvolta sommessamente e talaltra fortemente, inquieta l’esistere.

8.1. Nelle pieghe dell'immanenza: tra Edipo e Narciso

Appare ormai chiaro che, sia quando si parla di disagio *endogeno* che *esogeno*⁶, legato a dinamiche psichiche o sociali, traspare in sottofondo una struttura logica riduzionistico-deterministica più o meno accentuata, che non tiene conto delle dinamiche legate

² D. Bruzzone, E. Fizzotti, “L’uomo in cerca di senso. Cinquant’anni di logoterapia”, in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 10

³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 143

⁴ *Ibid.*, p. 63

⁵ *Ibidem*

⁶ Questa dicotomia concettuale viene mutuata dalla psichiatria, dov’è impiegata per indicare una causa interna (endogeno) o esterna (esogeno) di un disturbo psichico (cfr. U. Galimberti, *Enciclopedia di Psicologia*, cit.). In particolare, si rifà a tali categorie ermeneutiche – in riferimento al tema del disagio giovanile - L. Regoliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, cit., ed altri studi (come, ad esempio, S. Poloni, *Preadolescenti a rischio. Una ricerca nella periferia milanese*, Franco Angeli, 2006). È stato, soprattutto, il paradigma causale-deterministico ad essersene avvalso, assumendo di volta in volta “il profilo di diverse teorie, a seconda del fattore evidenziato, da quelle “costituzionalistiche” (la “causa” è nella realtà endogena, nell’individuo, nella sua natura: teorie biologiche, psicologiche, psichiatriche) a quelle, e soprattutto in quelle, sociogenetiche (la “causa” è nella realtà esogena, nella cultura, nell’ambiente, nella famiglia, nella società...)” (G. Milan, *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma, 2001, p. 19)

all'autotrascendenza⁷: luogo della libertà spirituale dell'individuo. “Non basta – dice Frankl- parlare di corporeo e di psichico: «*tertium datur!*»⁸: occorre andare oltre le dinamiche che permangono sul piano immanente della pura orizzontalità, aprendo lo sguardo in direzione vettoriale e verticale: “salire in alto”⁹, verso una dimensione che comprenda i valori oggettivi ed i significati esistenti al di là e al di fuori del soggetto. Non tutta la complessità umana, infatti, può essere ricondotta al soddisfacimento delle sole condizioni biologiche o psico-sociali, tanto che vediamo come un numero sempre maggiore di persone (soprattutto adolescenti) dispongano di risorse per vivere, ma non di un significato per cui vivere”.¹⁰ Quest'ultimo scaturisce dal rapporto intenzionale col reale: dal «tendere verso», dall'essere «protesi a» un valore che trascende, così che l'intenzionalità viene ad essere “l'aspetto cognitivo dell'autotrascendenza”.¹¹

8.1.1. *Significati controversi del termine «esistenziale»*

E allora, data la centralità della dinamica autotrascendente che dal nostro punto di vista connota quella forma di disagio che denominiamo «esistenziale», riteniamo opportuno evidenziare come non di rado proprio quest'ultima espressione venga utilizzata in modo, oltre che generico, sostanzialmente improprio: o, comunque, non attinente alla tensione ontologica tra essere e dover-essere. Notiamo, infatti, come con «esistenziale» si rimandi ambiguamente ad una condizione confusa, legata più a questioni astratte (nel senso di ‘fumose’, ‘indefinite’), piuttosto che a problematiche riconducibili ad un concreto malessere: insomma, a sterili complicazioni mentali, slegate dal reale e, per questo, non degne di seria considerazione. Alle volte l'aggettivazione «esistenziale» sembra addirittura ridondante: infatti, non pare aggiungere nulla al concetto al quale viene accostata (e, nello specifico, a quello di disagio o di crisi, e rimandare semplicemente alla condizione dell'esistere intesa come *fattualità*, anziché come

⁷ Lo stesso Frankl non mancò di denunciare l'assenza di considerazione per la dimensione dell'autotrascendenza: “l'autotrascendenza manca nelle visioni antropologiche della psicoterapia classica” (V.E. Frankl, “Il senso come categoria antropologica” (1996), in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 175).

⁸ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 22

⁹ *Ibid.*, p. 91

¹⁰ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 23

¹¹ V.E. Frankl, “Il senso come categoria antropologica” (1996), in Id., *La sfida del significato.*, cit., p. 181

esistenzialità: all'esistenza *data* e non all'*esistenza come compito*¹² da dispiegare giorno dopo giorno, attraverso la capacità di ogni soggetto di "svolgere le possibilità implicite nella sua esistenza".¹³

In altri casi, invece, con «esistenziale» ci si riferisce ad uno stadio di sofferenza al cui interno si possono individuare i prodromi di una patologia futura (quest'ultima si da prendere seriamente). Di talché il disagio esistenziale viene per lo più liquidato come una domanda 'non ancora' patologica inerente i problemi psicologici ed affettivi, le difficoltà familiari, di relazione e scolastiche: come il più generale e generico «malessere esistenziale» connesso agli squilibri che il processo di costruzione dell'identità porta con sé.¹⁴ Ma è primariamente in ambito medico-psichiatrico che si riscontra tale incompletezza semantica: ambito nel quale, infatti, "il disagio *esistenziale*, connesso a particolari momenti di vita, è considerato il segnale di un disagio più complesso nella sua fase iniziale"¹⁵. Sembra, dunque, che la sofferenza esistenziale non connota una tipologia di malessere qualitativamente diversa, ma solamente un modo di estrinsecare (a livello bio-psichico) una condotta che risulta, di fatto, ri-condotta nell'ambito della patologia, anche se nella sua fase iniziale. Tuttavia, fortunatamente, è ormai da più parti riconosciuto che "il disagio non sempre è premessa a uno stato patologico"¹⁶, nella indiretta ammissione che ogni condizione di sofferenza sia portatrice di una dignità umana assolutamente meritevole di considerazione, quale espressione di un *modo-di-essere-nel-mondo* che fenomenologicamente contempla la totalità della persona: non esistono, insomma, disturbi di 'seconda serie'.

Così, non si può mettere in dubbio la specificità del disagio *esistenziale*, prima di tutto e soprattutto qualitativa¹⁷ e non solo quantitativa (o di grado). Non consiste unicamente nello stadio introduttivo di una sofferenza che potrebbe diventare più complessa, ma di un tipo particolare di malessere, la cui peculiarità sta proprio in quell'aggettivo più volte richiamato: «esistenziale», che rimanda alla spiritualità dell'uomo ed al cammino

¹² V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit. p. 71

¹³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 229

¹⁴ Cfr. A. Fabbrini, G. Melucci, *L'età dell'oro*, cit. (il corsivo è mio)

¹⁵ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 114 (corsivo mio)

¹⁶ *Ibid.*, p. 115. Si sollevano voci, in tal senso, anche dall'ambito medico-psichiatrico (e non solamente pedagogico-educativo): basti pensare alla psichiatria fenomenologica.

¹⁷ Dall'analisi del disagio giovanile odierno "emerge come le naturali difficoltà che da sempre connotano la stagione dell'adolescenza assumano, oggi, intensità e configurazioni inedite rispetto al passato: si tratta di "un vero e proprio cambiamento qualitativo (...) che siamo impreparati ad affrontare non solo per la sua ampiezza, ma forse soprattutto per il suo contenuto" (M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 8)

interiore tra il proprio «esser-così» ed il mondo a lui trascendente dei valori, che costituiscono un richiamo al «dover-essere».

8.1.2. *L'assenza della trascendenza*

Al di là di queste considerazioni, annotiamo altresì come il pensiero di alcuni autori lambisca la tematica esistenziale, soprattutto in riferimento ai temi dell'orientamento dei giovani al futuro. A questo proposito Pietropolli Charmet, dalla sua prospettiva psicodinamica, pur non ricorrendo esplicitamente al termine «esistenziale» (ma rifacendosi ad espressioni quali “disagio psichico” e “sofferenza”) avanza un concetto che sembra rientrare nel medesimo dominio semantico: quello di *angoscia depressiva*, sostenendo che “non sono più le angosce legate alla sessualità (...) che fanno da inconse registe del percorso di crescita adolescenziale”¹⁸, bensì “un sentimento di vuoto insopportabile”.¹⁹ Tuttavia, pur individuando nell'adolescente anche l'esigenza di senso – allorché “avverte il bisogno di fare assolutamente chiarezza su ciò che gli sta succedendo, deve capire chi veramente sia e cosa davvero desideri e non vuole copiare la verità degli altri”²⁰ – la dimensione dell'autotrascendenza, della tensione verso significati e valori oggettivi, dell'orientamento verso compiti e scopi, viene perlopiù taciuta. Così, l'esigenza del soggetto si gioca, ancora una volta, nell'intreccio tra fattori endogeni ed esogeni allo sviluppo, in “congiunture psicosociobiologiche”²¹ che, però, permangono sul piano dell'immanenza, dell'autoreferenzialità, dell'autorealizzazione come effetto non della capacità di autotrascendersi, ma come fine ultimo di una postura esistenziale centripeta, connotata essenzialmente dallo sguardo narcisisticamente rivolto su se stessi.

¹⁸ F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà*, op. cit., p. 39

¹⁹ *Ibid.*, p. 41. L'autore, riferendosi a un caso riportato nel testo, ammette: “fu così che Anna mi convinse che le sue non erano angosce sessuali; che lei maneggiava vicende ben più profonde, specifiche della sua età e della sua epoca” (*ibid.*, p. 42): epoca che Pietropolli Charmet delinea come essenzialmente narcisistica.

²⁰ G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., p. 36

²¹ F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà*, op. cit., p. 44. Lo stesso autore parla, infatti, di “cause interne” e “cause esterne” legate alla crescita (G. Pietropolli Charmet, *Adolescenza. Istruzioni per l'uso*, cit., pp. 15-16), non risolvendo tale dicotomia in quella, che, secondo noi costituisce la “terza via”: quella della tensione autotrascendente al senso.

La tensione del giovane al senso e la sua percezione di vuoto non si risolvono, pertanto, in un anelito all'autotrascendimento: né in *Edipo* né, tantomeno, in *Narciso*, figure mitologiche che nel simboleggiare l'evoluzione attraverso i tempi delle concezioni circa l'infanzia e la gioventù (soprattutto in relazione al mondo degli adulti), esse esemplificano nondimeno il mancato orientamento ai valori – ad ideali scelti ed intuiti dalla coscienza personale - nell'adeguamento ad ingiunzioni esterne o interne (a bisogni dettati ad un «Io legislatore» che, se prima sorgeva dai divieti imposti dalle figure genitoriali, oggi risulta sensibile unicamente ai dettami di un mondo sociale votato al successo). Non viene, di fatto, superata la vecchia antinomia tra principio di piacere e volontà di potenza. La dinamica autotrascendente, ancora una volta, non compare: il termine «esistenziale» non rimanda al concetto di *ex-sistere*, ma a processi psichici immanenti che, lungi dall'esser ricondotti a dinamiche profonde, ossia trascendenti, vengono interpretati superficialmente e non considerati quali essi realmente sono: l'effetto della tensione a valori e significati. Si permane su di un piano semplicemente descrittivo, concernente lo stato di una funzione psichica o di un compito evolutivo, anziché la riduzione di asimmetria tra l'essere ed il dover-essere dell'individuo.

Quella citata è, dunque, una lettura parziale e fuorviante del disagio *esistenziale*, che lascia ai margini il soggetto e ciò che caratterizza primariamente la sua modalità di *essere-presenza*: che non considera, di fatto, che “la sua malattia non è astratta dal quadro esistenziale”²² ma, anzi, lo presuppone, venendosi a costituire come l'espressione della sua più autentica prestazione umana. E allora, nel tentativo di un superamento dell'ottica prettamente causalistico-deterministica più volte emersa, pressoché concentrata sui fattori di rischio²³ connessi al disagio giovanile, risulta necessario interrogarci sul vissuto del soggetto in ordine al *senso* della sua esistenza e della sua sofferenza: cogliere la qualità del suo *modo* di rapportarsi, più o meno sensatamente, al proprio *mondo-della-vita*, scorgendone i compiti e i significati, attualizzando così quella disposizione umana che permette, ad ogni soggetto, di «prendere posizione» nei confronti di quei fattori. Sostenendo, infine, la necessità, per il ben-essere dell'individuo, che questi “viva con *intenzionalità*, ossia viva *guardando a*

²² R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 115

²³ Nel riferimento alle dimensioni psico-sociali del disagio si accenna sovente a “deprivazione culturale, marginalità socio-economica, problematiche familiari, carenza di occasioni di aggregazioni, negazione o mortificazione di opportunità soddisfacenti dei bisogni fondamentali” (F. Pizzi, “Disagio giovanile e bullismo”, *Pedagogia e Vita*, n 1, 2010, p. 117)

uno scopo”²⁴, la dimensione esistenziale appare in tutta la sua essenzialità: affiora, infatti, l’immagine di un uomo che “trascende il proprio ambiente verso il mondo (e verso un mondo più alto); (...) il proprio *essere* verso un *dovere*. Quando l’uomo si trascende in tal modo, egli si eleva al di sopra del livello somatico e psichico, ed entra nel regno di ciò che è originalmente umano”.²⁵

8.2. *Ex-sistere come progettualità*

Così, il contributo che possiamo dare ad un rinnovato sguardo sul disagio risiede proprio in quell’«esistenziale»: tema che costituisce, invero, l’originalità della prospettiva frankliana, e che permette di rilevare la centralità della *trascendenza* per la comprensione della persona e, dunque, dei fenomeni umani: dell’apertura referenziale al dover-essere, a qualcosa che si situi al di fuori di sé e che rivesta, contemporaneamente, sia un valore in sé (che non dipende dal soggetto) che per l’individuo (nel suo essere prospettico e trans-soggettivo).

Pertanto, il termine «esistenziale» accostato al disagio giovanile esprime come il riferimento non sia semplicemente all’esistenza come fattualità, bensì all’*esistenzialità* del vivere: come detto, al campo di tensione che si stabilisce tra l’essere e il dover-essere dell’uomo, all’interno del quale si può verificare qualche problematicità.

Esistenziale deriva, infatti, da *ex-sistere* che significa, sostanzialmente, “distanziarsi da sé e porsi di fronte a sé”²⁶: affrancarsi dallo stato di gettatezza in cui versa inevitabilmente la condizione umana, grazie alle costitutive caratteristiche di *autodistanziamento* ed *autotrascendenza*.

²⁴ C. Buhler, “Some observations on the psychology of the third force”, *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 5, 1965, p. 54 (i corsivi sono miei)

²⁵ V.E. Frankl, “The Spiritual Dimension in Existential Analysis and Logotherapy”, *Journal of Individual Psychology*, 15, 1959, p. 159 (trad. D. Bruzzone)

²⁶ V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., p. 234

Autodistanziamento

Si tratta della capacità tipicamente umana di distanziarsi da sé e dalla singolare situazione esistenziale, che attiene alla persona propriamente «spirituale». Quest'ultima, infatti, può assumere un atteggiamento distaccato nei riguardi del proprio destino (delle condizioni ereditate geneticamente o offerte ambientalmente), evitando che tali circostanze di trasformino in 'datità' fatalmente insuperabili. Tale 'presa di distanza' può avvenire anche attraverso l'umorismo, poiché "non c'è nulla come l'umorismo che consenta di cambiare atteggiamento nei riguardi dei condizionamenti e delle datità umane".²⁷ Questo dinamismo consente, infine, il trascendimento di sé in vista di valori oggettivi: esiste, infatti, un "rapporto indissolubile tra l'autodistanziamento e l'autotrascendenza (che in un certo senso ne consegue)"²⁸

L'*ex-sistere* risulta legato alla individuale progettualità dinamica verso traguardi da raggiungere, alla decisionalità in ordine all'assunzione responsabile della propria esistenza e, dunque, alla connessione "non solo con l'esistenza umana ma anche con il suo senso".²⁹

8.2.1. La tensione esistenziale al senso

Nondimeno, parlare di prospettiva o dimensione «esistenziale» ci rimanda all'orientamento teorico dell'esistenzialismo che mette in primo piano il costrutto di *esistenza*, quale caratteristica del *Dasein* che, in un'ottica frankliana, risulta permeato dalla costituiva *libertà*, inscindibilmente connessa alla complementare *responsabilità*: caratteri, questi, che connotano la persona nella sua radicale possibilità di procedere dalla fattualità all'esistenzialità. L'individuo, infatti, è "sempre proteso tra la finitezza della situazione e l'infinita apertura della trascendenza".³⁰

In tale prospettiva, l'esistenzialismo si declina quale paradigma che "esalta l'essere umano nell'atto di emergere, di diventare. La parola 'esistenza' deriva dalla radice

²⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 215

²⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 270

²⁹ V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 49

³⁰ *Ibid.*, p. 121

latina esistere e significa letteralmente «venir fuori», «emergere»³¹: in altre parole, rimanda alla disposizione dell'essere umano di affrancarsi dalla condizione di finitudine in cui viene a trovarsi, poiché asserisce che “l'essere umano è esistenza, e non soltanto un “essere presente” (Heidegger)”³².

Da queste considerazioni emerge come la prospettiva fenomenologica venga fortemente penetrata da quella esistenziale: il concetto brentano di *intenzionalità* infatti, quale “categoria semantica che tende a caratterizzare una qualità (ontologica) e un atteggiamento (dinamico) fondamentale dell'essere umano: la sua essenziale *referenzialità* (...) all'altro-da-sé, ad un oggetto”,³³ appare inscindibile dall'*Esserci* heideggeriano connotante la “tragica qualità dell'esistenza umana (il *Dasein*) che, appunto, *ex-siste* soltanto “fuori di sé”, in un'apertura fondamentale all'eccedenza radicale dell'essere e del senso che infinitamente la trascende”.³⁴ La soggettiva apertura intenzionale, dunque, si protende in una direzione verticale: verso il mondo trascendente dei valori e significati. Ed è proprio tale noodinamica a costituire la radice profonda del disagio *esistenziale* giovanile: quale difficoltà del soggetto ad andare *oltre* la propria gettatezza, frustrando la propensione ontologica ad autotranscendersi verso qualcosa o qualcuno e che coincide, in ultima analisi, con l'abdicare alla personale *progettualità*, col non soddisfare la possibilità (comunque presente, anche se ristretta a piccoli margini) di decidere e decidersi *per*, con il mancato esercizio della libertà *per* un valore: insomma, col depauperare la propria avventura esistenziale della pienezza che solo l'apertura a ciò che esiste al di fuori di sé può conferire. All'origine di un malessere esistenziale troviamo, pertanto, l'attuazione o la preclusione della possibilità di trascendersi verso un mondo oggettivo di valori ed ideali. Autotranscendenza che, nella prospettiva dell'*ex-sistere*, sola può arricchire quella esistenza di significato, nella scelta libera e responsabile della persona a «prendere posizione» nei confronti della naturale «sete di senso», rinunciando così alla rischiosa tentazione del ‘lasciarsi vivere’. Rinunciare alla personale responsabilità di *essere-per-il-proprio-dover-essere*, per qualcuno o qualcosa che sia al di là di sé e sopravvanti la propria individualità, è ciò che

³¹ R. May (a cura di), *Psicologia esistenziale*, Astrolabio, Roma, 1970, p. 17

³² V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 118

³³ D. Bruzzone, *Autotranscendenza e formazione*, cit., p. 393

³⁴ *Ibidem*

alfine costituisce la profonda matrice del malessere del giovane.³⁵ Il soggetto che soffre avverte, anche se in modo confuso ed indefinito, che la dinamica auto-formativa che tende al proprio dover-essere si è fermata, 'inceppata'. Emerge la fatica, per il singolo, di trovare quella che percepisce "effettivamente come verità propria"³⁶, autenticamente sentita come forza trainante verso nuovi traguardi esistenziali: a cominciare dai concreti compiti che la vita gli richiede, pressoché quotidianamente, di affrontare attivamente. Di talché, «lasciando essere» il disagio (in ottemperanza al principio fenomenologico che rifiuta di imbrigliarlo in categorie spiegazionistiche e causalistiche) erompe come la difficoltà dei giovani non si esaurisca in una forza che «sta dietro» e che spinge a fare alcunché bensì, piuttosto, con la debolezza di ciò che «sta davanti» il soggetto: con la decisionalità, l'impegno e l'orientamento verso qualcosa o qualcuno che interessi profondamente, che motivi all'assunzione di responsabilità, che sostenga la capacità di andare avanti «nonostante tutto», e nonostante i mille «perché» che possano ostacolare l'esistenza. Il problema, infatti, come si solleva da più parti, sembra proprio essere che i ragazzi di oggi appaiono di fatto impermeabili a qualsiasi interesse (dal latino *interesse*: partecipare) esterno, che non siano essi stessi. In una deriva sempre più sterile e narcisistica, infatti, essi difficilmente esprimono l'esigenza di partecipare appieno a qualche progetto, di occuparsi in qualche impegno o scommessa che riguardi, ad esempio, l'altro da sé, o obiettivi etero-centrati. Ma tale interesse per qualcosa o qualcuno che li circonda non può scaturire finché il giovane non intuisca in sé, nell'interiorità della propria coscienza, la tensione ad uno specifico dover-essere, tale per cui interpreti una situazione determinata come personale «chiamata». O, meglio, finché egli non consapevolizzi quei significati e valori scoperti dalla sua coscienza nella relazione intenzionale col reale, nel tentativo (per quanto inconscio, debole ed incerto) di assecondare la naturale tendenza a procedere lungo i sentieri che conducono al significato e, dunque, alla propria realizzazione.

³⁵ Superiamo, affermando la centralità dell'*ex-sistere*, la "mistificazione dell'autentica natura dell'essere umano, che non è primariamente centrato sull'Io ma sull'altro, non originariamente interessato a se stesso ma al senso della vita e ai valori" (*ibid.*, p. 258)

³⁶ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 24

8.2.2. *L'esercizio di un fare insensato*

In tale prospettiva, allora, l'apertura referenziale all'«altro» e all'«oltre» si manifesta come risposta, da parte del giovane, ad una situazione che egli interpreta come esigenziale: rivolta proprio a lui, alle sue capacità e contributi singolari. La sua abilità di rispondere si può dispiegare in molteplici direzioni: verso uno scopo, obiettivo e compito che possono concernere una persona (da amare, accudire, accontentare, stupire...), un'opera (da completare, arricchire, regalare, iniziare...), un'avventura (da organizzare, condividere, progettare o cambiare...), un Dio da servire, pregare e contemplare. È dall'impegno rivolto verso ciò che risiede al di fuori di sé, e che rappresenta l'obiettivo di un orientamento essenzialmente «centrifugo», che può scaturisce un senso per l'esistenza. Quest'ultimo, infatti, non discende dal semplice interrogarsi sul significato della vita, bensì dal fare qualcosa di concreto: dall'impegnarsi senza risparmio, dallo spendersi generosamente, dal dimenticarsi e allontanarsi da sé senza perdere ciò che si è. Cosicché, cercare un senso significa rispondere con coraggio, prontezza ed anche con l'opportuno distacco alle esigenze che la vita continuamente pone ad ogni persona, nella molteplicità delle situazioni che vive. Il ripiegamento su di sé, invece, oltre a non essere arricchente in ordine al dispiegamento delle proprie potenzialità, preclude anche il coglimento di un senso autentico nell'esistere. Infatti, è solo assecondando la naturale propensione umana all'apertura che si può catturare un significato, allo stesso modo del cacciatore che può sperare di carpire una preda concentrandosi sul suo compito, su ciò che si trova al di là di se stesso. Nondimeno, il restar rinchiusi nei meandri della propria interiorità, tenendo lo sguardo permanentemente rivolto su di sé, sembra essere il modo migliore per fallire nella ricerca del significato: e questo, in una sorta di circolo non virtuoso, prepara il terreno per rinnovati insuccessi. Torna alla mente la metafora del boomerang spesso citata da Frankl, secondo la quale solo chi fallisce nella ricerca del significato ritorna su se stesso o, in altre parole, colui “che si ripiega su se stesso e trascorre le sue giornate nel leccarsi le ferite delle cadute quotidiane ha fallito in pieno la sua ricerca di senso”³⁷, e ne perpetua il continuo fallimento. Tuttavia, parlando del senso come di qualcosa che, nella concretezza dei singoli significati, fluisce dalla coscienza che viene, pertanto,

³⁷ E. Fizzotti, “Prefazione”, in D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. XIV

scoperto soprattutto attraverso il darsi del soggetto verso qualcos'altro che non sia se stesso (abbiamo detto una persona, un'opera, un Dio...), sottolineiamo come questo non coincida con un fare insensato che, anziché costituire la via al coglimento del senso, ne sarebbe in realtà la preclusione. Non si tratta, infatti, di propugnare un attivismo sfrenato e frenetico, proprio di chi non riesce a tollerare momenti di in-attività: quando si parla, nell'ottica logoterapeutica, di «dimenticarsi» non si intende un eludere i propri vissuti, un 'perdersi'³⁸ in attività che riempiono il tempo nel malcelato scopo di soffocare, in realtà, un vuoto interiore. In questa prospettiva siamo autorizzati, infatti, a considerare "il ritmo accelerato della vita moderna come un tentativo, sia pur vano, di guarire da se stessi della frustrazione esistenziale: quanto meno l'uomo sa che scopo dare alla sua vita, tanto più egli accelera il ritmo della vita stessa".³⁹ Il nostro riferimento, invece, va ad attività che non allontanano il soggetto da sé: va a quel «fare sensato» foriero di appagamento esistenziale, a quell'agire gravido di autentica soddisfazione, proprio di chi sperimenta nel vivo dell'*erlebnis* non tanto il successo comunemente inteso, quanto il vissuto di 'mettere pienamente a frutto' le proprie competenze e speciali inclinazioni: di fare «quello che solo a lui spetta di fare». Sono proprio tali compiti ad attrarre il soggetto: a costituire una «chiamata» per lui e solo per lui, in una data circostanza ed in un tempo specifico, consentendogli di scorgere ed elaborare la risposta 'giusta' all'interrogativo che più o meno velatamente lo accompagna: «*per-che*» o «*per-chi*» fare alcunché, impegnarsi, vivere, morire, alzarsi il mattino... Vale a dire, per quali attività, opere, persone, esperienze canalizzare le proprie energie, chiamare a raccolta il personale impegno; in quali direzioni sostanziare ed orientare l'agire ed essere, in una parola, *responsabile* (dal momento che "la responsabilità sta proprio nel dare la giusta risposta a una domanda".⁴⁰) E, nondimeno, è attraverso queste attività - percepite, avvertite ed intuite (potremmo dire 'visceralmente') come «sensate» che l'individuo esercita la propria libertà responsabile nei confronti dell'esistere, assecondando la sua natura di *essere-libero* ed *essere-*

³⁸ Tale è, ad esempio, quella che Frankl ha definito la «nevrosi della domenica» (V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, cit., p. 65)

³⁹ *Ibid.*, p. 66

⁴⁰ G. Crea., ««Qualificare» la vita attraverso la ricerca di senso» in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pag. 34

responsabile.⁴¹ Rispondere agli interrogativi sul «*per-che*» e «*per-chi*» significa, in altre parole, esercitare nel modo più autentico ed umano la responsabilità personale: la capacità di risposta alle chiamate dell'esistere. È il concetto dell'*ex-sistere* che torna, essendo riconducibile in ultima analisi, al “trovare in ogni singola situazione della vita motivazioni e risorse per trascendere l'effettività delle circostanze e progettarsi nel tempo con senso”⁴²: ossia, *re-sistere* ogni volta sensatamente, affinando l'abilità a *ri-progettarsi* continuamente, nel coraggio di abbandonare modalità di risposta scontate, anche se rassicuranti, per *ri-cominciare*.

In questa prospettiva, il senso 'sbozza fuori', per usare una espressione frankliana, dall'agire responsabilmente, e quindi liberamente, per qualcosa o per qualcuno. In ciò risiede, a ben vedere, il buon esito della ricerca di senso.

8.3. *Ex-sistere come richiamo all'ulteriorità*

Se nella risposta del soggetto al suo interrogativo circa il «*per-che/per-chi*» fare o patire alcunché si esplica e prende forma la sua progettualità responsabile (il suo modo di rispondere alle chiamate della vita) e scaturisce, nondimeno, un vissuto più o meno consapevole legato al significato, esiste un ulteriore interrogativo, forse ancor più profondo ed a quello precedente e dal quale, in ultima analisi, esso dipende.

Si tratta della domanda che non richiede al soggetto (e non ne provoca) l'impegno attivo verso qualcosa o qualcuno appartenente al «suo» mondo della vita: abbiamo detto, verso qualcosa o qualcuno (un'opera, una persona, un'esperienza, un Dio), bensì che ne stimola un orientamento ai valori, nell'attenzione a ciò che trascende il proprio sé e la fatticità della sua realtà. Il riferimento, allora, è a «*dinanzi chi/dinanzi che cosa*» rispondere ed avvertire di *dover essere* responsabili⁴³: ovvero, al mondo oggettivo e

⁴¹ Rinforziamo attraverso le parole di Frankl: “nella prospettiva propria dell'analisi esistenziale l'essere umano è un essere-responsabile, e quindi un essere esistenziale” (V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit. p. 27): che risponde alle esigenze della vita intese come dover-essere.

⁴² D. Bruzzone, “Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 157

⁴³ Questo significa *essere responsabili della propria libertà*, ovvero, che “la persona umana non può usare le sue possibilità senza risponderne di fronte a qualcuno o a qualcosa” (A. Pacciolla, “La prevenzione noogena”, in *Chi ha un perché nella vita...*, cit., p. 147)

trascendente dei valori, che esistono indipendentemente dall'individuo e costituiscono la profonda condizione della possibilità per conferire un senso autentico all'esistere. Senso che, pertanto, non trova alimento solo dalle risposte al «*per-che e per-chi*» (dall'attivo impegnarsi, dunque, in qualcosa di sensato) ma anche, e forse primariamente, dal rispondere alla domanda sui valori: fondamento originario del proprio essere-responsabili.

8.3.1. *L'intuizione dei valori*

La consapevolezza di un senso nell'esistenza sembra sospesa, allora, a due questioni fondamentali, che si situano su piani diversi: quello appena visto del «fare sensato», e quello (che si situa più in profondità o, come forse direbbe Frankl, 'in altezza') che possiamo definire dell'«intuizione valoriale». In questo modo, la radice ultima della responsabilità del soggetto (responsabilità che si sostanzia nel rispondere al «per-che/per-chi») si trova nell'apertura ai valori: solo dall'intima risposta a tale interrogativo, infatti, può scaturire una «presa di posizione» libera e responsabile, da parte della persona, nei confronti delle esigenze della vita: il suo «voler fare quello che deve fare» e, pertanto, un autentico appagamento esistenziale. In questa prospettiva, allora, l'orientamento verso qualche attività, persona o causa è sollecitato dalla – e soddisfa la – profonda, intima e naturale domanda: «*di fronte a chi- di fronte a che cosa*» avverto veramente di essere responsabile? E la risposta a tale interrogativo, come possiamo intuire, risulta complessa e difficoltosa: richiede al soggetto di accedere al mondo dei valori oggettivi: ma non delle prescrizioni astratte e/o distrattamente recepite, quanto degli ideali autenticamente interiorizzati, e personalmente maturati. Gli richiede, altresì, di porsi dei quesiti profondi, che contemplano la capacità di vedere dentro di sé, nell'interiorità della propria coscienza (quale via per accedere all'ulteriorità: voce immanente della trascendenza, E lo mette nella necessità, infine, di ampliare continuamente il proprio *bagaglio assiologico* sia attraverso il sapere che proviene dalle esperienze, che tramite il dialogo e l'incontro con persone capaci di

promuovere ulteriormente ed incessantemente l'apertura verso i valori oggettivi e trascendenti.⁴⁴

Pertanto, alla radice del significato - concreto e prospettico - che ciascuno riesce a trovare nell'istante situazionale, ed all'origine della volontà di rispondere responsabilmente al «*per-che e per-chi*» risiede l'intimo e profondo rivolgersi dell'individuo ai valori: la sua capacità non solo di rispondere, ma di farlo in modo «giusto» rispetto ad un orizzonte di verità vincolante. E, in un circolo che possiamo certamente definire virtuoso, la risposta all'interrogativo radicale circa il «*dinanzi chi/dinanzi che cosa*», se è vero che implica riflessività, apertura e disponibilità ad autotrascendersi, costituisce la sorgente originaria del senso: di quel sentire che sostanzia la personale coscienza assiologica. Come precisa lo stesso Frankl, allora, “essere-liberi è poco, è nulla, senza un «per che cosa»; ma anche essere-responsabili non è ancora tutto, senza un «*dinanzi a che cosa*»”.⁴⁵ Accedere all'interrogativo sui valori conduce, infatti, ad effettuare un approfondimento (o innalzamento) ulteriore rispetto al piano della operatività orizzontale, verso il mondo dei valori oggettivi: solo accedendo ad essi, infatti, può scaturire la risposta al «per-che» essere responsabili. Su questa linea, infatti, la responsabilità “in quanto capacità-di-risposta, implica un continuo riferimento all'ulteriore”.⁴⁶: Si tratta di un movimento esodale che non si muove solo nella direzione dell'orizzontalità (ad esempio, nell'apertura prosociale all'altro da sé), bensì nell'orientamento alla verticalità trascendente dei valori. Un cammino, dunque, non solo verso l'altro, ma anche rivolto all'«oltre», giacché “responsabilità significa sempre: responsabilità di fronte a un significato”⁴⁷: dinanzi a qualcosa che sopravanza l'uomo, in senso puramente verticale e trascendentale. Ciò consente di osservare, pertanto, come al fondo vi sia la profonda intuizione circa «*dinanzi a chi e dinanzi a che cosa*» soffrire, amare, gioire, lavorare ed esistere ed esercitare, alfine, le concrete azioni responsabili.

E se l'analisi esistenziale, quale nostro riferimento teorico, “prospetta un'esistenza motivata *attraverso* il senso”⁴⁸, ne risulta come tale senso sgorga dall'ancoraggio della realtà soggettiva ad un'altra realtà estremamente stabile e non volubile, capace di

⁴⁴ Questi argomenti costituiranno il tema centrale dell'ultimo capitolo

⁴⁵ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 67 (il corsivo è mio)

⁴⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 148

⁴⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 62

⁴⁸ *Ibid.*, p. 98 (il corsivo è mio)

fungere da *sub-strato* alla personale edificazione di una gerarchia di valori: il mondo di ideali oggettivi. Ogni uomo, infatti, “resta libero di decidere come interpretare il suo essere responsabile”⁴⁹, in riferimento ad un orizzonte di ideali normativi dinanzi al quale sente di dover rispondere: che lui avverte, insomma, come intima chiamata rivolta a lui, e solo a lui.

8.3.2. *Un sentire non consapevolizzato*

Da quanto emerso possiamo asserire che, se per spiegare l'uomo come *essere-libero* basta riferirsi all'esistenzialità “per chiarire l'uomo come *essere-responsabile* bisogna portarsi alla trascendentalità dell'avere-coscienza”⁵⁰: occorre riferirsi ai valori oggettivi e trascendenti la coscienza, «*dinanzi*» ai quali il soggetto sceglie il proprio dover-essere, e decide di attualizzare talune possibilità rispetto ad altre, di dare certune risposte e non talaltre, di attivarsi a determinate chiamate lasciando le restanti nell'oblio. Come detto si tratta, infine, di una questione assiologica.

In questa prospettiva allora, e ricalibrando il nostro discorso al tema del disagio giovanile, non si tratta solo di vedere questo fenomeno limitatamente alla difficoltà di trovare uno scopo in cui impegnarsi e dimenticarsi (in direzione di qualcosa o di qualcuno), bensì di cogliere, più profondamente, l'incapacità del giovane di intuire consapevolmente quali valori possano fare da sfondo a tale impegno progettuale. Emerge fortemente, allora, l'importanza del maturare una consapevolezza, da parte del soggetto, circa i valori intuiti, esperiti e colti dalla suo «organo di significato» nel contatto col reale: della presa di coscienza di ciò che risiede, per l'appunto, nella coscienza, e che non coincide con la razionalità pura, col tradurre i vissuti in idee o parole forzatamente 'chiare e distinte', bensì col «stare presso» questi vissuti. È solamente non negando il proprio sentire, non rifuggendolo bensì accogliendolo, nominandolo e accettandolo che si permette al senso (e, quindi, al contenuto assiologico della coscienza) di affiorare. Questa consapevolezza costituisce, altresì, la condizione necessaria per cogliere anche il significato della propria sofferenza: dell'intimo disagio esistenziale che può essere esperito nell'esistere quotidiano, che vela di insensatezza se

⁴⁹ *Ibid.*, p. 251

⁵⁰ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 62

stessi, le cose e l'altro da sé. Si tratta, allora, di non eludere l'interrogativo profondo circa il «*davanti a chi - a che cosa*» rispondere: interrogativo che, in quanto attinente alla natura autotrascendente dell'uomo, risuona più o meno coscientemente nell'intimo di ciascuno, e che si fa vivo attraverso il sentire che si sperimenta nell'incontro con le molteplici situazioni del reale. Un sentire che non sempre si può soffocare, pena il procrastinare una situazione di profondo disagio che, in taluni casi, potrebbe anche trasformarsi in sintomatologie nevrotiche. Un interrogativo che, altresì, non si concentra sulle cause della personale sofferenza: non è causalistico, ma propositivo, nella convinzione che il vissuto di malessere non scaturisca dal fatto che colui che soffre non abbia compreso le cause, il «perché» del proprio star male, bensì dal non riuscire a intuire un «*dinanzi a chi-a che cosa*» rispondere della propria esistenza, nell'impegno a discernere e percorrere responsabilmente un progetto esistenziale autenticamente sostanziato dall'attingimento ai valori. Si giunge, infine, alla difficoltà del giovane di accostarsi ai valori, quali quadri di riferimento oggettivi e normativi capaci di sostenerlo nella scelta di un «per-che/per-chi» originale, nel quale si esprime la sua presa di posizione nei confronti non solo del vivere, ma anche del soffrire e, dunque, la sua propensione ad *ex-sistere* al di là della mera sopravvivenza. È l'attingimento intuitivo e consapevole ai valori che consente di decidere, prendere posizione e «resistere» nonostante tutto: di mantenere, infine, un equilibrio di fondo che permette, alla persona, di non cedere alla disperazione o alla rassegnazione. L'uomo, come abbiamo visto, ha in sé la costitutiva possibilità di liberarsi, e di decidere non solo in quale direzione esercitare la sua libertà, ma anche «*dinanzi a chi-a che cosa*» rendere conto di tale esercizio responsabile: in sostanza, di scegliere in nome di quali valori oggettivi condurre la propria esistenza. Tale forza permette alla persona spirituale di esercitare, come vedremo in seguito, la sua più profonda opportunità esistenziale: quella di reagire spiritualmente, nonostante la varietà delle condizioni limitanti ed ostacolanti. Parliamo, dunque, di una forza inalienabile che, solo al prezzo di una profonda insoddisfazione si può reprimere, giacché limitarla coincide col misconoscere l'autentica umanità dell'uomo, che «inizia proprio quando egli si pone la domanda se debba piegarsi o no a questa o a quella tendenza, anche se egli le scopre nel suo intimo, in se stesso. Il suo compito, si può pensare, inizia quando egli non accetta incondizionatamente l'impero

delle forze esterne od interne che lo coinvolgono o lo sommuovono, ma vi resiste”,⁵¹ appellandosi a ideali trascendenti.

Al fondo, infatti, dell’abilità di rispondere alle chiamate della vita, v’è la risorsa (più o meno consapevole e, pertanto, più o meno attualizzata) di *resilienza* dell’essere umano: la capacità di far fronte, di re-agire, di prendere posizione che si sprigiona anche (e, talvolta, soprattutto) nelle situazioni che sfidano maggiormente la persona, e alla quale essa può attingere nel momento in cui riesce ad intuire fortemente il significato personale di un valore universale, capace di illuminare un compito pieno di senso, che attende proprio lei per essere realizzato. Pertanto, il fatto che si dispieghino le forze per rispondere e reagire sensatamente all’esistenza è legato, in fondo, all’attingimento ad un orizzonte di valori oggettivi capaci da fungere da solido ancoraggio per irradiare di senso l’esistere: a quella che Frankl chiama “«aspirazione della tensione morale», nel senso di un’aspirazione originaria, assolutamente autentica, verso il valore morale”.⁵² Possiamo senz’altro concludere, allora, che il senso nell’esistere erompe e scaturisce da una percezione *assiologica*: ossia, dalla capacità di trascendersi e rispondere responsabilmente *per* dei valori oggettivi, i quali “sono così radicati nel nostro intimo che, se non vogliamo tradire il nostro stesso io, non possiamo far altro che seguirli”.⁵³

8.3.3. Oggettività e soggettività dei valori

Da quanto emerso fin qui il riferimento soggettivo ai valori oggettivi risulta centrale nel determinare la realizzazione dell’uomo la quale scaturisce, dunque, da una processualità verticale che rimanda al «*di fronte a chi- a che cosa*» esercitare la personale abilità di rispondere alle chiamate della vita: alla percezione consapevole di ‘qualcosa’ (un ideale, una credenza, una fede) che trascende e che, nell’illuminare il personale cammino esistenziale, gli conferisce senso. In tale prospettiva, “la realizzazione dell’uomo va oltre la formazione della sua vita, nel senso che, mentre la formazione è una realizzazione estensiva, la ricerca con la conseguente realizzazione di un senso

⁵¹ *Ibid.*, pp. 74-75

⁵² V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia*, cit., p. 117

⁵³ V.E. Frankl, “Argomenti per un ottimismo tragico”, in AA.VV., *Ottimismo per vivere ok.*, cit., p. 27

rappresenta una grandezza vettoriale”⁵⁴ essendo diretta verso i valori: dunque, “a qualcosa di atemporale-sovratemporale, ad un assoluto nel senso di un valore oggettivo”.⁵⁵

Appare ormai chiaro che la centralità conferita alla dimensione della trascendenza ed all’orientamento verso un orizzonte valoriale oggettivo costituisce il *focus* della prospettiva antropologica che funge da sfondo interpretativo del disagio giovanile. La centralità, infatti, è posta sul “*significato oggettivo* nei confronti del quale occorre risvegliare la sensibilità e la responsabilità individuale, a fini educativi che terapeutici”.⁵⁶ Così la persona spirituale è legata (più o meno consapevolmente) ad un ordine oggettivo di valori che lo trascende, ed *ex-siste* in riferimento ad un mondo di significati (*logos*) che attendono di essere colti, riconosciuti e realizzati proprio da lei.

E i significati, così come abbiamo detto a proposito del costruito del senso, non vengono conferiti e nemmeno dati, bensì *scoperti*: o, meglio, vengono colti attraverso una forma particolare di conoscenza: “l’intuizione emozionale. Il significato non viene stabilito arbitrariamente dall’uomo, ma *si impone all’uomo* e costituisce un compito da realizzare in forma soggettiva.”⁵⁷ Così, quello che l’individuo esprime attraverso la realizzazione di significati soggettivi in riferimento a valori oggettivi è ciò che sostanzia la risposta personale alla domanda fondamentale «*dinanzi a chi? a che cosa?*». Ciò rimanda alla dinamica fra l’oggettività degli ideali che oltrepassano l’individuo e la soggettività dell’individuo o, meglio, alla conciliazione di questi due poli nell’*esistenzialità*: nell’intuizione di significati e nell’elaborazione di una gerarchia personale di valori mediante l’atto fondamentale dell’intenzionalità, ossia dell’«essere-presso» un altro ente. E “la possibilità che l’ente spirituale ha, di «essere presso» un altro ente, rappresenta una capacità primordiale, costituisce l’essenza dell’essere spirituale, della realtà spirituale e – una volta riconosciuta – ci evita la problematica di «soggetto» e «oggetto» (...) In tal modo l’essere spirituale si realizza nell’essere-presso”⁵⁸: nell’attingimento ad un mondo regolativo di ideali oggettivi, normativi e vincolanti, e nella quale si sostanzia la tensione al dover-essere. In tale conciliazione fra

⁵⁴ V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia*, cit., p. 117

⁵⁵ *Ibidem*

⁵⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 301

⁵⁷ E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 28

⁵⁸ V.E. Frankl, “Compendio dell’analisi esistenziale e della logoterapia (1959)”, in Id., *Logoterapia medicina dell’anima*, cit., pp. 60-178

oggettività e soggettività possiamo trovare la ‘chiave di volta’ per uscire dall’equivoco che vede il coglimento del senso e la maturazione etica come l’esito, da una parte, di una adesione passiva ad un ordine già prestabilito di valori (in una sorta di ‘addestramento’ morale); dall’altra della chiusura monadologia dell’individuo all’altro e all’oltre, in un soggettivismo che preclude la condivisione intersoggettiva e contrasta la concezione dell’Essersi (*Dasein*) come con-Esserci (*Mit-Dasein*). Si tratta, invece, di porre in luce il processo dell’intenzionalità del soggetto: il tendere della sua coscienza ad un mondo oggettivo di valori trascendenti, che non dipendono da lui, ma dai quali invece egli dipende per poter trovare un saldo ancoraggio alla maturazione di un soggettivo (ma non soggettivistico) sistema di valori. L’uomo, infatti, non può costituire il riferimento ultimo di se stesso pena lo scadere nel paradosso sartriano che “proclama l’uomo libero ed esige che egli scelga, che inventi se stesso, che l’uomo ‘progetti’ l’uomo (...) senza ritrovare qualcosa che gli proviene da una regione essenzialmente extra-umana.”⁵⁹

Esiste, pertanto, una gerarchia normativa di ideali che qualifica, permea e infonde di sé il comune *mondo-della-vita*: quello che fa da sfondo e costituisce la matrice condivisa al dispiegamento degli specifici, singolari e molteplici *mondi-della-vita* afferenti all’unicità del *modo-di-essere-nel-mondo* di ogni esistenza individuale. Tuttavia, tale permeare e infondere di sé non coincidono col plasmare: infatti, il particolare *mondo-della-vita* di un dato soggetto, pur essendo immerso e avvolto da un ordine valoriale oggettivo che lo sovrasta, non ne è da esso determinato, ma solo condizionato. Di quali significati, e secondo quale gerarchia di preferenza, sostanziare il proprio mondo dipende, infine, solo dal soggetto e dalla sua scelta squisitamente personale (anche se, naturalmente, non avulsa dal contesto).

Così, tornando alla nozione frankliana di “valore” di ispirazione apertamente scheleriana, possiamo ribadire come si tratti (al pari di quanto delineato a proposito del *senso*) di qualità originarie che il soggetto avverte nei modi del «preferire o posporre»: a livello squisitamente emotivo, dunque, come vuole una concezione fenomenologica dell’etica dei valori.

⁵⁹ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 68

8.3.4. La difficoltà nell'appropriazione dei significati

Sul filo di questo ragionamento, se l'esistenza personale "implica un mondo oggettivo di senso e di valori, in relazione al quale si autodetermina e si realizza",⁶⁰ allora il disagio dei giovani risulta fortemente connesso al tema dei valori e alla dinamica propriamente valoriale (non di rado crogiuolo di profonda conflittualità). Più precisamente, sembra proprio che il malessere dipenda, in maniera considerevole, dal processo di *appropriazione personale* dei significati oggettivi, che fonda e precede l'elaborazione soggettiva di una scala di valori coerente.

Come abbiamo visto parlando dell'adolescenza, è particolarmente in tale fase esistenziale che la tematica valoriale si fa più viva, configurandosi come un tempo cruciale connotato dalla possibilità, ma anche dall'urgenza, di attuare delle scelte realistiche, rispondenti alle aspirazioni personali e progettuali, coerentemente alla scoperta ed elaborazione di quadri valoriali in grado di dinamizzare il giovane al raggiungimento libero e responsabile di scopi da egli stesso ritenuti significativi. Pertanto, se è proprio nell'adolescenza che "si concretizza la scelta dei valori e si tende ad organizzarli in sistemi di significato, o ideologie, capaci di dare una prospettiva esistenziale unitaria alla vita"⁶¹, fonte di disagio risulta, con molta probabilità, non solo precludere lo sguardo ad un orizzonte valoriale trascendente (nella chiusura narcisistica ad un riferimento di scarso respiro ideale, e nell'incistamento sull'«esser-così» piuttosto che all'apertura dinamica verso il dover-essere), quanto attuare una rischiosa fissazione su alcuni valori (o, all'estremo, ad uno solo di essi).⁶² Questo significa impoverire e limitare quell'arricchimento che solo può derivare dall'appello all'ampia dimensione trascendente dei valori i quali, per poter fungere da guida dell'essere nella tensione verso il dover-essere, non possono essere rischiosamente ridotti ad alcuni ideali, precludendo così la personale realizzazione in altri ambiti o campi esistenziali. È per tali motivi che "bisogna cogliere in tutta la sua ampiezza il regno dei valori; bisogna non restare fissati ad un solo gruppo e tentare di realizzare solo questi, ma essere sempre pronti ad attuarne altri a seconda delle possibilità, e delle contingenze di tempo e di

⁶⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 192-193

⁶¹ R. Baiocco, R. Paola, F. Laghi, "Attaccamento, identità e ricerca di senso in adolescenza", in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 168

⁶² Limitare il campo valoriale ad un solo ideale può comportare esiti patologici (cfr. F. Larocca, *Oltre la creatività*, cit.)

luogo. La vita pretende da noi una notevole elasticità, un pronto adattamento alle occasioni che di volta in volta ci offre.”⁶³ Adattamento che consegue all'accoglimento, da parte del soggetto, della «chiamata» che ogni situazione propone, e nella quale si celano i valori sottoforma di possibilità. Questi ultimi, infatti, “non vanno considerati come espressione del singolo individuo né come proiezioni dei propri istinti e dei propri bisogni, ma come appelli ad un continuo trascendersi”.⁶⁴ La sensazione di aver un senso nella vita e, quindi, il sentirsi appagati discende proprio dall'avvertire distintamente un ordine valoriale: ossia, con una voce abbastanza 'intensa' da poter costituire il riferimento ultimo – coerente, stabile e alquanto flessibile - della personale condotta di vita, ed un richiamo continuo al superamento di ciò che si è senza il pericolo di smarrimento.

Tuttavia, nonostante quanto affermato sull'esistenza oggettiva di una realtà trascendente di valori, l'oggettività del significato in nessun modo ne esclude la soggettività: “il significato è soggettivo in quanto non è qualcosa di valido per tutti, ma è specifico per ogni uomo”⁶⁵, e viene colto nella tensione soggettiva ad un mondo di significati o valori incondizionati. Tale tensione si esprime in modo prospettico ma non soggettivistico: lungi dal ridurre, infatti, il valore al puro riflesso del soggetto e dei suoi bisogni, ne coglie invece solo un aspetto relativo, nella piena consapevolezza che tale segmento non esaurisca la totalità dell'essere. Così, il principio soggettivo e prospettico della percezione dei valori non postula affatto la loro relatività: i valori, infatti, rimangono essenze di un universo, che trascende la coscienza che li intende. Nondimeno, l'appartenenza ad un piano che trascende la persona fa sì che non solo i valori esistano oggettivamente, ma anche gerarchicamente: vale a dire, secondo un ordine dato. Quest'ultimo, infatti, non dipende dal giudizio del singolo individuo che vi si riferisce bensì lo precede, risultando così normativo e vincolante per ogni suo giudizio morale.⁶⁶ Di talché, è proprio in riferimento a questo ordine che la coscienza elabora un singolare, soggettivo e relativo equilibrio valoriale il quale, essendo per l'appunto «relativo», presuppone l'assoluto come termine di riferimento: ciò, per l'appunto, di cui è parte.

⁶³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit. pp. 83-84

⁶⁴ V.E. Frankl, “Oltre l'attualizzazione e l'autoespressione”, in Id., *La sfida del significato*, cit., pp. 45-56

⁶⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 79

⁶⁶ Dice Scheler: “il ‘rapporto gerarchico’ esistente tra i valori fa sì che un valore sia ‘superiore’ o ‘inferiore’ a un altro. Quest'ordine nonché la differenza tra valori ‘positivi’ e ‘negativi’ si fondano sull'essenza dei valori stessi” (M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, cit., p. 119)

L'appagamento esistenziale dell'individuo, dunque, scaturisce da quel processo che gli consente di ravvisare, nella personale interiorità, la pro-tensione verso un certo valore (come preferenza o repulsione), e che costituisce il presupposto essenziale per la costruzione di una specifica e coerente gerarchia assiologica personale. Così, nel rispetto di un doppio movimento che accorda la soggettività con l'oggettività, "l'apologia frankliana della volontà non va disgiunta dall'altrettanto lucida consapevolezza del "dover-essere" che (ontologicamente e assiologicamente) la precede e la orienta".⁶⁷ In altri termini, è tale consapevolezza a fungere da stimolo, a dinamizzare la persona verso nuovi traguardi maturativi, diretti all'attuazione di un compito liberamente assunto.

8.3.5. *Conflittualità valoriale*

"Il desiderio inesauribile di significato, che alberga nel cuore dell'uomo e ne costituisce il motore interiore più recondito, è possibile soltanto a patto che esista un senso generale ed un mondo di significati indipendente dal soggetto. Il dinamismo psicologico della volontà di significato suppone dunque l'ancoraggio ad una verità ontologica di cui è indice e riflesso".⁶⁸ Deve esistere quindi un orizzonte di significati e valori oggettivi, che non dipendono dall'individuo: altrimenti in suo «tendere verso...» non sarebbe altro che un illusorio quanto sterile ripiegamento su se stesso.

Tuttavia, nonostante sia la stessa volontà di significato a presupporre l'esistenza di ideali oggettivi talvolta il malessere che la persona esperisce può essere dovuto proprio alla sua difficoltà ad aprire il proprio sguardo verso prospettive trascendenti: ad allargare, insomma, la propria visuale etica al fine di scongiurare i rischi di una pericolosa quanto depauperante autoreferenzialità. Ciò accade, ad esempio, quando essa sperimenta una conflittualità fra alcuni valori, segno della sua cecità alla trascendenza: infatti, l'impressione che sussista una collisione tra campi valoriali diversi deriva dal trascurare proprio quella dimensione che, non dipendendo dal soggetto stesso, contempla il rapporto gerarchico tra i valori stessi.

⁶⁷ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 224

⁶⁸ *Ibid.*, p. 232

Infatti, come dice Frankl richiamandosi a Scheler, “l’esperienza di un valore implica l’esperienza che esso si colloca più in alto di un altro. Non c’è posto per conflitti di valore”⁶⁹: si tratta, piuttosto, di conflitti che attengono alla difficoltà del soggetto ad aprirsi all’eccedenza dell’essere, ed a coscientizzare quell’ordine gerarchico sperimentato e colto nell’apertura alla dimensione trascendente. Solo la partecipazione costante, attenta e consapevole al rapporto inter-valoriale già dato e, dunque, normativo (inevitabilmente sperimentato nell’incontro della propria coscienza col reale) permette all’individuo di scongiurare la chiusura nelle secche di un soggettivismo infruttuosamente autoreferenziale, che preclude l’autentico incontro con l’altro (nel segno dell’intersoggettività) e la condivisione di rinnovati significati gerarchicamente pensati (nell’ambito di un autentico dialogo).

Tuttavia il disagio può scaturire anche dal dissidio che si viene a creare tra significati unici e singolari (intuiti dalla coscienza del soggetto e riferiti alla sua situazione concreta) ed alcuni valori o significati universali (che, in quanto tali, risultano riferibili alla condizione umana in generale). I significati che resistono al mutare dei tempi e delle tradizioni, infatti, si solidificano e, potendo essere estesi a varieguate situazioni, assurgono alla categoria dei valori. Questi ultimi, così, hanno origine da significati i quali, da particolari, si sono tramutati in generali ed astratti, capaci di abbracciare una pluralità di condizioni esistenziali tipiche e frequenti. L’uomo, fra l’altro, può vedere una “facilitazione da valori più o meno universalmente validi e da principi etici e morali cristallizzati dalla società umana nel corso della sua storia”⁷⁰: significati condivisi che accomunano in qualche aspetto persone diverse nel corso delle società e attraverso la storia. E questo, dunque, “allevia la ricerca di un significato nell’uomo, perché almeno in situazioni tipiche egli può evitare di prendere decisioni”.⁷¹ Tuttavia, quando la persona avverte un disagio tra questi valori universali ed i significati unici, occorre chiarire che non si tratta di un conflitto di coscienza: questa istanza, infatti, “parla in modo univoco, non lasciando ombre all’ambiguità”.⁷² La coscienza personale, in ogni caso, intuisce dei significati nella relazione intenzionale col reale: si tratta, soprattutto per il giovane, di allenarsi all’ascolto della voce di questa istanza, di questo «istinto

⁶⁹ V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 70

⁷⁰ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 82

⁷¹ V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., pp. 69-70

⁷² V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 83

etico»⁷³ soggettivo, capace di riconoscere le possibilità di significato di cui risulta gravida ogni singola situazione esistenziale. In questo consiste la capacità intuitiva, o «divinatoria» della coscienza alla quale, infatti, “si manifesta ciò che non-esiste-ancora: ossia, un dover essere. Tale dover-essere non è già realizzato, ma attende di esserlo. Non è effettivamente qualcosa di reale, ma solo di possibile”.⁷⁴ Tuttavia, parlare della «capacità divinatoria della coscienza individuale» non deve far scivolare nel soggettivismo, poiché “la logoterapia afferma la priorità e la superiorità ontologica di un sistema gerarchicamente ordinato di valori oggettivi rispetto alla capacità soggettiva di coglierne l’istanza normativa”.⁷⁵

Nondimeno, il malessere che il soggetto esperisce nell’impressione di vivere una conflittualità valoriale (sofferenza che potrebbe tradursi in molteplici forme: dall’abdicare a qualsiasi scelta e/o dal procrastinare le decisioni, fino all’assunzione di un modo caotico, casuale ed impulsivo di optare per certune vie esistenziali piuttosto che altre) è in ultima analisi sospeso alla sua natura costitutivamente libera: di liberarsi o, viceversa, di non-liberarsi dalle costrizioni che possono derivare dall’assunzione acritica di significati già intuiti e già pensati, che non scaturiscono da un personale processo di consapevolezza riflessiva sul reale e su quegli stessi significati. Risulta necessaria, dunque, la capacità del soggetto di tradurre i valori universali in ideali etici calibrati sulla particolare condizione di vita, attraverso un atto di coglimento intuitivo, capace di ravvisare le possibilità di significato particolare di cui è intriso un valore generale. Il disagio di tanti giovani, allora, più che conseguire alla tanto invocata ‘crisi odierna dei valori’⁷⁶ va ricondotto alla noodinamica sospesa al singolo e alla sua coscienza intenzionalmente autotrascendente: all’ontologica libertà che ogni ragazzo/a, in quanto essere umano, potenzialmente e facoltativamente preserva in qualsiasi situazione dell’esistere. In fondo, l’uomo resta libero soprattutto “di fronte alla propria coscienza. Tale libertà consiste però unicamente nella scelta tra due possibilità: ascoltare la voce della coscienza, o trascurarla del tutto”⁷⁷, reprimendola e soffocandola.

⁷³ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 40

⁷⁴ *Ibid.*, p. 38

⁷⁵ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 276 nota 115

⁷⁶ Infatti, “i significati rimangono intatti nonostante la caduta delle tradizioni” (*ibid.*, p. 351)

⁷⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 83

8.3.6. Oltre le «chiuse» del soggettivismo

E, sul filo del ragionamento fatto in ordine alla capacità divinatoria della coscienza, è necessario specificare che anche quando parliamo di «essere-nel-mondo» occorre evitare il rischio di scendere nel soggettivismo⁷⁸: per comprendere esattamente quella espressione, infatti, bisogna tener presente che “*essere-uomo* significa essere profondamente impegnato e coinvolto in una situazione, ed essere nel contempo confrontato con un mondo la cui oggettività e realtà mai viene in alcun modo sminuita dalla soggettività di quell’«essere» che «è nel mondo». Salvare l’«alterità», l’oggettività dell’oggetto, vuol dire preservare quella tensione che si stabilisce fra oggetto e soggetto. Questa tensione è la medesima che sussiste fra ciò che «sono» e ciò che «devo essere», fra il reale e l’ideale, fra l’essere e il significato”.⁷⁹

Il pensiero di Frankl rivela, particolarmente in tale passaggio, la sua originalità, nonché la valenza pedagogica del quale è intriso.

Ciò nella convinzione che la mancata considerazione al centrale campo polare di tensione tra soggetto e oggetto possa condurre (sia la terapia che, a maggior ragione, l’educazione) verso due derive: il «potenzialismo», che “è l’errore di chi trascura il primo termine (il soggetto intenzionale)”⁸⁰ ed il «calescopismo» che è invece “l’equivoco in cui cade colui che dimentica il secondo termine della relazione (l’oggetto intenzionato), riducendolo in qualche modo al primo”.⁸¹ Il «potenzialismo» sembra proprio connesso alla tendenza di quei giovani ‘disagiati’ che credono illusoriamente che ‘tutto sia possibile’, senza un riferimento concreto, reale e realistico al mondo dei valori e del dover-essere. Il pensiero va anche a quei giovani che ‘si dimenticano’ di sé, ma non nel senso frankliano del termine (ossia, in riferimento ad un valore), bensì nel distacco dalla propria interiorità, dai profondi vissuti interiori, dalla conoscenza delle personali inclinazioni, preferenze ed attitudini valoriali. Ciò rende il soggetto estremamente permeabile e condizionabile agli influssi esterni. Nondimeno, il potenzialismo può essere ravvisato anche in quegli adulti che riducono l’educazione ad un insieme di possibilità da attualizzare senza il riferimento al soggetto concreto, nella

⁷⁸ “Strettamente parlando, il soggettivismo contesta l’esistenza di un significato. Esso infatti afferma che non “c’è” un significato, ma che è l’uomo stesso a conferirne e attribuirne uno ad ogni situazione specifica” (*ibid.*, p. 79, nota 9)

⁷⁹ V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., pp. 64-65

⁸⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 123 nota 138

⁸¹ *Ibid.*, p. 123 nota 138

sua specificità ed originalità, scadendo di fatto nell'addestramento, nel nozionismo e nel condizionamento. Ci si dimentica che "in ogni dato momento solo una delle possibili opzioni dell'individuo realizza la necessità del suo scopo di vita (...) Quindi il problema inizia realmente proprio laddove il potenzialismo finisce. Il potenzialista cerca di evadere questo problema assiologico"⁸²: si rifugia nell'idea che le possibilità siano 'perennemente possibili' (in una logica attendista e reversibilistica delle scelte, che tende a procrastinarle all'infinito), e che 'una scelta valga l'altra', adottando tutt'al più un criterio casuale (il 'lasciar decidere al destino'), senza un principio valoriale di riferimento. Dunque, è il riferimento intenzionale del soggetto ad un ordine oggettivo di valori trascendenti e trascendentali che gli consente di ovviare al rischio di «potenzialismo». Pertanto, se in ogni situazione "devo cercare di trarre il vero significato della domanda che mi viene rivolta"⁸³ il richiamo è nuovamente alle categorie noetiche di «vero o falso», alla luce dell'obiettività, oggettività ed indipendenza dei valori trascendenti.

Il «caleidoscopismo», che costituisce il rovescio della medesima medaglia, ci riconduce alla chiusura autoreferenziale ed immanentistica sul soggetto: sulle potenzialità già a disposizione, sulle risposte che egli riesce a trovare le quali, però, per essere quelle 'giuste' devono tendere ad un orizzonte di valori universalmente validi, pena lo scadere nel soggettivismo, che preclude l'apertura al mondo dei significati e valori. Viceversa, occorre creare nuove potenzialità, ulteriori *opportunità-di-essere* che possono trarre origine solo da un atteggiamento propositivo nei confronti di quelle 'già in dotazione': dalla scelta, insomma, per la *possibilità di essere per l'educazione*,⁸⁴ e non dall'appiattimento sul personale *modo-di-essere*, nel misconoscimento di quanto di esteriore possa costituire un appello al cambiamento. Quest'ultima condizione, infatti, conduce inevitabilmente, anche se in forme e con intensità differenti, ad un vissuto di insoddisfazione: alla percezione che manchi un 'polo di attrazione' a cui orientare e stimolare dinamicamente il personale cammino esistenziale. E, allora, dobbiamo riconoscere che una situazione di disagio esistenziale può trovar luogo non solo nella spersonalizzazione della persona umana (ossia, nell'oggettivazione dell'esistenza) ma

⁸² V.E. Frankl, *Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy*, Simon and Schuster, New York, 1985, p. 53-54 (trad. D. Bruzzone)

⁸³ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 75

⁸⁴ Cfr V. Iori, *Essere per l'educazione*, cit.

anche – e forse primariamente – nella “soggettivizzazione dei significati e valori”:⁸⁵ nell’immanentismo del *logos* trascendente. Il richiamo ad un equilibrato *realismo* risulta chiaro: la soggettività dell’esperienza, infatti, non si identifica col solipsismo di un Io estraneo alla realtà oggettiva che lo confronta, ma si costituisce come intenzione di una coscienza legata ad un mondo che la trascende: dunque, come «tensione a», come «orientamento verso» un orizzonte di valori oggettivi e gerarchicamente organizzati che costituiscono il comune riferimento dell’intuizione soggettiva ad opera dell’organo di significato del singolo individuo. Intuizione che sfugge al pericolo della chiusura monadologica grazie all’«intersoggettività autotrascendente».⁸⁶

Così, nella considerazione del disagio esistenziale occorre superare una concezione eminentemente soggettivistica, immanentistica ed autoreferenziale, riferendosi invece ad una dinamica *appellativa* dell’esistere: alla chiamata verso la dimensione dei significati e valori oggettivi. In questa prospettiva, pertanto, il disagio esistenziale non riguarda solo il soggetto ed il suo mondo interiore, bensì il suo rapporto intenzionale con un orizzonte di valori oggettivi. Non concerne solo una situazione di ‘malcontento’ soggettiva, estranea al mondo in cui vive, bensì la noodinamica spirituale. Si tratta, pertanto, sia nella interpretazione del fenomeno del disagio che, come vedremo, nella sua presa in carico pedagogica, di ricusare una concezione che esprime “il soggettivismo dei valori e la chiusura del soggetto su se stesso nel processo dell’auto-realizzazione: la persona non ha nulla da conquistare, non esce dal proprio mondo, gira attorno a se stessa nell’illusione di percorrere un cammino: è il serpente che insegue la propria coda!”⁸⁷.

⁸⁵ V.E. Frankl, *Psychotherapy and Existentialism*, cit., p. 128 (traduzione D. Bruzzone)

⁸⁶ Per il concetto di «intersoggettività autotrascendente», il riferimento è alla prospettiva fenomenologico-esistenziale, secondo la quale “gli eventi di cui facciamo esperienza vissuta non sono chiusi al mondo del singolo individuo che ne fa esperienza, ma sono tra loro in una “connessione strutturale” per cui un *Erlebnis* ne fa comprendere un altro e tutti comprendono ognuno, come ognuno tutti” (V. Iori, Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 96)

⁸⁷ P. Giordani, *Il colloquio psicologico nella direzione spirituale. Il metodo di R. Carkuff*, Rogate, Roma, 1991, pp. 19-20

8.4. Fenomenologia del disagio esistenziale

La maturazione della consapevolezza (in ordine ai propri vissuti di vuoto ed insignificanza esistenziale) e l'esercizio della responsabilità (come messa in campo della personale abilità di rispondere alla sensazione di vacuità interiore) risultano cruciali per il benessere o, viceversa, per l'insorgere del disagio esistenziale, poiché "l'esistenza è ad un tempo consapevolezza e responsabilità".⁸⁸ Dunque l'abdicare, da parte dell'uomo, al suo «essere-cosciente» ed «essere-responsabile» segna la rinuncia a ciò che lo caratterizza nella sua profonda umanità, quale persona spirituale. E, infatti, sono proprio tali aspetti, come vedremo ora, ad entrare in gioco nel modo unico e singolare dell'individuo di sperimentare e rispondere al personale disagio di insignificanza esistenziale.

8.4.1. Il sentimento di vuoto

Paradossalmente, possiamo comprendere la forza dell'anelito umano al senso "grazie al suo contrario, cioè al «vuoto esistenziale»"⁸⁹: a quel senso pervasivo di vacuità interiore che, talvolta, avvolge l'esistenza, nella percezione della mancanza di punti di riferimento in relazione ai quali poter maturare la propria personalità, nonché nell'assenza di interessi e desideri autentici, capaci di mobilitare il giovane nella scoperta dei significati.

Vuoto esistenziale

Questa espressione attraversa e caratterizza tutto il pensiero frankliano, concentrato sull'evidenziare, comprendere ed affrontare non tanto una patologia (o un gruppo di malattie) in particolare, quanto un vissuto trasversale, associato alla mancanza di senso. Quando la persona avverte di non avere uno scopo nella vita sperimenta, infatti, un sentimento di radicale

⁸⁸ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 108

⁸⁹ G. Froggio, "Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti secondo la logoterapia di Frankl", in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit., p. 119

assenza di significato, che “abitualmente viene associato a un sentimento di «vuoto interiore»”⁹⁰, conseguente alla frustrazione della costitutiva volontà di significato dell’essere umano.

Tale sentimento si esprime in molteplici modi, che vanno dalla noia, all’indifferenza e all’apatia; dal conformismo al totalitarismo, nonché nelle tre forme di malessere dilaganti nella nostra società, e nelle quali si manifesta la nevrosi collettiva soprattutto giovanile: l’aggressività, la depressione e la tossicodipendenza. Così, possiamo dire che “l’uomo di oggi non è più un frustrato a livello sessuale, ma è un frustrato sul piano esistenziale. Soffre di meno di un senso di inferiorità, ma soffre di più per un senso di absurdità, di vuoto esistenziale. L’aumento di fenomeni a diffusione generale, quali l’aggressività e la criminalità, le tossicodipendenze e il suicidio, è da ricondurre proprio al senso di absurdità”⁹¹ Può evolversi, anche, in una nevrosi noogena: ma si tratta di uno tra gli esiti possibili, giacché “né ogni nevrosi è ‘noogena’, derivante cioè da un vuoto esistenziale, né il vuoto esistenziale è in ogni caso patogeno. Meno che meno potrebbe essere qualcosa di patologico”.⁹²

Così, il presupposto per poter comprendere realisticamente e non pregiudizialmente il costrutto del «vuoto esistenziale» si staglia sullo sfondo concettuale della «volontà di significato»: si tratta di termini che si esplicano vicendevolmente, essendo il primo l’espressione delle difficoltà che l’altra incontra alla propria soddisfazione.

Difficoltà che possiamo ricondurre essenzialmente all’incapacità di identificare e riconoscere, da parte del soggetto, scopi ed obiettivi per cui vivere, e tale per cui il processo squisitamente singolare di dispiegamento della «propria forma» risulta profondamente ostacolato, faticando nel procedere in quella ricerca che “mai dovrebbe prefigurare forme già compiute”.⁹³ Parliamo di un vissuto che può essere variamente connotato dalla mancanza di progettualità: dal non avere un «per-che/per-chi» in cui sostanziare la personale responsabilità, in uno sfondo di incertezza, irrequietezza, precarietà ed instabilità che spesso assume i toni di un «lasciarsi vivere». Di una postura esistenziale, dunque, caratterizzata dalla non-apertura ai significati e ai valori, dall’incapacità di percepire le possibilità di senso uniche e individuali insiste in ogni situazione: i compiti originali che la vita pone a ciascuna persona.⁹⁴ Torna la metafora

⁹⁰ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 124

⁹¹ E. Fizzotti, “Editoriale”, *Ricerca di senso*, vol. 7, n° 3, 2009

⁹² V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 125

⁹³ L. Mortari, *Un metodo a-metodico*, cit., p. 4 (nota 3).

⁹⁴ A questo proposito specifica Frankl che, se una persona ci confida che non sa quale sia il senso della sua vita, “dobbiamo rispondergli che il primo compito da assolvere è quello di trovare quale sia la sua autentica strada e di cercare il senso della sua vita nella propria irripetibile singolarità” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 93)

del “boomerang”⁹⁵ e del ripiegamento su di sé, che esemplifica bene la situazione di *disagio esistenziale* come fallimento della tensione autotrascendente e, dunque, della intuizione e realizzazione del significato: lo si ritrova “nell’individuo autocentrato, vale a dire fondamentalmente centrato su di sé e sui suoi bisogni. La ricerca di senso, nel suo caso, è indirizzata verso significati fittizi. Essa, infatti, è orientata non già verso l’esterno, verso l’altro da sé, secondo la naturale autotrascendenza - che pure permane a livello facoltativo - quanto piuttosto verso l’interno dell’organismo bio-psichico”.⁹⁶

Il meccanismo appena accennato della chiusura del giovane su se stesso risulta estremamente importante ai fini del nostro discorso, poiché si tratta di una situazione affatto infrequente nella media e tarda adolescenza, ed è molto simile ai concetti di “stagnazione e autoassorbimento” che E. Erikson oppone alla generatività⁹⁷, nonché alla “fase in moratoria” di J.E. Marcia⁹⁸, quando il giovane vive in un stato di crisi esistenziale, legato all’incapacità di assumere dei compiti ed interiorizzare significati, nonché di operare delle scelte responsabili fra le numerose alternative che la vita gli pone. Si tratta di «tipi dubbiosi», che “cercano un obiettivo a cui poter tendere, un’idea a cui potersi aggrappare, un compito da svolgere, perché si trovano in un vuoto spaventoso, in un vuoto esistenziale”.⁹⁹

Tale vissuto di insignificanza si esprime sovente in modo strisciante e latente¹⁰⁰, accompagnando silenziosamente l’esistere, ossia la relazione che il soggetto instaura giorno per giorno col proprio *mondo-della-vita*. Non di rado, dunque, la sofferenza esistenziale può assumere i toni del malessere sommerso, silente, incapace di trovare modalità costruttive per esprimere il sentimento di insoddisfazione di cui è intrisa, di rendere in qualche modo manifesta (e, dunque, affrontabile) la “sensazione di mancanza

⁹⁵ Tale immagine suggestiva riesce ad esemplificare la mancata ‘presa’ della ‘preda’ cui aspira l’uomo: uno scopo per cui valga la pena di vivere.

⁹⁶ A. Gismondi, “Logoterapia e suicidio”, in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit., pp. 186-187

⁹⁷ Egli sostiene, infatti, che la mancanza di generatività (che non coincide con la semplice procreazione, ma con un atteggiamento di cura anche nei confronti, ad esempio, del proprio lavoro), si esprime con la stagnazione, l’indulgere su di sé, la noia e la mancanza di crescita (cfr. E. Erikson, *Gioventù e crisi d’identità*, cit.)

⁹⁸ La persona ‘in moratoria’, a differenza di quella con una ‘identità diffusa’ o di quella ‘sotto ipoteca’, non è capace di assumersi degli impegni (cfr. J.E. Marcia, “Ego Identity Status: Relationship to change in self-esteem, “general maladjustment”, and authoritarianism”, *Journal of Personality*, 35, 1967, pp. 118-133)

⁹⁹ E. Lukas, *Dare un senso alla vita. Logoterapia e vuoto esistenziale*, Cittadella, Assisi, 1983, pp. 21-22

¹⁰⁰ “Il vuoto esistenziale può anche restare larvato, mascherato, e nondimeno caratterizzare alcune forme alienate di vita che non è raro riscontrare quotidianamente nelle nostre società” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, p. 45)

di senso, di disorientamento, di «depressione anomica»¹⁰¹ che connotano una modalità precaria e provvisoria di affrontare l'esistenza. Spesso tale sentire non è connesso a qualche evento particolare (in una logica puramente reattiva), ma viene a connotare diffusamente e pervasivamente il personale *modo-di-essere-nel-mondo* e di percepire il reale. E se è vero che può riguardare soprattutto il periodo adolescenziale, è comunque innegabile che sia tra le principali prerogative dell'uomo (a qualsiasi età o condizione dell'esistere) chiedersi quale senso abbia la vita o, addirittura, se la vita abbia o meno un senso. Quella del vuoto esistenziale consiste, allora, in una percezione squisitamente emotiva, che scaturisce dal rapporto intenzionale della coscienza col reale: dalla dinamica fra soggetto e oggetto, fra l'esistenzialità della persona spirituale – lo «spirito soggettivo» - e l'intenzionalità degli atti spirituali – lo «spirito oggettivo»-.¹⁰²

Nondimeno, se l'esperienza vissuta di insignificanza esistenziale può tradursi nel percepire, più o meno confusamente e consapevolmente, di non avere un compito da svolgere, uno scopo da raggiungere ed una direzione dove sostanziare il proprio agire responsabile, tale vissuto può nondimeno assumere i contorni della noia - come “perdita di interesse al mondo”¹⁰³ - e di mancanza di energia vitale; con l'avvertire la propria esistenza come piatta, “senza sale”, poiché nulla entusiasma più; può collimare con la spinta a dimenticarsi di sé – e la corrispettiva fuga dallo stare presso di sé -¹⁰⁴ attraverso il ricorso, ad esempio, a sostanze psicotrope, o mediante la ricerca del rischio gratuito, nonché attraverso l'approntamento di quell'insieme di attività «centrifughe» che hanno la funzione di portare il soggetto lontano dal proprio Io. E ancora: può convergere con un senso di impotenza interiore e di angoscia, nonché di rabbia spesso repressa (per tutto ciò che il soggetto «si» preclude, e che egli stesso avverte – anche se confusamente – come una perdita); con la scarsa stima di sé unita ad un bisogno di grandezza; con la tendenza a dipendere ambiguamente connotata dall'incapacità a

¹⁰¹ G. Froggio, “Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti secondo la logoterapia di Frankl”, in «Chi ha un perché nella vita...», cit., pp. 119-120

¹⁰² V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit. p. 28

¹⁰³ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 124. Il tema della noia viene considerato, in modo particolare, anche da G. Pietropolli Charmet (cfr. Id., *Fragile e spavaldo*, cit., e Id., *Adolescenza. Istruzioni per l'uso*, cit.)

¹⁰⁴ La mancanza di contatto con se stessi, e con la propria coscienza, rimanda al concetto di *incongruenza* di C. Rogers, come difficoltà a comprendere se stessi. Quando, invece, la persona riesce ad entrare in contatto con le parti profonde del suo essere, allora “il Sé diventa più congruente con l'esperire. La persona diventa in tal modo più autentica, più genuina.” (C. Rogers, *Un modo di essere*, cit., p. 102)

stabilire legami affettivi forti e duraturi¹⁰⁵; col porsi profondi ed angoscianti problemi riguardanti l'esistenza e i suoi *logoi* fondamentali: la vita, la morte, la sofferenza, il lavoro e l'amore, senza tuttavia riuscire ad affrontarli costruttivamente.

8.4.2. *L'incapacità di cogliere il significato*

Dunque, l'attraversamento da una forma di *essere-nel-mondo* ad un'altra, che connota in modo particolare i giovani, può essere per qualcuno particolarmente difficoltoso, in una società che non costituisce più un riferimento nella ricerca di significati ai quali tendere. Se il transito non è orientato consapevolmente verso qualcosa o qualcuno, verso significati o valori scelti dal soggetto – attraverso l'esercizio della coscienza – egli “si perde” (nella tossicodipendenza, nell'alcolismo, o in comportamenti rischiosi e/o aggressivi), o “si arrende” (come nella depressione o nelle tante forme di abdicamento fatalistico alla propria capacità decisionale), o “si ferma” (sostando nella noia, nel disinteresse e nell'apatia disperante). Così, quel *disagio* che scaturisce dalla fastidiosa sensazione di *vuoto* concerne essenzialmente la percezione quantomai ‘viscerale’ della mancanza di un senso, che scaturisce nel vivo del rapporto del soggetto col reale. Un vissuto che, nell'immediatezza della relazione intenzionale che l'individuo instaura, incessantemente e più o meno inconsapevolmente, con le cose, le persone, l'ambiente al di fuori di sé (relazione che, nel frattempo, continuamente lo *con-figura*) erompe e prorompe come insieme di *Erlebnisse*, spesso stravolgente e sconvolgente il soggetto stesso.

In linea con ciò, il *vuoto esistenziale* (così come il *senso*) è ‘sentito’ prima che ‘pensato’: si configura come un vissuto (*Erlebnis*), un avvertire profondamente radicato e connesso all'*esigenza* costitutiva e imprescindibile di senso: ossia, un embrionale cogliere, in modo irriflesso e pre-razionale, l'*assenza* di valori, significati, scopi, e del quale si avverte paradossalmente la presenza proprio attraverso la sua mancanza.¹⁰⁶

Possiamo configurare questo vissuto di vuoto esistenziale, pertanto, quale condizione

¹⁰⁵ Cfr. P. Del Core, “Una terapia di autotrascendenza per una corretta immagine di sé”, in E. Fizzotti, A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit.

¹⁰⁶ Cfr. concetto di *controfattuale*, esemplificato da una citazione attribuita a F. Werfel: “la sete dimostra la sicura esistenza dell'acqua.” (V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 119). Dunque, l'assenza di qualcosa sta a significare la presenza di qualcos'altro (che, comunque, esiste a prescindere dal fatto che qualcuno la colga), così come il significato esiste indipendentemente dalla coscienza che lo coglie.

sorgiva che ‘prende’ e ‘sorprende’ l’individuo nel suo rapporto con la realtà, così come i vissuti emotivi si impongono al soggetto e alla sua percezione del mondo.

In questo quadro può accadere, pertanto, che quando la volontà di trovare un senso nella vita non si realizza, “ossia quando un individuo non trova uno scopo nella vita che la faccia percepire degna di essere vissuta”,¹⁰⁷ egli esperisca uno stato interno di vuoto che, tuttavia, “non è un sintomo morboso”.¹⁰⁸ Sperimentare una sensazione, per quanto pervasiva ed intensa, di disagio interiore e di insignificanza, dunque, attiene alla naturale processualità del vivere: è un sentimento che può accompagnare l’avventura esistenziale del singolo, e dal quale discende il *come* egli procede nel suo modo unico e originale di rapportarsi al reale. In questa dinamica esistenziale assume un ruolo decisivo quell’«organo di significato» che, come abbiamo già avuto modo di vedere, è deputato ad intuire i significati presenti potenzialmente nella realtà e dal cui esito dipende, in ultima analisi, il sorgere o meno di un vissuto di vuoto interiore. Così, se il senso si scopre grazie alla coscienza individuale, “la volontà di senso non è altro che la disponibilità a seguire il linguaggio della coscienza”¹⁰⁹, nell’atto di coglimento dei significati oggettivi.

È la coscienza, in ultima analisi, che nel rapporto con *mondo-della-vita* intuisce, più o meno flebilmente o consapevolmente, delle esigenze e delle possibilità di significato, poiché “*il significato non solo deve, ma può essere trovato*. La coscienza viene in aiuto per una tale ricerca”.¹¹⁰ Il problema può consistere, talvolta, proprio nel consapevolizzare, accogliere ed ascoltarne la voce¹¹¹, tanto che possiamo vedere il *disagio esistenziale* come difficoltà a *cogliere consapevolmente* qualcosa che la coscienza ha *già* intuito nel rapporto col reale: qualcosa che esiste al di là di se stessi e che, spesso, si rivela in senso solo potenziale (ma, non per questo, meno vincolante per il personale appagamento esistenziale). Sta a ciascuno attualizzare e ‘dar vita’ a ciò che l’istinto etico soggettivo ha colto in forma solo germinale, a cominciare dalla presa di coscienza dei contenuti di significato pre-riflessivi, che chiedono di essere

¹⁰⁷ G. Froggio, “Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti secondo la logoterapia di Frankl”, in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit., pag. 121

¹⁰⁸ *Ibidem*

¹⁰⁹ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti, A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 63

¹¹⁰ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 105

¹¹¹ Questo tema è centrale, poiché “la coscienza è la consapevolezza di se stessi e del mondo esterno” (L. Berra, *La voce della coscienza. L’angoscia come via alla trascendenza*, Il Segno dei Gabrielli Editori, Verona, 2004, p. 62)

coscientizzato affinché possano fungere da autentico «bagaglio assiologico» della persona.

In questa prospettiva, allora, il sentimento di vuoto esistenziale risulta strettamente connesso con l'*auto-comprensione*¹¹² dei vissuti interiori intuiti dalla coscienza.

Così, la propensione a cercare un senso nel reale scaturisce dalla “ricerca di un «contatto» del soggetto con se stesso, di un «ascolto» e di un’elaborazione delle proprie ragioni profonde”.¹¹³ Ma, è bene sottolinearlo, non si tratta di un ripiegamento su di sé, di una chiusura autoreferenziale ed autocentrata nel mondo interiore dei propri significati, quanto del riconoscimento di quei significati unici che nascono dal rapporto autotrascendente con la realtà e che, pertanto, non sono già innati nel soggetto, ma emergono dal suo particolare e prospettico rapporto - continuo, costante ed inevitabile – col mondo oggettivo e trascendente dei valori. Infatti, se è vero che la persona non crea, da sé, i significati del reale, è altrettanto vero che essi non sono già insiti, secondo una concezione innatistica, nella sua coscienza. Affermare ciò significa assumere, come paradigma interpretativo, la relazionalità autotrascendente col reale, nel superamento dei rischi connessi sia all’oggettivismo (ad una «*oggettivazione del soggettivo*», che trascura l’esistenzialità della persona spirituale) sia al soggettivismo (ossia, una «*soggettivazione dell’oggettivo*», che tradisce l’intenzionalità degli atti spirituali).¹¹⁴

In questa prospettiva, allora, la sensazione di sofferenza ed insignificanza esistenziale trova essenzialmente la sua radice profonda nell’*incapacità*, da parte dell’individuo, di scorgere consapevolmente (e non solo irriflessivamente) possibilità di senso nel rapporto col reale: di accedere ai contenuti della sua coscienza, nella convinzione che la personale *forma esistenziale*, che continuamente egli tesse e *ri-tesse*, discenda proprio dal saper cogliere appieno quelle *potenzialità* di significato.

8.4.3. Dal vissuto di vuoto alla frustrazione esistenziale

“La libertà è l’individuale capacità (...) di fare un pausa fra lo stimolo e la reazione e gettare il suo peso, per quanto piccolo possa essere, dalla parte di una *particolare*

¹¹² V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit. p. 27

¹¹³ P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza*, cit., p. 138

¹¹⁴ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit. p. 28

reazione fra le molte possibili”.¹¹⁵ Alla luce di questa affermazione la frustrazione esistenziale si palesa come una tra le tante reazioni possibili al vissuto di vuoto esistenziale, espressione comunque della libertà dell’uomo, e cifra del suo modo di porsi nei confronti del reale

Accertato che l’elemento razionale ed intellettuale non risulta essere “(né esclusivamente, né forse prioritariamente) il cuore o la radice dello «spirito» frankliano, la cui origine sorgiva è piuttosto pre-logica, quindi emozionale ed inconscia”¹¹⁶, anche il momento aurorale del disagio esistenziale risiede in un vissuto soggettivo di vuoto esistenziale: il soggetto avverte di non aver uno scopo nella vita, sperimentando così un sentimento di insoddisfazione interiore. Questo «avvertire» e questo «sperimentare» possono avvenire più o meno consapevolmente (ma, non per questo, meno autenticamente): molte volte, infatti, si tratta di un sentire oscuro, indefinito, non coscientizzato e che permane, pertanto, nell’ambito dell’irriflesso. Spesso, il soggetto non solo non riesce a dare un nome a tale vissuto, ma fatica anche a carpirlo in modo non sfuggente: si tratta, per lo più, di una sensazione diffusa, di un bassofondo pervasivo di insignificanza che, per essere esplicitato, richiede un notevole sforzo sia emotivo che cognitivo, nonché la disponibilità a guardar dentro di sé. Pertanto, può accedere che le persone non lo ‘sappiano’ (non lo consapevolizzino), ma che tuttavia manchi loro qualcosa: un significato, capace di soddisfare l’intrinseca sete di senso e di calmierare quella sgradevole quanto fumosa inquietudine. Di talché, il fatto che il soggetto non lo consapevolizzi non significa affatto che non lo avverta: sappiamo bene, infatti, l’importanza dell’inconscio e dei suoi dinamismi nel determinare il vissuto umano. Questa difficoltà a coscientizzare il vissuto profondo può comportare, conseguentemente alla intuizione oscura ed indefinita di vuoto, il tentativo dell’individuo (anche questo più o meno agito consapevolmente) di estinguere quella fastidiosa sensazione di insensatezza: di ‘spegnere’, in qualche modo, quel vissuto disturbante di vacuità esistenziale. Così, le modalità per tentar di riempire il vuoto o di anestetizzare l’insoddisfazione possono essere di differenti tipologie: ed in esse si rispecchiano le molteplici forme di disagio esistenziale che approfondiremo nel prosieguo del nostro discorso, e che hanno come comune denominatore nell’intento, più

¹¹⁵ R. May, *La psicologia e il dilemma umano*, cit., p. 174 (il corsivo è mio)

¹¹⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 195

o meno consapevolizzato, di tacitare il vissuto di insignificanza esistenziale, nell'esercizio 'distorto' della volontà di trovare un significato.

Tale vissuto di vuoto esistenziale, così come può costituire lo stimolo alla ricerca costruttiva di significati (agendo da "carburante che serve ad accendere il processo creativo"¹¹⁷), può anche evolvere in una condizione di vita contrassegnata dalla *frustrazione esistenziale*. Di talché, il medesimo vissuto di vuoto esistenziale può fungere da premessa all'ingenerarsi di diversificati percorsi esistenziali¹¹⁸: o contrassegnati dalla processualità e dinamicità della ricerca di senso (il soggetto non fugge alla sensazione sgradevole di insoddisfazione: la affronta, prende posizione nei suoi riguardi, prima di tutto attraverso la disponibilità a consapevolizzarla), oppure contraddistinti dalla stagnazione, dalla fissità ed apatia di chi nulla cerca, o dalla fuga verso surrogati che danno l'illusione di estinguere il vuoto esistenziale limitandosi ad addormentare, in realtà, solo la sua percezione.

In tale prospettiva, allora, la frustrazione esistenziale fluisce dal *modo* di *rispondere* di un soggetto al proprio vissuto di vuoto: non si tratta dell'unico e quantomai scontato esito, quanto di *uno* tra i risvolti possibili che possono conseguire ad una sensazione soggettiva di vacuità esistenziale. Possiamo intendere la frustrazione esistenziale, pertanto, come una maniera – composta da molteplici sfaccettature – di esprimere la mancanza di senso nell'esistere e di reagire ad un "modo di esperire vital-mente"¹¹⁹ qual è, per l'appunto, il sentimento di insignificanza..

Parliamo, dunque, di una modalità non-costruttiva di reagire poiché, lungi dal contribuire all'appagamento esistenziale del soggetto ed all'incremento del suo sviluppo, contribuisce fortemente ad alimentare un senso di profonda insoddisfazione ostacolando, nel contempo, il suo cammino verso il dispiegamento della sua personalità. In tal senso, l'insofferenza non sfocia in un'operatività responsabile: l'individuo che adotta una postura esistenziale che frustra sistematicamente la ontologica volontà di senso e la tensione verso il dover-essere non è consapevole delle personali «abilità a rispondere»: non si adopera in un «per-che o per-chi», e non si sente chiamato a rispondere poiché non avverte una tensione ed attrazione nei confronti degli oggetti

¹¹⁷ G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., p. 81

¹¹⁸ Il nostro interrogativo, allora, suona così: «il soggetto, che cosa ne fa del vissuto, più o meno consapevolmente avvertito, di vuoto esistenziale? Lo stimola a fare qualcosa di costruttivo per il proprio benessere o, all'inverso, ad andare alla ricerca di palliativi distruttivi?»

¹¹⁹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 235

trascendenti. In sostanza, l'interrogativo sul «dinanzi a chi e dinanzi a che cosa» condurre la propria esistenza rimane eluso. Così, i modi in cui si può esprimere la frustrazione della motivazione costitutiva al senso, ossia di rispondere al profondo senso di vuoto e insignificanza che attanaglia l'esistenza, vengono ad assumere la configurazione di «modi-di-essere»: di modalità di *essere-presenza* e di attraversare l'esistenza.¹²⁰

Ma se è vero che non esiste un unico modo di reagire a questo sentimento (o, il che è lo stesso, alla «fame» di senso), comunque sussiste sempre “la possibilità del singolo di dare una forma personale”¹²¹ al proprio vissuto: possibilità che “è espressione della sua posizione spirituale libera e perciò soggetta alla richiesta di essere o di divenire giusta”.¹²²

In tale prospettiva, la frustrazione esistenziale coincide con la scelta. Comunque libera e responsabile, di modalità ‘distorte’ di fronteggiare le esigenze di senso (connesse alle concrete e precise situazioni esistenziali). Tali sono, ad esempio, quelle modalità che virano verso palliativi: ed il soggetto, in questi casi, potrebbe anche sentire (ma del tutto illusoriamente) di aver soddisfatto la sua «sete di senso», di aver riempito il suo vuoto. Ma questa sua sensazione non corrisponde alla realtà, poiché quel vuoto permane: oggettivamente, persiste e resiste ai vari tentativi inautentici di farvi fronte, che non si richiamano a valori oggettivamente dati e capaci, così, di fungere da valido orientamento per la sua esistenza. Non basta, dunque, che il soggetto ‘faccia qualcosa’ per reagire alla sensazione spiacevole di insignificanza: occorre anche considerare *come* egli risponde, la qualità della sua risposta in riferimento ad un mondo di valori oggettivi.

Così, alla radice dei molti comportamenti di sofferenza giovanili c'è una decisione personale: decisione che, ancorché responsabile, può comunque essere irriflessa, e determinare un modo particolare di rispondere ad un malessere intuito.

Si tratta, infine, dell'assunzione (più o meno consapevole, ma non per questo meno intenzionale) di un atteggiamento esistenziale, che “non è uno stato fisso e immutabile nel tempo, ma una realtà dinamica in costante mutamento, parallelamente all'evoluzione

¹²⁰ A questo proposito, “l'analisi esistenziale – ad esempio - intende un caso di nevrosi d'ansia come una modalità d'esistenza, come l'atto con cui l'uomo prende posizione e adotta decisioni spirituali”: naturalmente, questo non vale solo per le nevrosi (*ibid.*, p. 197)

¹²¹ *Ibid.*, p. 233

¹²² *Ibidem*

morale e psicologica”.¹²³ Di talché, da questo quadro risulta che quando la persona avverte un vuoto esistenziale – quanto sente una «sete di senso» - può assumere diversi atteggiamenti: può andare alla ricerca di surrogati che smorzano questa sensazione: ma la attenuano illusoriamente (c’è un’illusione di appagamento). Si estingue il sintomo ma non la causa e, tantomeno, la sua sorgente.¹²⁴ Oppure può andare alla ricerca di significati e realizzarsi, così, nell’autotrascendenza. Tuttavia, potrebbe anche accadere la persona consapevolizzi la sua esigenza di senso e decida di farvi fronte con un attivo processo di ricerca di significato, ma senza tuttavia trovarlo: non è detto, infatti, che la ricerca coincida col trovare delle risposte che appaghino la sete di senso. Ma non solo: la persona, infatti, pur avvertendo un vuoto esistenziale, potrebbe *non* andare alla ricerca di alcunché: in tal caso, lungi dall’innescarsi un dinamismo dell’«andare in ricerca», il soggetto sosta in una situazione di stallo e di apatia generalizzata. Qualora permanessero sistematicamente sia la modalità del ricorso a surrogati, che quella della ricerca inconcludente o dell’arresto ‘stagnante’, si verificherebbero dei *modi-di essere-presenza* connotati da frustrazione esistenziale, giacché “se il vuoto esistenziale si protrae nel tempo si può trasformare in frustrazione esistenziale”.¹²⁵

8.4.4. Modi distorti di fronteggiare il vuoto di senso

In altre parole, un vuoto variamente consapevolizzato, ma emotivamente vissuto come profonda e diffusa insoddisfazione che può evolversi nel passo successivo della frustrazione esistenziale: passo, tuttavia, opzionale e non deterministicamente conseguente, che dipende dal *modo* del soggetto di prendere posizione e rispondere a quel vissuto di disagio, e nel quale si esprime la sua radicale libertà. In ragione di ciò,

¹²³ A Pacciolla, “La prevenzione noogena”, in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit., p. 155

¹²⁴ Ad esempio, un giovane può tentar di ‘addormentare’ il suo vissuto di disagio bevendo. Tuttavia, l’atto stesso di bere costituisce un tentativo, seppur distorto, di riempire quel vuoto che esperisce: distorto e non-costruttivo poiché quei palliativi e surrogati “spengono” solo la sensazione di vuoto: ma il vuoto, in tutta la sua inclemente ‘oggettività’, resta, così come non scompare completamente la drammaticità di una condizione esistenziale all’insegna della frustrazione dell’esigenza di senso.

¹²⁵ G. Froggio, “Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti secondo la logoterapia di Frankl”, in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit., p. 120 (il corsivo è mio)

mentre il vuoto esistenziale non è necessariamente patogeno né, tantomeno, patologico, la frustrazione è invece patogena, e può sconfinare nella *nevrosi noogena*.¹²⁶

In questa prospettiva, allora, quando parliamo di disagio esistenziale, come sofferenza legata all'*ex-sistere*, intendiamo non tanto – o non solo – un vissuto di vuoto interiore: con questa espressione comprendiamo, anche, il modo personale di re-agire, di rispondere, di fronteggiare quel vissuto e, pertanto, di soddisfare la volontà di significato. Nondimeno, la sensazione di vacuità costituisce il sintomo dell'esigenza di senso, della tensione interiore al significato, poiché all'origine di quella insoddisfazione – non patologica – v'è il fatto che si frappongono ostacoli nel tendere del soggetto ai valori oggettivi e all'intuizione creativa di significati. Tuttavia, tale tensione non viene a mancare completamente: non può estinguersi o essere smorzata definitivamente (altrimenti il soggetto non avvertirebbe nemmeno un senso di disagio), giacché costituisce l'essenza dell'uomo. Essa risulta, però addormentata, sopita e rallentata: non percorsa da quella linfa vitale che solo bensì l'intuizione consapevole di valori e significati le può dare. Infatti, la coscienza coglie, ma inconsciamente e, dunque, in modo irriflesso: in questo caso, la “voce della coscienza” è così flebile da non dare, al soggetto, un senso di “nutrimento” o appagamento esistenziale, neppure in modo velato o poco conscio. Nondimeno, la sensazione di vuoto costituisce una condizione necessaria per innescare (anche qui: quale esito possibile ma non scontato) il processo della *ricerca* di senso. Infatti: se una persona non ‘sente’ un vuoto, se non avverte in qualche modo una mancanza di senso (non importa in che forma, oppure con quale intensità o grado di chiarezza: si tratta di un vissuto diffuso che comunque esiste), come può fare alcunché per colmarla, attutirla o tacitarla? In questa prospettiva, anche il tossicodipendente, o il cosiddetto bullo, o la ragazza anoressica, avvertono comunque e un vuoto: altrimenti il primo non andrebbe alla ricerca di una sostanza psicotropa, e agli altri non metterebbero in atto delle condotte aggressive ed auto-aggressive.

Sussiste, dunque, una differenza tra percepire (in modi anche oscuri, confusi e pre-riflessivi) e consapevolizzare o coscientizzare. Un soggetto può andare alla ricerca di

¹²⁶ Frankl le definisce “un nuovo tipo di nevrosi” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 268) legate alla mancanza persistente di un significato nella vita. Si tratta di patologie che sono “«dallo », non «nello» spirito” (V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., p. 157), giacché lo spirito non si ammala mai (cfr. “credo psichiatrico”).

qualcosa anche senza aver consapevolizzato, infine, che quello che gli manca è un significato: ma, nonostante non riesca a dargli un nome, lo avverte in modo ‘viscerale’.

La condizione di frustrazione esistenziale costituisce, allora, una modalità di fronteggiare un vissuto comunque avvertito: tuttavia tale modo di «prendere posizione»: non sempre, infatti, tale stato corrisponde all’autocoscienza poiché non è scontato, e nemmeno dato, che il soggetto decida consapevolmente e riflessivamente di non ottemperare costruttivamente a quella sensazione di vacuità. Proprio come abbiamo detto, il soggetto può assumere comportamenti che frustrano sistematicamente la volontà di significato pur non avendo coscientizzato che quella stessa condotta sia in risposta alla sua esigenza di senso, ed al tentativo di colmarne la mancanza. Una condotta di vita frustrante la volontà di significato può, dunque, conseguire in modo irriflesso a quella sensazione sgradevole di vuoto la quale, così, non di rado viene tacitata prima ancora che il soggetto l’abbia lasciata del tutto affiorare. In altre parole: forse il giovane che decide di rispondere col ricorso alla droga alla sensazione non-coscientizzata di insignificanza esistenziale, decide ciò irriflessivamente, anche se ciò non toglie la sua responsabilità. La sua decisionalità, infatti, riposa nell’ambito dell’inconscio spirituale, dove hanno sede le scelte profonde dell’individuo: anche quelle che non si lasciano condurre dalla voce della coscienza. Si tratta, allora, di sviluppare un vissuto di ‘secondo grado’, una “esperienza dell’esperienza”¹²⁷ intrisa di consapevolezza, frutto della riflessione su quell’aurorale ed irriflessa sensazione di vacuità. Si tratta, in sostanza, di trasformare l’iniziale esperienza vissuta (*Erlebnis*) in esperienza pensata (*Erfahrung*), nella convinzione che tale passaggio esperienziale costituisca l’*humus* del personale modo di rapportarsi al *mondo-della-vita*: di *essere presenza* e di rispondervi responsabilmente in modo creativo (*respons-ability*).

E, riprendendo il concetto che il vissuto aurorale di vuoto esistenziale possa costituire il *sub-strato* – il primo, ancorché imprescindibile, passo - per l’innescarsi di un processo di ricerca, rafforziamo tale posizione affermando che la sofferenza risulta necessaria per avviare un costruttivo percorso di ricerca dei significati: un transito indispensabile (anche se non sufficiente) per trovare un senso nell’esistere. Di talché, un vissuto di sofferenza che deriva dal cuore (o dallo spirito) è comunque fecondo nella prospettiva

¹²⁷ “È l’esperienza dell’esperienza quella che costituisce la mia prima conoscenza: senza uno sguardo che colga l’esperienza nel suo primo apparire io non avrei esperienza alcuna né di me né di altro.” (F. Larocca, *Dialogo creativo*, Morelli Editore, Verona 1992, p. 18)

frankliana, giacché fa sentire il soggetto «vivo spiritualmente» proprio nel mentre sperimenta una discrepanza fra il suo essere ed il dover-essere. Molto più preoccupante sarebbe, invece, un *modo-di-essere* che tacita tale sentire: che nega la sofferenza, che non la fa affiorare, soffocandola sotto una spessa (quanto precaria) coltre di strategie sublimanti. Ma, reprimendo l'insofferenza, si reprimono e precludono anche gli apporti positivi che questa comporta. E, allora, anche nella disperazione il soggetto “rapporta la realtà a cui si dibatte allo stato in cui dovrebbe trovarsi. E scorgere valori non ancora realizzati implica già un certo valore nella propria esistenza. Non potrebbe, infatti, giudicare se non fosse già in possesso della dignità e dell'elevatezza di un giudice che valuta, in questo caso, ciò che dovrebbe essere in confronto a ciò che è. La sofferenza procura quindi una tensione fruttuosa, quasi rivoluzionaria, in quanto fa percepire all'uomo ciò che come tale non dovrebbe essere. Nondimeno, la fruttuosità dipende in ultima analisi dall'atteggiamento che il soggetto assume nei confronti del suo vissuto: “non è la sofferenza a far crescere, è invece quello che ne facciamo che può far crescere la persona.”¹²⁸

Così, da un vissuto di disagio può anche scaturire una costruttiva ricerca di senso. Si tratta di un vissuto indispensabile alla maturazione, di “uno stadio che deve essere attraversato da qualunque individuo che sta crescendo in modo da poter trovare un proprio stabile ritmo vitale, secondo personali finalità e contenuti della vita”.¹²⁹ Si tratta di una *inquietudine necessaria*, che “non rappresenta una malattia fisica o psichica, quanto piuttosto un'esigenza spirituale. Essa, cioè, qualora sia veramente spirituale, non rappresenta qualcosa di negativo, non è una sorgente di squilibrio o di malattia”¹³⁰, bensì un'esperienza fondamentale per poter coltivare una maturità spirituale.

Non solo: la percezione di disagio può essere anche foriera di nuove aperture al cambiamento e rinnovati orizzonti di significato, poiché si tratta di una condizione che, proprio perché connotata da incertezza ed insicurezza, risulta meno ancorata a visioni stereotipate ed a rassicuranti opinioni. È una condizione dinamica, ‘in movimento, anziché statica o fissamente già patologica: un terreno fertile perché attecchisca l'atteggiamento di disponibilità alla ricerca di senso. La condizione di disagio esistenziale, dunque, se vista in un'ottica costruttiva e di cambiamento, non può essere

¹²⁸ A. Jollien, *Il mestiere di uomo*, Qiqajon, Magnano, 2003, p. 42

¹²⁹ *Ibidem* (il corsivo è mio)

¹³⁰ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit. p. 21

letta solo come mancanza, ma anche come punto di partenza dal quale muovere per attuare la realizzazione di nuove opportunità. Così, “mai, in nessun caso, è lecito considerare la problematicità spirituale di un uomo alla stregua di un “sintomo”: essa è sempre una prestazione (...), che un paziente è riuscito a svolgere da solo e a superare, mentre un altro non riesce e a cui dobbiamo portare aiuto”.¹³¹ Torna, allora, l’idea di *disagio esistenziale* non solo come sofferenza, ma anche come apertura a nuove possibilità di significato: come opportunità per maturare risorse verso la crescita spirituale. È questa, propriamente, la direzione di senso del lavoro educativo

Molto è sospeso, infatti, alla decisionalità del singolo circa l’atteggiamento da assumere nei riguardi di quel sentire di disagio. In questa prospettiva percepire una sensazione di ‘vuoto’ può costituire quella ‘pausa’ essenziale nell’incedere quotidiano, quel prezioso ‘interstizio’ che motiva l’individuo alla ricerca di rinnovati contenuti idonei al loro ‘riempimento’, giacché “come capita molte volte, sono le rovine spesso ad aprire degli spiragli per scorgere il cielo”¹³², in contrasto alla logica secondo la quale il benessere coincida col ‘tutto pieno’, con l’appagamento di ogni bisogno.¹³³ Di talché, se la persona non potesse sperimentare, accogliere e consapevolizzare momenti di ‘vuoto’, gli sarebbe preclusa l’esperienza della pienezza del senso.

Contrariamente a ciò, il tentativo di “nasconderla, rimuovendo ulteriormente l’esigenza metafisica (...) destituirà di ogni senso l’esistenza dell’individuo”¹³⁴ poiché si tratta, piuttosto, di *saper-stare* nella sofferenza, e non di mirare alla sua liberazione ad ogni costo, nella consapevolezza (come approfondiremo ancora) che l’esperienza del limite, del fallimento e del vuoto siano autentiche occasioni di crescita.

Così, se esperire una sensazione di vuoto, nell’economia complessiva di una vita, è del tutto fisiologico e non patologico, ciò a cui occorre prestare attenzione, semmai, è il *modo* di rispondere a un tale vissuto di sofferenza, che inevitabilmente inerisce l’essere, e che può costituire un’autentica prestazione esistenziale. Il disagio, di per sé, non assume allora una valenza unicamente ed invariabilmente negativa, dato che quel

¹³¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 65-66

¹³² V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit. p. 124

¹³³ Riteniamo, dunque, che la sensazione di ‘vuoto’, di smarrimento ed inquietudine possa costituire “il carburante che serve ad accendere il processo creativo: è ovvio che se un adolescente sta bene come sta non si dà da fare per crearsi una relazione amicale” (G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., p. 81), per esplorare nuovi territori e, dunque, rinnovati equilibri esistenziali.

¹³⁴ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit. p. 24

vissuto non è in ogni caso patogeno.¹³⁵ Ma la situazione di transizione da un *modo di essere presenza* ad un altro declina sul versante del malessere esistenziale quando il soggetto non riesce a rispondere in modo costruttivo, ossia ad attuare la “trasformazione di quel materiale grezzo che è il destino (...) trasportandolo dal piano della fattività a quello dell’esistenzialità”.¹³⁶

8.5. *Un male del nostro tempo*

Se è vero che ogni epoca ha le sue nevrosi¹³⁷ risultano estremamente attuali, a questo proposito, le parole di Frankl: “in misura crescente l’uomo d’oggi è dominato da un sentimento di mancanza di significato che abitualmente viene associato a un sentimento di «vuoto interiore» che io ho descritto e indicato come «vuoto esistenziale»”¹³⁸. Egli evidenzia chiaramente come la sofferenza che caratterizza maggiormente e più profondamente il nostro tempo, lungi dal coincidere con una forma di malessere generica, risieda in quel disagio che abbiamo definito *esistenziale*: anzi, ai nostri giorni “il fenomeno del vuoto esistenziale sembra essersi aggravato”.¹³⁹ Nondimeno, “oggi tutti gli psichiatri sono concordi nel ritenere che prevalgono sindromi una volta sconosciute o poco frequenti e che spesso tali patologie si presentano con i caratteri del disorientamento esistenziale”.¹⁴⁰ Riemergono, allora, i tratti culturali della sofferenza esistenziale, già emersi a proposito del disagio giovanile. Crediamo, tuttavia, che nel parlare della dimensione *esistenziale* del disagio giovanile, quale manifestazione tipica del nostro tempo, non ci si possa limitare ad enunciarne semplicemente la natura culturale giacché altri fenomeni risultano connessi (ed esprimono altrettanto efficacemente) lo spirito della nostra epoca: basti pensare, ad esempio, alle difficoltà

¹³⁵ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 125

¹³⁶ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 82

¹³⁷ “C’è da sempre un legame tra sofferenza psichica e situazione sociale (...), e oggi questo nesso appare ancor più inequivocabile” (D. Bruzzone, *Disagio giovanile e ricerca di senso*, cit., p. 198). Frankl amava ripetere che “nelle sale d’aspetto dei terapeuti si incontrano oggi piuttosto uomini disperati e con forti dubbi sul senso della loro vita” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 43).

¹³⁸ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 124

¹³⁹ D. Bruzzone, *Disagio giovanile e ricerca di senso*, cit., p. 196.

¹⁴⁰ E. Girmenia, “Narcisismo e modernità. Perché i disturbi di personalità e le nevrosi sono così diffusi al giorno d’oggi”, *Ricerca di Senso*, vol. 8, n. 2, 2010, p. 233

legate all'alimentazione ed al vissuto corporeo, in una società che amplifica potentemente il primato dell'apparire sull'essere. Occorre, allora, approfondire la riflessione sulla natura del legame esistente fra il disagio esistenziale ed i connotati culturali odierni, nel tentativo di comprendere perché proprio questa forma di sofferenza risulti maggiormente e compiutamente esemplificativa, a nostro avviso, del clima che stiamo vivendo.

8.5.1. Il clima di insensatezza

L'*adolescenzializzazione* che pare caratterizzare la società odierna, con tutti i caratteri di incertezza, transitorietà e precarietà cui abbiamo fatto riferimento nel primo capitolo, costituisce il *sub-strato* in cui oggi i nostri giovani si trovano, loro malgrado, a vivere. L'influsso fortemente disorientante che tale clima culturale riveste ai fini della loro crescita va ad investire una dimensione molto profonda della personalità: quella esistenziale che, come visto, concerne la dinamica centrale del periodo adolescenziale, quella dell'*ex-sistere*, e che proprio per questo rappresenta la sfera esposta ad una maggiore vulnerabilità. In tale quadro, la vena esistenziale del malessere che gli adolescenti, oggi, vivono vede la propria matrice nella profonda crisi spirituale che sta attraversando la società e ne costituisce, al contempo, la triste riproduzione. Soprattutto oggi, infatti, i giovani respirano una diffusa atmosfera di *nichilismo valoriale*¹⁴¹, permeato dalla mancanza di orientamenti chiari e condivisi, dall'assenza di filtri simbolici, di criteri-guida che attutiscano l'impatto con la realtà. In tale clima, l'adolescente è portato a condurre sempre più in solitudine la propria esistenza, in una condizione di crescente instabilità non solo personale, ma anche sociale¹⁴²: condizione, questa, che induce smarrimento esistenziale il quale si traduce, a sua volta, nell'incapacità di convogliare le personali energie verso nuovi orizzonti di senso, scopi e compiti capaci di rendere l'esistenza significativa. Di talché, quando parliamo di disagio esistenziale, ci riferiamo all'espressione di disagio *tipica* della nostra epoca: un'epoca, pertanto, non solo delle "passioni tristi" o, come viene da più parti asserito,

¹⁴¹ Cfr. U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, cit.

¹⁴² Cfr. R. Mion, "Nuove forme di emarginazione. Figure professionali emergenti e strumenti formativi", in AA.VV., *Disagio giovanile e nuove prospettive del lavoro sociale*, cit.

del narcisismo, consumismo, nichilismo... ma del *vuoto esistenziale*, quale fattore profondo, diffuso e strisciante che sottostà a quei fattori culturali, rappresentando l'elemento che sottilmente li accomuna. Nondimeno, la percezione così pervasiva di tale vuoto testimonia (proprio nelle forme della sua frustrazione) che “per quanto la determinazione del “senso” della vita si faccia via via sempre più problematica, la spinta a questa ricerca permane, nella stessa misura in cui la sua assenza è fonte di disagio per un individuo a cui la tradizione non fornisce più un quadro di significati indubitabile”.¹⁴³

Non possiamo negare, infatti, che “viviamo in un'epoca industrializzata e consumistica che si propone di soddisfare tutti i bisogni e di crearne di nuovi. Con una sola eccezione: il più umano tra tutti i bisogni, quello di significato, nell'attuale contesto sociale è spesso frustrato”.¹⁴⁴ Se è indubitabile che, oggi, la maggior parte delle persone ha superato la “fame di pane” permane, però, la “fame di senso”¹⁴⁵: anzi, forse proprio in coloro che hanno tutto e che posseggono ogni cosa, l'insignificanza esistenziale risalta per contrasto, e si fa viva in modo preponderante.

Sul filo di questo ragionamento, sia quando crediamo che il soggetto nulla cerchi più (essendo tutti i suoi bisogni, almeno apparentemente, completamente appagati), sia “in situazioni estreme la fame spirituale, la fame di pane spirituale, non è minore della fame di cibo materiale”.¹⁴⁶ Si tratta, come abbiamo già argomentato, di una motivazione indipendente.

Ma può anche accadere che la ricerca di senso faticosi a dinamizzarsi in questa nostra società in cui tutto risulta, spesso solo illusoriamente, facilmente conquistabile (o acquistabile): in cui la presenza di sfide, compiti e conquiste capaci di solleticare l'impegno e la progettualità personali risultano sempre più velati, compressi ed assopiti sotto la spessa coltre del pacifico soddisfacimento o, ancor peggio, tacitati dal ricorso alla sublimazione o a svariate forme di stordimento. È infatti innegabile che il nostro tessuto sociale e culturale – nelle sue componenti squisitamente educative, quali famiglia e scuola - sia caratterizzato dalla preoccupante mancanza di prove

¹⁴³ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 138

¹⁴⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 267, nota 2.

¹⁴⁵ Cfr V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell'anima*, cit., pp. 241-245. Così, “assistiamo ad una sempre più diffusa “fame di senso” che annida anche (e soprattutto) tra le popolazioni di quel privilegiato “nord del mondo” in cui, pur avendo molto “di che vivere”, spesso la gente non ha un “perché vivere” (D. Bruzzone, *Disagio giovanile e ricerca di senso*, cit., p. 200)

¹⁴⁶ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit. p. 89

autenticamente formative per i giovani¹⁴⁷. Di talché, le connaturate ed insopprimibili esigenze di senso, anziché venir colte, accolte e stimolate nell'evoluzione di una costruttiva ricerca di significati originali, vengono oltremodo frustrate da un contesto non solo disattento, ma di fatto ostacolante, poiché incapace di sostenere, condurre ed orientare la naturale "sete" di senso. E l'assenza prolungata di condizioni favorevoli alla promozione della dinamica esistenziale, nonché di risposte coerenti in grado di guidarla anziché dis-orientarla, si può tradurre in una condizione di vita priva di significato e di valore. Nondimeno questa difficoltà, che coinvolge diffusamente le dinamiche esistenziali, risulta essere «dietro e dentro» le varie caratterizzazioni culturali che definiscono lo spirito del nostro tempo, quale comune matrice che si manifesta nella provvisorietà degli stili di vita, in atteggiamenti fatalistici e de-responsabilizzanti, nonché in comportamenti e mentalità segnati dal conformismo. Così, è proprio sui processi noetici del giovane, sulla sua tensione alla progettualità legata all'*ex-sistere*, che va ad incidere la crisi della nostra società, poiché un contesto culturale dominato dalla sfiducia e disaffezione nel futuro, da modalità relazionali sempre più permeate da logiche escludenti ed emarginanti, nonché dal predominio di un bieco utilitarismo unito alla superficialità del mito dell'apparenza, indubbiamente non incentiva quei valori di responsabilità, impegno e speranza legati alla ricerca esistenziale.

L'attuale narcisismo imperante dei giovani, connotato dai tratti della chiusura autoreferenziale, egoismo e freddezza emotiva¹⁴⁸, nonché da atteggiamenti eccessivamente competitivi e dettati dalla ostinata volontà di primeggiare con ogni mezzo, sottende in realtà una profonda insignificanza e disorientamento esistenziali, sui quali possono edificare comportamenti cinici e superflui, propri di chi manifesta la mancanza di fiducia nel futuro, e l'assenza di ideali in cui credere. Su questa linea, al di là di un atteggiamento esteriormente fatalista, nichilista e disaffezionato nei confronti del reale si può celare l'"occultamento di profonde convinzioni che sono rimosse dalla coscienza, perché in stridente contrasto con il presente"¹⁴⁹, la difficoltà ad elaborare scale di valori coerenti, nonché a comprendere quali siano le reali esigenze che la vita

¹⁴⁷ Interessante risulta, a questo proposito, la riflessione di una professoressa circa il disinteresse, la noia e l'apatia dei nostri giovani, da vedere in stretta connessione con la mancanza di sane tensioni educative (K. Bacolini, "«Giudicate tutto, trattenete ciò che vale!» Spunti di riflessione sui giovani di oggi per educare a un senso della vita", *Ricerca di Senso*, vol. 5, n. 2, 2007).

¹⁴⁸ E. Girmenia, "Narcisismo e modernità", cit., pp. 238-339.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 238

richiede. Affiora, così, un pensiero semplicistico e stereotipato, che si affida al senso comune e alla comodità del “già detto”; che rifugge l’impegno richiesto da una mentalità critica, atta a sorreggere una autentica progettualità di vita: una *forma mentis*, insomma, radicata ad un “mondo che privilegia la strutturazione di una mentalità scarsamente simbolica”.¹⁵⁰

La crisi della nostra epoca, pertanto, non si gioca solo a livello psico-sociale: non si esaurisce nelle dinamiche legate al narcisismo, al nichilismo, all’economicismo, alla globalizzazione ed al tecnicismo, ma chiama in causa anche (e soprattutto) il piano o dimensione spirituale di quei caratteri. Di talché, in un’ottica esistenziale, risulta allora opportuno tratteggiare il *nichilismo* come «appiattimento sul presente», scaturente da un atteggiamento provvisorio nei confronti della vita, ed un *modo-di-essere* cinico, distaccato e disinteressato nei confronti del reale; il *fatalismo* come sentimento di inutilità e del “venir meno del protagonismo”;¹⁵¹ il *narcisismo* come chiusura solipsistica, anaffettiva e difensiva ; il *conformismo* e la *globalizzazione* come omologazione e perdita della propria unicità; il *consumismo* come superficialità ed utilitarismo.¹⁵² Tutti caratteri, questi, che stendono un velo di insensatezza sull’essere, e dei quali l’educazione non può eludere il richiamo.

Pertanto, nell’analisi del disagio esistenziale e delle sue inevitabili connessioni col contesto culturale odierno non ci è consentito di arrestarci al livello del narcisismo, nichilismo, conformismo, collettivismo, tecnicismo e così via: di questo, infatti, ne hanno parlato vari autori, e da più cornici disciplinari, che ci hanno permesso di cogliere come quei caratteri, dal punto di vista psicologico e sociologico, contribuiscano all’amplificarsi dell’odierno disagio degli adolescenti rispetto al passato, rendendo più difficoltoso il superamento dei compiti di sviluppo legati a questa stagione della vita.

V.E. Frankl non si ferma qui: ha il merito, infatti, di procedere nell’analisi. Non si limita a rilevare le forme del disagio giovanile connesse a quei caratteri socio-culturali, ma si interroga su quale sia l’istanza profonda che le anima: egli, dunque, sposta la riflessione sul *piano noetico*, evidenziando aspetti diversi del malessere giovanile. Il suo sguardo pone in luce, così, la *dimensione esistenziale*, sia dello spirito del tempo che del

¹⁵⁰ E. Girmenia, *L’analisi esistenziale*, Roma Armando, , 2003, p. 79

¹⁵¹ G. Milanesi, *I giovani nella società complessa*, cit., p. 44 (i corsivi sono miei)

¹⁵² Frankl parla, a questo proposito, di atteggiamento “tecnologico-utilitaristico”¹⁵² come modo-di-essere imperante nella nostra società (V.E. Frankl, “L’analisi esistenziale e i problemi del nostro tempo [1946]”, in Id., *La sfida del significato*, cit., p.16)

fenomeno del disagio¹⁵³, che proprio tale *Zeitgeist* instilla soprattutto nei giovani: una sofferenza spirituale, rimasta, spesso, in ombra. Dimensione, quella noetica, che come nel caso della personalità, risulta maggiormente comprensiva rispetto alle, pur non riducendosi a quelle. In questa ottica il disagio giovanile e quello epocale risultano sì intrisi dei tratti narcisistici, nichilistici, collettivistici... prima delineati: ma questi, tuttavia, non ne esauriscono l'ampiezza e profondità. C'è qualcosa che eccede: qualcosa di diverso che attanaglia lo spirito del tempo e dell'uomo, e che Frankl è riuscito ad intercettare, intuendo le profonde connessioni fra la frustrazione della *naturale* e *costitutiva* ricerca umana di senso e l'insensatezza che ammorba e pervade l'attuale contesto socio-culturale.

Frankl ci ha offerto, d'altro canto, una lente per focalizzare un disagio che, forse, c'è sempre stato, anche se in forme diverse e meno emergenti rispetto alle odierne. Una lente, pertanto, offerta al 'giusto momento' poiché è riuscita a cogliere, in perfetta sintonia con contesto di appartenenza, gli umori del tempo, ad intercettare bisogni, problemi e dinamiche connessi ad una dimensione sempre più importante per il benessere della persona nella nostra società.

Così è una dimensione, quella noetica, che viene messa in luce, ma non un nuovo fenomeno *tout-court*, poiché il fatto che in passato le sofferenze legate all'insignificanza esistenziale fossero sconosciute non significa che non esistessero (si pensi, ad esempio, alla frustrazione esistenziale che poteva scaturire dalla presenza di tradizioni eccessivamente rigide): forse, la presenza di un tessuto sociale comunque solido e stabile era in grado di attenuarne l'impatto e di contenerne l'intensità di manifestazione. Il contributo che ha dato lo sguardo di Frankl, dunque, è stato quello di sapersi posare su una dimensione del reale fortemente avvertita ma non ancora tematizzata, facendo così risaltare aspetti estremamente attuali della nostra epoca: l'incapacità di offrire un orizzonte di senso¹⁵⁴ che possa costituire, per il giovane, un valido e sicuro riferimento per il proprio processo di crescita, e che lo guidi nella ricerca di risposte, possibilmente chiare e coerenti, alle proprie domande di senso; l'evanescenza di un tessuto familiare,

¹⁵³ "Ci sono molte cose nei miei lavori e nei miei libri (...) che, ne sono certo, sembreranno ,a prima vista almeno, anacronistiche. Ma sono altrettanto certo che alcune di esse sono di grande attualità. Basti considerare l'emergere e il perdurare in tutto il mondo del sentimento di mancanza di un significato della vita" (V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 19)

¹⁵⁴ Rileviamo, infatti, un "atteggiamento generalizzato di indifferenza che caratterizza questa società.(...) indifferenza come rifiuto ad assumere chiare opzioni di valore, di fronte alle numerose contraddizioni della vita quotidiana nella società complessa" (G. Milanese, *I giovani nella società complessa*, cit., p. 131)

comunitario e sociale solido, le cui trame siano intrecciate in modo tale da sorreggere e guidare il soggetto nella sua personale e solitaria avventura di autoconfigurazione; la mancata sollecitazione, nei nostri giovani, di un dinamismo autotrascendente, promotore di qualche cambiamento, nell'appiattimento alla comodità dell'*essere-così* e del non-poter (o voler o dover) essere-diversamente.

Così, in questo clima permeato dall'appagamento immediato di bisogni di tipo materiale ed immateriale (è evidente, infatti, che i giovani di oggi sono generalmente amati e ben voluti, protetti e non di rado preservati da eventuali fatiche o frustrazioni) si profila il rischio di disimparare totalmente i valori dell'attesa, dello sforzo e dell'impegno, scalzati dalla pronta soddisfazione di richieste non ancora formulate o, addirittura, dall'anticipazione di desideri nemmeno consapevolizzati. Ci troviamo di fronte ad adolescenti che hanno tutto, che posseggono qualsiasi cosa ma, nonostante questo, spesso non sono felici: forse manca loro lo stimolo a non pretendere soltanto, ma anche a dare.¹⁵⁵ D'altro canto, sono proprio quei giovani esistenzialmente insoddisfatti che vanno disperatamente a cercare, magari con modalità distorte o distruttive, delle occasioni che li sfidino e che li provochino, per superare la *noia*¹⁵⁶ e l'insensatezza che spesso li assale, nel tentativo di compensare la “mancanza di iniziativa – iniziativa di cambiare qualcosa nel mondo, di migliorarlo!”.¹⁵⁷ Da questo possiamo evincere come, per un autentico e profondo benessere esistenziale, non solo non basti più il mero appagamento materiale, ma anche quanto risulti insufficiente quello dei bisogni psichici e relazionali.

Emergono, così, i contorni di un'epoca che ha abdicato alla sua funzione orientativa, perché essa stessa assiologicamente dis-orientata e livellata sull'essere-attuale: un tempo nel quale al giovane è consentito cullarsi in identificazioni che non lo 'pungolano' alla riflessione su di sé ed i propri meccanismi interiori, sui propri vissuti e dinamiche relazionali, e che lo tranquillizzano intimamente circa i propri comportamenti.¹⁵⁸ Un clima socio-culturale che non motiva il soggetto ad innalzarsi

¹⁵⁵ Cfr. E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti, A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit.

¹⁵⁶ *Noia* da intendersi come “annullamento del futuro, assenza di prospettiva, assenza di dover-essere e quindi di significato” (F. Larocca, *Follia e creatività*, cit., p. 88). E ancora: “come neurosi del futuro: il futuro non ci dice più niente. Abbiamo già visto tutto, abbiamo già provato tutto” (*ibid.*, p. 84)

¹⁵⁷ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 124

¹⁵⁸ Forse può sembrare fuori luogo, ma crediamo che l'appiattimento del *dover-essere* sull'*essere*, più volte menzionato, e il conseguente livellamento di ogni tensione dinamica autotrascendente a stati di

oltre l'essere e la sua condizione di 'gettatezza', che non presenta una direzione vettoriale verso l'alto, che non funge da catalizzatore verso dimensioni trascendenti di valori e significati, che non orienta e non dinamizza verso nuove acquisizioni e rinnovati traguardi maturativi.

tranquillizzante omeostasi sia stato emblematicamente ed ironicamente descritto da U. Eco in "Fenomenologia di Mike Buongiorno", *Diario Minimo*, Bompiani, Milano, 2008, pp. 29-34, al quale si rimanda. Citiamo solo la frase di apertura: "L'uomo circuito dai mass media è in fondo, fra tutti i suoi simili, il più rispettato: non gli si chiede mai di diventare che ciò che egli è già".

IX. Le forme del disagio esistenziale

*“Giudicare se la vita valga o non valga la pena di essere vissuta
è rispondere al quesito fondamentale della filosofia.
Il resto – se il mondo abbia tre dimensioni,
o se lo spirito abbia nove o dieci categorie – viene dopo”
(A Camus, Il mito di Sisifo)*

Tentiamo, ora, di proseguire nell'applicare la concezione tridimensionale dell'uomo alla lettura del disagio *esistenziale*, quale fenomeno tipicamente *umano* e, come tale, in grado di riflettere tutte le dimensioni della persona: biologica, psichica e spirituale. Come sostiene lo stesso Frankl, “nella misura in cui l'eziologia delle nevrosi è pluridimensionale, la sintomatologia deve parimenti avere più di una interpretazione”.¹ Crediamo, altresì (in base al principio antropologico che vede l'uomo capace di esprimere appieno la propria specificità ontologica solo nella sfera spirituale, che lo distingue dagli animali e dalla fatticità psico-fisica²) che il disagio spirituale - o *noetico* - sia quel tipo di malessere che più lo contraddistingue come essere umano. Risuona, così, il monito frankliano di considerare le problematiche legate al senso dell'esistere mai come delle semplici sintomatologie, ma come autentiche prestazioni umane³: anzi, come espressione di ciò che di più umano vi sia nell'uomo e che, tuttavia, talvolta fatica ad esprimersi appieno.

¹ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 43

² Ricordiamo la metafora dell'aereo: solo mentre vola dispiega autenticamente e compiutamente la propria natura, così come l'uomo solamente nello spirituale risulta veramente tale.

³ Vale a dire: “come sacrificio di cui essere fieri” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 45)

9.1. Multidimensionalità del disagio

Come si pone la dimensione esistenziale del disagio in confronto alle altre dimensioni del fenomeno?

Nella figura che segue viene rappresentata la seconda legge dell'ontologia dimensionale frankliana, che recita così: “differenti fenomeni, proiettati al di fuori della propria dimensione in una stessa dimensione inferiore alla propria, danno origine a figure che appaiono ambigue”.⁴

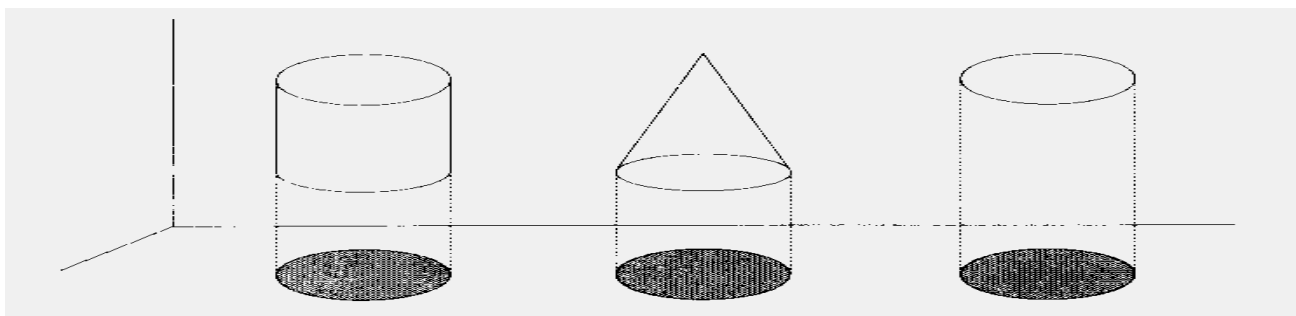


Fig. 1 Seconda legge dell'ontologia dimensionale

Applicando questo principio al disagio affermiamo che, così come non possiamo desumere da un'ombra circolare se essa provenga da un cilindro, da un cono o da una sfera, allo stesso modo non possiamo dedurre se siano l'ipertiroidismo, il complesso di Edipo o un conflitto valoriale all'origine di una sofferenza: “almeno non possiamo farlo finché ci limitiamo alla dimensione psicologica. La patologia è ambigua in quanto, in un dato caso, dobbiamo ancora ricercare il *logos*, che sta dietro il *pathos*, per poter individuare il significato di ogni sofferenza”.⁵

Se prendiamo, come esempio, qualche caso di misticismo, emerge quanto possa essere riduttiva una lettura che, fermandosi al solo piano psichiatrico, non consideri un'intera dimensione: quella spirituale. È già emerso, infatti, come in Giovanna d'Arco o in Fedor Dostoevskij si vedrebbero «nient'altro che», rispettivamente, una schizofrenica ed un epilettico, lasciando così in ombra tutto ciò che essi sono stati «al di là e nonostante» quelle problematiche.

⁴ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 39

⁵ *Ibid.*, p. 43

9.1.1. Il rapporto tra le diverse dimensioni

Così, rileviamo nuovamente come sia la dimensione propriamente umana a non essere (nei casi di riduzionismo e determinismo del quale non sono esenti i modelli interpretativi precedentemente affrontati) considerata. Infatti, accanto alle molteplici sfere che compongono il disagio, non ne emerge la specificità esistenziale, quale fenomeno poliedrico e, nel contempo, unitario.

Nella stessa persona sembrano coesistere, così, dimensioni diverse del disagio, le quali risultano comprese nella dimensione squisitamente umana: quella *esistenziale*. In questa prospettiva, la compresenza di aspetti, solo apparentemente inconciliabili, nella spiritualità, rendono conto di come non possa esistere, di fatto, una causa monodimensionale della sofferenza.

Tuttavia, a seconda delle concrete e singolari situazioni, una dimensione può prendere il sopravvento sul piano eziologico coinvolgendo tuttavia, più o meno intensamente, anche le altre sfere della personalità ed, in modo particolare, quella esistenziale: particolarità data dal fatto che quest'ultima non si trova sullo stesso piano delle altre. Infatti, se la sfera spirituale dell'uomo si configura come maggiormente estensiva rispetto a quelle bio-psichica, questo allora vale anche per la dimensione esistenziale del disagio: si tratta di una dimensione più ampia che, come tale, viene coinvolta, anche se indirettamente, nelle forme di disagio psicogene o somatogene. Stiamo parlando, in fin dei conti, della dimensione dell'essenza umana. Infatti, "per l'ontologia dimensionale una dimensione superiore indica che abbiamo a che fare con una dimensione maggiormente comprensiva, nel cui ambito viene anche inserita la dimensione inferiore".⁶

Questo significa che, se è vero che un malessere originariamente esistenziale non necessariamente debba coinvolgere l'apparato organico, non sembra altrettanto vero il contrario: lo spirituale, infatti, è sempre implicato nella sofferenza biologica ed anche psichica dell'uomo, almeno come possibilità di esercitare la caratteristica - tipicamente umana - di «assumere un atteggiamento» nei confronti della patologia o del disagio.

⁶ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 58

Il ragionamento si complica se consideriamo, inoltre, come molte delle problematiche giovanili (la cui eziologia risulta solitamente ascrivibile al piano bio-psichico: pensiamo, ad esempio, alla tossicodipendenza) trovino la loro radice profonda proprio nella dimensione spirituale del soggetto. A questo proposito, l'analisi esistenziale avanza l'assunto che ed infatti "se gli individui falliscono nello scoprire e nel perseguire un significato o potenziali significati all'interno delle loro vite, divengono vulnerabili alla depressione".⁷ In tal prospettiva, come abbiamo già notato nei capitoli precedenti, il riuscire a soddisfare la naturale esigenza di apertura verso il trascendente, costituisce un decisivo elemento di igiene psico-somatica.⁸

Nondimeno, se ogni tipo di disagio esprime un 'impasto' unico ed originale fra le tre componenti la personalità (sia dal punto di vista eziologico che sintomatico) il quadro può diventare, allora, ulteriormente complesso. Così, dall'interazione fra le diverse dimensioni dell'ontologia dimensionale, viste in senso eziologico e fenomenico, scaturiscono diverse forme di malessere, come si legge nella tabella che segue⁹:

SINTOMATOLOGIA EZIOLOGIA	SOMA	PSICHE	NOUS
SOMA	<i>Fenomeni somatogeni e fenosomatici (disturbi ad eziologia somatica e con sintomatologia dello stesso tipo; es. malattie fisiche di competenza medica)</i>	<i>Fenomeni somatogeni e fenopsichici (fenomeni ad eziologia somatica, ma con sviluppo di sintomatologia psichica¹⁰; ad es. nevrosi fobica da stress organico, di competenza del medico e dello psicoterapeuta)</i>	<i>Fenomeni somatogeni e fenonoetici (disagi ad eziologia somatica, ma con conseguenze sul piano spirituale, ad es. crisi esistenziale derivante da una improvvisa paralisi, di competenza del medico e logoterapeuta)</i>
PSICHE	<i>Fenomeni psicogeni e fenosomatici</i>	<i>Fenomeni psicogeni e fenopsichici (disagi che</i>	<i>Fenomeni psicogeni e fenonoetici (disturbi con</i>

⁷ G. Guerrieri, R. Paola, "Ricerca di senso e disagio psicopatologico in adolescenza", in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 146

⁸ In sostanza: "la tesi di fondo è che la mancanza di un forte significato nella vita può essere all'origine di una serie di patologie. Per dirla più direttamente, percepire la propria vita come vuota di senso e di significato, priva di uno scopo o di una motivazione, può compromettere non solo l'equilibrio psichico ma anche la stessa salute fisica" (A Pacciolla, "La prevenzione noogena", in E. Fizzotti (a cura di), "*Chi ha un perché nella vita...*", cit., p. 142)

⁹ Cfr. V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., pp. 51-65; L. Masi, *Il counseling logoterapico*, I.L.I., Cagliari, 2001

¹⁰ Lo stesso Frankl dice: "la mia ricerca mi ha insegnato che vi sono anche nevrosi somatogene. Vi sono casi di agorafobia, ad esempio, causati da ipertiroidismo" (V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 42)

	(disturbi con origine psichica e sintomatologia somatica. Si tratta delle malattie psicosomatiche¹¹, di competenza del medico e dello psicoterapeuta)	hanno eziologia e sintomatologia nella sfera psichica, es. psiconevrosi ansiose, isteriche, fobico-ossessive..., di competenza del psicoterapeuta)	eziologia psichica e sintomatologia spirituale, ad es. una crisi esistenziale prodotta da una delusione amorosa, di competenza del psicoterapeuta e logoterapeuta)
<i>NOUS¹²</i>	<i>Fenomeni noogeni e fenosomatici</i> (disturbi ad eziologia spirituale con conseguenze sul piano somatico, ad es. lo sviluppo di un tumore da un crollo dei valori. La competenza è del medico e del logoterapeuta)	<i>Fenomeni noogeni e fenopsichici</i> (si tratta di problematiche ad eziologia noetica con conseguenze di tipo psichico, come ad es. una depressione provocata da una crisi esistenziale. La competenza è dello psicoterapeuta-logoterapeuta)	<i>Fenomeni noogeni e fenonoetici</i> : originano dallo spirito e in esso ricadono. La competenza è specificatamente del logoterapeuta.

In una concezione che potremmo definire «tridimensionale» del disagio, l'incrocio binario (quale è rappresentato nella tabella) fra gli aspetti bio-psico-noetici della personalità risulta, forse, limitante: sembra, infatti, non rispecchiare del tutto la complessità dei fenomeni umani, che si fonda su una combinazione multipla e simultanea fra quegli aspetti. In altre parole, tale corrispondenza biunivoca non rende conto del fatto che il disagio potrebbe assumere forme imprecise e, per così dire, 'fluttuanti' tra tutti e tre gli ambiti, coinvolgendoli, seppur con intensità diversa, contemporaneamente.¹³ Nondimeno, in tale correlazione triadica occorre prestare attenzione all'aspetto che differenzia la dimensione esistenziale da quelle somato-psichiche (rammentiamo il principio dell'«antagonismo psico-noetico», in opposizione a quello del parallelismo bio-psichico), evitando così di porre sul medesimo piano le tre sfere della personalità. In tale prospettiva, è quella esistenziale ad essere trasversale e concomitante rispetto le altre due.

Pertanto, se è vero che i disagi delle sfere inferiori si ripercuotono sulla dimensione esistenziale – vale a dire, sul modo-di-essere nel mondo del soggetto, e di prendere posizione nei confronti di queste condizioni psico-fisiche - tuttavia essi la condizionano senza mai determinarla. È un altro tassello teorico frankliano, qui, a chiedere di essere

¹¹ Per un'idea delle concezioni frankliane in merito alla medicina psicosomatica si rinvia a V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., pp. 82-93

¹² È qui che Frankl inserisce le «nevrosi noogene», la teorizzazione delle quali costituisce il suo contributo più rilevante all'eziologia delle nevrosi.

¹³ In tale prospettiva, "la forte incidenza del significato della propria vita sul benessere globale della persona trasforma la correlazione mente-corpo in *correlazione spirito-mente-corpo*." (A Pacciolla, "La prevenzione noogena", in E. Fizzotti (a cura di), *Chi ha un perché nella vita...*, cit., p. 144

rimarcato: quello che proclama la inalienabile «libertà spirituale» dell'uomo, al di là e nonostante i limiti che ad essa possano derivare dalle condizioni a lui esterne o interne. Dunque, una dimensione trasversale - quella esistenziale - sia dal punto di vista eziogenetico (certamente non tutte le nevrosi o i disagi trovano la propria causa 'primaria' in una matrice noogena: tuttavia, è innegabile il coinvolgimento di una componente esistenziale, legata alla processualità verso un dover-essere) che da quello sintomatologico (che si manifesta nel modo squisitamente soggettivo di reagire alle difficoltà: di «assumere la propria croce»). Così, un disturbo somatogeno e fenopsichico può, nel contempo, avere influssi anche sulla dimensione esistenziale e coinvolgere la totalità della persona¹⁴. In un'ottica sistemica, infatti, sembra difficile pensare che vi siano disagi che, seppur ristretti dal punto di vista eziologico al solo ambito somatico, non incidano anche sul piano psichico e soprattutto esistenziale della persona. Si tratta, in altri termini, di stati di vulnerabilità differenziati (poiché differenziate sono le sfere della persona) che compongono una inscindibile unità.

A questo proposito è bene precisare che, quando parliamo di «dimensioni» della personalità, l'intento non è separazionistico, bensì puramente euristico: bisogna sempre presupporre, infatti, la totalità del soggetto, poiché si tratta di aspetti che riguardano uno stesso fenomeno, e non di fenomeni differenti. Semmai, possiamo parlare di preminenza, di 'enfasi' – sia a livello eziologico che sintomatico – di una sfera sull'altra, ma sempre tenendo presente la compresenza e la simultaneità di tutti gli aspetti, anche se coinvolti con intensità sicuramente variabile. Si tratta, allora, di riaffermare l'esistenza contemporanea di sfumature diverse dello stesso disagio: infatti, sia che il disturbo venga denominato psicogeno o somatogeno, oppure fenosomatico o fenopsichico, esso rappresenta qualcosa di complesso e multidimensionale, che arreca con sé anche una dimensione esistenziale.

Sul filo di questi ragionamenti, “il significato della sofferenza non deve fermarsi nella stessa dimensione sintomatologica, ma può ben celarsi in quell'altra dimensione”¹⁵: quella del *logos*. In tal senso, l'eziologia multidimensionale del disagio, oltre a tradursi

¹⁴ Questa *ottica sistemica* è ottemperata da diversi studiosi sull'argomento del disagio i quali, affermano il principio della reciproca influenza delle dimensioni della personalità: “le situazioni, gli avvenimenti e tutto quanto tocca la vita d'ognuno possono incidere più o meno superficialmente su diversi piani; secondo la teoria bio-psico-sociale, non ci sarebbe un solo piano interessato dall'evento, ma una costante osmosi fra le tre dimensioni” (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 133, nota 20)

¹⁵ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 43

in una sintomatologia altrettanto multidimensionale, richiede una diagnosi e terapia che assuma quegli stessi caratteri.

In questa prospettiva, parafrasando Frankl, possiamo dire che «solo quando lo consideriamo nella tridimensionalità di corpo, anima e spirito l'*actus humanus* del disagio giovanile ci appare nella sua pienezza»,¹⁶ in un “pluralismo delle scienze”¹⁷ ed in una integrazione interdisciplinare capace di comprendere la complessità dell’oggetto di studio.¹⁸

Così, un conflitto nella dimensione propriamente spirituale dell’uomo può costituire la matrice del disturbo *noogeno*: “anche in questa dimensione (spirituale) – egli scrive – possono mettere radici le nevrosi, ed è allora che noi parliamo di nevrosi noogene (cioè, scaturenti dall’*humus* spirituale); giacché la tensione causata da un conflitto di coscienza, o l’espressione causata da un problema spirituale, insomma una crisi esistenziale, può provocare una nevrosi”.¹⁹

Tuttavia, una problematica spirituale può costituire l’*humus*, è bene ribadirlo, non solo di uno stato nevrotico, ma anche di un sentimento di vuoto affatto patologico e, dunque, caratterizzare una crisi o disagio che rimanda a ciò che più di umano v’è nell’uomo: la sua «volontà di senso».

Quest’ultima, infatti, se non viene sistematicamente appagata può sfociare in una delle molteplici forme di frustrazione esistenziale (che tra poco approfondiremo) o evolvere nella nevrosi. E la nevrosi noogena, in nome di quel principio di unità antropologica cui si è accennato, “può estendere le sue ripercussioni nella dimensione psicologica”²⁰ e finanche in quella biologica, andando ad incidere ad esempio sul sistema immunitario della persona. Si può parlare, allora, non semplicemente di psicosomatica, ma di *noopsicosomatica*, nella consapevolezza che “la situazione immunitaria dipende fra l’altro dalla situazione emotiva e la situazione emotiva dipende sostanzialmente dalla realizzazione di senso interiore di una persona”.²¹

¹⁶La frase originale, già incontrata peraltro nel box di approfondimento dedicato all’«ontologia dimensionale», afferma che “solo quando lo consideriamo nella tridimensionalità di corpo, anima e spirito l’*homo humanus* ci appare nella sua pienezza” V.E. E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., p. 231

¹⁷ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 80, nota 23

¹⁸ Cfr. D. Bellantoni, *L’analisi Esistenziale di Viktor E. Frankl. Prospettive e sviluppi verso un intervento clinico integrato. Tesi di Dottorato*, Roma, Università Pontificia Salesiana, 2010

¹⁹ V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., p. 139

²⁰ A Pacciolla, “La prevenzione noogena”, in E. Fizzotti (a cura di), “*Chi ha un perché nella vita...*”, cit., pp. 141-142

²¹ E. Lukas, *Prevenire le crisi. Un contributo della logoterapia*, cit., pp. 56-57

Nondimeno, occorre guardarsi dal pericolo del riduzionismo, che può assumere le forme non solo del biologismo, dello psicologismo e del sociologismo, ma anche dello «spiritualismo»²²: ossia, dell'attribuire erroneamente ogni forma di disagio alla sola matrice spirituale, quale causa unica nonché primaria rispetto alle altre. In questa prospettiva, “non abbiamo alcun diritto di trascurare lo spirituale, ma neppure abbiamo il diritto di sopravvalutarlo. Vedere nello spirituale l'unica sorgente delle malattie mentali sarebbe cadere nell'errore del *noologismo*. Le nevrosi infatti possono radicarsi non solamente nello spirituale, ma egualmente nei differenti strati dello psichismo”.²³

Lo stesso dicasi per il disagio giovanile che, certamente, può emergere da problematiche afferenti alla sfera corporea della persona, oppure a quelle psichica, senza essere forzatamente ricondotto ad una primigenia difficoltà spirituale. Così, è pur vero che “se lo psicologista proietta il fenomeno spirituale sul piano dello psichico, lo spiritualista può essere tentato di interpretare il somatico o lo psichico alla stregua di una mera espressione dello spirituale”.²⁴ Occorre sempre considerare la complessità della persona nella molteplicità e specificità delle dimensioni che la attraversano: ciò impedisce di uniformare fenomeni umani differenti, poiché “non basta riuscire a comprendere la genesi psicologica del pessimismo, dello scetticismo o del fatalismo di un nevrotico per farlo edotto dell'inermità del suo atteggiamento. Solo dopo che ci saremo immedesimati nella sua *Weltanschauung* potremo passare ad occuparci della psicogenesi del suo nucleo ideologico per sforzarci di comprenderlo immettendolo nella globalità della sua personale esistenza”.²⁵

Emerge, allora, la necessità di evitare, proprio in nome della molteplicità dimensionale, di “ricondurre all'origine psichica di un atto il valore del suo contenuto spirituale. Così facendo, lo psicologista incorre in un equivoco dimensionale che non rende più adeguatamente conto del significato proprio dei fenomeni osservati”.²⁶ Nella considerazione del disagio giovanile, questo significa ridurre all'origine psichica il

²² Infatti, “il rapporto tra malattia mentale e vuoto esistenziale non è affatto causale (...) le condizioni psicopatologiche non sono *unicamente* causate dal vuoto esistenziale ma, come diverse ricerche riportano, le cause sono molteplici e ben differenziate” (G. Crea, “La logoterapia nelle ricerche. Ambiti, strumenti e prospettive cliniche, pedagogiche e preventive”, in E. Fizzotti (a cura di), *Nuovi orizzonti di ben-essere esistenziale*, cit., p. 132. Il corsivo è mio)

²³ V.E. Frankl, *La sofferenza di una vita senza senso*, cit., p. 90 E. Lukas, *Prevenire le crisi. Un contributo della logoterapia*, cit., pp. 52-53

²⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit. p. 48

²⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 46

²⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 186

valore del contenuto spirituale di un comportamento: la sua insignificanza esistenziale a sintomo, senza comprendere che “talvolta il «sintomo» – in una visione coerente di analisi esistenziale – può assurgere al significato di «compito» da assumere e da assolvere”.²⁷ In tale prospettiva, il sintomo stesso si trasforma, da pura espressione, in *prestazione*: erompe, pertanto, la spiritualità del soggetto nel suo modo di «prendere posizione» nei confronti delle esigenze della vita ed emerge, altresì, la centralità della dimensione noetica (non tanto come causa, bensì quale *risorsa* dell’individuo per affrontare le sue sfide quotidiane: risorsa che si esprime, essenzialmente, nella scelta di un atteggiamento *interiore*). In ragione di ciò, ne risulta che “mai, in nessun caso, è lecito considerare la problematicità spirituale di un uomo alla stregua di un «sintomo»: essa è sempre una prestazione (...), che un paziente è riuscito a svolgere da solo e a superare, mentre un altro non riesce e a cui dobbiamo portare aiuto”.²⁸

Così, nel caso di una depressione endogena, questa ha da essere compresa *anche* nei suoi risvolti esistenziali, configurandosi *anche* come un disagio spirituale: come “*modo di essere* (...) Dal punto di vista somatico la depressione endogena appare come un abbassamento della vitalità, ma niente di più. La «depressione» in cui viene a trovarsi l’organismo del depresso endogeno non è però sufficiente a dar ragione di tutta la sintomatologia che la caratterizza. Non è sufficiente a dar ragione né dell’angoscia di cui si diventa preda né della paura prevalentemente della morte e del peccato. Non possiamo chiarire l’angoscia, la paura, il sentimento di colpa dei melancolici se non come aspetti di un *modo di essere umano*”.²⁹ Al di là degli aspetti legati al piano fisico, v’è qualcosa che non risulta comprensibile solo attenendosi a quel scempenso somatico. È “un’istanza metaclinica”,³⁰ dunque, quella che esprime il modo del soggetto di «prendere posizione» nei confronti della depressione della vitalità la quale, in quanto fenomeno puramente organico, non è appannaggio solo dell’uomo. Ciò che, invece, quest’ultimo non può condividere con l’animale è la dimensione spirituale di tale stato: il suo modo di esperirlo vitalmente. In questa prospettiva, allora, la malinconia, il sentimento di angoscia, il senso di colpa, la tendenza all’auto-accusa sono il risultato “*del confronto con cui, nell’uomo, il fattore umano ha preso posizione rispetto*

²⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 60, nota 23

²⁸ *Ibid.*, p. 66

²⁹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 234 (il corsivo è mio)

³⁰ *Ibid.*, p. 235

all'elemento «malattia» presente in lui (...) L'angoscia che occupa la coscienza di quei pazienti non è un prodotto della morbosa depressione vitale, ma una «prestazione» dell'uomo quale persona spirituale. Una tale angoscia non è comprensibile fisiologicamente o psicologicamente; la si può solo chiarire umanamente, spiritualmente, come angoscia *esistenziale*³¹: vale a dire, in riferimento ad un dover-essere avvertito come esigenza alla quale rispondere e, nel contempo, tragicamente sperimentato ad una distanza incommensurabile. Su questa linea, allora, il comportamento del soggetto che soffre è sempre anche l'espressione del suo atteggiamento spirituale nei confronti della malattia (nonché dell'esistenza in generale). Atteggiamento che avrà la sua importanza persino nel caso di un tumore e dell'insorgere di una psicosi,³² evidenziando come diverse problematiche possano trovare, nella mancanza di significato, un elemento considerevole di aggravamento.³³

9.1.2. La matrice esistenziale

“Un terapeuta che non sia in grado di formulare con esattezza una diagnosi differenziata incorrerebbe facilmente nel pericolo di tralasciare l'arma più importante offertagli nell'arsenale psicoterapeutico: l'orientamento dell'uomo verso un significato e verso valori.”³⁴ Questa espressione frankliana sintetizza la necessità per il clinico (con evidenti ripercussioni anche sul piano pedagogico e riabilitativo) di differenziare non solo tra i diversi elementi che contribuiscono a costruire il quadro complesso di una situazione di malessere, quanto tra le diverse forme di disagio stesso. A seconda, infatti, dell'aspetto che prevale sugli altri, il malessere potrà essere variamente definito come relazionale, sociale, emotivo, cognitivo.

Nondimeno, alla luce dell'ontologia dimensionale, il disagio ad esempio relazionale (che può manifestarsi secondo modalità piuttosto disturbanti, capaci di catturare l'attenzione molto più che le forme solitamente sommesse del disagio esistenziale) può

³¹ *Ibidem*

³² Cfr. E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit.

³³ Cfr. J.L. Long, *A journey into meaning*, “The International Forum for Logotherapy”, vol. 5, n. 1, 1982, pp. 57-58; M. Khatami, *Existential therapy for chronic pain*, “The International Forum for Logotherapy”, vol. 18, n. 1, 1995, pp. 13-18.

³⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 26

essere visto come epifenomeno di un malessere più profondo: esistenziale, per l'appunto. Così, “alla base dei fenomeni devianti e dei disagi sociali c'è, secondo Frankl, la frustrazione del bisogno di dare un significato alla propria vita, c'è l'annullamento della propria libertà e capacità di autodirezione, c'è la mancanza del riconoscimento della propria responsabilità”.³⁵ In questa prospettiva emerge, allora, la primarietà ontologica (nel senso di ‘essenzialità’) dell'esistenziale rispetto allo psichico e al biologico. Asserendo, infatti, che al fondo di un disagio che si manifesta come relazionale, emotivo o sociale - e finanche fisico - potrebbe esserci una matrice spirituale, viene posta in luce la centralità della dimensione noetica: ovvero, la sua forza condizionante anche in relazione a quelle sofferenze che, apparentemente, non sembrano toccate da valenze esistenziali. D'altro canto, non potrebbe essere diversamente, giacché lo spirito (il *nous*) attiene all'essenza della persona. In ragione di ciò, lo spirituale connota ogni forma di disagio nelle sue profondità: profondità che non coincide, tuttavia, col concetto di causalità. Mentre affermiamo, infatti, che non tutti i disagi trovano la propria causa scatenante in conflitti spirituali, nel contempo non possiamo pensare che la sfera spirituale non venga in qualche modo coinvolta e stimolata da una problematica di vita che attanaglia la persona, qualsiasi siano le sue vesti eziologiche e sintomatiche. Sostenere il contrario, infatti, equivarrebbe ad estromettere l'umanità dell'uomo da un'esperienza prettamente umana quale è quella del disagio: si intuisce come tale dis-umanizzazione sia, oltre che paradossale, anche profondamente lesiva della dignità della persona.

Così, affermare la trasversalità della dimensione spirituale (quale elemento fondamentale che va a comporre il complesso mosaico anche delle altre forme di sofferenza) non significa ridurre tutte le espressioni di disagio – cognitivo, emotivo, relazionale, sociale – a quella esistenziale. Lungi, infatti, da qualsiasi tentativo di trasposizione impropria dal piano somatico o psichico a quello noetico (snaturando, così, quelle forme di malessere), si tratta invece di pensare, come già detto, alla coesistenza di sfere diverse nella medesima situazione di disagio o, che è lo stesso, di pensare alla compresenza, nella medesima persona, di disagi afferenti a eziologie differenti.

³⁵ G. Froggio, “Devianza, disagi sociali e logoterapia”, in E. Fizzotti, R. Carelli (a cura di), *Logoterapia applicata. Da una vita senza senso a un senso nella vita*, Salcom, Varese, 1990, p. 80

Nondimeno, si tratta anche di porre in evidenza come la radice profonda dell'uomo non possa essere disattesa, giacché rende il soffrire della persona 'qualitativamente' diverso da quello di tutti gli altri animali: erompe, infatti, la facoltà squisitamente umana di interrogarsi sul senso della sofferenza stessa,³⁶ sul «significato del sintomo»,³⁷ scegliendo quale atteggiamento assumere.

Così, affermare che non tutte le nevrosi ed i disagi sono noogeni significa rilevare come non tutti i malesseri trovino la propria causa specifica e preminente nelle dinamiche esistenziali: si può trattare, infatti, di sofferenze originariamente di carattere emotivo, relazionale, cognitivo, sociale. Nondimeno, ciò coincide con l'intento di non ricondurre la complessità della persona (e del suo disagio) all'unico piano spirituale: accanto allo psichico ed al biologico si situa, anche, la matrice spirituale la quale, come sappiamo, risulta dimensionalmente differente rispetto alle altre due. Di talché, un disagio specificatamente noogeno non smette di avere una componente somatica o psichica (attinenti alla fattualità umana)³⁸ come, d'altro canto, un malessere psichico o fisico possiede l'intrinseca potenzialità di manifestarsi anche in forme noetiche: di attingere al piano dell'esistenzialità. Non solo, poiché Frankl asserisce: "non posso certo pensare che la mancata dedizione a un compito possa costituire la sola causa di un'affezione psichica. Sono invece pienamente convinto che un positivo orientamento verso un significato rappresenti un mezzo di guarigione".³⁹ Riemerge con forza, allora, la specificità della dimensione spirituale nel suo fungere da *risorsa* nei confronti di una situazione di disagio.⁴⁰ Su questa linea (che tratteggia distintamente la differenza dimensionale tra lo spirituale ed il bio-psichico) la mancanza di senso può venire a costituire il *substrato*, talvolta latente, ad altre forme di disagio: l'*humus* sul quale possa proliferare una sofferenza di tipo psichico o biologico.

³⁶ A questo proposito spiega Frankl: "prendiamo, per esempio, una scimmia alla quale, a fini sperimentali, venga praticata una dolorosa iniezione: si pensa così di poter ottenere un siero capace di curare penose malattie. Può forse la scimmia comprendere la ragione della sua sofferenza? (...) il mondo umano, caratterizzato da significati e valori, non le è in alcun modo accessibile" (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 69-70)

³⁷ Cfr. A. Pacciolla, F. Mancini (a cura di), *Cognitivismo esistenziale. Dal significato del sintomo al significato della vita*, Franco Angeli, Milano, 2010

³⁸ Dice, infatti, Frankl (tornando all'esempio di Giovanna d'Arco): "Anche se prendiamo per dimostrato che ella sia una santa, ciò non cambierebbe il fatto che sia anche una schizofrenica" (V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 44)

³⁹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 26.

⁴⁰ Questo rappresenta un nodo centrale del nostro lavoro, giacché pone in luce la valenza eminentemente pedagogica del pensiero frankliano, nell'attenzione non tanto alle cause del disagio, quanto alle risorse spirituali che possono contribuire ad un suo superamento, sia sul piano terapeutico che educativo.

Si tratta, perciò, di conciliare – ricorrendo al principio della «*coincidentia oppositorum*» di N. Cusano⁴¹ - la specificità del disagio esistenziale (in forza dell'«antagonismo psiconoetico») nella compresenza con altre forme di malessere (unità e totalità della persona umana, e dei fenomeni umani).

E così come succede per un aereo (che non cessa di essere potenzialmente tale anche mentre corre sulle ruote alla stregua di un'automobile) o per l'uomo (il quale, seppur superando dimensionalmente il suo «essere-animale» continua, comunque, ad essere anche un animale),⁴² sul filo del medesimo ragionamento possiamo dire che la dimensione esistenziale del disagio non sostituisce le altre dimensioni bio-psico-sociali: si integra ad esse, completandole, e dando alla sofferenza una valenza anche spirituale: ossia, propriamente umana.

Tale valenza, tra l'altro, non è escluso che possa assumere un carattere preminente, divenendo la matrice eziologica specifica di disagi che abbiamo definito «noogeni».

Nondimeno, nell'osservare come sui sintomi nevrotici (per esempio di una depressione o dell'ansia) possa incidere l'atteggiamento spirituale della persona, emerge un altro principio frankliano (strettamente connesso a quello dell'antagonismo psiconoetico): quello secondo il quale «lo spirito non si ammala mai». Il disagio esistenziale, infatti, non è un disagio «dello» spirito, ma che ha sede «nello spirito»: nella dimensione dove abita la tensione tra l'essere-attuale ed il dover-essere, tra la persona fattuale e la personalità esistenziale. La persona spirituale, infatti, “non può ammalarsi, rimane là, dietro la psicosi, anche quando è a mala pena «visibile» all'occhio dello psichiatra (...) se così non fosse, non meriterebbe affatto la pena che il medico rimettesse a posto, «riparandolo», l'organismo psicofisico”.⁴³ Organismo che costituisce il *mezzo* attraverso il quale la dimensione incondizionata – quella spirituale – si mostra e si esprime, “rapportandovisi come al proprio strumento senza dipenderne”.⁴⁴ Lo spirito, dunque, «si dà» incarnato nell'apparato psicosomatico, influenzando inevitabilmente il corporeo e lo psichico. Non v'è dubbio, infatti, che il *modo* in cui una persona «assume la propria croce» condizioni il decorso somatico e psichico della sua sofferenza. Lo spirituale, invece, non risulta deducibile dai livelli inferiori: la sua natura lo rende relativamente

⁴¹ V.E. Frankl, “Determinismo e Umanesimo”, *Ricerca di senso*, cit., pp. 296-297

⁴² V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 23

⁴³ V.E. Frankl, “Dieci tesi sulla persona (1950)”, in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 35

⁴⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 198

autonomo, indipendente e non-plasmabile dalla fatticità psico-fisica. Rimane sempre, infatti, un margine di libertà spirituale nei confronti dell'apparato somato-psichico: ed è tale margine – per quanto esiguo ma inalienabile – a render conto del fatto che la dimensione noetica (il *nous*) sia qualitativamente differente dal soma e dalla psiche. Dunque: Così, “la persona organizza l'organismo psicofisico – lo fa «suo» nella misura in cui lo rende attrezzo, *organon, instrumentum*”.⁴⁵ Emerge il *nous* come principio ontologico «attivo» e originario: che agisce sull'apparato psico-fisico e non si limita a re-agire ai suoi condizionamenti.

Appare evidente, dunque, che quando parliamo genericamente di disagi relazionali, cognitivi, sociali ecc., occorre coglierne, anche, la dimensione squisitamente esistenziale, connessa alla difficoltà di trovare un significato nell'esistenza, di reagire costruttivamente ad una sofferenza radicata nell'apparato psico-corporeo, oppure ad “un conflitto di coscienza”.⁴⁶ Tutti aspetti, questi, che, lungi dal risolversi in “generici complessi, in conflitti inconsci o in problemi sessuali”,⁴⁷ rimandano invece alla complessità che connota il disagio dell'uomo. Dunque, la difficoltà emotiva e relazionale dei giovani può essere vista anche come sintomo di un malessere che nasce dalla difficoltà di *ex-sistere*, soprattutto degli adolescenti, poiché “dietro i comportamenti, i vissuti e le esperienze manifeste di questi giovani risiede pur sempre il desiderio di esplorare dei bisogni più essenziali (...) in vista di obiettivi che diano senso al loro processo di crescita”.⁴⁸ Al fondo della sofferenza di molti ragazzi, dunque, si può intravedere la frustrazione non tanto di un bisogno, quanto di un *desiderio*: vale a dire, della tensione verso qualcosa che rivesta di senso l'esistere, sottoforma di un compito da realizzare con impegno e dedizione.

In un'ottica che vede, dunque, l'uomo ed i fenomeni umani nella loro globalità, “nei comportamenti difficili che i giovani mostrano occorre individuare non solo il malessere psichico ma l'incapacità a cogliere un significato per la propria vita”,⁴⁹ stante la diffusa difficoltà a vivere una vita soddisfacente e significativa, ossia «piena di compiti».

⁴⁵ V.E. Frankl, *Der unbedingte Mensch*, cit., pp. 130-131

⁴⁶ V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., p. 139.

⁴⁷ E. Romeo, “Una vita alla ricerca di senso. Intervista a Viktor E. Frankl”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., pp. 123-124

⁴⁸ G. Crea, “«Qualificare» la vita attraverso la ricerca di senso”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 50

⁴⁹ *Ibid.*, p. 47

Il sentimento di insignificanza può scivolare, infatti, verso condotte depressive, aggressive o trasgressive: “i dati di ricerche strettamente empiriche dimostrano che la triade composta da depressione, dipendenza da droghe e criminalità è in un certo qual modo da ricondursi alla frustrazione esistenziale”.⁵⁰ Pertanto, così come “un insieme di sintomi, di per sé non noogeni, attecchisce facilmente se piantato in un vuoto esistenziale”,⁵¹ allo stesso modo la sofferenza si alimenta vigorosamente se non contrastata da una «postura esistenziale» capace di trovare un significato proprio nella sofferenza. Di talché, l’incidenza della frustrazione esistenziale sul disagio si esplica nel *modo* assunto dal soggetto di reagire spiritualmente a ciò che gli è dato fattivamente: nell’atteggiamento (spesso frutto di una decisione irriflessa, ma comunque autentica) di fronte ad una situazione che vive come disagio. Ciò pone in luce le “differenze che intercorrono tra il *momento* patogenetico e quello *patoplastico* che esprime, per così dire, la possibilità del singolo di dare una forma personale alla propria malattia, alla propria «fatalità» morbosa”.⁵² La qual malattia, nel suo modo di esprimersi, riflette la quanto la posizione libera e responsabile dell’uomo nei confronti di quanto gli accade: la sua «prestazione esistenziale» nei confronti del fattuale, poiché finanche “la psicosi può essere considerata una specie di estrema prova per l’uomo”.⁵³

Da quanto appena esposto discende, allora, la possibilità che la sofferenza esistenziale, oltre che fonte *specificata* del disagio noogeno, possa nel contempo costituire la «comune matrice» sottesa alle variegata modalità di malessere di natura bio-psico-sociale, quale fonte *a-specifica*.⁵⁴ Di talché, il disagio che attiene alla dimensione esistenziale può *accompagnarsi* alla sofferenza provocata da altre cause (ad, esempio, da problematiche di natura familiare), o può essere la *fonte originaria* di disagi attribuiti, spesso superficialmente, a diversificate matrici (come nel caso della tossicodipendenza).

Per la persona è possibile, allora, convivere con disagi di natura diversa (aventi radici eziologiche afferenti a dimensioni specifiche della personalità), e con situazioni biologiche, psichiche e spirituali di segno differente, e solo apparentemente

⁵⁰ E. Fizzotti, A. Gismondi, *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 120

⁵¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 276

⁵² *Ibid.*, p. 233. Egli ricorda di una paziente aiutata ad accettare la sua malattia “come «destino» e ad operare un cambiamento radicale di fronte alla vita, assunta come compito” (*ibidem*)

⁵³ *Ibidem*

⁵⁴ Questo discorso sulla «specificità» ed «a-specificità» della matrice esistenziale al disagio ci collega al tema della logoterapia come terapia, per l’appunto, specifica o a-specifica delle nevrosi e, dunque, alla questione cruciale dell’interdisciplinarietà: rimandiamo, pertanto, al prossimo capitolo.

inconciliabili: si può essere felici e realizzati, infatti, pur soffrendo di un dolore fisico, così come si può gustare un piacere anche se si vive un profondo disagio psichico. Nondimeno, una sofferenza esistenziale può sussistere anche qualora tutti gli altri bisogni siano stati soddisfatti: abbiamo già ricondotto questa situazione a tanti giovani di oggi, appagati sul piano dei bisogni materiali e finanche psichici, ma frustrati su quello spirituale.

9.2. Le molteplici espressioni della frustrazione esistenziale

Da quanto detto fino ad ora ciò che assume rilievo, in una prospettiva esistenziale sul disagio, non è tanto la causa – l'eziogenesi – da definire, spiegare ed incasellare, quanto il *modo* in cui ciascuno «porta la propria croce»: le risposte personali che, nonostante tutto, il giovane riesce ad attivare nei confronti delle difficoltà. Tale aspetto sembra fondamentale nell'influenzare la qualità dell'esistenza, considerando che “le tumultuose trasformazioni epocali che stiamo attraversando (...) hanno finora depositato nella vita quotidiana di persone e famiglie numerose e notevoli criticità: la necessità di correre come dannati, l'illusione di non avere limiti, la pressione a cogliere tutte le opportunità (nella convinzione che sia possibile fare tutto ciò che viene proposto), l'obbligo di essere sempre perfetti e prestativi (...) ma soprattutto lo sbriciolamento dei legami sociali”.⁵⁵ Da queste parole risalta l'attualità del messaggio che lo stesso Frankl, a suo tempo, diffuse in merito alla sintomatologia del «vuoto esistenziale» (male caratteristico, come abbiamo detto, del nostro tempo)⁵⁶, che si esprime nei fenomeni dell'aggressività, del suicidio e della tossicomania. Non possiamo fare a meno di denunciare, infatti, che “oggi i giovanissimi sono più soli e più depressi, più rabbiosi e ribelli, più nervosi e impulsivi, più aggressivi e quindi impreparati alla vita”.⁵⁷ Così, le forme di disagio in cui si esprimono tali vissuti risultano variamente connotate: la

⁵⁵ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 9 (pref. di G. Mazzoli)

⁵⁶ Ribadiamo che in questa prospettiva il disagio giovanile “non è più un incidente di percorso individuale, il limite soggettivo di qualcuno, mala cartina di tornasole di un'anomalia sociale” (P. Gelmini, “Tossicodipendenza, vuoto esistenziale e «comunità incontro»”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 128)

⁵⁷ U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, cit., p. 48

depression assume sovente i contorni soprattutto del suicidio (o del tentato suicidio); l'*aggression* si manifesta, particolarmente oggi, nel bullismo (fenomeno solitamente associato al contesto scolastico ma che, in realtà, attraversa plurimi scenari) e l'*addiction* prende le sembianze non solo della tossicodipendenza e dell'alcoolismo, ma anche del ricorso alle condotte a rischio.

Di talché, a partire dal principio antropologico della «volontà di significato», intendiamo far emergere “le fratture di senso, mancanze di senso, o ancora un'emergenza del senso”⁵⁸ legata alle varie espressioni del disagio adolescenziale, così come si può evincere, altresì, da considerevoli studi empirici.⁵⁹ Si tratta, infine, di vedere “la loro radice in una sorta di speranza delusa circa la possibilità di reperire un senso, nell'inerzia in ordine a un produttivo darsi da fare, nella sovrabbondanza e nell'opulenza che funzionano da addormentatori sociali, nell'indifferenza di fronte alla gerarchia dei valori, nella noia, nello *spleen* senza poesia.”⁶⁰

9.2.1. La noia e l'apatia

Noia ed apatia, quali “principali manifestazioni della frustrazione esistenziale”⁶¹, costituiscono un modo-di-essere assai complesso, che funge da elemento comune alle poliedriche manifestazioni del disagio giovanile. Alcune ricerche⁶² hanno sondato, per l'appunto, la correlazione tra tali stati esperienziali e le mutevoli vesti che assume la sofferenza degli adolescenti, arrivando a mostrare come un alto livello di apatia e di indifferenza costituisca la premessa per la progressiva perdita di entusiasmo nei confronti della vita, nonché per l'insorgenza di manifestazioni psicopatologiche.⁶³

⁵⁸ A. Contini, *Ombre di senso nell'esistere*, cit., p. 33

⁵⁹ Ci riferiamo, qui, ai lavori che riflettono su aspetti generali del vuoto esistenziale: cfr. V.E. Frankl, “Meaning in industrial society”, *The international Forum for Logotherapy*, vol. 15, n. 2, pp. 66-70; E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit. Un rimando particolare va fatto al volume che fa un inventario completo delle ricerche fatte, in ambito logoterapeutico e con un respiro internazionale: A. Batthyany, D. Guttmann, *Empirical Research in Logotherapy and Meaning-Oriented Psychotherapy*, cit.)

⁶⁰ U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, cit., p. 107

⁶¹ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 97

⁶² Cfr. K.E. Coffield e L.W. Buckalew, “University student apathy: Sex, race, and academics class variables”, *Psychological Record*, vol. 35, n. 4, 1986, pp. 459-463; Id., “Student apathy: An analysis of relevant variables”, *College Student Journal*, vol. 20, n. 2, 1986, pp. 211-214.

⁶³ G. Crea, “La logoterapia nelle ricerche. Ambiti, strumenti e prospettive cliniche, pedagogiche e preventive”, in E. Fizzotti (a cura di), *Nuovi orizzonti di ben-essere esistenziale*, cit., p. 132

Soprattutto la noia rappresenta un vissuto difficile da accettare, e con il quale convivere: si tratta, infatti, di “una passione triste”,⁶⁴ spesso correlata ad un atteggiamento narcisistico, connotato da legami assai deboli. Pertanto, lungi dall’essere accompagnato da un senso di tranquillità ed intimo appagamento, tale stato interiore risulta per lo più permeato da un fastidioso sentimento di vuoto, di insoddisfazione e latente agitazione che, talvolta, può assumere anche i contorni di una inquietudine insidiosa, stante il “dolore mentale che essa determina nella mente profonda dell’adolescente”.⁶⁵ Infatti, “la cosa che ci fa più paura al mondo è la noia - dice un ragazzo. Molti di noi preferiscono morire piuttosto che annoiarsi ”⁶⁶: piuttosto che sperimentare l’angosciante sensazione di aver più nulla da desiderare. Ed allora, non di rado, il giovane tenta di tacitare e soffocare questo disturbante quanto sfumato malessere evitando di comprendere ciò che, comunque insistentemente, si fa sentire: eludendo lo sforzo di interrogarlo, nominarlo e legittimarlo, a partire dal coraggio di “accomodarsi fra le cose”⁶⁷ che abitano la propria interiorità.

Così, alcuni giovani si annoiano come nessun bambino, adulto o anziano riesca a fare: “sono veri e propri professionisti della noia, funamboli dell’apatia (...) Non riescono a pensare a nulla che li possa attrarre (...) Genitori e insegnanti cercano in tutti i modi di rianimarli: propongono attività, sport, ripetizioni o punizioni, ma i semiaddormentati fanno cenno di no, e non c’è verso di vederli risorgere dalla loro inerzia”.⁶⁸ Questo sottofondo emotivo - che appare nelle svariate forme della mancanza di iniziativa, del disinteresse, del disimpegno, della noncuranza, del distacco – si radica nella profonda situazione esistenziale del soggetto, rispecchiando e rimandando la sua postura nei confronti del reale, il suo modo di prender posizione nelle situazioni ed esigenze dell’esistere. Infatti, anche il non-agire, il non-attivarsi, il non-manifestare interesse per alcunché, sostando nella passività, costituiscono una modalità di essere-presenza, allo stesso modo in cui la non-scelta esemplifica, pur sempre, un atto di scelta. Al giovane, dunque, manca qualcosa o qualcuno che attragga la sua volontà; che conferisca di un senso il suo personale dinamismo in vista di un «per-che o per-chi». Mancanza, questa,

⁶⁴ G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., p. 81

⁶⁵ *Ibidem*. Secondo questo autore l’inquietudine del giovane deriva dal non riuscire “a dare un nome all’azione da compiere per essere contento” (*ibid.*, p. 73).

⁶⁶ E. Fizzotti, *Per essere liberi. Logoterapia quotidiana*, Paoline, Milano, 1992, p. 40.

⁶⁷ R. De Monticelli, *La conoscenza personale*, cit., p. 21

⁶⁸ G. Pietropolli Charmet, *Adolescenza. Istruzioni per l’uso*, cit., p. 17

indubbiamente matrice di profondo disagio, non appena si consideri quanto l'appagamento esistenziale sia legato al tendere continuo del soggetto verso un dover-essere oggettivo, afferente ad un mondo trascendente di valori e significati che esistono indipendentemente da lui. In questa prospettiva, anzi, potremmo persino avanzare che “la noia esiste per indurci a sfuggire al «far niente» e per rendere giustizia al significato del nostro vivere. La lotta per la vita ci tiene in «tensione», poiché il senso della vita stessa dipende dalla possibilità di adempiere i compiti che ci vengono richiesti”.⁶⁹

Così, la noia e l'apatia esprimono e, nel contempo, alimentano uno «stato di addormentamento» del giovane: cifra dell'assopimento della sua coscienza, nella capacità fondamentale di intuire consapevolmente e rispondere creativamente alle esigenze dell'esistenza. Un atteggiamento apatico ed annoiato, allora, sembra propriamente connesso alla mancata intuizione consapevole di significati oggettivi, vale a dire di quegli orientamenti dinamizzanti l'attività del soggetto il quale, nel tender ad essi, risponde anche alle esigenze che la vita gli pone quotidianamente, sfuggendo così all'inedia ed all'opacità della monotonia. Situazione, questa, che purtroppo connota preoccupantemente il nostro tempo, giacché “in misura crescente l'uomo d'oggi è dominato da un sentimento di mancanza di significato (...) che si manifesta principalmente sotto forma di noia e di indifferenza”⁷⁰: di quel disimpegno che attanaglia molti giovani, a scuola, a casa, nel tempo libero, quando sono in mezzo agli altri e, finanche, quando sono con se stessi. Essi ricorrono, infatti, sempre più ad ausili tecnologici nel tentativo di distrarsi: di riempire e tacitare una fastidiosa sensazione di vuoto, senza riuscire a comprendere che tale velo di disinteresse nei confronti di ogni cosa consegue all'assenza di un significato autotrascendente per cui vivere.

Tutto ciò trova rispondenza, nondimeno, dai dati empirici, secondo i quali “aumenta a dismisura il numero dei giovani che sono caratterizzati da un senso di vuoto esistenziale. Essi mostrano alti livelli di apatia, noia e scarsa motivazione al successo nella vita”⁷¹: tutti elementi di un malessere esistenziale che risulta maggiormente presente nelle società a più alto tenore di vita. Quando l'essere umano possiede tutto, infatti, facilmente non si innesca il dinamismo della ricerca: subentra, per l'appunto, la

⁶⁹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 143

⁷⁰ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 124

⁷¹ R. Baiocco, F. Laghi, G. Guerrieri, “La ricerca di senso in adolescenza: un contributo empirico”, E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 100

noia. Se è vero, infatti, che la maggior parte dei nostri giovani riceve materialmente molte soddisfazioni, è oltremodo innegabile che, a quegli stessi giovani, “*manca il senso di tutto!*”.⁷² Ed, inesorabilmente, tale insignificanza esistenziale li rende spenti, inattivi e avvolti da un vissuto di ‘insipidezza’ nei confronti dell’*esistere*, dove il vuoto di senso spicca tristemente tra l’opulenza dell’effimero.

9.2.2. Criminalità, bullismo e aggressività

Un’altra espressione del disagio esistenziale si traduce nella presenza, tra la popolazione giovanile, di comportamenti genericamente definiti «trasgressivi». A questo proposito, molti studiosi convengono nell’affermare che l’adolescenza sia normalmente caratterizzata da tali tipi di condotte,⁷³ che mettono in discussione le regole, le consuetudini ed i valori stabiliti da un mondo adulto spesso avvertito distante e separato da un «abisso di silenzio».⁷⁴

Tuttavia, se una certa dose di trasgressività può rientrare nel quadro evolutivo adolescenziale, vi sono non pochi casi in cui tale aspetto travalica in vere e proprie forme aggressive - quando non criminali - attestanti l’esistenza di un disagio alquanto profondo, anche nella sua dimensione squisitamente esistenziale. Si tratta, dunque, di una tematica complessa, oggetto di molteplici interpretazioni. Così, dal punto di vista cognitivo-sociale⁷⁵ emerge come l’antisocialità e la devianza siano connesse all’interazione dinamica tra le caratteristiche soggettive dell’individuo, il suo ambiente

⁷² K. Bacolini, “Giudicate tutto, trattenete ciò che vale!”. Spunti di riflessione sui giovani di oggi per educare a un senso della vita, *Ricerca di Senso*, cit., p. 211

⁷³ Numerose ricerche, infatti, hanno evidenziato come il carattere trasgressivo (connotata, soprattutto, da azioni episodiche, che hanno il carattere più della sfida all’autorità che non della delinquenza) sia un fenomeno diffuso e trasversale nel mondo giovanile (si veda, ad esempio, A. Maggiolini, “Sviluppo della responsabilità, trasgressività e antisocialità”, in A. Maggiolini e G. Pietropolli Charmet (a cura di), *Manuale di psicologia dell’adolescenza*, cit., p. 273)

⁷⁴ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 51

⁷⁵ Il riferimento è, essenzialmente ad A. Bandura ed alla sua «teoria sociale cognitiva» (cfr. A. Bandura, *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (New York), 1986). Rimandiamo, anche, alla prospettiva psico-sociale di G. De Leo (cfr. Id., *L’adolescenza lunga : problemi psicosociali e criminologici* dei giovani adulti, Unicopli, Milano, 1992; G. De Leo, P. Patrizi, *Psicologia della devianza*, Carocci, Roma, 2002). Per una lettura agevole del processo che connota l’insorgere della devianza nella storia di un individuo, rimandiamo sempre a G. De Leo: Id., “Vuoto esistenziale. Elementi per una lettura psico-sociologica”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 29. *ibid.*, pp. 29-39

ed il comportamento messo in atto dal soggetto stesso, in un «determinismo triadico reciproco» dove la condotta dell'individuo assume un ruolo di importanza pari a quella delle condizioni individuali e dell'ambiente.

Ad uno sguardo, invece, attento al ruolo dell'emotività nell'innescarsi di condotte aggressive, viene posta in risalto la difficoltà, nell'adolescente, di riflettere su di sé, unitamente alla presenza di stati emotivi spesso sovraeccitati e iper-stimolati: ad un "eccesso emozionale"⁷⁶ che connota, particolarmente oggi, il processo di crescita dei giovani. Tali dinamiche culminano, non di rado, in pratiche volte allo stordimento del sentire emotivo, fino ad arrivare al *gesto violento* "quando non omicida, per scaricare le emozioni e per ottenere un'overdose che superi il livello di assuefazione come nella droga".⁷⁷ In questa prospettiva, dunque, dal bisogno di scaricare un eccessivo carico emotivo (che il soggetto avverte quale 'ospite' estraneo ed inquietante nella propria interiorità) prende vita l'agire aggressivo e violento, anche mediante modalità compulsive.

Si tratta, dunque, della mancata capacità di governare i conflitti e quindi, di trattenersi dal gesto: di controllare l'impulso di passare subitaneamente all'azione, giacché "chi non sa sillabare l'alfabeto emotivo, chi la lasciato disseccare le radici del cuore, si muove nel mondo pervaso da un timore inaffidabile, e quindi con una vigilanza aggressiva".⁷⁸

L'estraneità percepita dal giovane in riferimento ai propri vissuti emotivi ne evidenzia, nondimeno, il profondo disagio esistenziale legato alla frustrazione del costitutivo anelito ad una vita ricca di senso. In questa prospettiva, "il vuoto esistenziale sarebbe una delle cause dell'aggressività e dei fenomeni delinquenziali (specie giovanili). Anzi, la criminalità sarebbe uno dei principali fenomeni in cui attualmente si condensa il vuoto esistenziale"⁷⁹: non mancano, infatti, rilievi empirici che mettono in correlazione il comportamento aggressivo con la mancanza di senso della vita⁸⁰ e, dunque, con

⁷⁶ U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, cit., p. 42

⁷⁷ *Ibidem*

⁷⁸ *Ibid.*, p. 44

⁷⁹ G. Froggio, "Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti", in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit., p. 129

⁸⁰ Ci riferiamo a studi compiuti sia nelle carceri che in altri contesti: cfr. W.A.M. Black, R.A.M. Gerson, "Purpose in Life and Neuroticism in New Zeland Prisoners", *British Journal of Social Clinical Psychology*, 12, 1973, pp. 50-54; M. Addad, M. Benezech, "Névrosisme, signification existentielle et autorenforcement du moi. Enquête comparative entre délinquants et non- délinquants", *Annales Médico-Psychologiques*, 144, n. 8, 1986, pp. 777-789; T. Guidera, M. Whiddon, "Changes in Purpose in Life Test Scores and Logotherapy with Incarcerated Adults", *Journal of Mississippi Academy of Scienze*, 1980, pp. 103-106; Cfr. E. Fizzotti (a cura di), *Teppisti per noia? La nuova violenza delle baby gang*, LAS, Roma,

l'emergere di un vissuto di sofferenza propriamente etico-esistenziale, che spesso assume i contorni di una "visione fatalistica del mondo".⁸¹ Ciò in linea con quanto rilevato da una recente ricerca italiana (già menzionata) sugli adolescenti,⁸² dalla quale emerge come i soggetti permeati da un atteggiamento definito «presente fatalista» siano "fortemente orientati al *Futuro* ma come se in ogni azione fosse forte la presenza di qualcuno o qualcosa che pianifichi le varie attività; in poche parole si è in balia del destino e nulla può essere sotto controllo!".⁸³

Tale tendenza de-responsabilizzante trova un deciso terreno di contrasto nell'analisi esistenziale frankliana. Lungi dal sostenere, infatti, una concezione istintiva dell'aggressività (di tipo, per così dire, 'idraulico-energetica', riconducibile all'euristica sia psicoanalitica che sociologica), si riconosce sempre l'intrinseca libertà spirituale che connota qualsiasi essere umano, nonostante i condizionamenti. Nell'ambito della psiche, infatti, "non esiste qualcosa come una carica aggressiva che cerchi di trovare una via d'uscita e costringa me, sua «semplice vittima», a cercare degli oggetti che si prestino al compito di cacciarla fuori".⁸⁴ Finché il soggetto aggressivo non verrà condotto a divenire consapevole della propria responsabilità legata alla costitutiva esigenza di trovare un senso (attraverso il discernimento di un «per-che e per-chi» in cui indirizzare la propria azione ed impegno personali), il rischio sarà, probabilmente, quello di rimanere invischiati in un pericoloso atteggiamento fatalistico, "che nasce dal guardare soltanto agli impulsi aggressivi, piuttosto che fare appello alla capacità umana di prendere posizione nei loro confronti (...) L'uomo non cesserà di odiare fin tanto che gli viene insegnato che sono gli impulsi e i meccanismi interiori che producono l'odiare".⁸⁵ Tali considerazioni chiamano in causa la dimensione spirituale (o noetica) della personalità: quella dalla quale sgorgano le autentiche decisioni esistenziali, nonché la capacità del soggetto di sapersi orientare nell'esistenza in riferimento a chiari valori e significati oggettivi. Dietro e dentro ai comportamenti aggressivi ed alle condotte anti-sociali di non pochi giovani riposa, dunque, un profondo «vuoto esistenziale»: vale a

2003; K. Greene et al., "Targeting adolescent risk-taking behaviours: The contribution of egocentrism and sensation-seeking", *Journal of Adolescence*, vol. 23, n. 4, pp. 439-461.

⁸¹ G. Caliman, "Le bande giovanili nel contesto americano", in E. Fizzotti (a cura di), *Teppisti per noia*, cit., p. 50

⁸² Cfr. E. Fizzotti, *Adolescenti in ricerca*, cit.

⁸³ R. Baiocco, R. Paola, F. Laghi, "Attaccamento, identità e ricerca di senso in adolescenza", *ibid.*, pp. 190-191

⁸⁴ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 70

⁸⁵ *Ibid.*, p. 72

dire, il dispiegamento disadattivo della costitutiva motivazione al senso che trova, purtroppo, vie di sfogo distorte e distruttive, che non contribuiscono al dover-essere del soggetto. L'aggressività, infatti, "viene fomentata, dove non proprio causata, appunto dalla frustrazione della volontà di significato, dalla frustrazione esistenziale e dal sempre insorgente senso di vuoto e di assenza di significato"⁸⁶, inevitabilmente connessi alla mancanza di uno scopo per cui vivere.

Traspare, allora, come la motivazione profonda di questi giovani 'violenti' sia quella di dare un senso alla propria vita: esigenza, infine, mal orientata in coloro che trovano carenti non solo "i nessi *cognitivi* (...) ma anche quelli *emotivi*"⁸⁷ ed, altresì (anzi, soprattutto) quelli *esistenziali*, che richiamano alla dinamica autotrascendente verso i valori oggettivi.

Su questa linea, l'aggressività di molti giovani sembra legata all'emergere di "una visione orizzontale, quotidiana, a forte soggettività"⁸⁸: alla presenza, pertanto, di una sostanziale autoreferenzialità, connotata da "un mondo di valori che si caratterizza per l'individualismo e l'orizzontalismo dei riferimenti".⁸⁹ La difficoltà, dunque, ad accedere al mondo trascendente dei significati appare in tutta la sua incidenza nel determinare un vissuto di vuoto esistenziale nel giovane aggressivo o trasgressivo, il quale avverte di non avere nulla in cui credere, e per cui impegnarsi nella quotidianità: non ha un motivo alla luce del quale vivere, un valore che possa renderlo integrato nel tessuto sociale, un «per-che o per-chi» fare alcunché che non sia fonte di sofferenza per il prossimo. Vengono alla mente quei giovani antisociali norvegesi di cui ha raccontato spesso Frankl⁹⁰: ragazzi che manifestavano, attraverso l'aggressività, il bisogno di avere un compito significativo in cui far confluire costruttivamente le energie, e di far loro esperire un senso autentico nelle proprie azioni. Alla luce di ciò, la criminalità e la delinquenza risultano inversamente proporzionali all'orientamento esistenziale, alla dedizione ad un compito, come risalta da quest'altro esempio frankliano: "tre gruppi di giovani, trovatisi da soli in un campeggio, distante da qualunque centro abitato, proprio

⁸⁶ V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, cit. p. 19.

⁸⁷ U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, cit., p. 99

⁸⁸ G. Malizia, "I giovani in una società in crisi. Prime ipotesi interpretative" in C. Nanni (a cura di), *Disagio, emarginazione, educazione*, LAS, Roma, 1993, p. 89

⁸⁹ *Ibid.*, p. 85

⁹⁰ "Nel *Frogner Park* di Oslo erano esposte le statue di un famoso scultore. Una notte esse furono letteralmente distrutte da bande di giovani vandali. La polizia non mise in prigione gli arrestati, ma li motivò a uscire insieme di notte per convincere altre bande giovanili dell'insensatezza del vandalismo" (V.E. Frankl, "Il senso come categoria antropologica (1996)", in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 174)

attraverso gare sportive alimentavano la reciproca aggressività, piuttosto che distruggerla. Successe però una cosa strana: una sola volta tra i giovani la carica di aggressività fu spazzata via, e ciò avvenne quando, tutti insieme, dovettero spingere un carro che trasportava i loro viveri e che si era arenato in un terreno paludoso. La sfiancante eppure così significativa dedizione ad un compito aveva fatto letteralmente dimenticare la loro aggressività”.⁹¹

Si tratta, dunque, di un aspetto (quello esistenziale) tutt'altro che marginale, bensì fondativo del comportamento aggressivo, come mostrano studi comparativi⁹² che confermano l'utilità della logoterapia nella prevenzione e trattamento di comportamenti problematici, indicando come il recupero integrale comprenda la capacità di trovare uno scopo nell'esistenza, nonché la consapevolezza della propria responsabilità circa il personale comportamento.⁹³ Nondimeno, esperienze significative si possono rilevare anche con i detenuti⁹⁴: lo stesso Frankl, in una memorabile visita al carcere californiano di *San Quentin*, riuscì a trasmettere profonde parole di speranza.⁹⁵

Concludiamo la riflessione sulle condotte aggressive col riferimento al fenomeno del «bullismo», particolarmente presente negli ultimi anni, sia all'attenzione dei *mass*

⁹¹ V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., pp. 19-20

⁹² Cfr. G.B. Kish e D.R. Moody, “Psychopathology and life purpose”, *The international Forum for Logotherapy*, vol. 12, n. 1, 1989, pp. 40-45; A.V.E. Graber, “Logotherapeutic treatment planning and interventions for special conditions”, *The international Forum for Logotherapy*, vol. 25, n. 1, 2002, pp. 39-45. Altri lavori sull'applicazione della logoterapia al trattamento della delinquenza: L.S. Barber, “Case Studies with Delinquents”, *The International Forum for Logotherapy*, 5, n. 1, 1982, pp. 38-40; M.F. Whiddon, “Logotherapy in Prison”, *The International Forum for Logotherapy*, 6, n. 1, 1983, pp. 34-39

⁹³ Esistono significative esperienze con adolescenti in situazioni di difficoltà, che pongono in risalto come la ricerca e la scoperta di un significato possa ‘incanalare’ efficacemente le tendenze aggressive: cfr. G. Froggio, “Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti”, in E. Fizzotti (a cura di), *«Chi ha un perché nella vita...»*, cit.; L. Ferraroli, M. Giuggioli, “Dalla «scuola della strada» alla «scuola della vita». Arese e il «Progetto Caravan»”, in E. Fizzotti (a cura di), *Teppisti per noia?*, cit.; M. Frau, “Tessere la vita nella bottega del territorio”, *ibid.*; A. Iannini, “Disagio psicologico in adolescenza e ricerca di senso. L'esperienza del Centro di consulenza psicopedagogia SOS Ascolto Giovani al Borgo Ragazzi Don Bosco”, *Ricerca di Senso*, vol. 6, n. 3, 2008; E. Fizzotti, “Politiche giovanili e ricerca di senso. Progetti e linee attuative nel territorio calabrese”, *Ricerca di senso*, vol. 2, n. 3, 2004; M. Dominante, “Lavorare con minori in un progetto di rete. La mobilitazione educativa di Gela”, *Ricerca di Senso*, vol. 2, n. 1, 2004; A. Iannini, “La sfida della fiducia. Intervento psicoeducativo in prospettiva logoterapeutica con minori soggetti a provvedimento penale”, *Attualità in logoterapia*, vol. 1, n. 3, 1999

⁹⁴ Cfr. P. Auricchio, “Giovani, vita carceraria e itinerari di senso”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit.; E. Fizzotti, M. Gatti (a cura di), *Carcere: uno spazio per la persona*, LAS, Roma, 2007

⁹⁵ Egli racconta: “facendo appello ad esperienze personali, vissute nei Lager all'ombra di una camera a gas, espressi il mio convincimento che o la vita ha un significato – ed allora esso dev'essere ritenuto anche se la si vive per poco tempo – oppure la vita non ha alcun significato, e allora non varrebbe la pena di viverla (...) Lo si creda o no, il messaggio raggiunse i detenuti” (V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit. pp. 89-90)

media che degli studiosi.⁹⁶ Dalla letteratura sull'argomento emerge come, soprattutto nel nostro paese, la maggior parte degli episodi di bullismo avvenga all'interno dell'aula scolastica: "indagini avviate localmente sul bullismo hanno mostrato che, secondo i ragazzi, tanti insegnanti sono spettatori di prepotenze ma non intervengono perché «non si accorgono di niente» oppure «fanno finta di non vedere»".⁹⁷ Forse, alla radice di tale atteggiamento vi può essere la difficoltà a riconoscere la gravità di un fenomeno che spesso si presenta strisciante, subdolamente intrecciato a comportamenti che paiono semplicemente scherzosi, unitamente ad un inquietante senso di impotenza nell'affrontare dinamiche socio-relazionali ed esistenziali così complesse.

Purtroppo, nell'esperienza di chi lavora in progetti di intervento sul bullismo, la presenza di figure capaci di reagire efficacemente alle situazioni di prepotenza, difendendo la vittima, risulta sempre più esile: sono molto pochi, infatti, coloro (sia tra gli adulti che tra i giovani) che «prendono posizione», attivamente e costruttivamente, nei confronti dei comportamenti di aggressività perpetrati su alcuni soggetti. È molto più consueto, invece, l'atteggiamento di chi collude, spesso supportato dal clima generalizzato di legittimazione della violenza rivolta alle fasce più deboli, veicolata dalla società odierna. Per allearsi, infatti, non è necessario condividere. L'adulto che non vede, il genitore che non dice, il compagno che non soccorre: tutti, in vario modo, colludono con l'umiliazione, la prevaricazione e l'emarginazione ai danni di chi manifesta maggiori difficoltà a farsi accettare e che non sa, in ultima analisi, come difendersi. Si tratta, allora, di un atteggiamento di fondo, spesso implicito quanto rischioso, e che permea in modo strisciante il clima socio-culturale, nonché l'orientamento valoriale dell'individuo. Tutto ciò contribuisce inevitabilmente a legittimare ed alimentare la violenza. E, se da una parte indebolisce l'autocontrollo delle tendenze aggressive negli osservatori (incentivandoli a partecipare ad azioni di prepotenza), dall'altro frena l'innescarsi di azioni prosociali a sostegno della vittima (la

⁹⁶ A questo proposito, tra i numerosi studi italiani si segnalano: Z. Formella, A. Ricci, *Il disagio adolescenziale - Tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*, LAS, Roma, 2010; E. Buccoliero, M. Maggi, *Bullismo, bullismi*, cit.; N. Iannaccone, *Stop al bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola*, La Meridiana, Bari, 2005; E. Buccoliero, *Il bullismo non è un gioco da ragazzi*, Quaderni di Promeco, Ferrara, 2005; E. Menesini, (a cura di), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Erikson, Trento, 2003; C. Baraldi, V.E. Iervese (a cura di), *Come nasce la prevaricazione. Una ricerca nella scuola dell'obbligo*, Donzelli, Roma, 2003; A. Fonzi (a cura di), *Star male a scuola*, numero monografico di "Età evolutiva", 2002, n. 71

⁹⁷ M. Maggi, E. Buccoliero, *Progetto Bullismo. L'esperienza e il confronto di quattro progetti di prevenzione*, Editrice Berti, Piacenza, 2006, pp. 19-20

quale, non di rado, può essere addirittura percepita come ‘meritevole’ del trattamento subito, in ottemperanza alle modalità di «disimpegno morale»). A tal proposito una recente ricerca nel contesto italiano ha messo in luce la connessione tra il fenomeno del bullismo ed il «disimpegno morale»⁹⁸, ponendo particolare attenzione alla figura sfuggente dello spettatore che non prende posizione. Da tale studio emergono elementi interessanti: prima di tutto, il fatto che il bullo rimanga emotivamente indifferente alla sofferenza delle vittime (pur percependola razionalmente) ed, inoltre, come nel gruppo-classe il comportamento aggressivo e prepotente sia associato all’esser popolari (il gruppo dunque, lungi dal stigmatizzare ed emarginare chi perpetra le sopraffazioni, di fatto lo incoraggia, facendo equivalere la prepotenza alla popolarità). Il ruolo dello spettatore assume grande rilievo poiché ben il 75% degli atti bullistici avviene all’interno del gruppo, quando si gode della visibilità di un pubblico. In tale quadro le difficoltà socio-cognitive (spesso invocate alla radice del comportamento prepotente) se costituiscono una condizione necessaria per l’aggressività reattiva, non è così per il bullismo: il bullo, infatti, è competente sia a livello cognitivo che sociale ed, anzi, gode di una rilevante ammirazione e popolarità. Ciò che fa difetto, semmai, è la sua disposizione empatica: egli, infatti, risulta incapace di condividere, compatire e partecipare dello stato emotivo di sofferenza dell’altro: disposizione che costituisce, infine, la radice dell’altruismo. Emergono i tratti di una “*indifferenza emotiva*, oggi sempre più diffusa, per effetto della quale non si ha *risonanza emozionale* di fronte ai fatti a cui si assiste o ai gesti che si compiono”.⁹⁹ Così, la mancata partecipazione empatica alla sofferenza altrui esprime quell’autoreferenzialità e quella chiusura narcisistica ad un autentico incontro umano¹⁰⁰ che abbiamo già indicato come aspetti focali nel disagio esistenziale dei nostri giovani. L’incapacità di autotrascendersi verso l’altro da sé, e di viverlo come un Tu al quale donarsi, può essere all’origine (sia come concausa che come matrice specifica) di molteplici situazioni di aggressività e bullismo. In tal prospettiva, allora, la condotta aggressiva “viene comunque vista come il risultato

⁹⁸ Il riferimento è al recente studio di S. Caravita e A.H. Cillessen, promosso dal “Centro di Ricerca sulle dinamiche evolutive ed educative, Cridee” dell’Università Cattolica, del 2008 (cfr. S. Caravita, G. Gini, *L’(im)moralità del bullismo*, Unicopli, Milano, 2010). Anche un precedente studio canadese ha rilevato che l’85% degli episodi di bullismo avviene in presenza di coetanei, di modo che la presenza del gruppo sembra rafforzare la dominanza del bullo (cfr. W. Craig, D. Pepler, “Observations of bullying and victimization in the schoolyard”, *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 2, 1997, pp. 41-60)

⁹⁹ U. Galimberti, *L’ospite inquietante*, cit., p. 46

¹⁰⁰ Cfr. E. Girmenia, “Narcisismo e modernità. Perché i disturbi di personalità e le nevrosi sono così diffusi al giorno d’oggi”, *Ricerca di Senso*, cit., pp. 233-241

di una mancanza di valori positivi, di rispetto della vita e di autostima. L'incapacità a gestire il comportamento aggressivo nell'età adolescenziale non è relegata solo al gesto violento o al disadattamento psichico ma, associato a una percezione passiva di sé e a un profondo vissuto di vuoto interiore, diventa una modalità espressiva di un disagio molto più pervasivo che con il tempo si traduce in uno svuotamento di significato, in un'assenza di autostima e di rispetto per la propria vita e per quella degli altri".¹⁰¹

9.2.3. *Le condotte a rischio*

Nella letteratura sull'argomento si definisce un'azione «a rischio» quando presenta elevate probabilità di arrecare un danno al soggetto dell'azione stessa¹⁰²: definizione, questa, che collima con quanto percepito dalla cultura degli adulti, che considera rischiose quelle condotte che “mettono a repentaglio l'integrità fisica o il certificato penale”.¹⁰³

Esistono varie declinazioni di tali comportamenti rischiosi, che vanno dalla ricerca dell'«estremo» fino alla pratica di atti ordalici¹⁰⁴ e che, connotando variabilmente le pratiche fisiche o sportive soprattutto giovanili, si differenziano in base al grado di vicinanza alla morte. Ci riferiamo, dunque, a quell'ampia gamma di comportamenti che possono essere attivi o passivi, preparati a lungo o improvvisati, che attirano l'attenzione dell'opinione pubblica, nel loro apparire estremamente pericolosi quanto immotivati. Gli esempi possono essere molteplici: dal 'gioco dello scatolone'¹⁰⁵ ad imprese ardite in ambito sportivo (come la scalata di una parete pericolosa o il base jumping); fino ad arrivare al recente fenomeno del *balconing* (il salto nel vuoto

¹⁰¹ G. Crea, “«Qualificare» la vita attraverso la ricerca di senso”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 47

¹⁰² Cfr. C. Baraldi, E. Rossi, *La prevenzione delle azioni giovanili a rischio*, Franco Angeli, Milano, 2002

¹⁰³ G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., p. 42

¹⁰⁴ “L'ordalia, presente in particolari momenti della storia occidentale e tuttora iscritta in alcune tradizioni culturali, è un rito giudiziario che si appella al giudizio di Dio (o degli dèi, a seconda dei riferimenti culturali e religiosi) per esprimere in maniera inequivocabile l'innocenza o la colpevolezza di un uomo sul quale si abbiano dei sospetti” (D. Le Breton, *Passione del rischio*, Gruppo Abele, Torino, 1995, p. 16)

¹⁰⁵ Consiste nel rinchiudersi in un grosso scatolone posto nel centro di una strada trafficata, nel buio della notte, e resistere alla tentazione di scappare al rumore delle frenate di camion e macchine, vincendo così la sfida con gli amici.

buttandosi dai balconi degli alberghi).¹⁰⁶ Vengono chiamati in causa diversi fattori, differentemente combinati a seconda del gesto effettuato: la dimostrazione di coraggio, il superamento della paura, l'ebbrezza del pericolo, la voglia di vertigine, la capacità di resistenza allo sfinimento estremo, la volontà di essere all'altezza delle aspettative, la ricerca della vertigine, e altri ancora. Si tratta di azioni che sembrano riguardare primariamente l'adolescenza la quale, come fase della vita, sappiamo essere "fisiologicamente pervasa da una naturale tendenza ad accettare di correre dei rischi, o agire comportamenti trasgressivi (...) rinunce e slanci che inevitabilmente stuzzicano il pericolo di farsi male".¹⁰⁷

In tale periodo, come abbiamo già avuto modo di osservare, il soggetto è particolarmente permeato da un'intrinseca apertura al cambiamento: "è un periodo di tentennamenti favorevoli alla sperimentazione dei ruoli e all'esplorazione dell'ambiente circostante, una ricerca delle possibilità offerte, di contatti con gli altri, un intimo e intenso desiderio di significati e di valori"¹⁰⁸: un «tempo cruciale», insomma, per assecondare il «fascino del rischio», nella ricerca di un senso da dare alla propria esistenza.

In una prospettiva sostanzialmente psicodinamica, tali comportamenti vengono ricondotti a molteplici motivazioni, che vanno dalla "ricerca di piacere e divertimento personale",¹⁰⁹ al "bisogno di prendere le distanze dalla dipendenza infantile",¹¹⁰ fino alla sperimentazione di "quell'illusione di onnipotenza"¹¹¹ che porta a sfidare il destino: a cercare provocatoriamente la linea che separa l'essere dal non-essere, interrogando la vita attraverso la contrapposizione estrema della morte. Tutti temi, questi, che esprimono l'esigenza del giovane di sostanziare di senso la propria esistenza, di prenderla in mano da vero protagonista, sfuggendo al vero rischio di «lasciarsi vivere». Così, in una prospettiva attenta alle dinamiche esistenziali, ciò che questi ragazzi inseguono non è tanto il piacere in sé. Quest'ultimo, infatti, può costituire un motivo apparente, e superficiale, riconducibile alla ricerca di sensazioni forti. Tuttavia, esso non

¹⁰⁶ Il 12 settembre 2010 le testate giornalistiche danno notizia dell'ottava vittima, a partire dall'estate 2008, di questo fenomeno, che si registra soprattutto nelle isole Baleari, e che ha coinvolto fino ad ora adolescenti maschi.

¹⁰⁷ G. Pietropolli Charmet, *Adolescenza*, cit., p. 39

¹⁰⁸ D. Le Breton, *Passione del rischio*, cit., p. 94

¹⁰⁹ G. Pietropolli Charmet, *Adolescenza*, cit., p. 40

¹¹⁰ *Ibidem*

¹¹¹ P. Crepet, "Vite esagerate", in D. Le Breton, *Passione del rischio*, cit., p. 6

costituisce la ragione profonda che porta a provocare la morte. Quella, piuttosto, è da ricercarsi nel vissuto di vuoto esistenziale, all'interno del quale può innescarsi la necessità di vivere emozioni così intense da calmierare, anche se solo per pochi istanti, quel sentimento di vacuità.

E allora, attraverso l'esecuzione di atti che certamente inducono elevatissimi livelli di eccitazione adrenalinica, i giovani che rischiano (a prima vista inutilmente) la propria vita sono mossi dal radicale (quanto, spesso, inconsapevole) anelito a vivere una vita significativa: dalla volontà di rifuggire un'esistenza che essi avvertono insipida, insignificante. In questo modo, quella noia (sulla quale abbiamo riflettuto qualche pagina fa) può evolvere in esiti comportamentali drammatici: in questi casi i soggetti, proprio nel tentativo di tacitarla, intraprendono atti rischiosi, nella profonda intenzione di "sciogliere i nodi di una situazione ai loro occhi insolubile, piuttosto che di farla finita realmente con la vita".¹¹² La ricerca del rischio, allora, risulta correlata con la sensazione diffusa che la quotidianità sia sciatta, ripetitiva, priva di quelle emozioni e di quei significati che la rendono degna di essere vissuta, fino in fondo. In tale prospettiva, allora, "la sfida al limite, la necessità di scarnire l'ordine paludato della società degli adulti sono direttamente proporzionali alla dolorosa percezione di questo disagio muto quasi fosse ovattato dentro il loro animo".¹¹³

Si tratta, pertanto, del tentativo per lo più irriflesso (ma, comunque, autentico e connotato di responsabilità) di affermare disperatamente e, insieme, paradossalmente, la volontà di significato, esorcizzando la morte: l'intento di quei giovani, infatti, è proprio quello di «sentirsi vivi», di dare un senso alla vita incontrando e sconfiggendo proprio ciò che potrebbe toglierla. In questa luce i comportamenti rischiosi, anche nella variamente più estrema dell'ordalia, si sostanziano di un gioco sì pericoloso con la morte, di una sfida indubbiamente forte col destino, ma che - lungi dal non concedere alcuna *chance* di sopravvivenza al soggetto - di fatto presentano la possibilità di un esito favorevole. Essenzialmente, dunque, è il desiderio (più o meno consapevolizzato, ma non per questo meno insistente) di dare un senso alla propria vita che si esprime in atti fortemente distruttivi: in comportamenti che, proprio mediante una carica negativa, gridano fortemente la disperazione di vite senza un «per-che», le quali tentano, attraverso la morte, di "guadagnare quel sovrappiù di senso che rende più piena la

¹¹² D. Le Breton, *ibid.*, p. 23

¹¹³ P. Crepet, "Vite esagerate", *ibid.*, p. 7

vita”.¹¹⁴ Si tratta, infine, di una “ricerca violenta, anomala, di significato”,¹¹⁵ che sembra esasperarsi sempre più nel tempo attuale,¹¹⁶ confermando i connotati eminentemente *culturali* del disagio esistenziale.

Di talché i nostri giovani, nella scoperta perlopiù solitaria di quei valori e significati che il contesto di appartenenza non riesce più a offrir loro, intraprendono modalità distorte e distruttive per dare un senso alla vita, nella confusa ricerca di soglie da valicare, e di prove da sfidare. Così, nel tentativo di sfidare il costitutivo bisogno di tensione, ed “in assenza dei limiti di significato che la società dovrebbe fornirgli, l’individuo cerca intorno a sé dei limiti effettivi, tangibili”¹¹⁷: anzi, se li procura, mediante la predisposizione o il non evitamento di situazioni fortemente arrischianti, per l’appunto, «al limite». In una sorta di pericoloso quanto grossolano «fai-da-te»,¹¹⁸ la ricerca del rischio esprime, allora, il modo del soggetto di rispondere ad un vissuto di disagio esistenziale, ricorrendo a qualcosa di esterno che (in sostituzione ai parametri, riferimenti ed orientamenti di cui pecca il suo contesto sociale) possa fungere da «contenitore» di un’esistenza liquida, quanto di un’identità diffusa, che egli stesso percepisce intimamente frammentata, indefinita e senza contorni ben delineati.¹¹⁹

Una sfida del limite, dunque, “che permette di sentirsi di esistere”,¹²⁰ in una società che concede sempre maggior autonomia all’individuo ma nel rischio, via via più evidente, dello smarrimento esistenziale. Tali dinamiche fanno risaltare, pertanto, l’esigenza un orientamento valoriale, di un «dinanzi a chi, dinanzi a che-cosa» condurre la propria esistenza. E consentono di comprendere, nondimeno, il tentativo del soggetto di scalfire vissuti profondi di insignificanza anche attraverso iniziative da egli stesso individuate -

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 13

¹¹⁵ D. Le Breton, *ibid.*, p. 107

¹¹⁶ Cfr. P. Crepet, “Vite esagerate”, *ibid.*, p. 5

¹¹⁷ D. Le Breton, *ibid.*, p. 48. Così, “quando i limiti naturali fissati dal sistema di significati e valori che struttura il campo sociale perdono la loro legittimità, bisogna aspettarsi di assistere a una moltiplicazione delle esplorazioni dell’«estremo»” (*ibid.*, p. 49)

¹¹⁸ Lo stesso Frankl riconosce che ci sono “delle maniere poco salutari per eccitarsi: è il caso dei giovani *beatniks* e teppisti. Essi a Vienna provocano la polizia, oppure sulle coste dell’America ingaggiano duelli brasiliani. Lo stesso capita per i *beatniks* sulle coste occidentali dell’America, i quali con la mani del *surf* tentano di cavalcare le onde spumeggianti dell’oceano, con grande pericolo per la vita, e marinano anche la scuola (...) Cioè, essi sono andati alla ricerca di eccitazioni e di tensioni, quelle tensioni di cui sono privati dalla società” (V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 60)

¹¹⁹ È indubbia la necessità umana di essere contenuti, di appartenere a qualcosa o qualcuno, per sentirsi finalmente esistere. Mediante la ricerca di limiti, infatti, la persona “indaga le proprie caratteristiche, esamina ciò che è, impara a riconoscersi, a distinguersi dagli altri, a restaurare un valore alla sua esistenza” (D. Le Breton, *Passione del rischio*, cit., p. 20)

¹²⁰ *Ibid.*, p. 23

più o meno consciamente, e nella solitudine della sua avventura esistenziale - quali fonti di significato, in grado di irradiare la sua vita di quella sensatezza che, nella quotidianità, non riesce a trovare. In questo quadro ciò che spicca, allora, non è solo l'azione rischiosa del soggetto, quanto l'assenza di risposte significative, chiare e coerenti all'ineludibile, naturale e mai esauribile sua «sete» di senso. Il rischio, infatti, penetra laddove c'è un vuoto esistenziale: “ha movenze silenziose, eleganti, è una danza seducente e perturbante, si insinua negli interstizi rimasti liberi”,¹²¹ esercitando un particolare fascino su chi, a modo proprio, intende ovviare a quel deserto di insensatezza arrischiando un senso nella vita.

A margine di tali considerazioni possiamo evidenziare, altresì, come anche i fenomeni legati alla *tossicodipendenza*¹²² ed all'*alcolismo* possano rientrare fra le condotte a rischio. Molteplici punti di vista sull'argomento si sono interrogati sulle motivazioni sociali, psichiche e fisiche sottese al ricorso a sostanze lesive per la salute. Da tali studi possiamo trarre una prima considerazione: “sia le condizioni di vita buone che quelle cattive possono dare adito a un comportamento da tossicomane”.¹²³ Anche Frankl aveva ben chiare le dimensioni di questa forma di disagio, giacché inserì l'*addiction* nella triade delle nevrosi di massa, espressione del vuoto esistenziale endemico della nostra epoca.¹²⁴ Si tratta di una forma di disagio, quindi, “risultato di una frustrazione del

¹²¹ G. Pietropolli Charmet, *Adolescenza*, cit., p. 39

¹²² Per un quadro recente della tossicomania, rimandiamo a M. Frontini, “L'*addiction*: propensione individuale e influenza del contesto”, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto giovani*, cit., pp. 341-352. Indagine, questa, dalla quale emergono alcuni dati interessanti: l'aumento del consumo delle droghe leggere e di cocaina, la netta relazione tra droghe e situazione di benessere sociale e familiare, una fascia sempre più ampia di giovani che viene coinvolta dalla droga e, per finire, la percezione che l'uso di cannabis sia normale e socialmente accettabile.

¹²³ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 259. Il problema, infatti, “non riguarda le sostanze ma l'uomo che le assume (...) una sofferenza interiore più o meno forte e radicale e che Frankl ha opportunamente chiamato «vuoto esistenziale»” (P. Gelmini, “Tossicodipendenza, vuoto esistenziale e «comunità incontro»”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 126

¹²⁴ La correlazione fra mancanza di significato e tossicomania è stata oggetto di studi specifici: J.C. Crumbaugh, “Treatment of Problem Drinkers”, *The International Forum for Logotherapy*, vol. 3, n. 1, 1980, pp. 17-18; R.R. Hutzell, “Logoanalysis for Alcoholics”, *The International Forum for Logotherapy*, vol. 7, n. 1, 1984, pp. 40-45; J.L. Waisberg, “Purpose in life and outcome of treatment for alcohol dependence”, *British Journal of Clinical Psychology*, vol. 33, n. 1, 1994, pp. 49-63; M.A. Noblejas de la Flor, *Meaning levels and drug-abuse therapy: An empirical study*, “The International Forum for Logotherapy”, vol. 20, n. 1, 1997, pp. 46-51; R. Henrion, *Alcohol use disorders: “Alcohol dependence”*, *The International Forum for Logotherapy*, vol. 25, n. 1, 2002, pp. 30-38; V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, cit., p. 17. In particolare Frankl riferisce del lavoro di A. von Forstmeier, *The will to Meaning as a Prerequisite for Self-Actualization*, tesi dottorale, Doctoral Dissertation, Western University, California, 1968, dal quale emerge che ben “il 90% dei casi cronici di alcolismo (...) è da riportare ad un senso di mancanza di significato” (*ibidem*).

senso”,¹²⁵ che il giovane non riesce a fronteggiare se non ripiegando su un elemento chimico, ed eludendo, di fatti, ogni realizzazione di significato.

Nondimeno, rileviamo come il nesso tra tossicodipendenza e frustrazione del senso possa vedere talvolta il vuoto esistenziale come una delle cause primarie nell’instaurazione della dipendenza, talaltra invece come effetto di una dipendenza che ha visto la propria origine in altre dimensioni della personalità.¹²⁶ Nel primo caso, possiamo allora parlare di «alcolismo e tossicodipendenza noogeni»,¹²⁷ giacché il ricorso a sostanze quali l’alcool o i vari tipi di droghe esprime primariamente l’esigenza del giovane di acquietare quel disagio esistenziale che egli non può fare a meno di avvertire: il tentativo di riempirlo e di addormentarlo almeno per un pò, attraverso sostanze o anestetizzanti, oppure eccitanti, che riducano il fastidioso senso di noia. Ma tale tentativo, oltre che momentaneo, si rivela del tutto illusorio. Quel vuoto, infatti, rimane e permane: anzi, viene amplificato dall’uso reiterato di tali sostanze surrogato di benessere le quali, una volta passato l’effetto inebriante e stupefacente, non fanno altro che esaltare l’insoddisfazione, nonché alimentare l’insipidezza della vita. Tale crescita dell’insoddisfazione esistenziale consegue, inevitabilmente, allo stato di dipendenza al quale si ri-duce il soggetto: al suo frustrare sistematicamente le costitutive esigenze di libertà e responsabilità personali, all’annullare la tendenza tipicamente umana ad autodeterminarsi, nonché al reprimere la tensione verso un significato trascendente. Egli abdica, dunque, alle potenzialità propriamente umane: e questo non può che essere fonte di profondo malessere. Anche nella situazione in cui, invece, il ricorso a sostanze stupefacenti o alcoliche sia dovuto, almeno inizialmente, a problematiche di natura relazionale (ad esempio, una separazione o un evento luttuoso), sociale (quale può essere la perdita del lavoro) o di tipo patologico, tale condotta viene ad incidere comunque fortemente sul vissuto esistenziale dell’individuo, soffocandone “la capacità noetica di autodirezione, di libertà e di responsabilità”.¹²⁸

Si fa strada, dunque, un’inquietudine che si insinua, spesso inconsapevolmente, nei meandri dell’esistenza, e che risuona come insoddisfazione, spossatezza, mancanza di

¹²⁵ V.E. Frankl, “Il senso come categoria antropologica [1996]”, in D. Bruzzone, E. Fizzotti (a cura di), *La sfida del significato*, cit., p. 174.

¹²⁶ *Ibid.*, pp. 125-129

¹²⁷ G. Froggio, “Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti”, in E. Fizzotti (a cura di), *«Chi ha un perché nella vita...»*, cit., p. 125

¹²⁸ *Ibid.*, p. 128

energia ed entusiasmo; quell'inedia che ristagna nell'assordante assenza di un «dinanzi a chi – dinanzi a che cosa» canalizzare le proprie energie, impegnare le personali facoltà ed esercitare le responsabilità in un «per-chi o per-che» capace di irradiare di senso l'esistenza. In tali situazioni, queste persone “non vedono più alcun senso e ciò a causa del riduzionismo, in quanto non scorgono più alcun compito significativo, non percepiscono alcuna tensione tra il reale e l'ideale, tra lo stato dell'essere e quello del dover-essere. Non vedono più nulla per cui fare qualcosa, per cui impegnarsi, in un ripiegamento autoreferenziale sterile, non foriero di nuovi significati.

E così, inseguendo suggestioni artificiali ed illusoriamente appaganti, il soggetto cerca di raggiungere attraverso una sostanza chimica quella sensazione di benessere che sola può scaturire da un autentico appagamento esistenziale: dalla consapevolezza di “«aver fatto ciò che era in mio potere o almeno sinceramente aver provato a farlo»”.¹²⁹

Da ultimo, l'efficacia dell'intervento logoterapeutico su casi di dipendenza da alcool o da sostanze stupefacenti ha dimostrato la bontà della lettura propriamente esistenziale di tali fenomeni: la componente spirituale, infatti, gioca un rilevante ruolo anche dal punto di vista terapeutico e riabilitativo.¹³⁰

¹²⁹ V.E. Frankl, “Il senso come categoria antropologica [1996]”, in D. Bruzzone, E. Fizzotti (a cura di), *La sfida del significato*, cit., p. 174

¹³⁰ Cfr. J.C. Crumbaugh, W.M. Wood, W.C. Wood, *Logotherapy: New Help for Problem Drinkers*, Chicago, Nelson-Hall, 1980; R. Henrion, “Making Logotherapy a Reality in Treating Alcoholics”, *The International Forum for Logotherapy*, 10, n. 2, pp. 112-117; G. Froggio, *Un male oscuro. Alcolismo e logoterapia di V.E. Frankl*, Paoline, Milano, 1987; J.C. Crumbaugh, *Everything to Gain. A Guide to Self-Fulfilment Through Logoanalysis*, Chicago, 1973; J.C. Crumbaugh, G.L. Carr, “Treatment of Alcoholics with Logotherapy”, *The International Journal of Addictions*, 14, n. 6, 1979, pp. 847-853; R. Hutzell, “Logoanalysis for Alcoholics”, *The International Forum for Logotherapy*, 7, n. 1, 1984, pp. 40-45. Per la tossicodipendenza, invece, si rimanda a Cfr G. Froggio, “Il contributo dei modelli esistenziali alla descrizione ed al trattamento delle tossicodipendenze giovanili”, *Orientamento Pedagogici*, 33, 1986, pp. 114-135; P. Gelmini, “Tossicodipendenza, vuoto esistenziale e «comunità incontro»”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., pp. 125-135; L. Rubano, “Tossicodipendenza, vuoto esistenziale e «comunità Emmanuel»”, *ibid.*, pp. 137-141; B. Juretc , “Tossicodipendenza, vuoto esistenziale e «progetto uomo»”, *ibid.*, pp. 143-146. Lo stesso Frankl riporta i risultati di un lavoro terapeutico effettuato con i tossicodipendenti, nell'ambito del Logotherapy Institute dell'Università della California, “da Alvin R. Fraise, direttore in California di un centro di riabilitazione per giovani drogati: da oltre tre anni egli applica esclusivamente nella sua pratica i principi della logoterapia. Ebbene, il risultato raggiunge esito positivo (...) nel 40% dei casi” (V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, cit., p. 18)

9.2.4. Il suicidio

“Secondo le stime ufficiali ogni trenta secondi, da qualche parte del mondo, un uomo o una donna si suicidano”.¹³¹ Questa affermazione mette inequivocabilmente in evidenza la gravità e l’incidenza del fenomeno della morte volontaria, che la letteratura concorda nel mettere al secondo posto (dopo gli incidenti stradali) nelle cause di decesso tra i giovani. Si tratta di un comportamento che ha turbato, infatti, fin dall’antichità la mente di studiosi¹³² e gente comune, nel tentativo di comprendere un atto avvertito inquietante ed oscuro. Esistono, pertanto, impegnate letture del fenomeno: prima di tutto, dal punto di vista psichiatrico, dal quale emerge, in un orientamento tendenzialmente organicistico-costituzionalista,¹³³ l’idea del suicidio come indice di malattia mentale, connotato dai caratteri dell’ereditarietà e dell’organicità. Nondimeno occorre riconoscere che, nella prospettiva della psichiatria fenomenologica,¹³⁴ tale evento viene dissociato dalla patologia, venendosi a configurare come un modo-di-essere nel mondo. Il punto di vista sociologico, invece, mette in luce le dinamiche della società quali fattori originanti le condotte suicidarie.¹³⁵ Nel declinare tale assunto in una direzione socio-psicologica,¹³⁶ il suicidio viene altresì ricondotto all’isolamento dell’individuo, sostanzialmente connesso alla forte differenziazione e conflittualità sociale. La lettura psicologica (tradizionalmente di orientamento psicoanalitico) pone lo sguardo ai

¹³¹ G. Minois, *Storia del mal di vivere. Dalla malinconia alla depressione*, Dedalo, Bari, 2005, p. 295.

¹³² Cfr. D. De Maio, *Il suicidio: compendio storico, clinico-casistico e terapeutico*, Il Pensiero Scientifico, Roma, 1997; R. Marra, *Suicidio, diritto e anomia. Immagini della morte volontaria nella civiltà occidentale*, Edizioni Scientifiche Italiane, Roma, 1987

¹³³ Per un approfondimento, si rinvia a: C.L. Cazzullo, G. Invernizzi, A. Vitali, *Le condotte suicidarie*, USES, Firenze, 1987; P. Crepet, F. Florenzano, *Il rifiuto di vivere. Anatomia del suicidio*, Editori Riuniti, Roma, 1989; W. Cucco Festini, L. Cipolline, *Suicidio e complessità. Punti di vista a confronto*, Giuffrè, Milano, 1992; A. Roy, G. Rylander, M. Sarchiapone, V.E. Carli, “Studi genetici del comportamento suicidario”, in S. De Risio, M. Sarchiapone, *Il suicidio. Aspetti biologici, psicologici e sociali*, Masson, Milano, 2002

¹³⁴ Cfr. K. Jaspers, *La mia filosofia*, Einaudi, Torino, 1981; J. Amery, *Levar la mano su di sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990; E. Borgna, *Come in uno specchio oscuramente*, cit; E. Borgna, M. Manica, A. Pagnoni, *Il suicidio. Amore tragico, tragedia d’amore*, Borla, Roma, 2006

¹³⁵ Questo punto di vista è da ricondurre, primariamente, ad E. Durkheim, *Il suicidio*, cit., il quale associa le tipologie di suicidio «egoistico, altruistico e anomico» ai corrispondenti caratteri delle società di appartenenza. Si rinvia, inoltre, a L. Tomasi, *Suicidio, e complessità. Il fenomeno della morte volontaria nei sistemi sociali contemporanei*, Franco Angeli, Milano, 1989; P. Baudry, *Fattori vecchi e nuovi in materia di suicidio*, “Concilium”, vol. 21, n. 3, 1985; Id., *Sociologia del suicidio*, “Concilium”, vol. 21, n. 3, 1985.

¹³⁶ Cfr. M. Halbwachs, *Les causes du suicide*, Alcan, Paris, 1930; A.F. Henry e J.F. Short, *Suicide and Homicide, some economic, sociological and psychological aspects of aggression*, Free Press, New York, 1968

meccanismi psichici inconsci, espressione del prevalere di un istinto aggressivo ed autodistruttivo.¹³⁷ Sguardo che, nondimeno, si volge a considerare l'importanza di fattori psico-socio-relazionali,¹³⁸ i quali risultano variamente intrecciati nel determinare un fenomeno così complesso come quello della morte volontaria.

Tuttavia, intendendo vedere nel suicidio l'espressione non solo di dinamiche bio-psico-sociali bensì, anche, esistenziali.¹³⁹ Così, alla radice profonda di un fenomeno complesso e multifattoriale qual è quello della morte volontaria, possiamo ravvisare il modo – specifico, personale ed unico - del soggetto di rispondere al costitutivo desiderio umano di vivere una vita piena di significato: desiderio che, se sistematicamente frustrato, può indurlo a preferire la morte.

È la prospettiva dell'*ex-sistere* ad emergere, al cospetto della quale il suicidio, quale interruzione del cammino che conduce gradualmente dalla fatticità alla esistenza, grida tragicamente il deserto di senso in cui si trova a vivere il giovane. Si tratta, infatti, di un gesto estremo che, al di là dell'esito al quale possa giungere, connota un'esistenza permeata dalla profonda sofferenza di non riuscire a «prendere posizione», liberamente¹⁴⁰ e responsabilmente e, dunque, in modo costruttivo, nei confronti delle esigenze della vita: presa di posizione che presuppone il discernimento di scopi, compiti

¹³⁷ Il richiamo non può non andare a S. Freud, "Lutto e melanconia", in Id., *Opere*, vol. VIII, Boringhieri, Torino, 1977; Id., "Al di là del principio del piacere", in Id., *Opere*, vol. IX, cit.

¹³⁸ Cfr. M. Klein, "Contributo alla psicogenesi degli stati maniaco-depressivi", in *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino, 1978; H. Henseler, "Psicologia del Suicidio", *Concilium*, 21, n. 3, 1985; E. Stengel, *Il suicidio e il tentato suicidio*, Feltrinelli, Milano, 1977; E. Shneidman, "Approaches and Commonalities of Suicide", in R.F.W. Diekstra et. al., *Suicide and Its Prevention*, E.J. Brill, Leiden, 1989

¹³⁹ Cfr. E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Il suicidio*, cit.; P. Ricardi, "Quando vivere è un fardello. Un esempio di riorientamento esistenziale", *Attualità in Logoterapia*, vol. 4, n. 2, 2002, pp. 51-57. Da un dato empirico piuttosto recente, scaturito da uno studio della Facoltà di Psicologia dell'Università "La Sapienza" di Roma, e volto a sondare le opinioni e i vissuti di un vasto campione di adolescenti sul suicidio (quale tema che, per ragioni religiose e sociali, nel nostro paese continua ad essere ancora oggi un tabù), emerge chiaramente la stretta connessione fra il suicidio e la frustrazione esistenziale: vale a dire, l'idea che alla base del suicidio vi sia un senso di mancanza di speranza e un malessere profondo. La risposta, infatti, alla domanda "un ragazzo/a tenta il suicidio per quale ragione?" la risposta, nel 75% dei casi, è stata "perché prova un senso di vuoto" (cfr. A. Oliverio Ferrarsi, *Il suicidio in adolescenza*, "Psicologia contemporanea", n. 202, 2007. Altri studi empirici hanno considerato il fenomeno suicidario dal punto di vista eminentemente esistenziale: Cfr. U. Böschmeyer, "Logotherapeutic approaches to crisis situations", *The International Forum for Logotherapy*, vol. 12, n. 1, 1989, pp. 17-22; J.L. Long, "Logotherapeutic transcendental crisis intervention", *The International Forum for Logotherapy*, vol. 20, n. 2, 1997, pp. 104-112. Lo stesso Frankl cita una fonte empirica: "un'inchiesta condotta da una ricercatrice dell'Università dell'Idaho tra 60 giovani che avevano tentato il suicidio rilevò che nella stragrande maggioranza dei casi il motivo dominante era che «la vita per essi non significava più nulla», e questo molto spesso in assenza di una patologia psichica apprezzabile (V.E. Frankl; *La sofferenza in una vita senza significato*, in "Psicoterapie. Metodi e tecniche", 2, 1977, pp. 8-9)

¹⁴⁰ Sul tema della libertà interiore connessa alle dinamiche suicidarie, si rimanda a A. Gismondi, "Logoterapia e suicidio", in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit.

e significati che sostengano soprattutto il giovane nei suoi compiti evolutivi, e che gli facciano percepire la sua esistenza degna di essere vissuta. Come visto, la tendenza del singolo ad abdicare alle proprie capacità decisionali sembra fortemente incoraggiata da un clima sociale, il nostro, essenzialmente individualista, dove l'evanescenza delle tradizioni ed il tramonto di orientamenti valoriali condivisi fanno sì che il soggetto, e soprattutto il giovane, si trovi a affrontare la personale avventura esistenziale in una lacerante solitudine: in un deserto emotivo, affettivo, relazionale e valoriale davvero preoccupante.¹⁴¹

Non solo, poiché il ricorso al suicidio denota, anche, la “mancanza assoluta di fede in un significato concreto e vero della propria personale esistenza”¹⁴²: l'assunzione di un atteggiamento rinunciatario e fatalistico nei confronti della vita, permeato dal pensiero irrazionale che, oramai, tutto sia irrimediabile; dall'idea che non ci sia alcuna possibilità di cambiamento nei confronti di un destino già scritto, e particolarmente avverso. In questo quadro esistenziale può proliferare, dunque, un vissuto depressivo, scaturito dal fatto che la persona percepisce ampliarsi sempre più il divario tra l'essere ed il dover-essere: e, se tale discrepanza supera un certo limite di tensione, da ‘molla’ foriera di crescita e sviluppo, si tramuta in ‘zavorra’ che porta verso l'auto-distruzione.¹⁴³

In questo caso, il soggetto “sarà continuamente turbato dal sentimento che lo scopo della sua esistenza è irraggiungibile e perderà ogni fiducia nel fine e nella fine, insomma nel futuro”.¹⁴⁴ Nondimeno, la tematica suicidaria riveste sempre più attenzione (e preoccupazione) tra i giovani. Infatti basti pensare, dice Frankl, “che una settantina di anni fa venne fatta un'inchiesta su quale problema interessasse e preoccupasse

¹⁴¹ A questo proposito Frankl citava di numerosi casi di suicidio tra gli adolescenti indiani nord-americani intorno al 1980: “secondo i ricercatori, ciò che stava alla base dei suicidi degli indiani era la caduta delle tradizioni, “la disintegrazione delle strutture culturali tradizionali” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 268)

¹⁴² Cfr. E. Fizzotti, “Le provocazioni del vuoto esistenziale e la logoterapia di Frankl”, in *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso* (a cura di E. Fizzotti e A. Gismondi), cit., p. 14

¹⁴³ Può risultare opportuno il collegamento con la distinzione di H. Seyle fra stress negativo (*distress*), che blocca il soggetto nella percezione di un forte senso di impotenza e di insoddisfazione personale, e stress positivo (*eustress*), che stimola il soggetto all'impiego delle proprie risorse. Nondimeno, anche il richiamo alla «zona di sviluppo prossimale» di Lev Vygotskij sembra piuttosto appropriato: egli afferma, infatti, che la tensione a cui sembra lecito sottoporre un soggetto debba essere raffigurata con l'immagine di un vestito di «una sola taglia in più». Se, infatti, si esagera nel divario tra l'essere ed il dover-essere, si oltrepassa la soglia soggettiva di tolleranza alla fatica ed alla frustrazione. Tra la ricca produzione di questo noto studioso segnaliamo: L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2007; Id., *Psicologia e pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 1974; Id., *Lo Sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma, 2010.

¹⁴⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 236

maggiormente i giovani; la maggior parte indicò il problema sessuale. Un paio d'anni fa mi è stato riferito di un'inchiesta analoga, dalla quale è risultato che il problema sessuale non occupa più il primo posto, ma è solo un problema tra i tanti; al primo posto è balzato, fra i quindicenni e i sedicenni, il tema del suicidio, che costituisce la risposta in negativo alla domanda se la vita abbia o no un senso.

In questa prospettiva, allora, il giovane che decide di procurarsi la morte – in modi più o meno diretti: rischiando l'incolumità fisica con comportamenti sconsiderati; perseverando in abitudini alimentari altamente nocive, assumendo sostanze stupefacenti o semplicemente lasciandosi vivere – percepisce la vita destituita di ogni significato e, nel contempo, anela fortemente ad un senso. Egli incarna un «no alla vita» contrassegnato dalla frustrazione costante, permanente ed insistente della volontà di significato; un «no» sorretto dalla convinzione di non avere un «per-che o per-chi» continuare a vivere.¹⁴⁵ Ridurre, dunque, la complessità della problematica suicidaria a questa o quella condizione (per citarne qualcuna: insuccesso scolastico, delusione amorosa, paura di una punizione, separazioni, divorzio, morte di una persona cara, malattia, e così via) significa adottare uno sguardo alquanto superficiale e semplificatorio, incapace di coglierne i poliedrici elementi che, interagendo fra loro, concorrono alla percezione di un profondo vissuto di vuoto esistenziale.

In questa prospettiva, nessuna concezione deterministica o “relazione causale può realisticamente essere ipotizzata tra una o più di tali condizioni e il suicidio. Sono le stesse statistiche a dimostrarlo inequivocabilmente. Non tutte le persone che hanno perso il partner, sono afflitte da una grave malattia oppure vivono qualche altra difficile situazione, si tolgono la vita. (...), non sono tanto i condizionamenti quanto alcuni particolari atteggiamenti assunti nei confronti di tali condizionamenti a costituire il cuore del problema”.¹⁴⁶ Atteggiamenti così disperanti da condurre, finanche, a vedere la morte come «irruzione volontaria nel trascendente», nel tentativo disperato e distorto di

¹⁴⁵ A questo proposito Frankl diceva: “se si ha il sospetto che un melancolico dissimuli dei propositi suicidi (...) gli si faccia un'altra domanda, che consente una diagnosi differenziale tra chi è veramente liberi dal *taedium vitae* e chi invece lo nasconde. Chiediamogli – per quanto brutale sia la richiesta – perché egli non pensi al suicidio o non abbia più pensieri suicidi. Chi è libero da essi risponderà subito che deve pensare alla famiglia, ai congiunti, al lavoro ecc.; il melancolico che dissimula, invece, viene indotto dalla nostra domanda in un tipico imbarazzo, non sa trovare una risposta adeguata e non sa dire su due piedi quali motivi lo inducono attualmente ad accettare una concezione positiva di vita” (*ibid.*, pp. 66-67).

¹⁴⁶ A. Gismondi, “Logoterapia e suicidio”, in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit., p. 185

dare un significato all'esistenza. Così, emerge come nel suicidio “non sia semplicemente ricercato il nulla: il dissolversi della esistenza”¹⁴⁷ bensì, pur nella angosciante sensazione soggettiva di vivere una vita destituita di senso, e nel tentativo estremo di uscire da una pietrificata prigionia, “si intravede l'ombra di una speranza anche se ferita e lacerata: nella quale ricercare qualcosa che abbia in sé un futuro”.¹⁴⁸

¹⁴⁷ E. Borgna, *Come in uno specchio oscuramente*, cit., p. 63

¹⁴⁸ *Ibidem*

Parte quarta

Educazione e ricerca di senso

X- Verso una «pedagogia dell'altezza»

*“Il senso è ciò che rende possibile e comprensibile
qualcosa nel suo essere”*
(M. Heidegger, Essere e tempo)

Dopo aver operato una lettura del disagio giovanile ponendo attenzione alla sua dimensione esistenziale, proviamo ora a riflettere sulle note caratterizzanti una pedagogia in grado di fronteggiare le molteplici forme di malessere adolescenziali riconducibili, come abbiamo visto, al comun denominatore della frustrazione dell'esigenza di senso. Siffatta pedagogia si fonda sul contributo dell'analisi esistenziale frankliana, nell'ipotesi che tale orientamento possa fungere da *substrato* teorico non solo per una lettura originale del disagio giovanile – nella sua dimensione squisitamente esistenziale – ma anche ad una scienza dell'educazione che accoglie le esigenze noetiche dei giovani e che legittima, dunque, la categoria del «senso» in educazione. Tale ipotesi è suffragata dalla convinzione che l'analisi esistenziale, nelle sue valenze meta-cliniche - non costituisca solo un'antropologia psicoterapeutica, ma anche un'antropologia *simpliciter*, capace di contribuire a un'antropologia pedagogica. Si configura, fin da subito, come l'apporto offerto da Frankl sia, dal punto di vista di una pedagogia sul disagio giovanile esistenziale, essenzialmente antropologico, e si comprende nondimeno l'opzione in favore di quella concezione di uomo che riteniamo maggiormente in grado di rispondere al malessere espresso dagli adolescenti nella sua complessità, e di ri-umanizzare così la scienza che si occupa della loro formazione.

Il discorso volge essenzialmente sul piano epistemologico ed interdisciplinare giacché, nel riflettere sul rapporto tra la prospettiva teorica di Frankl e la scienza pedagogica, ci si inoltra nella relazione fra quest'ultima ed alcune scienze umane: la psicologia, la medicina e la psichiatria (ambito, quest'ultimo, di originaria pertinenza dell'analisi esistenziale).

Nondimeno, l'intreccio tra i principi antropologici frankliani e le valenze pedagogiche ad essi impliciti solleva altrettanto cruciali questioni epistemologiche attinenti alla

scienza dell'educazione, quali l'«idealità», l'«aleatorietà» e la «prescrittività»¹ - tutte convergenti, a ben vedere, nella dimensione *trascendente* dell'educare, e connotanti una pedagogia dal profilo fenomenologico-esistenziale.

10.1. Dalla psicoterapia alla pedagogia

Come presupposto essenziale alla nostra opzione a favore dell'analisi esistenziale per fondare un discorso pedagogico sul disagio esistenziale v'è il fatto di considerare l'«antropologia come possibile e promettente «anello di congiunzione» tra psicoterapia e pedagogia: essa offre categorie e criteri di mediazione che consentono di evitare il principio semplicistico della 'deduzione delle implicazioni' da una disciplina all'altra e quello talora ingenuo della 'trasposizione' diretta dei concetti e delle strategie operative dell'una nell'ambito dell'altra».² Lo sforzo, infatti è proprio quello di ricondurre i principi antropologici ed assiologici frankliani in un discorso pedagogico, in modo tale che l'apporto di quelle sollecitazioni concettuali vada compreso nell'ottica - propria alla pedagogia - della progettualità finalizzata all'autoeducazione. Non si tratta, quindi, di un rapporto implicazionale, bensì della prolifica contaminazione tra Analisi Esistenziale e pedagogia fenomenologico-esistenziale.³

¹ Il termine «prescrittivo», lungi dal connotare in senso coercitivo la logica sottesa alla scienza dell'educazione limitando, così, le possibilità di sviluppo dell'essere umano, ne evidenzia invece la funzione progettuale e la natura intenzionale, nel richiamo al quadro antropologico ed assiologico che costituisce, d'altro canto, le fondamenta della stessa teoresi pedagogica. La prescrittività della pedagogia, in senso orientativo - e non impositivo - verso un dover-essere oggettivo, risulta inscindibile, infatti, dalla questione etica: «nessuno studioso di pedagogia è mai riuscito a costruire una teoria pedagogica senza il riferimento più o meno esplicito ad una dottrina dei valori» (G. Dalle Fratte, «I riferimenti assiologici», in Id. (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 121). Precisiamo fin da subito che la natura non costrittiva della funzione prescrittiva dell'educazione emerge dalla conciliazione, suffragata dall'analisi esistenziale frankliana, fra l'intenzionalità del soggetto e l'oggettività dei valori. Come vedremo, è dai concetti di «trans-soggettività dei significati» e di «intuizione/decisionalità» in riferimento ad un ordine valoriale oggettivo attinente all'essere, che si può preservare la funzione prescrittiva della pedagogia senza, con questo, distorcere nell'innaturale imposizione di un dover-essere già deciso e scelto aprioristicamente e discrezionalmente da chi educa.

² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 373

³ È necessario rinviare per esteso agli studi di D. Bruzzone, (Id., *Autotrascendenza e formazione*, cit.; Id., *Ricerca di senso e cura dell'esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale*, Erikson, Trento, 2007) ai quali qui costantemente ci riferiamo, poiché le valenze implicitamente pedagogiche del pensiero frankliano (in particolare, in una prospettiva fenomenologico-esistenziale) sono state ampiamente esplicitate ed argomentate nei suoi lavori.

Ribadiamo quindi l'ipotesi che i costrutti teorico-antropologici dell'analisi esistenziale, afferenti all'«ontologia dimensionale»,⁴ possano offrire un valido contributo di tipo fondativo per una *pedagogia del disagio giovanile legato alla mancanza di senso*: che, come vedremo, trova nella dimensione della *trascendenza* il nucleo essenziale per fronteggiare (e scongiurare) il dilagare dell'ormai imperante ombra di nichilismo, narcisismo e individualismo tra i giovani d'oggi.

Già nei capitoli precedenti è emerso come l'«ontologia dimensionale» frankliana, ponendo attenzione alla sfera spirituale della persona e guardando al disagio nella prospettiva dell'*ex-sistere*, costituisca un rilevante cambio di paradigma rispetto agli altri approcci che si sono occupati del malessere giovanile, qualificandosi come “orientamento filosofico-clinico di ricerca antropologica”⁵, i cui costrutti fondamentali, concernenti l'uomo e la sua formazione, rivestono una valenza fortemente significativa per una teoria pedagogica che si interroghi sulla funzione dell'educazione in merito alla promozione della ricerca di senso nei giovani.

Una prospettiva pedagogica, quella qui avanzata, che si riconosce (è bene ricordarlo) in un orizzonte fenomenologico esistenziale: sia perché attinge al pensiero di un autore, qual è V.E. Frankl, riconducibile a tale orientamento, sia per il motivo che la pedagogia fenomenologico-esistenziale⁶ si qualifica proprio nell'individuare “nell'*esigenza di senso* il fondamento stesso e la direzione originaria dell'agire educativo”.⁷

Le sintonie teoretiche, dunque, tra l'approccio fenomenologico-esistenziale della pedagogia ed il pensiero frankliano paiono, fin da subito, evidenti. Nondimeno crediamo che, propria a partire da tali convergenze, l'analisi esistenziale possa conferire

⁴ Cfr. V.E. Frankl, “Dieci tesi sulla persona (1950)”, in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., pp. 33-42

⁵ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 382

⁶ Rimandiamo, quali maggiori esponenti e rappresentanti italiani della pedagogia fenomenologico-esistenziale, a P. Bertolini (Id., *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna, 1958; Id., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1995; Id., (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, cit.; Id., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. La Nuova Italia, Milano, 2001) e a V. Iori (Id., *Essere per l'educazione*, cit.; Id., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini Studio, Milano, 2000; Id., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erikson, Trento, 2006; Id., “La prospettiva fenomenologico-esistenziale”, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, pp. 117-139;)

⁷ V. Iori, “Presentazione”, in D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 11

un apporto originale alla costruzione della stessa pedagogia fenomenologico-esistenziale, puntando l'attenzione sulla dimensione della *trascendenza* in formazione.⁸

Così, procedere operare una riflessione di carattere teoretico sui fondamenti antropologici della pedagogia - naturalmente, sempre in riferimento al tema del disagio esistenziale giovanile - nella convinzione che porre in rilevanza ciò possa tradursi in una progettazione educativa capace di guardare a quel fenomeno senza medicalizzarlo.

Si tratta, allora, di valorizzare il contributo di argomenti-cardine dell'analisi esistenziale, dalla forte fecondità per il rinnovamento dell'*antropologia pedagogica*. Rinnovamento che costituisce la condizione necessaria per una problematizzazione in chiave pedagogica (nella centralità, pertanto, dell'esistenza spirituale e nel superamento della fatticità psico-fisica) del diffuso malessere esistenziale che, come visto, investe in modo particolare il nostro tempo.

Il tutto nella convinzione che poiché non sia possibile “una proficua lettura educativa della condizione giovanile senza un'elaborazione chiara dell'*antropologia* (filosofica e teleologica) che fa da filtro alla comprensione generale dei problemi giovanili; l'educare infatti presuppone sempre in certa misura un modello di uomo che l'educatore utilizza come criterio valutativo quando deve verificare il grado di maturità, di compiutezza, di pienezza umana verso cui il giovane sta camminando”.⁹

Lo stesso Frankl asserisce che “non esiste una psicoterapia senza una concezione dell'uomo e priva di una visione del mondo”,¹⁰ la quale è necessario che venga consapevolizzata. Lo stesso vale, naturalmente, per l'educazione: occorre riconoscere, infatti, che tale visione dell'uomo e della vita, che inevitabilmente soggiace ad ogni gesto educativo, “è tanto più insidiosa quanto più inconsapevole”,¹¹ poiché il fatto di permanere nel piano dell'implicito può arrecare il forte (e spesso avverato rischio)

⁸ La centralità posta, sia dall'analisi esistenziale che dalla pedagogia fenomenologico-esistenziale, sull'*esigenza di senso* rende conto, allora, non solo delle consonanze fra discipline attinenti ad ambiti epistemologici differenti, ma anche dell'opportunità, per una scienza che si voglia occupare del malessere giovanile in una prospettiva educativa, di attingere a costrutti teorici nati in un ambito psichiatrico e terapeutico, qual è quello frankliano. Argomentazione quantomai cruciale, al fine di *de-clinicizzare* il fenomeno del disagio esistenziale dei giovani.

⁹ G. Milanesi, *I giovani nella società complessa*, cit., p. 10.

¹⁰ V.E. Frankl, *Logoterapia e medicina dell'anima*, p. 62. Chiarisce Frankl: “ritengo di enorme importanza il prendere coscienza personalmente della visione dell'uomo, concetto col quale avviciniamo i nostri pazienti, e rendere esplicite le implicanze metacliniche della psicoterapia. Quel che importa non è mai una tecnica per sé, ma piuttosto lo spirito con cui la tecnica è usata” (V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 44)

¹¹ D. Bruzzone, “L'educazione al senso e il senso dell'educazione”, *Ricerca di Senso*, vol. 4, n. 1, 2006, p. 26

dell'ambiguità, dell'incoerenza e della contraddittorietà. E l'analisi esistenziale di Frankl costituisce l'occasione per la pedagogia (specificatamente in relazione al tema del disagio, e così come è stato per la psicoterapia), di riflettere ed esprimere una concezione di uomo,¹² dato che il suo obiettivo consiste nel rendere cosciente, nell'*esplicitare*, nel dispiegare, nello sviluppare la *concezione implicita, inconscia, che la psicoterapia ha dell'uomo*, allo stesso modo in cui si sviluppa una fotografia traendola da uno stato di latenza.¹³ Così, la slatentizzazione dei presupposti antropologici in modo chiaro e coerente si fonda sulla convinzione frankliana, di indiscussa validità scientifica, che "un metodo non basta a se stesso e che acquisisce senso, attendibilità ed efficacia nella misura in cui scaturisce da precisi presupposti antropologici, che vanno esplicitati".¹⁴ Crediamo pertanto necessario che l'educazione affronti *in primis*, e quale presupposto a qualsiasi discussione inerente i metodi e le tecniche didattiche, la questione antropologica giacché la pedagogia, al pari della altre scienze, "ha bisogno di una corretta immagine dell'uomo, prima ancora che di un metodo o di una tecnica efficaci".¹⁵

10.1.1. Ontologia dimensionale e antropologia pedagogica

Da quanto detto emerge che il pensiero di Frankl, benché nato in un contesto medico-psichiatrico¹⁶, evidenzia una dimensione meta-clinica di considerevole importanza per la scienza che ha per oggetto l'educazione ed, in particolare, per una pedagogia che si voglia occupare del disagio esistenziale dei giovani. Infatti, "soprattutto in ambito fenomenologico-esistenzialista l'attualità pedagogica del contributo di Frankl ha suscitato un certo interesse ed ha trovato rilevanti applicazioni"¹⁷, così costituisce la

¹² Come accennato, non sempre lo svelamento dei presupposti antropologici si esplicita in proposizioni chiare e coerenti: spesso si tratta di assunti che si intravedono tra le righe, che occorre cercare e far trapelare dalle pratiche col rischio, pertanto, di indurre elementi fuorvianti, confusi e contraddittori.

¹³ Cfr. V.E. Frankl, "Compendio dell'analisi esistenziale e della logoterapia (1959)", in Id., *Logoterapia. Medicina dell'anima*, cit., p. 61

¹⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 379

¹⁵ *Ibid.*, p. 72

¹⁶ Ricordiamo che V.E. Frankl era un medico-psichiatra, per lungo tempo primario del reparto di psichiatria del Policlinico di Vienna. Ha operato in un orizzonte non esplicitamente educativo, ma la sua teoria e la sua pratica "è pienamente suscettibile di interpretazione pedagogica" (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 398)

¹⁷ *Ibid.*, p. 393

conte d'ispirazione del lavoro pedagogico di altri autori, soprattutto in merito al tema della progettazione esistenziale.¹⁸

Dunque, sulla scorta di quanto posto in luce in quegli studi circa la portata pedagogica del lavoro frankliano, e nell'intento di calibrare il discorso sulla sofferenza esistenziale degli adolescenti, avanziamo che l'analisi esistenziale sia in grado di offrire un apporto originale soprattutto in ordine ad una teoria e prassi pedagogica incentrata sulle *prevenzione educativa* delle varie forme della frustrazione esistenziale giovanile: prevenzione che, a differenza del paradigma bio-medico,¹⁹ non mira ad evitare le situazioni critiche, bensì ad attrezzare la persona per poterle affrontare efficacemente, promuovendone le risorse spirituali. In una prospettiva squisitamente educativa, dunque, prevenire non significa proteggere il giovane dal dolore, dalla sofferenza e dalla mancanza di soddisfazioni, bensì 'equipagiarlo', attraverso la maturazione di strumenti cognitivi, emotivi e soprattutto spirituali, affinché sia in grado di accettare ed fronteggiare le prove che lo sfidano, tra le quali può esservi anche il naturale (ancorché non patologico) vissuto di vuoto esistenziale. Si tratta, allora, di promuovere quell'attività preventiva che, al di là di ogni logica omeostatica del benessere, e nel superamento di un concetto di salute quale assenza di impedimenti, vede nella «mancanza» e nella «difficoltà» dei costituiti dell'esistere non necessariamente coincidenti ad una situazione di malessere bensì, piuttosto, rappresentanti delle sfide poste dalla vita, che possono costituire l'occasione per una autentica prestazione esistenziale e, dunque, per una profonda maturazione personale. La mancanza e la sofferenza, infatti, non sono sinonimi certi ed inossidabili di disagio esistenziale: si tratta di esiti niente affatto scontati, che dipendono dal *modo* in cui un soggetto si pone all'interno di quella sofferenza e di quella mancanza.

Sulla scia di tale ragionamento emerge fin da subito come sia necessaria, affinché un giovane possa assumere un atteggiamento costruttivo e non rinunciatario di fronte alle

¹⁸ Su questo tema si vedano i lavori di G.M. Bertin, G. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004; M. Contini, *Figure di felicità ed orizzonti di senso*, cit.

¹⁹ Infatti, spesso l'idea di «prevenzione» postula e veicola una concezione di salute come assenza di patologie, e conduce alla necessità di individuare, quanto più precocemente possibile, i sintomi al fine di immunizzare il soggetto dal pericolo di insorgenza di qualche disfunzione. Pertanto, “senza disconoscere l'importanza dell'approccio medico-sanitario, è utile ricordare come la salute sia soprattutto un impegno educativo in prospettiva interdisciplinare. Parlare di prevenzione chiede di specificare la prospettiva dalla quale si parte per analizzare contesti e utilizzatori del contesto; l'uso del paradigma biomedico richiama una visione di prevenzione “in negativo”: il soggetto sofferente è affetto da un virus da eliminare” (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., pp. 110-111)

difficoltà - e tale per cui scelga volontariamente di «prendere posizione» nei confronti della vita - un'educazione davvero attenta alla sue domande di senso. Un'opera formativa che, come avremo modo di approfondire, si preoccupa che l'adolescente sia in grado di discernere un motivo per resistere alle difficoltà, ed uno scopo che lo renda capace di reagire alle sue mancanze. È una *prevenzione* dunque, *noogena*, concentrata sulle modalità di reazione spirituali all'insignificanza della vita, ed intenzionata a "potenziare un positivo atteggiamento esistenziale"²⁰: vale a dire, a strutturare il giovane dinnanzi all'eventualità di "una particolare rigidità: quella esistenziale, quella che fa concepire la vita come se non avesse senso e blocca ogni motivazione a vivere o a lottare per una migliore qualità della vita".²¹ Cogliamo così, nell'attenzione dell'analisi esistenziale alla dimensione spirituale della persona, una sfida ed un richiamo al ripensamento della teoria e prassi educativa, soprattutto in ordine all'ineludibile compito di promuovere nei giovani l'attiva propensione alla ricerca di senso, quale autentico antidoto all'insorgenza della frustrazione esistenziale. Compito, questo, che non può essere assunto *in toto* dal soggetto - nella solitudine e nell'isolamento che sempre più connotano la sua avventura esistenziale - e nemmeno demandato alla psicoterapia o psichiatria (con la conseguenza, peraltro, di patologizzare il disagio e deresponsabilizzare il giovane in ordine alle proprie risorse autoeducative che, invece, vanno sapientemente sostenute).

Di talché, la difficoltà che tanti giovani oggi esprimono in ordine all'*ex-sistere* (ossia, al procedere lungo i sentieri maturativi che permettono la «riduzione di asimmetria tra l'essere e il dover-essere»²²) può essere colta e accolta richiamandosi al paradigma teorico frankliano, il quale può venir efficacemente in soccorso per affrontare tale malessere dal punto di vista squisitamente pedagogico ed evolutivo, data la matrice essenzialmente esistenziale, e considerando, nel contempo, che proprio sulla

²⁰ A Pacciolla, "La prevenzione noogena", in E. Fizzotti (a cura di), "*Chi ha un perché nella vita...*", cit., p. 153. Alla base, dunque, v'è la "fiducia di poter mutare lo scacco dell'insuccesso o della sofferenza in una prestazione veramente umana, e così non immunizzarlo dal dolore, ma prevenire la disperazione". (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 234)

²¹ A Pacciolla, "La prevenzione noogena", in E. Fizzotti (a cura di), "*Chi ha un perché nella vita...*", cit., p. 140. Rinforza l'autore: "nel caso della nevrosi noogena, prevenire non significa «evitare che accada» per almeno due motivi: dubitare del significato della propria vita, o vederlo in modo nebuloso, non è necessariamente patologico, anzi spesso è funzionale alla crescita; evitare il dubbio o la nebulosità sul significato della propria vita è praticamente impossibile perché non esiste persona al mondo che non si sia posta l'interrogativo sul senso della propria esistenza (...) La prevenzione noogena mira a far sentire la propria vita piena di quel significato che ognuno può trovare in modo libero e responsabile" (*ibid.*, p. 144)

²² Cfr. G. Dalle Fratte, *Teoria e modello in pedagogia*, cit.

noodinamica fra essere e dover-essere Frankl ha centrato il suo «credo psichiatrico» e la pratica *logo*-terapeutica, così denominata perché “pone l’esistenza a confronto con il *logos*, con il senso”.²³

Ed allora, proprio facendo leva sui principi antropologici dell’«ontologia dimensionale» (che mettono in luce esigenze e dinamismi alla radice di quella sofferenza), la pedagogia può assolvere alla sua funzione: ossia, riflettere, studiare ed approntare le condizioni possibili per promuovere la progressione del soggetto dal suo stato attuale di sviluppo verso forme di maturazione della personalità, nonostante le difficoltà situazionale esistenti e, soprattutto, in un’ottica «integrale»: ovvero, attenta alla molteplicità delle dimensioni bio-psico-sociali e spirituali della persona. Emerge il profilo, dunque, di un paradigma centrato non sulla fissità dello stato di salute o di malattia, bensì sull’evoluzione verso livelli più elevati di realizzazione esistenziale.²⁴

L’attenzione, infatti, è volta alle potenzialità da dispiegare ed alle risorse da promuovere: e questo sia in un’ottica eminentemente preventivo-educativa che *ri*-educativa, nell’intento di non aggiungere altre difficoltà indotte rispetto a quelle esistenti e di operare, pertanto, una *ri*-significazione dei *logoi* fondamentali dell’esistenza: la vita, la morte, la sofferenza, il lavoro e l’amore.²⁵ E il compito dell’educazione consiste proprio nel sollecitare, incessantemente ed ostinatamente, le capacità del soggetto: quel residuo di educabilità che tenacemente resiste al di là di qualsiasi condizionamento e che è sospeso, come avremo modo di approfondire ancora, al connotato ontologico dell’uomo come «essere-libero», nonché al dato antropologico secondo il quale ogni persona preserva sempre un margine di in-determinatezza dalle condizioni esteriori e/o interiori.²⁶ L’attenzione è posta sugli aspetti che strutturano e preservano la ‘sanità’ della persona: sull’intrinseca facoltà umana di “innalzarsi al di sopra di qualsiasi condizionamento e opporsi ad ogni tipo di circostanze esteriori”;²⁷ su quanto si possa sempre e comunque fare nonostante le difficoltà, stimolando così l’attiva presa di posizione personale per sottrarsi ai condizionamenti. Tutto questo viene

²³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 98

²⁴ Cfr. G. Acevedo, *El modo humano de enfermar. Desde la perspectiva de la logoterapia de Viktor Frankl*, Buenos Aires, Fundación Argentina de Logoterapia «Viktor E. Frankl», 1996

²⁵ F. Larocca, *Nei frammenti l’intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano cit., pp. 84-85

²⁶ Libertà “che non è lecito negare *a priori* a nessun uomo fino all’ultimo momento della sua vita. (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 245

²⁷ *Ibid.*, p. 54

espresso in modo particolarmente pregnante dall'Analisi Esistenziale: "la fondamentale libertà umana di fronte ad ogni fatalismo, la possibilità costante di poter assumere un atteggiamento di fronte al destino, come di fronte ad un compito che deve essere in qualche modo risolto, la libertà sempre reale di comportarsi in una situazione data 'così o così', tutto ciò lo psicoterapeuta lo deve mettere nella giusta luce, infatti solo così egli può aiutare il malato a realizzare il massimo di possibilità interiori ed esteriori".²⁸ Tali assunti permettono, così, di "avanzare l'ipotesi di una mediazione pedagogica dell'analisi esistenziale come teoria della formazione della personalità",²⁹ e di postulare la natura squisitamente educativa del messaggio frankliano, giacché "ciò che (...) Frankl dice del logoterapeuta, *mutatis mutandis*, vale sostanzialmente anche per l'educatore, e ciò che scrive del malato vale ugualmente (e forse a maggior ragione) per l'individuo sano in perenne formazione (...) Se, infatti, tanto il processo rieducativo in psicoterapia quanto quello educativo in pedagogia sono in ultima istanza eventi di autoformazione, ciò che conta è comunicare fiduciosamente un'immagine della persona che sia capace di catalizzare tutte le energie latenti responsabili di un divenire orientato autonomo e creativo".³⁰

Alla luce di queste considerazioni, affrontare pedagogicamente il disagio esistenziale significa propugnare e realizzare il principio educativo del «protagonismo del soggetto», affinché egli avverta se stesso come «essere-libero», in grado di mettere in moto responsabilmente le proprie energie, di attualizzare le personalità potenzialità e di scorgere nuove opportunità di sviluppo.

Affermare questo significa avanzare una precisa concezione di formazione (e qui sta, forse, il vero contributo dell'Analisi Esistenziale: nel permettere di andare al cuore dell'educazione), che non vede la coincidenza tra «educazione-evitamento» del disagio (in un'accezione, ribadiamo, sottrattiva ed omeostatica del benessere, tesa ad eludere tutto quanto possa turbare l'equilibrio della persona e, nel contempo, col rischio di precludere ad importanti e talvolta sorprendenti opportunità di maturazione) quanto, piuttosto, tra «educazione-fronteggiamento» del malessere. Un'idea di educazione, dunque, che individua nell'alimentare nel giovane la capacità di «saper portare la

²⁸ V.E. Frankl, *Psicoterapia nella pratica medica*, cit., p. 172

²⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 73

³⁰ *Ibid.*, pp. 223-224

propria croce»³¹ il principio portante di qualsiasi attività che intenda attestarsi sul piano autenticamente formativo.

In questa prospettiva, i cardini concettuali espressi nella concezione frankliana della persona – ovvero, la *spiritualità*, la *libertà* e la *responsabilità*,³² che “non rappresentano soltanto gli elementi caratteristici, bensì le coordinate costitutive dell’essere”³³ – costituiscono anche i pilastri su cui fondare antropologicamente il discorso pedagogico inerente la dimensione propriamente esistenziale del malessere adolescenziale. Risulta necessario procedere, allora, ad evidenziare le corrispettive valenze educative implicite nei principi della «volontà di significato» (nel superamento di concezioni pandeterministiche dello sviluppo), della «libertà della volontà» (che mette in luce la capacità di resistenza dello spirito umano) e del «significato della vita» (come risoluzione del soggettivismo morale nella prospettività dei valori ad opera della coscienza).

Principi, questi, che presentano l’indubbia forza di riumanizzare – così come è stato per la psicoterapia - il discorso sulla scienza dell’educazione attraverso “la *revisione dei fondamenti antropologici*”³⁴ centrati su quanto di più umano vi sia nell’uomo: la dimensione spirituale. Nondimeno, si tratta di costrutti essenziali per alimentare un’*antropologia pedagogica* capace di rispondere alla situazione di sofferenza esistenziale che da sempre, ma particolarmente in questa epoca, interpella l’educazione. Dunque: gli elementi esplicitamente connotanti l’essenza autotrascendente dell’uomo (la sua libertà interiore, la inalienabile responsabilità, la capacità di decidere e di decider-si spiritualmente nell’orientamento a valori oggettivi) risultano necessari per ripensare all’educazione: un’educazione che sappia prendersi cura dell’uomo nella sua totalità, quale essere umano attraversato da esigenze biologiche, psichiche e, non da ultimo, noetiche.

Ciò nella consapevolezza che il disagio di tanti giovani esprima, inequivocabilmente, proprio il fallimento dell’educazione e della sua funzione squisitamente formativa, soprattutto nei risvolti esistenziali della personalità: vale a dire, dell’incapacità di

³¹ Cfr. V.E. Frankl, *Homo patient*, cit.

³² “La concezione antropologica soggiacente alla pratica logoterapeutica è (infatti) basata su tre pilastri: “la libertà della volontà, la volontà di significato e il significato della vita” (V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 31)

³³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 381 “L’analisi esistenziale, così, non è mera esplicazione ontica, ma piuttosto spiegazione ontologica dell’esistenza” umano” (*ibidem*)

³⁴ D. Bruzzone, “L’educazione al senso e il senso dell’educazione”, *Ricerca di Senso*, cit., p. 26

rispondere alle domande di senso di chi si trova nel tempo cruciale della vita, e di costituire un valido punto di vista per la loro crescita. E così, sulla scia di Frankl che imputava alla psicoterapia l'errore di "non aver riconosciuto la priorità e l'autonomia della specifica motivazione alla ricerca di significato tra i fattori determinanti la salute mentale"³⁵, riscontriamo questa mancanza anche alla pedagogia e all'educazione: ovvero, il fatto di non considerare la centralità della dimensione del senso, né nelle offerte educative rivolte alla pluralità dei soggetti (sia scolastiche che extrascolastiche) che in quelle pensate per rispondere a situazioni di disagio. Come abbiamo già rilevato a proposito dei modelli di intervento - oggi esistenti - per rispondere al disagio dei giovani, si tratta perlopiù di approcci che si richiamano alle dimensioni ed esigenze psico-sociali della personalità. Certamente le istanze emotive, affettive, cognitive e relazionali rivestono un'importanza fondamentale per la formazione: ma l'educazione non può fermarsi lì, non può esaurirsi a queste dimensioni; non può abdicare alla sua specificità appiattendosi su livelli psichici e relazionali. Ha da essere completata dalla prospettiva esistenziale, nell'ottica dell'*ex-sistere*. La progettazione e pratica educative devono, infatti, tendere al dover-essere, alla trascendenza del soggetto verso significati e valori oggettivi: a ciò che attiene, a ben vedere, alla dimensione spirituale della personalità. In questo senso, l'errore dell'educazione è quello di misconoscere la preminenza e la specificità della volontà di significato per uno sviluppo armonico ed integrale della personalità. Questo comporta che le giovani generazioni non risultino di fatto attrezzate per intraprendere, senza l'aiuto di tradizioni ormai evanescenti, la personale ricerca di senso nell'esistere. E, allora, forse possiamo parlare di «disagio esistenziale indotto dall'educazione»: dalla sua disattenzione, trascuratezza (e, qualche volta, frustrazione) della dimensione dell'autotrascendenza, vero tramite per la realizzazione dei soggetti in educazione.

Si tratta, allora, di ri-fondare antropologicamente un'educazione che, come cercheremmo di declinare anche nei prossimi capitoli, trovi nell'esigenza di senso il principio-cardine dell'azione formativa, ma anche il suo orientamento; un'educazione che faccia leva sulle disposizioni umane – di ogni uomo – ad autotrascendersi, a decidere e ad esercitare la propria libertà, dall'esercizio delle quali può discendere un senso di pienezza esistenziale. Disposizioni, quelle, che sostanziano la tensione tra

³⁵ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 43

essere e dover-essere che costituisce il centro focale dell'educazione, poiché il soggetto avanza nella direzione dello sviluppo della propria personalità non tanto se impara nuove nozioni o se viene indottrinato superficialmente su alcune massime morali, quanto se matura la capacità di valutare, di scegliere, di prendere una posizione critica e motivata sulle situazioni: sono questi i fattori che incidono profondamente sul suo sviluppo, e che trovano nella capacità di superarsi verso un senso la molla della loro attuazione.

Sul filo di queste considerazioni, dunque, è il riferimento all'*autotrascendenza* - all'originaria e potenziale disposizione al cambiamento - a dover guidare la riflessione pedagogica,³⁶ nella convinzione che il disagio, quale *modo-di-essere-nel-mondo*, possa trovare proprio nell'equilibrio omeostatico - ritenuto spesso, invece, fonte e sintomo di sanità - la propria fonte sorgiva: l'essere umano, infatti, non vuole la 'pace dei sensi', ma la tensione continua verso il *sensò*. Basti considerare, a questo proposito, che "la presenza è segnata dalle oscillazioni e dall'andamento ciclico dei diversi stati: alternanza di contatto e ritiro, di apertura e chiusura, di parola e di silenzio. Il malessere ed il disagio nascono quando questo processo viene bloccato, quando viene interrotto il contatto con i messaggi dell'interno e/o dell'esterno. L'incapacità a procedere, a decidere, a scegliere manifesta il blocco: i sintomi ne sono l'espressione".³⁷ La pedagogia deve ravvisare, in una situazione di stallo dove manca il fluire dell'esperienza orientato a significati concreti, la richiesta di una particolare attenzione educativa, legittimando così il *sensò* in educazione. D'altra parte, occorre che quest'ultima si lasci interpellare dalle richieste di significato dei giovani, anche se questo potrebbe comportare - per la pratica e riflessione formativa - effetti apparentemente destabilizzanti, ma dal profondo potenziale innovativo.

E dunque, procediamo qui di seguito ad evidenziare le valenze educative di quei «cardini meta-clinici frankliani» che possono infondere nuova linfa alla riflessione teorica ed prassi pedagogica in merito, soprattutto, alla promozione della ricerca di senso nei giovani.

³⁶ La riflessione pedagogica si concentra, infatti, sulle "condizioni che inducono i processi di cambiamento" (D. Demetrio, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 57)

³⁷ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit. p. 46

10.1.2. Intenzionalità e «idealità»

Porre l'accento sulla *volontà di significato* che permea particolarmente chi, come l'adolescente, si trova nel periodo essenziale per la maturazione spirituale, nonché mettere in luce l'inalienabile esigenza di avere qualcosa (un *per-che*) che costituisca uno scopo nel quale impiegare consapevolmente e responsabilmente il proprio cambiamento, permette non solo di comprendere un fenomeno diffuso - quale è quello del disagio giovanile - come espressione del fallimento di tali esigenze esistenziali³⁸, ma di avanzarne, altresì, la necessità (e, forse, l'urgenza) di una *presa-in-carico* di tipo primariamente pedagogico, che trovi in quel principio un elemento focale della teoresi educativa nei suoi assunti squisitamente antropologici, così da far leva sulle potenzialità e risorse propriamente spirituali dei giovani.

Si tratta di un principio antropologico fondamentale che, se accolto nelle sue molteplici valenze formative e tra-sformative, non può non incidere sul modo di pensare l'educazione - nelle sue finalità - e di condurre la prassi educativa - nelle specifiche modalità -. Infatti, la volontà di significato "non può essere liquidata come una semplice cosa desiderata (...). Si tratta di (...) una ipotesi di lavoro, la quale conduce a lieto fine ciò che progetta"³⁹: di un chiaro presupposto ontologico e deontologico, necessario affinché l'educazione possa progettare un percorso formativo atto a soddisfare anche le esigenze legate al senso. Ed allora, l'adulto che ha il compito di educare assume convintamente, quale orientamento antropologico della propria azione, questo principio della connaturata tensione del soggetto al dover-essere, tale credenza viene a costituire la miglior condizione ed il più solido presupposto perché la progressione esistenziale accada realmente. In fin dei conti è quanto esprime Frankl nell'espressione: "tendere al meglio assoluto se si vuole raggiungere il meglio relativo".⁴⁰

Questo incoraggia la prospettiva educativo-evolutiva intorno al disagio, poiché scongiura l'indebita contaminazione con logiche patologizzanti e medicalizzanti il

³⁸ Infatti, "la «volontà di significato», quale esigenza radicale di trovare un senso alla vita, soggiace a ogni manifestazione dello spirito umano ed è la chiave per accedere al significato del comportamento" (D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 16)

³⁹ V.E. Frankl, *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo d'oggi*, LDC-Leumann, Torino, 1992, p. 14

⁴⁰ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 50

malessere esistenziale le quali, di fatto, snaturano l'originario e naturale afflato 'costruttivo' – e non riparativo o riempitivo - della scienza che si occupa dell'educazione. Si tratta, dunque, di richiamare la pedagogia alla peculiarità del proprio statuto epistemologico, permeato da uno sguardo sul reale pro-teso in avanti, verso il futuro: alle potenzialità da sviluppare ed alle risorse da maturare, al dover-essere da realizzare, giacché “la possibilità rende perseguibile la progettualità”.⁴¹ E il costituito umano della volontà di significato conduce a mettere in luce proprio la ricchezza del potenziale da sviluppare in ogni essere umano (primariamente ed essenzialmente *spirituale*) in perfetta consonanza con l'intenzionalità pedagogica, che “si declina in una particolare aderenza alla realtà e, al contempo, in una fondamentale apertura al possibile, tanto che la sua specificità si può forse cogliere nel saper tenere insieme la dimensione effettiva del «già» e quella (potenziale e in un certo qual modo utopica) del «non-ancora»”.⁴² L'accento, allora, è sulla natura progettuale dell'uomo e dell'educazione, quale “evento dinamico, di costruzione, di evoluzione, di sviluppo, di processo che si colloca nella temporalità ed è volta alla dimensione del futuro (...) L'educazione è un evento temporale che si colloca nel presente, è sempre nel qui e ora, e le sue risposte non sono procrastinabili; tuttavia il futuro è la dimensione temporale a cui è rivolta l'intenzionalità modificatrice che tende, accogliendo il passato, a trasformare la situazione presente pro-gettandosi nel futuro”.⁴³ Si tratta di conciliare la realistica condizione di fatticità del soggetto, negli inevitabili vincoli situazionale che questa comporta, con lo sguardo utopico (ma non utopistico) necessario alla pedagogia⁴⁴. E, in tale prospettiva, si possono intraprendere sforzi, sostenere impegni e progettare percorsi di crescita grazie la capacità di non considerare reale solo ciò che si vede e si tocca⁴⁵, bensì anche ciò che può svilupparsi, e che si intravede come opportunità di crescita. In questo consiste quell'«amore pedagogico» spesso testimoniato dallo stesso Frankl, quale intuizione di inedite possibilità di maturazione nei giovani, nella consapevolezza dell'inesauribile tensione al dover-essere costitutiva

⁴¹ V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere*, cit., p. 159

⁴² D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., pp. 17-18

⁴³ V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, cit., p. 22. Si rimanda, anche a Id., *Nei sentieri dell'esistere*, cit., pp. 124-125,

⁴⁴ P. Bertolini, *Ad armi pari*, cit., p. 46

⁴⁵ Cfr. B. Lonergan, *Insight*, Città Nuova, Roma, 2004

dell'uomo. Si tratta di “una qualità preveggenza e quasi «profetica»”⁴⁶ dell'educatore: di un “atto addirittura metafisico”,⁴⁷ poiché fondato sulla fiducia nelle qualità di sviluppo e continuo rinnovamento di ogni essere umano, ed orientato alle fecondità autorealizzanti connesse al richiamo all'autotrascendenza. In questa prospettiva, allora, “se vogliamo valorizzare ed attuare il potenziale umano nella forma più alta possibile, dobbiamo anzitutto credere che esiste e che è presente nell'uomo. Altrimenti l'uomo dovrà «deviare», dovrà deteriorarsi perché il potenziale umano c'è, sì, ma nella forma peggiore. D'altra parte, non dobbiamo neppure permettere che la nostra fede nella potenziale umanità dell'uomo ci induca a dimenticare il fatto che, in realtà, gli uomini *umani* sono, e probabilmente sempre saranno, una minoranza. Si tratta di una fiducia che, benché nutrita da un sano realismo che preserva la scienza dell'educazione da un'insensata ingenuità, fonda le basi per una profonda speranza di sviluppo nel potenziale umano, necessaria ad una teoresi pedagogica. Parliamo, alla fin fine, di un atto di fede: di un “assenso a priori e opzione fondamentale a favore della vita «nonostante tutto» che precede ogni altra singola decisione esistenziale e ne costituisce la stessa condizione di possibilità”.⁴⁸ Assenso a priori di cui è assetato, soprattutto, il giovane, data la delicatezza della fase evolutiva, il quale ha esigenza “di essere stimato non soltanto per ciò che è, ma molto di più per ciò che egli può e deve diventare”⁴⁹: e questo, dal punto di vista dell'educatore, si traduce nel maturare la consapevolezza che “ancor prima di confrontarmi con il cervello (...), conosco di lui la dimensione spirituale e sono certo della spiritualità come realtà immediatamente data. È possibile chiuderla tra parentesi (...) però, devo essere ben conscio del fatto che tale messa in parentesi delle realtà a favore di un'unica realtà, quella corporea, non è altro che una finzione”.⁵⁰

Richiamare la costante – anche se implicita o ‘inceppata’ – tensione spirituale al dover-essere di ogni uomo significa, dunque, operare nella direzione della chiarificazione e del

⁴⁶ D. Bruzzone, “Disagio giovanile e ricerca di senso. Intuizioni pedagogiche nella logoterapia di Viktor E. Frankl”, *Pedagogia e vita*, cit., p. 205

⁴⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 173

⁴⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 231

⁴⁹ *Ibid.*, p. 74

⁵⁰ V.E. Frankl, *Homo patiens*, p. 58. Infatti, “ogni oggettivazione dell'essere umano – non dimentichiamolo – riguarda soltanto l'essere in un dato modo, ma non l'esser-ci. L'esser-ci (il *Da-sein*) non coincide con l'essere in un dato modo (il *So-sein*), non è l'essere-così ma il «poter diventare altro». L'esser-ci va sempre oltre il proprio essere-così; l'esistenza umana non si conclude mai nella fatticità” (V.E. Frankl, “L'analisi esistenziale e i problemi del nostro tempo (1946)”, in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 29)

rinforzo epistemologico della pedagogia che, come vedremo di seguito, mantiene una originale specificità pur nell'imprescindibile rapporto interdisciplinare con le altre scienze umane. Ciò che deve essere chiaro è che lo sguardo della scienza dell'educazione non può sovrapporsi a quello psicologico o psichiatrico o sociologico, soprattutto per quanto concerne una tematica che, come quella del disagio, si presta ad essere frequentemente psicologizzata. Occorre lo sforzo, da parte del pedagogista, di insistere tenacemente sulle risorse e potenzialità da sviluppare, nell'ottica dell'attivazione responsabile del giovane nel personale percorso di progettualità esistenziale, al di là delle difficoltà e sofferenze ostacolanti lo sviluppo.

E, in questa prospettiva, se ciò che connota il punto di vista pedagogico sull'uomo, sul disagio e anche sull'educazione riguarda l'attivazione delle potenzialità di sviluppo dell'individuo, e se la dimensione che più di ogni altra esprime il potenziale umano è proprio quella messa in luce dall'analisi esistenziale (vale a dire, quella *spirituale*), allora ne consegue che lo specifico pedagogico coincide con lo spirituale: ovvero, con tutto quanto attiene i dinamismi noetici dell'uomo. È in tale ambito, infatti, che si rivela la tensione fra essere e dover-essere, la quale costituisce l'essenza dell'uomo e, nondimeno, il *proprium* dell'educazione. Questo evidenzia come il concetto di *sensò* – nella duplice determinazione sia della legittimazione dell'«esigenza di significato» che della prevenzione della «mancanza di senso» - costituisca un'autentica *categoria pedagogica*, giacché si situa nel quadro dell'*ex-sistere*: della noodinamica fra fattualità dell'essere ed esistenza della personalità .

Così, alla luce di quanto espresso sulla diffusione odierna del malessere esistenziale giovanile, una pedagogia che accolga, quale elemento fondante del proprio apparato antropologico, il dato ontologico della volontà di significato risulta in grado di pensare ad un tipo di educazione “*sensata* che non si sottragga alla domanda di significato dell'esistenza, quella domanda che rappresenta il cuore dell'insegnamento frankliano e, al tempo stesso, l'essenza dell'educazione.”⁵¹ Pertanto, la riflessione pedagogica intorno all'antropologia sottesa alla pratica educativa deve porre nella giusta centralità la questione del senso e della ricerca di senso, quali dimensioni e dinamiche che attengono pienamente alla scienza dell'educazione ed alla pratica educativa.

⁵¹ V. Iori, “Presentazione”, in D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., pp. 11-12

Tali considerazioni paiono tutt'altro che scontate o anacronistiche poiché, se è vero che si consustanziale all'epistemologia pedagogica ragionare nell'ottica del dover-essere e della promozione del cambiamento (data la sua natura di scienza metabletica⁵² e pratico-prescrittiva⁵³), tuttavia, non di rado assistiamo ad un indebolimento della valenza propriamente educativa (nel senso di «normativa», in direzione ad un dover-essere) di alcune pratiche le quali, dall'originario intento trasformativo volto all'incremento dell'autonomia ed al pieno sviluppo della personalità, declinano verso forme pseudo-educative: più assistenziali e terapeutiche, attente ai bisogni bio-psichici piuttosto che a quelli esistenziali ed incistate, perlopiù, sul piano della pura fattualità.

È la tematica centrale della *progettualità esistenziale* ad emergere, la quale ripercorre la dialettica heideggeriana tra la condizione di «gettatezza» ed originaria deiezione dell'uomo, e la sua natura di progetto. Ma tale movimento non è per nulla scontato, poiché “egli può – come per lo più accade – disperdersi nell'anonimato e stare nell'inautenticità, lasciandosi decidere dalla situazione esistenziale e dai suoi condizionamenti”.⁵⁴ E tale caduta nella fattualità simboleggia, inesorabilmente, anche la caduta dell'educazione sul piano del mero fattuale. Si tratta, allora, di recuperare la centralità della dimensione propriamente umana dei giovani, focalizzando l'attenzione sulla costitutiva tensione al dover-essere e, dunque, su quanto possa sbloccare, in chi vive una situazione di frustrazione esistenziale, la sensazione di ‘essere-così-e-non-altrimenti’, facendo leva sulla volontà di accedere al livello del ‘poter-essere-diversamente’.

10.1.3. Auto-configurazione e «aleatorietà»

Come detto, l'atteggiamento propriamente pedagogico (che trova rispondenza nella teoria e pratica di Frankl) si esprime nell'appellarsi alle risorse che concernono la ‘sanità’ della persona: alla sua costitutiva facoltà di resistere alle frustrazioni ed alle difficoltà dell'esistere, grazie al dato ontologico che “lo spirito non si ammala mai”⁵⁵, costituendo una riserva di forze ed energie talvolta insperate. Così, il principio

⁵² Cfr. D. Demetrio, *Educatori di professione*, cit.

⁵³ Cfr. G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit.

⁵⁴ D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 17

⁵⁵ V.E. Frankl, “Dieci tesi sulla persona (1950)”, in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 35

dell'antagonismo psico-noetico, che afferma la superiorità e l'autonomia dello spirituale nei confronti dell'apparato somato-psichico, "costituisce evidentemente il fondamento ontologico della stessa capacità noetica di trascendenza"⁵⁶, nonché il sostrato antropologico della scienza pedagogica, nella sua attenzione alle potenzialità di sviluppo del soggetto. Affermare che lo spirito resiste al di là dei condizionamenti, e che mantiene la sua valenza trasformatrice anche in quelle situazioni – che vediamo così spesso nei nostri giovani – in cui, pur non essendovi una patologia conclamata o un disagio ben visibile e misurabile, viene manifestata profonda atarassia, noia, apatia e 'stasi' esistenziale, significa pensare ad un'educazione in grado di trascendere quanto appare: di andare oltre le condizioni psico-fisiche ed ambientali, per sollecitare la dimensione spirituale, essenzialmente incondizionata, della persona. Questo ci ricollega a quella fiducia nelle potenzialità e nelle forze di resistenza della persona che l'analisi esistenziale pone sotto il nome di «credo psichiatrico» e che, mutuandone il riferimento da quel campo di appartenenza a quello educativo, potremmo definire un «credo pedagogico». Dire, infatti, che "se non fosse che la persona spirituale è presente anche dietro le barricate della psicosi, ancorché condannata all'impotenza espressiva e strumentale, se non fosse che la persona spirituale può essere disturbata, ma non distrutta dallo psicofisico, allora non varrebbe la pena essere psichiatra"⁵⁷, significa esprimere l'essenza dell'educazione. Solo chi è convinto dell'infinita ed inalienabile educabilità dell'uomo può affermare che "essere psichiatra può valere la pena solo nella misura in cui non lo siamo per l'organismo psicofisico, ma per la persona spirituale, che attende per così dire di essere liberata grazie a noi dall'handicap psicofisico".⁵⁸ Appare evidente che senza un'autentica, motivata e sincera credenza nelle facoltà umane, risulta impensabile trattare il disagio dei giovani, almeno dal punto di vista pedagogico.

E così, dal fecondo intreccio tra il principio antropologico dell'antagonismo psico-noetico con gli assunti del credo psichiatrico/pedagogico erompe l'idea che "l'educazione non si somma come fattore condizionante aggiuntivo alle altre determinanti genetiche e socio-ambientali, ma rivela la sua trascendenza nei loro

⁵⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 199

⁵⁷ V.E. Frankl, *Der unbedingte Mensch*, cit., pp. 152-153 (trad. D. Bruzzone)

⁵⁸ *Ibidem*

confronti, qualificandosi come processo di formazione del carattere che è espressione (...) dell'autonomia di un'esistenza spirituale".⁵⁹

L'azione educativa, dunque, si pone su di un piano diverso rispetto ai fattori bio-psico-sociali: quello della spiritualità, venendo a qualificarsi quale «fattore liberante» le risorse formative del soggetto e riproducendo, così, il medesimo rapporto che sussiste tra l'apparto bio-psichico e la dimensione noetica della persona. E questo qualifica, nondimeno, l'autonomia dello statuto epistemologico della pedagogia la quale, attraverso il chiarimento di tali presupposti antropologici ed assiologici, esprime la sua specificità nei confronti delle altre scienze umane (*in primis*, psicologia e sociologia) che si occupano delle condizioni che la scienza dell'educazione intende sì presupporre, ma superare. In questo quadro possiamo allora sostenere che una pedagogia del disagio esistenziale giovanile si propone di agire quale forza contraria a quella esercitata dai condizionamenti interni ed esterni al giovane, le quali costituiscono certamente un quadro da considerare, ma che l'educazione deve saper anche contrastare, attraverso la promozione di una presa di posizione» attiva e responsabile da parte del giovane.

All'origine v'è la convinzione e la fiducia che, soprattutto in periodo di crisi dei valori e di evanescenza delle tradizioni come quello odierno, la persona spirituale “possieda la capacità intrinseca di cercare e ritrovare il significato e quindi di ricostruire orizzonti di senso condivisi”.⁶⁰ E tale convinzione può derivare alla pedagogia del disagio giovanile da una antropologia che rafforzi la speranza⁶¹ nelle potenzialità umane autotrascendenti: che guidi lo sguardo, prima di tutto, degli educatori su quanto si può ancora costruire e attuare nei ragazzi che esprimono comunque un forte malessere, nonostante le difficoltà. La cultura pedagogica deve dunque “elaborare una teoria della motivazione che riconosca la non riducibilità di certi dinamismi spirituali ad alcunché di inferiore o di meramente psichico”⁶²: ciò è fondamentale per la comprensione ed il trattamento del disagio esistenziale in chiave educativa, al fine di conferire il legittimo spessore formativo alle dinamiche autotrascendenti del soggetto.

⁵⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 374

⁶⁰ D. Bruzzone, “Attivare la forza di resistenza dello spirito. Esplicitare l'implicito pedagogico della logoterapia”, *Attualità in Logoterapia*, cit., p. 17

⁶¹ Si tratta di pensare ad “una sorta di educazione a saper cogliere dei «segni profetici» nelle situazioni della propria vita” (C. Economi, *La pedagogia della speranza. La prospettiva di Viktor Emil Frankl*, EMI, Bologna, p. 29)

⁶² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 266

Torna il riferimento al caposaldo antropologico frankliano della «forza di resistenza dello spirito», da contrapporre “alla «forza della natura»: ambedue appartengono all’uomo, in quanto l’una si riferisce sempre all’altra, e viceversa. (...) Pur tenendo in debito conto le forze del destino (...) dobbiamo vedere in esse un campo di prova della libertà umana. Se non altro per motivi euristici, dobbiamo dare sempre un grande credito alla libertà umana, e accettare con estrema prudenza e a malincuore ciò che nell’umano è da ascrivere a istanze fatalmente ineluttabili (...) Il cervello è stato definito «plastico», nel senso che si danno quasi sempre possibilità di sostituzioni «di compenso», quand’anche parti estese di esso vengano distrutte”.⁶³

È il tema della *libertà spirituale* del soggetto ad assumere un ruolo indubbiamente centrale: il fatto, cioè, che ciascuno preservi, pur nelle situazioni più tragiche o nelle condizioni di maggior difficoltà (nelle quali possiamo riconoscere le molteplici forme di frustrazione esistenziale dei giovani) un margine di «presa di posizione» libera ed autonoma nei confronti della sofferenza vissuta. Si tratta di una libertà interiore, che attiene alla spiritualità della persona ed alla sua inalienabile possibilità di realizzare un significato, la quale possibilità “si edifica al di sopra delle leggi della natura, in una sfera superiore dell’essere che allo stesso tempo è «dipendente e autonoma» dalla sfera ontologica inferiore”.⁶⁴

Non si tratta, tanto, della libertà *da* (giacché “non esiste una ‘libertà da’ strutture, da pressioni ambientali, da condizionamenti fisici o psichici”⁶⁵), quanto della libertà *per* “assumere un atteggiamento nei confronti dei condizionamenti, una «libertà per» decidere cosa fare della propria unica ed irripetibile esistenza”⁶⁶: di quella libertà che nessuna condizione interiore o esteriore all’uomo può completamente togliere. Questo significa che “dobbiamo confrontare la libertà umana (...) con quel che risulta (apparentemente) destinato «in noi stessi», ossia il destino interiore che viene

⁶³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 123. L’accento alla plasticità umana richiama alle importanti scoperte degli ultimi decenni avvenute in campo neurofisiologico (in particolare, il riferimento va al premio nobel J.C. Eccles per la scoperta delle scissure sinaptiche), con un notevole impatto non solo per le neuroscienze, ma anche per le altre discipline umane, non da ultime la pedagogia generale e speciale (cfr. F. Larocca, *Nei frammenti l’intero*, cit. pp. 72-76). Nondimeno, il concetto di «neotenia» (o pedomorfosi) risulta strettamente connesso alle ipotesi plastiche sul cervello: anzi, “ne rappresenta l’elaborazione teorica che in un certo senso le ha precedute e che in esse ha trovato conferma” (F. Di Maria (a cura di), *Psicologia della convivenza. Soggettività e socialità*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 55). Sulla neotenia si rinvia anche a A. Montagu, *Saremo bambini*, RED, Como, 1992.

⁶⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 68

⁶⁵ E. Fizzotti, “Editoriale”, in V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 5

⁶⁶ *Ibid.*, pp. 5-6

rappresentato in primo luogo da quel che comunemente definiamo *inclinazione*. (...) Si tratta di pure possibilità, la cui realizzazione avviene soltanto con una sorta di decisione personale. E soltanto la realizzazione delle possibilità interiori nell'individuo e attraverso lui rende le disposizioni, originariamente e sostanzialmente neutrali, un valore o un disvalore, una virtù o un vizio".⁶⁷ Dunque, è il *modo* in cui un soggetto incarna quelle originarie disposizioni che le rende positive o negative, nel senso di costruttive o distruttive in riferimento alla sua maturazione: e tale modo ci riconduce non solo all'inalienabile libertà dell'essere umano, ma anche al fatto che si tratti pur sempre di una facoltà che, come tale, non necessariamente e non sempre riesce ad essere colta dal soggetto. La «forza di resistenza dello spirito», infatti, «non è un impulso o un bisogno, e neppure ha l'impulsività e la spontaneità di un istinto, ma è da concepirsi come una possibilità noetica sottoposta al regime della libertà della persona. L'antagonismo psiconoetico (a differenza del parallelismo psicofisico, che è obbligato) è soltanto facoltativo. Pertanto la forza di resistenza dello spirito è solo una possibilità, non una necessità".⁶⁸ Ed è proprio qui che si insinua l'eventualità del disagio esistenziale (quale difficoltà ad attualizzare quella capacità di resistenza dello spirituale) e, nondimeno, la necessità di un'educazione che sia in grado di sostenere la «presa di posizione» autentica e responsabile del giovane nei confronti del proprio vissuto di vuoto esistenziale.⁶⁹

Di tali principi deve essere permeata la scienza di un'educazione che voglia contrastare il dilagante malessere esistenziale, facendo leva sulla responsabilità⁷⁰ del singolo di cambiare la personale situazione: rendendolo cosciente del fatto che la decisione spetta a lui e solo a lui; conducendolo a comprendere che non v'è nulla da attendersi dalla vita, ma che è la vita ad aspettare qualcosa da ciascun essere umano, poiché il destino non è già scritto, ma è una tela che spetta prima di tutto al giovane tracciare: la realtà,

⁶⁷ V.E. Frankl, "L'analisi esistenziale e i problemi del nostro tempo (1946)", in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 23

⁶⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 180

⁶⁹ In, questo quadro, infatti, possiamo sostenere che "se la libertà è ontologicamente costitutiva della persona spirituale, la privazione della libertà non può essere il risultato di processi causali estranei (...) L'atteggiamento fatalista del nevrotico, in fin dei conti, si radica in un'opzione di fondo, in un atto di decisione esistenziale (spesso inconscio) e, precisamente, in questo sta la possibilità estrema di un ricupero attraverso l'intervento terapeutico" (*ibid.*, p. 223) e, aggiungiamo, di un intervento squisitamente educativo.

⁷⁰ Non dimentichiamo che la logoterapia e analisi esistenziale, partendo dallo spirito, hanno lo scopo supremo di "rendere consapevoli i soggetti delle loro fondamentali responsabilità" (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 190)

insomma, “è un documento che dobbiamo dettare”.⁷¹ Questo comporta, per l’educazione, sostenere il giovane nel difficile compito di “fare della sua vita un’opera d’arte”.⁷² Si tratta, pertanto, di pensare ad un pedagogia che intenda contrastare il dilagante fatalismo de-responsabilizzante, verso l’assunzione della facoltà di scegliere e decider-si. L’educazione, infatti, deve fondarsi sul duplice assunto antropologico che non solo l’uomo – ogni uomo – ha la possibilità di decider-si, ma anche che attraverso queste decisioni egli progressivamente si autoconfigura.⁷³

L’attenzione è centrata, pertanto, sul *rispondere* alle esigenze della vita - piuttosto che sul domandare –, nonché sulle modalità in cui si esplica tale risposta: modalità che dipende dalla tensione o meno verso il coglimento di rinnovati significati, capaci di dare un senso all’esistere. In questo quadro, “il costrutto di “autotrascendenza” (...) corrisponde dunque ad una nozione categoriale, che tende a riprodurre un movimento naturale della coscienza nel suo divenire orientato alla configurazione che le è propria, attraverso un dinamismo intenzionale di ricerca, decisione e realizzazione di significati e valori.”⁷⁴ Alla luce di ciò il processo formativo risulta primariamente sospeso al dinamismo di autoconfigurazione, al quale soggiace la dimensione spirituale della persona: spetta solo a quest’ultima, infatti, decidere e decider-si per un valore. Risalta, così, la fondamentale *aleatorietà* che connota i fenomeni umani ed, in particolare, la complessità della dinamica educativa nella sua essenza auto-formativa.⁷⁵ Infatti, se l’apparato bio-psichico risulta essere soggetto a processi, influssi ed interventi etero-educativi, emerge dall’analisi esistenziale l’indubbia non-prevedibilità sospesa all’antagonismo psiconoetico ed alla radicale libertà che connota la spiritualità umana, e che costituisce l’espressione dell’inalienabile margine di auto-educabilità che sempre preserva ogni persona.

La centralità, dunque, è sul rapporto dialettico tra il carattere (sull’insieme degli aspetti psicologici suscettibili di condizionamenti, vale a dire di etero-educazione) e la

⁷¹ V.E. Frankl, *Un significato per l’esistenza*, cit., p. 110

⁷² L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano, 2002, pp. 18

⁷³ Sulla stessa linea afferma R. Guardini: “ciò che dà vita e forma al mio essere, io non lo sono *a priori*: lo divento nel corso del tempo. A dire il vero, in tale processo è presupposto qualcosa, che immediatamente sovrasta il puro divenire: vivendo, è in mio potere fissare, conservare in mio vivente possesso tutto ciò che qui, nel tempo, da me nasce, in me diviene, e da me viene conquistato” (R. Guardini, *Persona e libertà*, cit., p. 54)

⁷⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 402

⁷⁵ “Nessun maestro è sicuro che i suoi allievi di oggi reagiranno come quelli di ieri (...) Il motivo è che l’educazione risulta da un insieme di fattori” (F. Larocca, *Pedagogia generale*, cit., p. 17)

dimensione spirituale (autonoma e incondizionata rispetto al bio-psichico – che non risulta passibile di educazione, almeno direttamente); sul fatto che “in ogni momento la persona umana continuamente forma e forgia il proprio carattere. Quindi, ogni essere umano ha un’opportunità di cambiare ad ogni istante (...) La personalità stessa dell’individuo è essenzialmente non prevedibile. La base di ogni previsione sarebbe rappresentata dalle influenze biologiche, psicologiche e sociologiche. Tuttavia, una delle caratteristiche principali dell’esistenza umana è la capacità di emergere da e di elevarsi al di sopra di tutte queste condizioni – di trascenderle (...) la persona umana si trascende nella misura in cui rimodella il suo carattere”⁷⁶: nella misura in cui non rimane riduttivisticamente impigliata in quelle condizioni.

In questa prospettiva ogni giovane ha da essere considerato portatore di un «obbligo deontico»⁷⁷: quello di essere soggetto al diritto-dovere di configurarsi nell’esercizio della sua costitutiva libertà responsabile. Libertà e responsabilità alle quali egli non può sottrarsi, poiché “l’uomo è la sua libertà. Perché ciò che egli semplicemente ha lo può perdere. La libertà invece gli appartiene e non può andare perduta. E anche quando l’uomo vi rinuncia, questa stessa rinuncia è volontaria e avviene in libertà”,⁷⁸ esprimendo così – ed in modo paradossale – la libertà e la responsabilità (seppur inconscie) di *non* liberarsi. L’uomo, allora, “in virtù della sua inalienabile capacità di diventare sempre diverso oltre ogni costrizione è essenzialmente «facoltativo» (...) nel senso che è orientato nella responsabilità alla concreta realizzazione di un progetto ontologico ed etico e all’attualizzazione di una precisa vocazione personale”.⁷⁹ Non si tratta, tuttavia, di adempiere ad un progetto ‘già scritto’ nelle dotazioni di partenza (di tipo psichico, fisico e sociale), ma dell’opportunità di essere sempre nuovo, grazie all’imprevedibilità e libertà spirituale di potersi generare e decidere continuamente. Questo non significa, naturalmente, affermare che l’uomo non sia in alcun modo determinato o condizionato: significa, invece, riconoscere che egli conserva sempre un margine di imponderabilità, di mistero, di non-prevedibilità, che attiene alla parte più profonda ed essenziale di sé: quella spirituale. Per ricorrere ad una metafora, l’esistenza umana non corrisponde ad un puzzle (dove è già prevista la figura che si comporrà, ed il

⁷⁶ V.E. Frankl, *Psychotherapy and Existentialism*, cit., p. 65

⁷⁷ Parlando di «obblighi deontici» affermiamo che “il diritto non è altro che l’esser dovuto, in cui sono inclusi i diritti e i doveri della persona” (F. Larocca, *Pedagogia generale*, cit., p. 92)

⁷⁸ V.E. Frankl, *Psicoterapia per tutti*, cit., p. 139

⁷⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 382

destino che si avvererà), ma piuttosto all'immagine poc'anzi ricordata di una tela la quale - è opportuno qui specificare - appare delimitata da una cornice (le condizioni bio-psico-sociali di partenza). All'interno - e nel rispetto - di quella cornice c'è l'imponderabile e l'imprevedibile poiché, come in una partita a scacchi, non si può prevedere con esattezza quale sarà la strategia intuita e realizzata dalla originalità dell'umano.⁸⁰ L'educazione non ha il compito e nemmeno la possibilità, sia dal punto di vista formale-deontologico che da quello sostanziale-ontologico di etero-formare (plasmare) la personalità: solo il soggetto possiede la facoltà ultima di auto-configurarsi. Proprio per questo il giovane necessita di essere sostenuto dall'educazione nell'opera di tessitura della sua avventura esistenziale: lui stesso detiene, è vero, le fila di questo incessante processo ma, poiché si tratta di un compito estremamente complesso, che si viene a comporre giorno dopo giorno attraverso la concretezza delle decisioni quotidiane, egli ha da essere orientato, guidato e sorretto proprio nella capacità di valutare valori oggettivi, e di compiere scelte autentiche.

Emerge nuovamente la centralità della nozione di autotrascendenza, da intendersi come via al processo di *autoconfigurazione*, quale "assunzione della «forma» personale",⁸¹ il cui esito progressivo (e mai definitivamente compiuto) risulta sospeso alla capacità del soggetto di uscire da sé verso valori e significati: di discernere, realizzare e dunque *decider-si* per le esigenze insite nelle varie situazioni. Così, in una concezione pedagogica focalizzata sulla dimensione esistenziale dei giovani, l'attenzione non è posta primariamente sull'efficacia degli interventi esterni che agiscono sullo sviluppo, così come l'intenzione non coincide col favorire lo spontaneo dispiegamento di aspetti intrinseci e in certo qual modo istintivi, bensì sul promuovere le «forze di resistenza dello spirito», coltivando nel soggetto la capacità di intendere e di volere un significato da realizzare, di decidersi per un valore. Processo, questo, che costituisce il cuore

⁸⁰ Parlare dell'imprevedibilità dell'umano e dell'azione umana (quale è quella educativa) significa rifuggire da una prospettiva positivista delle scienze umane, secondo la quale "l'oggetto di studio consistente nell'azione umana è ridotto a fatto naturale (...) Il parlare di fatti umani in analogia con quelli naturali ha il significato di eludere il complesso problema connesso con le ragioni dell'azione come possono essere i valori, i fini, le intenzioni che ne stanno alla base" (G. Di Bernardo, "La scienza pedagogica oltre il positivismo", in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., pp. 15-15)

⁸¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 389

dell'autoconfigurazione: di quell'evento che, continuamente, forma il giovane e lo trasforma conformemente a come agisce.⁸²

10.1.4. *Trans-soggettività dei valori e «prescrittività»*

Da quanto appena detto sul processo autoconfigurativo, che comporta il movimento autotrascendente del soggetto verso il coglimento di esigenze da realizzare, emerge la centralità della dimensione oggettiva dei valori e significati: dimensione cui si deve ancorare la pratica educativa e l'idea stessa di educazione, a partire dalla rivalutazione della nozione di *intenzionalità della coscienza*. Ciò nella convinzione che assumere l'intenzionalità degli atti spirituali come dato antropologico essenziale possa rivestire, per la pedagogia, il medesimo significato che ha avuto in ordine al rinnovamento della psicologia e della pratica psicoterapeutica. Infatti, "il principio noodinamico della tensione polare tra la dimensione effettiva (o reale) e quella normativa (o ideale) dell'essere facilmente si traduce in un criterio pedagogico fondamentale: (...) l'educazione avviene essenzialmente grazie ad un'asimmetria"⁸³, ad uno iato fra lo stato attuale ed il dover-essere del soggetto in educazione. Questo coincide col porre in luce, quale oggetto della pedagogia come scienza, "non più la relazione intersoggettiva (...) ma il nesso, più sorgivo ed essenziale, tra soggetto e verità, Io e mondo, coscienza e significato (...) rispetto al quale il rapporto interpersonale educativo è solo funzione".⁸⁴ Essenza del processo formativo della persona, dunque, è la tensione fra soggetto e oggetto, che viene a costituire il terreno sul quale si gioca l'autentica dinamica evolutiva del giovane il quale, soprattutto nel periodo adolescenziale, è alla ricerca di chiari riferimenti, oggettivi e sicuri, che fungano da solidi appoggi per il suo incerto e precario processo esistenziale. L'educazione deve certamente promuovere l'intuizione e la scelta dei valori, ma senza tuttavia invaderne inopportuno il campo attraverso derive che sconfinano nell'indottrinamento. L'apertura e il dinamismo del soggetto verso significati che egli percepisce secondo il carattere dell'imperatività costituisce, dunque, la condizione trascendentale l'educazione stessa. Così, in una «pedagogia dell'altezza»

⁸² V.E. Frankl, *Homo patiens*, p. 78

⁸³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 228-229

⁸⁴ *Ibid.*, p. 403

v'è, come priorità, “la ricerca dell'uomo verso un significato”⁸⁵, ovvero il riconoscimento dell'altezza spirituale umana, che ne costruisce l'essenza e, nel contempo, caratterizza la autentica «persona profonda».⁸⁶

Ed è proprio la centralità della processualità intenzionale della coscienza umana, nella sua referenzialità al mondo oggettivo dei valori, a preservare la pedagogia dal pericolo di ripiegarsi su prospettive immanentistiche e soggettivistiche riconducibili, per lo più, alla psicologia umanistica. Le autorevoli figure⁸⁷ che si sono affacciate in questo orientamento, infatti, pur avendo contribuito a scandagliare una concezione eccessivamente autoritaria e direttiva dell'educazione, nonché a diffondere una profonda fiducia nelle potenzialità umane⁸⁸, hanno tralasciato tuttavia il necessario riferimento a qualcosa di esterno al soggetto al quale ancorare il suo dover-essere. E su questo punto il contributo di Frankl è molto chiaro: egli parla, infatti, di «oggettività del mondo» al quale vincolare la conoscenza soggettiva del reale: “qualsiasi filosofia o psicologia che, attraverso la diligente investigazione dei fenomeni psichici nella loro ricchezza e ampiezza, meriti di essere chiamata «approccio fenomenologico» deve riconoscere il fatto primordiale che ogni vero atto conoscitivo implica l'oggettività dell'oggetto. (...) Parlare del mondo come di un mero «progetto» del soggetto conoscente vuol dire fare un torto all'intero fenomeno dell'atto conoscitivo che è l'autotrascendenza dell'esistenza verso il mondo come realtà oggettiva”.⁸⁹

Ciò conduce alla questione fondamentale della finalità dell'educazione, che non può coincidere con l'autorealizzazione, bensì con l'autotrascendenza, giacché “la «forma»

⁸⁵ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 123

⁸⁶ V.E. E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., p. 201

⁸⁷ Rimandiamo al significativo confronto tra A. Maslow e V.E. Frankl, a proposito dei costrutti di *autorealizzazione* ed *autotrascendenza*: V.E. Frankl, “L'autotrascendenza come fenomeno umano: in dialogo con Abraham H. Maslow, 1966”, in Id., *La sfida del significato*, cit., pp. 57-68; A.H. Maslow, “Verso un compito oltre l'autorealizzazione: annotazioni al testo di Viktor E. Frankl”, *ibid.*, pp. 69-77)

⁸⁸ La visione essenzialmente positiva della natura umana connota trasversalmente il pensiero dei fondatori del movimento della Psicologia Umanistica, quale «terza forza in psicologia» che si inserisce nel panorama essenzialmente deterministico tracciato dalla psicoanalisi freudiana e dal comportamentismo. Questo nuovo indirizzo si presenta come “una psicologia *olistica* (avente per oggetto la persona come un tutto inscindibile), *idiografica* (attenta, cioè, alle dimensioni individuali e singolari dell'esperienza) e *positiva* (prediligendo l'indagine sulle persone sane per dar vita a una psicologia della salute, dell'integrazione, della maturità e dell'autorealizzazione)” (D. Bruzzone, *Carl Rogers*, cit., p. 52).

⁸⁹ V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 54. Questo discorso conduce, anche, alla differenza che sussiste tra prospettivismo e relativismo valoriale.

ideale cui il processo di formazione deve tendere non può infatti essere prodotta dall'uomo stesso ma inscritta in un ordine dato, pre-rinvenuto, e pertanto ricevuto".⁹⁰

Si tratta di un nodo cruciale per l'educazione, la quale si sostanzia nel prescrivere (nel senso di *progettare ed orientare verso*) finalità educative che 'si aggancino' a valori trascendenti ed oggettivi, da cogliere, condividere ed intenzionare in una progettualità educativa, affinché quest'ultima non si riduca ad uno stato di immanenza ed autoreferenzialità. Torna alla mente l'errore di Sartre, che getta nel nulla le fondamenta del dover-essere poiché, proclamando l'uomo libero, di fatto "esige che egli scelga, che inventi se stesso, che l'uomo «progetti» l'uomo. Ma se con questa tesi Sartre intende dire che l'uomo può scoprire se stesso senza però, al tempo stesso, riscoprire in se stesso un modello interiore, senza ritrovare qualcosa che gli proviene da una regione essenzialmente extra-umana, se Sartre ha inteso dire questo, allora siamo autorizzati a domandarci: non assomiglia un po' tale prodezza al trucco indiano della fune?".⁹¹ Così, al fine di rinforzare che prescrittività non è sinonimo di imposizione, bensì di progettualità ed intenzionalità pedagogica, conviene ribadire che "l'evento educativo non è mai casuale, ma è il risultato di un'operazione *intenzionale*. (...) L'evento educativo implica allora l'esistenza di una *direzione* intenzionale: la realizzazione di un *telos* è inerente alla stessa essenza educativa. L'individuazione delle finalità è diretta conseguenza della coerenza con l'assunzione di determinati valori".⁹² Nondimeno, la prospettiva dell'analisi esistenziale ci consente di focalizzare un aspetto fondamentale: che questi valori non vengono decisi e imposti dall'adulto, sulla base della sua discrezionalità in riferimento alla valutazione di un modello di uomo culturalmente, socialmente e politicamente desiderabile, bensì vengono assunti sulla base dell'intuizione del senso oggettivo che connota le situazioni concrete, e che viene percepito secondo i caratteri dell'*esigenzialità*. Intuizione che deve sorgere, *in primis*, da parte dell'adulto educatore, il quale deve poi orientare il soggetto a cogliere anch'esso i significati potenzialmente presenti in una condizione concreta (passaggio necessario affinché la volontà del giovane possa attivarsi per realizzare quel significato intuito). Dunque, si evince come l'attività intuitiva del soggetto abbisogni di essere orientata dall'azione orientativa e di guida dell'educatore, il quale si trova in una

⁹⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 126

⁹¹ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 68

⁹² V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, cit., p. 21

posizione *asimmetrica* rispetto al soggetto in educazione in quanto a capacità-allenamento-affinamento di scorgere potenzialità di valore, e di intuire modalità che possano aiutare il giovane stesso a scorgere i suoi significati. L'educatore non dà le sue intuizioni ed i suoi significati: aiuta il giovane a trovare la sua strada.

E proprio a tale ancoraggio extra-umano si deve fondare l'odierna educazione, recuperando la sua essenza normativo-orientativa verso il dover-essere e, dunque, verso direzioni di senso e di valore insite nelle specifiche situazioni. In questo si caratterizza, d'altro canto, la natura della pedagogia come «scienza pratico-prescrittiva»: prescrittiva del dover-essere (se assumiamo il termine «pratico» in senso kantiano)⁹³ che non significa affatto imporre al giovane un dovere da egli non avvertito come tale, in una sorta di ammaestramento o addestramento, bensì rafforzare la sua pro-tensione, il suo «andare-verso» qualcosa che egli stesso intuisce costituire un valore. Infatti, la persona umana si realizza “nei termini di un consapevole sottomettersi (...) ad un ordine (...) oggettivo, ovvero essere ri-legata (...) ad una legge (...) già preesistente, in qualche modo pre-data (...) e in quanto tale, normativa”.⁹⁴ Non è, pertanto, qualcun altro (nella persona, presumibilmente, dell'adulto-educatore) che obbliga il giovane a seguire questa legge predata: il seguirla è frutto della libera scelta, del fatto che il soggetto in educazione ne abbia riconosciuto il valore, ne abbia intuito prospetticamente il significato per la sua concreta esistenza.⁹⁵

Ma proprio il riferimento ai principi antropologici frankliani fa risaltare l'assenza della prospettiva della trascendenza in un'educazione – come quella odierna – perlopiù disattenta al fatto che la vita noetica del giovane sia inevitabilmente connessa “all'universo trans-soggettivo dei significati reali e possibili”.⁹⁶ Questo riferimento, in un discorso pedagogico (che rientra nell'orizzonte fenomenologico-esistenziale) sul disagio esistenziale, costituisce invece il cuore dell'educazione e della dinamica formativa del soggetto: di quell'educazione capace di promuovere nel giovane il cammino verso la costante riduzione di asimmetria tra l'essere e il dover-essere e di scongiurarne, pertanto, l'incapacità di rispondere efficacemente alle inevitabili difficoltà dell'esistere.

⁹³ Cfr. G. dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit.

⁹⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 126

⁹⁵ Sul tema della non-direttività si rimanda, anche, a D. Bruzzone, *Carl Rogers*, cit.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 209

Ridimensionare la dinamica formativa sul piano dell'immanenza e delle potenzialità del soggetto, senza il necessario e vitale riferimento al polo oggettivo del rapporto educativo (dato, ribadiamo, dai valori e significati che potenzialmente connotano ogni situazione, e che esistono a prescindere dal fatto che li si riesca o meno a cogliere)⁹⁷ conduce ai rischi che abbiamo già definito come «potenzialismo» e «caleidoscopismo», ove l'attenzione per il valore autotrascendente la persona ed il rapporto inter-personale viene misconosciuto, appiattendo il processo formativo sul piano della fattualità e del dispiegamento delle condizioni psico-fisiche in dotazione al soggetto. Invece, il nesso tra educabilità ed apertura alla trascendenza degli ideali oggettivi previene la pedagogia “dagli errori ormai noti di una certa ideologia utopica dell'emancipazione intesa solo al negativo, fondamentalmente miope rispetto ad ogni orizzonte di verità vincolante (...) Ecco perché l'apologia frankliana della volontà non va disgiunta dall'altrettanto lucida consapevolezza del «dover-essere» che (ontologicamente e assiologicamente) la precede e la orienta”.⁹⁸ In un'educazione ripiegata su stessa, invece, la forza evolutiva che solo la tensione ad un significato estrinseco, avvertito dal soggetto come un dovere, può innescare è di fatto preclusa: la dimensione spirituale del giovane non viene accolta, alimentata e dinamizzata, esaurendo tutta la sua carica trasformativa.

Nondimeno, il porre l'accento sulla struttura intenzionale umana “implica di necessità il riferimento al senso e al valore, l'apertura verso l'autotrascendenza e la spiritualità”⁹⁹, e rimanda pertanto alla prospettiva fenomenologico-esistenziale, caratterizzata primariamente dal “superamento delle antinomie soggettivo/oggettivo”¹⁰⁰. Conciliazione, questa, che nel sostanziare la categoria di autotrascendenza si fonda sulla caratteristica ontologica dell'apertura referenziale alle cose, persone ed esperienze che intessono il reale, e che nell'ambito della teoria esistenzialista viene a connotare l'esistenza umana (*Dasein*) come *e-sistente* soltanto «fuori di sé». Così l'essere umano, a partire dalla percezione della propria indigenza (o, nel caso del giovane, a partire dal

⁹⁷ Come abbiamo già avuto modo di argomentare, affermare che il senso esiste – almeno allo stato potenziale - in ogni situazione significa avanzare il concetto di «sovrasignificato»: “si tratta di una questione che può trovare analogie nei postulati kantiani della ragione: traduce ad un tempo una necessità di pensiero e un'impossibilità di pensiero: un'antinomia, dunque, che soltanto la fede può superare” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 68)

⁹⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 224

⁹⁹ N. Dazzi, “Presentazione”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pag. 5

¹⁰⁰ V. Iori, “Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva”, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 92. Oggettività e soggettività paiono inestricabilmente connesse: come nel celebre *nastro di Möbius*, infatti, formano un'endiadi, nella continua e mutua ricorsività che li connota.

vissuto di vuoto esistenziale), avverte costitutivamente (ancorché irriflessivamente) l'esigenza di protendersi verso l'infinito e l'assoluto: ovvero, verso il senso, che viene dunque a costituire l'aspetto oggettivo qualificante un'educazione volta ai processi intenzionali della coscienza. La «categoria del senso» assume un'indubbia centralità in questo dinamismo noodinamico e referenziale della persona, e rimanda ad un mondo di valori e significati che, esistendo indipendentemente da lei, si possono certamente intuire, ma mai creare. In questa prospettiva, è la ricerca di senso che l'educazione deve imprescindibilmente coltivare: quella processualità che permette al giovane di compensare il suo vissuto di indigenza con l'intuizione di significati.

Senza tale riferimento, infatti, verrebbe a mancare il polo necessario al dinamismo del soggetto: quello che, attraverso la propria forza attrattiva, costruisce la condizione necessaria (anche se non sufficiente) all'innalzamento del soggetto verso il proprio dover-essere. Nondimeno, se è vero che l'educazione non può prescindere dall'aspetto di oggettività dei significati (che contrasta il pericolo di derive soggettivistiche e nichiliste), allo stesso modo essa non può misconoscere quello della soggettività (coincidente col carattere trans-soggettivo dei valori). Occorre, infatti, una armonizzazione tra i due poli, che una pedagogia del disagio esistenziale può risolvere nella connessione fra lo sforzo della scelta (ad opera del soggetto) e il riferimento a compiti oggettivi (ed oggetto di quella scelta): ovvero, insiti nella situazione reale e concreta che egli stesso sta vivendo.

Sulla linea di queste considerazioni, allora, emerge come una pedagogia attenta alla dimensione esistenziale del disagio adolescenziale non possa che includere (e progettare un'azione formativa capace di coltivare) sia il polo soggettivo dell'intenzionalità-apertura dell'individuo, che quello dell'oggettività dei valori, ovvero che debba fondarsi sulla "possibilità di mediazione tra l'intenzionalità soggettiva dell'ente e la trascendenza oggettiva dell'essere".¹⁰¹ Si tratta di permeare l'antropologia pedagogica di "una concezione della natura noetica della personalità e del suo legame radicale col significato, il cui intento radicale è quello di operare una "risoggettivizzazione del *Logos* soggettivo" (l'esistenza spirituale personale) ed una "rioggettivizzazione del *Logos* oggettivo" (la sfera dei significati e dei valori)".¹⁰² La prospettiva, allora, non è quella di un mero accostamento, quanto di un sapiente 'impasto' fra dimensione

¹⁰¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 394, nota 177

¹⁰² *Ibid.*, p. 379

oggettiva e soggettiva, al punto che una distinzione fra tali elementi risulta pensabile solo a livello euristico: nella realtà dell'esperienza, infatti, "quello che alcuni tendono a concepire esclusivamente nei termini di sviluppo dell'esperienza soggettiva è al tempo stesso reso possibile dall'appropriazione di un oggetto di verità (...) Il significato esistenziale concreto è perciò il valore potenziale in attesa di realizzazione, dato dal carattere esigenziale della situazione così come viene percepito dall'individuo responsabile; esso quindi è oggettivo ma non nel senso di poter essere concepito indipendentemente dalla soggettività personale: in una parola, esso è "trans-soggettivo"¹⁰³. In quest'ottica, la vita è significativa nel momento in cui il soggetto attualizza le potenzialità di significato: ma non qualche possibilità qualsiasi, bensì quella 'giusta' in un dato momento, tanto da provocarne la sua attività. Occorre, dunque, la capacità di scegliere (e di sopportare il rischio che inevitabilmente ciò comporta) il significato 'vero' (una possibilità, infatti, non vale l'altra in ordine alla realizzazione della persona), e di assumere questa potenzialità come compito: solo così la vita può essere avvertita come significativa.

Ciò comporta (ri)portare, in educazione, il principio della trans-soggettività dei significati, al di là delle codificazioni socio-culturali: ovvero, assecondare la naturale tendenza dell'uomo ad andare alla ricerca del senso della sua esistenza, mettendolo nella condizione di rispondere in «prima persona» agli appelli della vita ed esercitare, così, la sua libertà spirituale. Una concezione, dunque, della "(ri)educazione attraverso il significato ed in quanto processo di risignificazione costitutiva del soggetto",¹⁰⁴ nella centralità dell'autotrascendenza come dinamismo della formazione.

Non solo: dire questo, infatti, significa riconoscere come la tensione o pro-tensione ai valori dinamizzati la formazione della personalità e le fornisca il necessario impulso maturativo. Ma non nei termini di una spinta, quanto di un «andare verso» qualcosa o qualcuno che il giovane intuisce, nella propria intimità e nella specificità della sua situazione, avente un significato per lui e costituire, pertanto, un dovere da realizzare, una sfida da accogliere o una missione da adempiere.¹⁰⁵ In linea con ciò, ogni persona intuisce ed attualizza solo alcune delle possibilità di valori di cui è portatrice una

¹⁰³ *Ibid.*, p. 350 nota 39

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 170 (nota 277)

¹⁰⁵ Si comprende, così, l'asserzione frankliana secondo la quale "i valori inclusi nel compito si comprendono solo comprendendo il compito stesso" (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 79)

situazione: quelle possibilità che sono colte dalla sua coscienza, e che vengono vissute come “esigenze del giorno e compiti personali”¹⁰⁶, che essa si sente chiamata a realizzare. Emerge, allora, il carattere trascendente dei valori (al di là di ogni tentativo di ridurli alla mera espressione della volontà dell’individuo, o alla sua proiezione di bisogni istintuali): il loro essere oggetto e termine correlato della tensione del soggetto, nonché la prospettività¹⁰⁷ implicata nel movimento trans-soggettivo. Infatti, “la nostra immagine dei valori ed in genere del mondo ci consente di coglierne un solo aspetto, una sezione, essendo noi legati alla prospettiva del nostro contingente punto di vista”,¹⁰⁸ che nulla toglie, ma anzi presuppone, la presenza oggettiva del valore intesa come Assoluto. Si tratta, allora, di porre in luce la profonda connessione dell’oggettività dei valori con l’unicità ed irripetibilità delle singole situazioni, nel riferimento alla concezione frankliana (di matrice scheleriana) secondo la quale “i valori sono qualità materiali originarie, *a priori e sui generis*; indipendenti rispetto alla peculiare intuizione emozionale (...) che le intende”.¹⁰⁹

10.2. L’autotrascendenza e l’educabilità della persona

Dagli aspetti antropologici e noodinamici dell’essere umano, messi in luce da Frankl e accolti nella loro intrinseca coerenza con un discorso pedagogico sul disagio esistenziale (discorso che risulta indubbiamente rinforzato in quelli che costituiscono gli snodi cruciali dell’educazione: l’idealità, l’aleatorietà e la prescrittività) emerge un

¹⁰⁶ *Ibidem*

¹⁰⁷ Frankl sottolinea a più riprese la differenza concettuale tra «prospettività» e «relativismo»: differenza da ricondursi sempre al costruito della trans-soggettività dei valori, che discende dall’apertura trascendente del soggetto all’ordine oggettivo dell’essere. Così, “i significati e i valori sono frammenti dell’unica realtà oggettiva, certamente *relativi e soggettivi*, ma non nel senso che usualmente si attribuisce a questi termini, nel senso cioè del relativismo e del soggettivismo” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 313), poiché “*l’unica soggettività* consiste nella *prospettiva* attraverso cui accostiamo la realtà, e tale prospettiva non sottrae nulla all’oggettività della cosa stessa” (V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 73)

¹⁰⁸ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 78

¹⁰⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 305. Infatti, specifica Frankl, “il valore necessariamente sorpassa, appunto trascende, l’atto di cui è scopo. Supera l’atto consapevole che ad esso si volge, come l’atto conoscitivo supera l’oggetto che investe. La fenomenologia ha dimostrato che il carattere trascendente dell’oggetto è già contenuto nell’atto intenzionale” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 77)

elemento connettore, che ne costituisce al contempo il sostrato e la condizione di manifestazione: la radicale autotrascendenza umana, nella convinzione che l'educazione sia "quindi collocata nella *trascendenza*, protesa verso possibilità di realizzare cambiamenti, di produrre maturazione, di trasformare e trasformarsi".¹¹⁰

Si tratta di un costrutto complesso, che può costituire la chiave di volta non solo per una lettura originale del malessere degli adolescenti, ma anche per comprenderne le implicazioni pedagogiche: o, meglio, per intercettare quali possano essere le finalità e gli orientamenti di un'educazione in grado di rispondere alle esigenze di natura esistenziale dei giovani. Il concetto di autotrascendenza risulta permeato, infatti, da una profonda valenza propriamente pedagogica, trasformativa ed evolutiva, in quanto "dinamica formativa inerente al soggetto che si sostanzia del rapporto con i significati di un mondo intrinsecamente dotato di senso".¹¹¹ Una nozione, pertanto, che racchiude e comprende in sé sia i principi antropologici costitutivi dell'uomo (la volontà di significato, l'antagonismo psiconoetico e l'intenzionalità della coscienza) che i dinamismi che ne connotano il cammino evolutivo: la tensione verso il dover-essere, il processo di auto-configurazione e la trans-soggettività dei significati. Se di tali elementi è intrisa la complessità dell'essere umano – nella molteplicità delle sue dimensioni e nell'essenzialità di quella spirituale – se ne evince come la pedagogia non possa prescindere da tale tendenza autotrascendente della persona, quale "metodologia formativa della personalità".¹¹²

10.2.1. Essere-per-il-significato

In tale prospettiva la categoria dell'autotrascendenza (nella duplice valenza di costrutto antropologico e di dinamismo trasformativo) fonda e precede quella dell'educabilità umana (intesa come "essere-per-l'educazione"¹¹³) allo stesso modo in cui la medesima categoria dell'autotrascendenza fonda e precede l'autorealizzazione.

¹¹⁰ V. Iori, *Filosofia dell'educazione*, cit., p. 21

¹¹¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 389

¹¹² *Ibidem*

¹¹³ Cfr. V Iori, *Essere per l'educazione*, cit.

Infatti, “l’antropologia logoterapeutica (...) pone a fondamento dell’educabilità umana una formula di «tendenza alla ricerca di valore senso»”.¹¹⁴ Su questa linea, investire sulla percezione soggettiva dei significati oggettivi vuol dire “reinventare un modello di educazione che non si arroga il compito di produrre formazione, ma si riconosce solo il ruolo di *rendere possibile e facilitare* il processo auto-formativo della coscienza”.¹¹⁵ Una proposta pedagogica, questa, che potrebbe apparire coraggiosa quanto azzardata: ma che si fonda sulla fiducia nell’educabilità dell’uomo: sul suo *essere-per-l’educazione* che si radica nell’*essere-per-il-significato*. Dunque, «essere-per-il-senso» fonda l’essere-per-l’educazione e l’auto-trascendentalità è a fondamento dell’educabilità: sicché, “la categoria del *sensu* diventa allora inevitabile e qualificante in un discorso sulla formazione della coscienza intenzionale e sulla natura dell’educazione, specie se viene connesso all’idea di oggettività, per cui viene sottratto a qualunque interpretazione soggettivistica o nichilista”.¹¹⁶

Così, parlare - come sopra - di «tendenza» dell’uomo alla ricerca di valore significa riferirsi alla sua possibilità costitutiva di cercare il valore e di essere volto verso il senso: ma si tratta, per l’appunto di una possibilità o, come direbbe Frankl, di qualcosa di facoltativo. Pertanto, abbisogna di un atto decisionale per esplicarsi appieno: decisionalità che può riposare anche sul piano dell’inconscio, ma che costituisce nondimeno una caratteristica autentica e responsabile dell’uomo. Ciò riprende quanto detto, nei paragrafi precedenti, sulla differenza tra esigenza e ricerca di senso: l’esigenza è una tensione costitutiva dell’uomo (più o meno inconscia, più o meno riflessa). Ma perché si traduca in costruttiva ricerca di senso è necessaria una presa di posizione del soggetto: una decisione, per l’appunto. Nondimeno, tale elemento di decisionalità è presente anche nel concetto stesso di “essere-per-l’educazione”, giacché “è implicita non solo una qualità semplicemente connaturata all’uomo, quanto anche un atto di responsabilità e di scelta: lo scegliersi per la propria possibilità di essere-per-l’educazione”.¹¹⁷

D’altro canto, il costrutto dell’educabilità sottende necessariamente, in un’accezione fenomenologico-esistenziale, il tema della *decisionalità* verso la personale progettualità:

¹¹⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 381

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 400 (i corsivi sono miei)

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 393-394. La categoria dell’autotrascendenza ingloba il sé, dunque, il polo soggettivo dell’intenzionalità-apertura del soggetto, e quello dell’oggettività dei valori.

¹¹⁷ V. Iori, *Essere per l’educazione*, cit., pp. 168-169

per procedere dallo stato di originaria indigenza nella direzione di un dover-essere intuito dal soggetto come dovere, secondo i caratteri della imperatività. Dunque, l'atto di decisione (il decider-*si* per la scelta progettuale) implica il riferimento a valori e significati oggettivi, che si trovano al di fuori del soggetto, e verso il quale egli può orientarsi perchè intuiti dalla sua coscienza: è ancora la noodinamica dell'essere verso il dover-essere ad emergere, nonché il processo formativo del soggetto che, per diventare pienamente se stesso, abbisogna di un oggetto a cui tendere, e che avverte costituire un valore.¹¹⁸ La persona, infatti, “per realizzare se stessa (...) occorre che scelga motivatamente di considerarsi persona e personalità in divenire”¹¹⁹: al fondo del divenire v'è dunque una scelta.

Si evidenzia, così, il nodo nevralgico sul quale si impernia (secondo la nostra ipotesi) il rinnovamento della pedagogia: ovvero, la tensione innata (ma non per questo scontatamente attualizzata) del soggetto al mondo dei valori oggettivi e dei significati, quale “dinamismo strutturante che presiede ai processi di formazione e di ricostruzione della personalità, che può fecondare lo sforzo di comprensione e concettualizzazione dell'evento formativo e quindi orientare la predisposizione di un intervento educativo atto a sostenerlo”.¹²⁰ Risulta fin troppo evidente il contributo fondativo del pensiero frankliano: si tratta, infatti, di mettere in luce la costitutiva capacità umana di *essere per il significato* e, dunque, di incarnare un processo squisitamente noodinamico. Questo può permeare una pedagogia (e un'azione educativa) autenticamente volta alla formazione integrale della persona, ed alla promozione costante del dinamismo della ricerca di senso.

Possiamo dunque sostenere che, “dal punto di vista più squisitamente pedagogico, l'autotrascendenza si può intendere (...) come il «dinamismo primario» e la principale forza motivazionale psico-noetica nella costruzione dell'identità e nel processo di maturazione personale”¹²¹: si tratta della condizione antropologica che permette l'autentico sviluppo del giovane - quello spirituale - che attiene alla dimensione ed alle esigenze squisitamente umane - quelle spirituali - e che erompe dalla pro-tensione, intuizione e realizzazione ad un senso da parte del soggetto. Autotrascendenza, dunque,

¹¹⁸ Torna, altresì, il tema dell'intuizione pre-riflessiva del senso, chi chiama in causa le dimensioni emotive ed affettive, prima che quelle razionali.

¹¹⁹ F. Larocca, *Pedagogia generale*, cit., p. 5

¹²⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 264

¹²¹ *Ibid.*, p. 267

quale dinamismo motivazionale che permette la formazione di sé e, pertanto, l'assunzione responsabile del proprio *essere-per-l'educazione*: l'educabilità.

Su questa linea, la concezione antropologica di Frankl permette di ragionare non solo sul tema della possibilità/educabilità umana, ma anche e soprattutto su quel carattere ontologico che potremmo definire col neologismo dell'«autotrascendentalità»: ossia la possibilità costitutiva dell'uomo di *essere per il dover-essere (o essere-per-il-significato)*. Il rinnovamento della pedagogia risulta sospeso, infondo, ad un chiaro sostrato antropologico: “di fronte all'Io fattivo c'è il Sé facoltativo, che rappresenta l'insieme delle possibilità di portare a compimento un senso e di realizzare dei valori (...) Chi tenta di ingannare un uomo circa tali possibilità, lo deruba del proprio Sé come dello spazio di attività nel quale l'Io respira e vive”.¹²² Il riferimento è alla categoria del «poter-essere»: all'opportunità dell'uomo di essere sempre diverso da come è, ed alla concezione della personalità come “caratterizzata in base alla sua possibilità, che diventa in certo senso la struttura categoriale dell'umano”.¹²³ Questo, certamente, costituisce un elemento fondamentale della concezione antropologica che soggiace ad un rinnovamento della pedagogia, e che può rispondere efficacemente al disagio esistenziale. Tuttavia, crediamo anche che alla radice vi sia qualcosa in più, che vada oltre la categoria della possibilità e dello sviluppo delle potenzialità: ovvero, il «poter-essere per il dover-essere» e, dunque, il poter-essere dell'uomo non per la sua realizzazione o attuazione di potenzialità, ma un poter-essere per l'autotrascendenza, per uscire al di fuori di sé e, dunque, *ex-sistere*. Questa è la possibilità primigenia dell'essere-uomo, che costituisce la condizione per l'espressione della fondamentale decisionalità umana: quella di «decidersi-per-il-dover-essere». Così, l'autotrascendentalità assume il duplice significato sia di interpretare compiutamente la natura umana (che viene ad essere caratterizzata, primariamente ed essenzialmente, dall'intrinseco *poter-essere-per-la-trascendenza*) che il dinamismo sotteso al suo sviluppo dall'essere al dover-essere e, dunque, alla noodinamica orientata alla pienezza esistenziale, in direzione di un senso oggettivo.

¹²² V.E. Frankl, *Homo patiens*, p. 25

¹²³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 229

10.2.2. Decidersi per un valore

Dovremmo, allora, andare al di là delle categorie dell'educabilità e della possibilità, per centrare l'attenzione su quelle dell'auto-trascendentalità, del dover-essere e della decisionalità: ovvero, sul fatto che occasioni di crescita estrinseche al soggetto possano divenire autentiche provocazioni alla maturazione, ma solo se scaturiscono dall'assunzione libera e responsabile, da parte del soggetto stesso, dei significati insiti in quelle situazioni come compiti, ovvero dall'attuazione del personale «poter-essere per il dover-essere» (che costituisce, questo sì, un dato ontologico intrinseco). Si tratta di porre in luce il principio antropologico e formativo del «decider-si per un valore», grazie alla spiritualità della persona che consente a ciascun essere umano di essere condizionato ma mai determinato dalle situazioni di partenza. Nell'atto decisionale del soggetto per il senso ed un dover-essere, infatti, v'è racchiusa un'autentica, profonda e sorgiva opportunità realizzante la persona: l'originaria possibilità esclusivamente umana non solo di sviluppare potenzialità intrinseche, bensì di crearne di nuove. È attraverso tale atto decisionale *per un significato* che prende vita lo sviluppo delle potenzialità del soggetto, in una dimensione squisitamente auto-educativa: che si innesca il processo dall'essere al *poter-essere*. La maturazione delle potenzialità, dunque, avviene *attraverso* il significato: potenzialità che, tuttavia, il soggetto ha l'opportunità di attuare nella scelta di essere per un dover-essere oggettivo. Tendere ad un valore, dunque, costituisce l'autentico processo auto-formativo umano: generatore continuo di potenzialità di sviluppo, della possibilità di *ri-nascere* continuamente, al di là dei condizionamenti psico-fisici. Nella decisione del soggetto di tendere ad un valore, infatti, v'è non solo il dispiegamento delle potenzialità, ma la creazione di nuove opportunità di essere, precedentemente impensate: scelta, d'altro canto, che attiene al pre-riflessivo ed alla sfera intuitivo-emozionale, prima che a quella razionale.

In questo senso, la vocazione alla trascendenza insita nell'immanenza della personalità umana costituisce un dato antropologico di importanza basilare ai fini del nostro discorso pedagogico, e ci rimanda al fatto che tale propensione intrinseca alla trascendenza (all'apertura ai valori o a qualcosa/qualcuno al di fuori di sé), può essere fonte di profonda sofferenza qualora venga disattesa, misconosciuta e non coltivata dall'educazione. Si tratta, infatti, di un costituito antropologico fondante l'*essenza* della

persona: insito nella sua immanenza (nell'indigenza antropologica, nell'educabilità, nelle potenzialità di essere-per-l'educazione insite nel soggetto). La tensione ad autotrascendersi è originaria e connaturata (sebbene allo stato facoltativo) al soggetto, ed è ciò che gli permette (quale condizione *a-priori*) di dispiegare le personali potenzialità (che non si potrebbero sviluppare in un processo meramente autoreferenziale) e di incarnare tale vocazione originaria alla trascendenza, esprimendo la sua umanità. Insomma, è *l'essere-dell'uomo-per-la-trascendenza* che ne fonda *l'educabilità*¹²⁴: “il suo poter-essere-sempre-altrimenti, la sua capacità virtualmente inesauribile di autoeducazione e di ricupero, la sua irriducibilità a dati di fatto di qualsiasi natura e la sua inalienabile dignità di essere-responsabile”.¹²⁵

Così, se è vero che l'essere umano può diventare sempre diverso rispetto a ciò che è - grazie alle risorse di cambiamento date dalla dimensione spirituale - occorre sempre considerare che si tratta solo di una possibilità: infatti, “senza l'impegno per la realizzazione di un significato non si dà espressione di umanità nel percorso del divenire esistenziale”¹²⁶ Connessioni, queste, che riconducono all'autorealizzazione come prodotto della trascendenza poiché, allo stesso modo, la realizzazione di sé “non è legata ad uno sviluppo più o meno spontaneo di possibilità già presenti *in nuce* nella personalità, come vorrebbe una certa filosofia 'potenzialistica' che riscuote anche oggi vasti consensi; la realizzazione di sé si compie piuttosto nell'autotrascendenza verso il 'mondo' dei significati oggettivi e dei valori, ovvero in una sempre maggiore apertura e partecipazione del soggetto alla verità dell'essere”;¹²⁷ nella tensione a qualcosa al di fuori di sé; nel dimenticarsi per qualcosa in cui si crede; nel darsi in un'attività che si sperimenta densa di valore.

Crediamo, dunque, sia necessaria “all'epistemologia delle scienze umane una nuova «rivoluzione copernicana» come quella che segnò il passaggio dalla concezione

¹²⁴ Affinché l'uomo, quale «soggetto in-formazione», “possa riconoscere e affermare la propria unitarietà e la propria integralità, è pensato secondo la modalità del *prender-forma*” (S. Nosari, *L'educabilità*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 20). Ma tale modalità del divenire sembra di fatto sospesa ad una scelta: si parla, infatti, della “possibilità dell'educabilità come dover-essere” e del “dover-essere dell'educabilità come possibilità”, e del fatto che, “se la possibilità dell'educabilità non *prende-forma* come l'effetto segue una causa, essa rimane una possibilità da incontrare in una presa di posizione. Pur argomentabile come l'autentica forma dell'uomo, l'educabilità rimane una possibilità che esige un atto di riconoscimento, di adesione e di partecipazione” (*ibid.*, p. 134). Sul tema dell'educabilità si rimanda anche al contributo di L. Secco, *Dall'educabilità all'educazione: riflessioni pedagogiche*, Morelli, Verona, 1990

¹²⁵ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 326

¹²⁶ *Ibid.*, p. 382

¹²⁷ *Ibidem*

geocentrica e quella eliocentrica”.¹²⁸ Un’autentica rivoluzione, rispettosa della persona umana nella molteplicità delle sue dimensioni: che non si riduca al passaggio da forme educative fortemente autoritarie (presenti nel passato) a quelle odierne, più tendenti al permissivismo ed al lassismo; che non si esaurisca nell’attenzione ai bisogni psichici ed al ‘stare bene’ a scuola, senza considerare il riferimento autotrascendente ai valori oggettivi, e la fondamentale apertura dei giovani all’essere-per-il-senso. Un movimento innovatore, insomma, che faccia dell’attenzione alle esigenze esistenziali il perno della riflessione pedagogica sull’educazione (troppo spesso appiattita sull’immanenza) e dell’inclusione della dimensione della trascendenza l’elemento principe della prassi educativa: vale a dire, la costitutiva apertura dell’essere umano ai valori, da non intendersi soltanto “in senso meramente psicologico e orizzontale-intra-mondano, bensì in senso compiutamente ontologico e verticale-teocentrico”.¹²⁹

Da queste considerazioni discende come l’attenzione sulla noodinamica e sulla originaria tensione umana all’autotrascendenza in vista di un dover-essere strutturi un discorso squisitamente pedagogico, al punto da poter sostenere che «esistenziale» e «pedagogico» costituiscano una endiadi: si tratta, infatti, di due termini che esprimono il medesimo concetto della tensione polare tra lo stato effettivo- reale dello sviluppo, e quello normativo o ideale. Appare evidente, sin da ora, la sintonia tra l’assunto noodinamico frankliano, sotteso alla sua concezione di uomo e di benessere, e la pedagogia, che vede nello iato tra tensione fra l’essere e il dovere-essere, e nella permanente riduzione di asimmetria fra questi due poli, la propria essenza epistemologica. In tal senso, possiamo dire che il dinamismo della tensione fra fattualità ed esistenza trova nell’essenza autotrascendente dell’uomo la propria matrice antropologica. “È piuttosto sintomo di una costituzione psicopatica (o di un ambiente educativo estremamente debole) la tendenza ad evitare le tensioni, ad appiattare gli ostacoli, a rinunciare alle sfide, a rifiutare la fatica della responsabilità. Lo scarto esistente tra la dimensione del reale effettivo (...) e quella dell’ideale normativo (...) costituisce dunque secondo Frankl l’essenza dell’inesauribile educabilità della persona;

¹²⁸ *Ibid.*, p. 256

¹²⁹ *Ibidem*, nota 58. “L’immagine dell’uomo, infatti, non è completa nella cornice dell’immanenza (...) l’uomo non può essere il criterio e la misura di se stesso. Egli può misurarsi solo con l’assoluto, con un valore assoluto, con Dio” (V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 104).

misconoscerne la funzione (...) significherebbe rinunciare a qualsivoglia attendibilità pedagogica”.¹³⁰

Ed in questo sta l’anima di una concezione pedagogica che si riconosce negli assunti antropologici frankliani: una pedagogia nella quale “la persona emerge dunque come progetto, e non come mero «dato»: si rivela, al di là delle determinazioni ontologiche e metafisiche, nella sua essenza deontologica ed esistenziale, come sfida e «compito» da assolvere”.¹³¹ E qui entra la funzione dell’educazione: nell’aiutare il soggetto a scegliersi per la propria possibilità di essere-per-l’educazione, il che significa decidersi per la possibilità di *essere-per-il-significato*, dalla quale scelta/decisione deriva, come effetto, l’autoeducazione, (così come l’autorealizzazione scaturisce dall’autotrascendenza). In altre parole, la scelta del giovane di *essere-per-l’educazione* è una conseguenza di (ossia implica) un’altra scelta precedente: quella di aprirsi ad un significato, ad un valore. Tendendo ad un valore, il giovane si auto-forma, si configura, così come dal continuo far bene scaturisce l’essere buoni.¹³²

10.3. La pedagogia e le altre scienze umane

Da quanto espresso in merito ai principi antropologici frankliani ed ai dinamismi formativi sottesi ad una pedagogia capace di assumere la dimensione esistenziale del disagio, e dunque volta promuovere la tensione trascendente dei giovani verso valori e significati oggettivi sentiti come compito, risulta chiaro il riferimento alla teoria antropologica frankliana, nei suoi aspetti ontologici e deontologici. Questo ci conduce ad approfondire la questione del rapporto tra la pedagogia e le altre scienze umane.¹³³ Così, al fine di tracciare in modo più approfondito i contorni di una scienza dell’educazione che sappia legittimare, accogliere e rispondere alle esigenze di senso, riflettiamo sulla natura della relazione fra la pedagogia e le altre scienze che si occupano dell’uomo, e sull’opportunità di un legame interdisciplinare che non sia, però, foriero di

¹³⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 229

¹³¹ *Ibid.*, p. 202

¹³² Cfr. V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit.

¹³³ Cfr. D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 365-375

ambiguità epistemologiche.¹³⁴ Naturalmente, l'attenzione va all'analisi esistenziale, data la scelta di assumere tale approccio teorico-antropologico quale *sub-strato* alla nostra prospettiva pedagogica sulla prevenzione educativa del disagio esistenziale.

10.3.1. *Lo specifico pedagogico*

Il concetto di disagio *esistenziale* (o, meglio, il richiamo alla dimensione *esistenziale* del disagio nella prospettiva dell'*ex-sistere*) fonda e permette il lavoro pedagogico su tale fenomeno in un'ottica di complementarietà rispetto a quanto messo in luce dai punti di vista psichiatrico-psicologico-sociologico, in una relazione eminentemente interdisciplinare con quelle scienze. Questo nella convinzione che le difficoltà che avvertono i giovani nel personale cammino maturativo non possano essere affrontate limitando lo sguardo alle cause bio-psico-sociali¹³⁵ a quel malessere, in una fissità rivolta al passato ed ai bisogni insoddisfatti, quanto considerandone gli aspetti legati alla promozione delle capacità decisionali e delle concrete possibilità di resilienza. Aspetti, questi ultimi, che l'educazione è chiamata a coltivare e preservare al di là, nonostante e all'interno della personale condizione di «gettatezza». Si tratta, dunque, di impegnarsi per una 'presa in carico integrata' del disagio, che sia espressione di un dialogo interdisciplinare fra i diversi punti di vista sull'uomo ed il suo benessere.

Nondimeno, optare - in ambito pedagogico - per una concezione antropologica come quella frankliana per affrontare il disagio dei giovani dal punto di vista squisitamente educativo non può non sollevare alcuni interrogativi di carattere epistemologico, correlati al fatto di riconoscere ed ammettere (almeno implicitamente) che la pedagogia odierna abbia bisogno di un rinnovamento, soprattutto di natura teoretica e fondativa, per riuscire a rispondere ad un fenomeno complesso qual è il malessere esistenziale espresso dagli adolescenti. Non possiamo negare che "la pedagogia generale come

¹³⁴ A questo proposito condividiamo quanto sostiene R. Gnocchi a proposito della finalità che dovrebbe caratterizzare un corretto confronto epistemologico fra la pedagogia e le altre scienze, che si sostanzia nell'intento di "fornire elementi di natura eidetica per una comune pratica sull'uomo e per l'uomo" (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 69)

¹³⁵ Occorre considerare come la pedagogia, "cercando una propria identità nel campo del misurabile, ha rischiato di declinare i fini dell'educazione come riparazione dei vincoli di natura biologica, sociale e culturale (...) in questo ha cercato predicibilità e ripetitività. Tale processo ha talvolta lasciato le questioni educative (...) a un ambito disciplinare sostanzialmente basato su paradigmi non educativi" (*ibid.*, p. 87)

scienza dell'educazione ha perso negli ultimi decenni il carattere tradizionale di disciplina unitaria e compatta (...) La ricerca di un paradigma teoretico che restituisca alla pedagogia, al di là della crisi d'identità, un'attendibile autonomia disciplinare, con oggetto e metodi propri, è dunque oggi più che mai urgente".¹³⁶ Se è indubbio che una argomentazione esaustiva e non superficiale circa lo statuto epistemologico della pedagogia richiederebbe un approfondimento che esula dai propositi di questo lavoro, è altrettanto vero che, soprattutto in riferimento al tema dei caratteri di un'educazione capace di promuovere la ricerca di senso nei giovani, la questione della natura interdisciplinare della scienza dell'educazione, almeno nei suoi tratti essenziali, non può essere eluso. Ciò a maggior ragione se, per fondare antropologicamente un discorso pedagogico sul tema in oggetto, ci avvaliamo dell'apporto di uno psichiatra, qual è V.E. Frankl, che ha prodotto le sue riflessioni meta-cliniche in un ambito – almeno esplicitamente – non pedagogico. Questo riconduce, ed evidenzia, la natura relazionale della pedagogia nei confronti delle altre scienze umane: la psichiatria, la psicologia, la sociologia e la medicina, nei cui confronti la scienza dell'educazione si pone, come accennato, in un rapporto integrativo. Nondimeno, è proprio alla luce di tale potenziale integrativo che la specificità della pedagogia si fa strada: se così non fosse, infatti, essa si disperderebbe nelle scienze con le quali si relaziona. Così, data la *polisemia* che connota l'evento educativo¹³⁷, tale per cui ogni disciplina ne evidenzia significati diversi, la pedagogia risulta “alla costante ricerca di un dialogo interdisciplinare”¹³⁸: è necessario che attinga alla psichiatria ed alle altre scienze che si occupano dell'uomo, giacché fa parte del suo statuto epistemologico l'intessere un costante confronto arricchente con le altre prospettive sull'uomo e la sua educazione. Si tratta, per la pedagogia, di “accettare fino in fondo, anzi di cercare nel caso non fossero immediatamente coglibili, le interconnessioni esistenti tra i diversi fattori che costituiscono la realtà dell'uomo e di conseguenza tra le diverse scienze”.¹³⁹

¹³⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 391

¹³⁷ Cfr. W. Brezinka, *La scienza dell'educazione: analisi, critica, proposte*, Armando, Roma, 1979. Come rileva anche P. Bertolini, esistono “molteplici «letture di senso» delle varie regioni ontologiche, a partire ovviamente da quella dell'educazione” (P. Bertolini, *Ad armi pari*, cit., p. XII introd.)

¹³⁸ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 21

¹³⁹ P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Utet, Novara, 2005, pp. 7-8

Ma la natura interdisciplinare della pedagogia non si risolve nella somma acritica dei risultati cui pervengono le altre scienze,¹⁴⁰ e nemmeno nella mera applicazione o trasposizione indebita di questi ultimi: occorre considerare, infatti, che “la pedagogia è scienza che sintetizza i risultati dei più svariati campi della ricerca umana, ma i principi sintetizzatori sono pedagogici. Essi dipendono dal punto di vista dell’educazione, dal quale il pedagogista guarda alle altre scienze”¹⁴¹

Così, nel dibattito che ha caratterizzato questi ultimi decenni (coincidente col tentativo di “conciliare la complessità di un sapere interdisciplinare con l’esigenza di una identità unitaria”¹⁴²) sembra emergere una concezione della pedagogia quale “sintesi critica”¹⁴³ di quanto emerso dagli molteplici sguardi sull’educazione, col compito di operare la “riunificazione di una conoscenza per sua natura appunto composita e di quello, conseguente, dell’unità dell’azione educativa”.¹⁴⁴

Si tratta, dunque, di una lettura “*di tipo organico o unitario* che fa riferimento all’atto educativo in quanto tale – ovviamente ai singoli concreti atti o eventi educativi – il quale, pur possedendo (...) una molteplicità di valenze, non si esaurisce in nessuna di esse, ma tutte le comprende”.¹⁴⁵ Uno sguardo, dunque, privilegiato sull’evento educativo, giacché mentre le altre scienze analizzano quest’ultimo in modi parziali e settoriali, la pedagogia trova la propria peculiarità nell’essere “la sola disciplina che abbia per oggetto specifico il rapporto educativo inteso nella sua globalità”¹⁴⁶, giacché il suo oggetto “lo ha individuato da tempo nell’educazione. Ora l’educazione è oggetto atipico, è un oggetto relazionale quando venga definita come “riduzione di asimmetria”.¹⁴⁷

Le altre scienze, infatti, non possono trattare in modo completo e soddisfacente la problematica educativa dal loro settoriale punto di vista, pena lo scadere in

¹⁴⁰ A questo proposito P. Bertolini evidenzia un pericolo, in riferimento alla psicologia, sociologia, antropologia culturale, psichiatria, neuroscienze: “mi pare di poter dire che esse (...) si sono per così dire impegnate a rivendicare un loro presunto diritto di prelazione nei confronti delle tematiche educative. Considerate, queste ultime, o come caratterizzate da fattori patologici o potenzialmente tali (di pertinenza quindi della psicologia, della psicoanalisi e della psichiatria), o come inevitabili conseguenze di fenomeni e fattori sociali (di pertinenza quindi della sociologia o dell’antropologia culturale)” (*ibid.*, pp. 5-6)

¹⁴¹ F. Larocca, *Pedagogia generale*, cit., p. 105

¹⁴² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 365

¹⁴³ Cfr. P. Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, Clueb, Bologna, 1983.

¹⁴⁴ Bertolini, *Ad armi pari*, cit., p. 10.

¹⁴⁵ *Ibid.*, pp. 26-27

¹⁴⁶ V. Iori, *Filosofia dell’educazione*, cit., p. 31

¹⁴⁷ F. Larocca, *Pedagogia generale*, cit., pp. 46-47

semplificazioni, deformazioni o forme di riduzionismo le quali, nel relativizzare la multiformità del reale, “assolutizzano se stesse”.¹⁴⁸ L’evento educativo stesso obbliga a procedere secondo il «paradigma della complessità», tale per cui “non si tratta soltanto di riconoscere, come sempre è stato fatto, che i fenomeni che riguardano l’uomo e che avvengono intorno a lui sono estremamente complessi, risultando da un incontro e spesso da un sovrapporsi non sempre lineare di molti fattori. Si tratta invece e soprattutto di riconoscere la scorrettezza epistemologica – che diventa peraltro scorrettezza esistenziale – dei vari tentativi che si sono fatti nel passato, e che ancora oggi vengono fatti, di superare quella complessità, vissuta come un’indubbia fonte di difficoltà e complicazioni, ricorrendo a varie forme di semplificazione della realtà.”¹⁴⁹ Si tratta, allora, di correlare le diverse letture dell’esperienza educativa umana: i punti di vista specifici sulle regioni ontologiche del reale, capaci di cogliere, in uno stesso oggetto materiale quale può essere, ad esempio, l’uomo, le “unità di senso originarie”¹⁵⁰ che ne fanno un oggetto formale. In tale prospettiva, ciò che differenzia le diverse scienze “più che un preciso contenuto (che pure è da considerare di fondamentale importanza) sono le letture che dei vari contenuti, delle varie esperienze, si danno”.¹⁵¹

Come accennato, i principi sintetizzatori di tutti i contributi sull’educazione sono pedagogici: ovvero, rientrano nella valenza prescrittiva propria alla pedagogia, e alla luce di essa vengono letti ed interpretati. Orientamento prescrittivo che, ribadiamo, non implica l’imposizione di un dover-essere ai soggetti in formazione che essi non abbiano intuito come tale, bensì trova nei termini della scelta e decisionalità di tali soggetti il necessario polo di riferimento. Questo significa che, soprattutto in relazione all’analisi esistenziale di Frankl, il pericolo di derive istruzionistiche ed il rischio di pratiche

¹⁴⁸ V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 36

¹⁴⁹ P. Bertolini, *Ad armi pari*, cit., p. 8

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 26. Sempre a proposito dell’oggetto «formale» dice Bertolini: “come la moderna epistemologia ha chiarito assai bene (...) qualsiasi “cosa” può essere oggetto di scienze diverse. Il che significa giungere alla constatazione, difficile da smentire, che ciascuna di queste ultime (...) si caratterizza o, meglio, si configura per mezzo di un particolare *punto di vista* dal quale esse cercano di mettersi in relazione con le varie realtà (con le varie cose materiali)”(*ibid.*, pp. 104-105). Insomma, si tratta di “letture di senso” (*ibid.*, p. 12) differenti del medesimo fenomeno.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 26. Infatti, se è vero che “l’integrazione interdisciplinare delle competenze deriva dalla complessità del medesimo oggetto che le accomuna, in questo caso la persona umana” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 82), dobbiamo nondimeno specificare che, per quanto riguarda la pedagogia, essa “non ha come oggetto l’uomo, né materialmente né formalmente, bensì *l’educazione dell’uomo*” (F. Larocca, *Pedagogia generale*, cit., p. 51. Il corsivo è mio).

(dis)educative volte all'indottrinamento secondo un determinato modello di uomo (al quale uniformare aprioristicamente i giovani) possono essere evitati coniugando responsabilmente soggettività (i processi decisionali della coscienza intenzionale) ed oggettività (la normatività dei valori e significati oggettivi, insiti nelle situazioni).

La scienza dell'educazione, dunque, trova nella tensione fra fattualità ed esistenzialità la propria peculiarità epistemica, giacché "le preposizioni della riflessione pedagogica riguardano non l'essere, ma il dover essere: non descrivono ma prescrivono (...) a partire dall'intenzionamento di un fine determinato, riconosciuto degno di essere perseguito e realizzato. I motivi dell'azione doverosa per il soggetto e le relazioni tra fini ed azioni esigono operatori logici ben diversi da quelli descrittivi (operatori aletici o veritativi). Si tratta di far ricorso a logiche che possiedono oltre agli operatori aletici (riguardanti il vero e il falso) anche operatori intenzionali ed epistemici, ma soprattutto modali e fra questo quelli chiamati deontici, riguardanti cioè l'intenzionamento, l'aspirazione, ciò che si crede, si sente, si è convinti, l'obbligatorio, il permesso, il divieto".¹⁵² Così, il richiamo alla natura interdisciplinare della pedagogia, necessaria affinché possa emergere la specificità della sua valenza squisitamente prescrittiva ("in tensione a un dover essere: affinché le nuove generazioni debbano realizzarsi, raggiungere la libertà in quanto caratteristica essenziale dell'uomo")¹⁵³ mette in rilievo la logica deontica¹⁵⁴ ad essa connaturata, capace di superare la "riduzione del dover essere all'essere"¹⁵⁵ propria ad un modello positivistico di scienza.

¹⁵² *Ibid.*, p. 22

¹⁵³ *Ibid.*, p. 46

¹⁵⁴ Per un approfondimento rimandiamo a S. Galvan, "La logica della progettazione pedagogica", in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., pp. 31-96

¹⁵⁵ G. Di Bernardo, "La scienza pedagogica oltre il positivismo", in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 17. "Non vi possono essere dubbi – continua l'autore – circa il fatto che la pedagogia sia una disciplina che ha in oggetto l'uomo e determinate sue azioni che hanno una specifica intenzionalità educativa. Da questo punto di vista, pertanto, è impossibile prescindere, nella trattazione di tematiche pedagogiche, dal riferimento ai fini (valori) che, attraverso l'azione pedagogica, ci si prefigge di realizzare. D'altro lato, la scienza pedagogica ha una struttura intrinsecamente prescrittiva (anche se, come tutte le scienze di tale tipo, contiene notevoli elementi di ordine descrittivo)" (*ibidem*). Certamente concordiamo sulla natura prescrittiva (nel senso di orientativa) della pedagogia verso un dover-essere: tuttavia, non ci stanchiamo di puntualizzare che tale dover-essere (nella prospettiva teorico-antropologica da noi assunta) non può essere imposto dall'esterno né, tantomeno, considerato vincolante da qualcuno di diverso che non sia il giovane stesso. Si tratta, insomma, di non perdere di vista il riferimento al soggetto ed all'intenzionalità della sua coscienza, poiché la noodinamica verso un fine o un valore non prende vita se quel fine non è considerato un valore prima di tutto dal soggetto stesso. Concordiamo, dunque, con L. Mortari quando specifica: "la pedagogia non può pretendere per sé alcuna autorità normativa, ma solo di tipo propositivo, nel senso che le teorie pedagogiche vanno assunte come criteri di orientamento generale da utilizzare nella pratica in una prospettiva problematizzante" (L. Mortari, *Linee di epistemologia della*

Pertanto, nella sua specificità epistemologica, la pedagogia non si interroga sulle cause esterne o interne che possono ostacolare o promuovere l'educazione: lo sguardo propriamente eziologico (descrittivo e spiegazionistico) spetta, infatti, alle altre discipline che hanno per oggetto l'uomo ed il suo sviluppo, con le quali la pedagogia si pone in dialogo. E proprio l'interdisciplinarietà "preserva da un lato dal rinnegare gli aspetti deterministici e meccanicistici dell'esistenza umana, e dall'altro dal rinnegare la libertà, la quale consente, e concede, all'uomo di lanciarsi al di sopra di tutti questi aspetti".¹⁵⁶ La pedagogia si concentra proprio sulla libertà¹⁵⁷ della dimensione spirituale della persona, non rinnegando comunque le condizioni concernenti il funzionamento dell'apparato psico-fisico. Dal punto di vista epistemologico, pertanto, la scienza dell'educazione non si pone sul livello meramente conoscitivo: e, "nel momento in cui la pedagogia da descrittiva e dimostrativa si fa prescrittiva, agiscono in essa scienze quali l'etica e l'assiologia o scienza dei valori (intesi questi come criteri regolativi assoluti, sciolti cioè dallo spazio e dal tempo) che in quanto giustificate in sede di epistemologia come intrinseche a un rapporto educativo descrivibile, non se ne può fare a meno, pena l'incompletezza del rapporto medesimo".¹⁵⁸ Così, l'attenzione del punto di vista pedagogico è posta sulle risorse da stimolare e da attivare affinché un soggetto possa raggiungere un dover-essere: sulle potenzialità da recuperare e ravvivare nell'ottica della progettazione esistenziale, facendo appello a quelle "strutture costitutive della sanità mentale"¹⁵⁹ che ciascuno serba in sé. Nel rapporto con le altre discipline, quali la filosofia, la psicologia, la sociologia, l'antropologia, la psichiatria, la neurologia..., spesso si verifica un "errore epistemologico di fondo, qual è quello della trasposizione del descrittivo ipotetico, proprio di molte di queste scienze, nel prescrittivo immediato e acritico. La struttura intrinsecamente pratico-prescrittiva della pedagogia è da intendere invece in modo critico, in quanto essa è capace di fornire prescrizioni più o meno vincolanti a partire dalla scelta dei fini ultimi e attenta ai modi

ricerca pedagogica, Libreria Editrice Universitaria, Verona, 2004, p. 5, nota 1). Quando parliamo di prescrittività non intendiamo parlarne in senso vincolante, bensì problematizzante.

¹⁵⁶ V.E. Frankl, "Determinismo e umanesimo", *Ricerca di Senso*, cit., p. 299

¹⁵⁷ Il fine dell'azione educativa rimane la libertà della persona: il passaggio, cioè, dall'etero-educazione all'autoeducazione, "esaltandone la sua libertà di costituirsi pienamente" (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 20) in quel processo che Frankl ravvisa nell'auto-configurazione.

¹⁵⁸ F. Larocca, *Pedagogia generale*, cit., p. 48. Concordiamo dunque, che "l'uomo è ambito sia descrittivo sia prescrittivo, il cui spazio evolutivo ed educativo è materia di una pedagogia antropologicamente orientata" (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 20)

¹⁵⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 92

più opportuni per raggiungere quelle finalità come esemplificazioni dei fini-valori cui l'uomo tende nel processo di realizzazione".¹⁶⁰ Tuttavia, in linea con quanto affermato nelle pagine precedenti circa l'educazione quale "fattore liberante" l'unicità e l'originalità della persona (e non elemento condizionante che si somma agli altri fattori, dati dalle disposizioni interne o esterne al soggetto), risulta vincolante (e dunque prescrittivo) ciò che è percepito come tale *in primis* dal soggetto e, dunque, quei valori, significati e traguardi che la coscienza del giovane intuisce essere significativi per se stesso ed il proprio benessere esistenziale. Nondimeno, questo conduce al rapporto della pedagogia con le altre discipline le quali, in riferimento alla specificità del proprio statuto epistemologico, si concentrano sui processi caratterizzanti l'apparato bio-psico-sociale della persona, nei confronti dei quali si esercita l'autonomia dello spirituale, pur nella inevitabile dipendenza da quelle condizioni. Tale dinamica ricalca quella esistente tra la scienza dell'educazione e le altre scienze umane: vale a dire, la differenza che sussiste, da una parte, tra l'esistenzialità della pedagogia e della dimensione spirituale (che si sostanzia nell'intrinseca protensione al dover-essere), e dall'altra la fattualità delle altre scienze, (nell'attenzione, per lo più, agli aspetti legati alla conoscenza dell'essere).¹⁶¹ Da questo discende l'autonomia della pedagogia dalla psichiatria, psicologia e sociologia, pur nel necessario rapporto interdisciplinare con esse, che risulta anzi consustanziale alla specificità della pedagogia stessa. La pedagogia ed il suo oggetto, l'educazione, si pongono dunque su di un piano diverso: quello della spiritualità, che presuppone ed al contempo 'supera' le altre scienze, così come accade con le condizioni dello sviluppo bio-psichiche.

¹⁶⁰ F. Larocca, *Pedagogia generale*, cit., p. 25

¹⁶¹ Conviene tuttavia sottolineare come tale differenziazione tra le discipline (così come tra le dimensioni della personalità) non debba essere intesa in senso dicotomico e rigidamente manicheistico: si tratta, piuttosto, di una necessità euristica, nella consapevolezza che la realtà presenti contorni sfumati, nella fluidità delle logiche descrittive e prescrittive che connotano le varie scienze. Infatti, la pedagogia contempla inevitabilmente anche aspetti ed attenzioni descrittive, così come la prescrittività concerne anche le scienze terapeutiche, nonché giuridiche. Su questo punto si rimanda a G. Dalle Fratte, "Pedagogia e modello", in Id. (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., pp. 19-25

10.3.2. Il dialogo interdisciplinare

Così, alla luce di quanto fin qui emerso, possiamo affermare che, data la complessità dell'oggetto che accomuna le scienze umane (l'uomo, per l'appunto), e data la multidimensionalità che connota l'esperienza dell'educare, risulta quantomai necessario per la pedagogia un approccio interdisciplinare, capace di stimolare in chi si occupa dell'educazione dei giovani "un autentico allargamento dei loro orizzonti conoscitivi ed operativi",¹⁶² pena il rischio di snaturare il processo formativo in qualche forma pericolosamente riduzionistica. In merito al *rapporto tra pedagogia e psicologia*,¹⁶³ occorre precisare fin da subito che "ogni teoria pedagogica richiede un apparato di conoscenze psicologiche circa il concreto funzionamento e lo sviluppo della personalità umana",¹⁶⁴ necessarie per orientare l'attività formativa dei giovani verso l'apprendimento di modelli comportamentali e valoriali significativi. L'esperienza educativa, infatti, "è anche un'esperienza psichica: ciò sia che si assuma come punto di riferimento privilegiato, per una sua corretta analisi, la figura dell'educatore (...), sia che quel punto di riferimento venga rintracciato nella figura dell'educando o del gruppo di educandi".¹⁶⁵ Entrano in gioco, infatti, aspetti cognitivi, affettivi ed emotivi che non possono essere estromessi dalla dinamica formativa, nell'attenzione dunque alle dimensioni soggettive e relazionali (attenzione che ha avuto origine da una reazione anti-positivistica e anti-quantificazionistica che, a partire dalla psicologia, ha permeato anche l'educazione, sia nell'importanza che hanno man mano rivestito le condizioni bio-psico-sociali dei soggetti coinvolti nella relazione educativa).

¹⁶² P. Bertolini, *Ad armi pari*, cit., p. 7

¹⁶³ Tra i pedagogisti che si sono maggiormente occupati del rapporto tra pedagogia e psicologia, soprattutto nel suo versante psicoanalitico, citiamo P. Roveda ed i suoi studi sul transfert in educazione (cfr. *Il transfert nell'attività educativa*, cit., in particolare pp. 107, 226 e 258). Nondimeno, R. Massa (cfr. R. Massa, *La clinica della formazione*, Angeli, Milano, 1992), quale fondatore e promotore di una particolare prospettiva di ricerca e riflessione pedagogiche (la «Clinica della Formazione»), ha sostenuto fermamente l'esistenza di un'analogia strutturale, nonché l'esigenza di una mutua integrazione, tra psicoterapia e pedagogia: prospettiva sottostante all'ipotesi di una valenza intrinsecamente educativa della cura terapeutica, nella convinzione che "la cura sia già formazione e educazione proprio in quanto essenzialmente connessa all'esistenza" (C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 13). Tuttavia è bene ribadire la comune preoccupazione di evitare la dissoluzione della pedagogia nella psicoterapia, mantenendo una chiarezza di fondo circa la sua autonomia epistemologica rispetto alle altre scienze.

¹⁶⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 366

¹⁶⁵ P. Bertolini, *Ad armi pari*, cit., p. 14

Nondimeno, il contributo più significativo che può venire dalla psicologia alla pedagogia si situa sul piano antropologico, in quanto proprio attraverso - ed alla luce delle - chiarificazioni attinenti al campo psicologico è possibile elaborare e maturare una concezione di uomo integrale e rispettosa della complessità umana, capace di costituire un solido fondamento alla prassi educativa, nella progressiva composizione di “un’immagine della natura umana che necessariamente determina la concezione stessa dell’educabilità e dell’educazione”.¹⁶⁶ Si tratta, infine, di un punto di vista “rappresentato dalla soggettività non importa se assunta nella sua singolarità o nella sua socialità”.¹⁶⁷

È necessario, dunque, che pedagogia e psicologia (anche nel versante psicoterapico) dialoghino e si confrontino, soprattutto in ordine alla “determinazione di un’immagine dell’uomo come «orizzonte a priori» condiviso. L’integrazione possibile dei risultati provenienti dalla psicologia del profondo (e dell’altezza) potrebbe così rinvigorire (...) una scienza dell’educazione che soffre da tempo di «stanchezza antropologica»”.¹⁶⁸ In questa prospettiva, il dialogo interdisciplinare “va oltre l’ambito pur sempre circoscritto della consulenza psicopedagogia (...), della pedagogia speciale (...) e della pedagogia curativa (...): il nesso tra le due discipline (...) si estende piuttosto ai nodi teorici fondamentali della pedagogia normale e generale (...) ed interessa direttamente la «ricerca dei fondamenti» (...) di tipo antropologico sui quali edificare una teoria dell’educazione”¹⁶⁹ ed un metodo di progettazione pedagogica.

Infine, occorre rilevare come pedagogia e psicoterapia condividano un intento pratico e trasformativo, al di là di quello meramente descrittivo o conoscitivo.¹⁷⁰ Entrambe vanno considerate “autentiche *scienze empiriche*. Come tali, il loro *proprium* non può non far riferimento alle molteplici realtà del soggetto umano (...), ovvero a tutte quelle

¹⁶⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 366. Infatti, “se è vero, come è vero, che la pedagogia si costituisce come quella scienza che pone al centro della propria ricerca l’educazione (...) risulta ben difficile negare che le modalità con cui si realizzano nel concreto dell’esistenza dell’uomo le capacità di sentire, di memorizzare, di apprendere, di ragionare, di emozionarsi, e così via incidono significativamente appunto sulla realtà dell’educazione” (P. Bertolini, *Ad armi pari*, cit., p. 109). In merito all’opportunità di una proficua ‘contaminazione’ fra sapere psicologico e pedagogico rimandiamo anche a G. Petter, *La preparazione psicologica degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, utile per veicolare la necessità di una preparazione interdisciplinare di chi si occupa di educazione, che possa altresì scongiurare il ricorso massiccio ad esperti esterni, soprattutto nella scuola.

¹⁶⁷ P. Bertolini, *Ad armi pari*, cit., p. 111

¹⁶⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 373-374

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 374

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 368

esperienze, attività, modalità di essere ecc. che ne caratterizzano l'esistenza quotidiana".¹⁷¹

Nondimeno, la ricaduta nella prassi del sapere psicoanalitico e pedagogico le accomuna anche alla medicina, nel loro essere "scienze dell'uomo e per l'uomo".¹⁷² Così, anche la relazione fra *pedagogia e medicina*¹⁷³ risulta particolarmente interessante, nell'opportunità di una "rilettura di sviluppo e strutturazione della personalità d'impronta biologica e psicologica a una di stampo educativo. Emerge come il dato in questione sia il soggetto, con le sue potenzialità, e come sia necessaria l'intenzionalità educativa affinché si possa giungere a un pieno sviluppo e a una completa realizzazione di sé".¹⁷⁴ L'accento, allora, è sui dinamismi evolutivi e sulle risorse di maturazione della persona, che permette un rinnovamento della pratica medica nell'attenzione non solo a quanto vi sia di problematico nel soggetto-paziente, ma anche e soprattutto alle sue esigenze di dare un senso a quanto egli stia vivendo. Questo può comportare una riumanizzazione della pratica medica, nella considerazione che una rinnovata autoconsapevolezza del paziente possa giovare al quadro della sua salute generale, superando così modalità di lettura deterministiche e riduttivistiche. Ciò pone in luce la specificità del punto di vista pedagogico, in relazione alla centralità della dimensione e prospettiva *esistenziale*, spesso assente in pratiche mediche che sostanzialmente "hanno trascurato la rilevanza *esistenziale* come dimensione sostanziale".¹⁷⁵ Tali considerazioni fanno risaltare il contributo della scienza dell'educazione rispetto alle altre scienze: un apporto che guarda alla situazione del soggetto dal punto di vista dell'*ex-sistere* e della comprensione, assunzione e promozione di risposte alle sue esigenze di senso. Il tutto nella considerazione delle altre dimensioni bio-psico-sociali che concorrono a condizionare la situazione concreta e particolare della persona nonché, pertanto, nel dialogo costante con le discipline che di tali aspetti si occupano. In questa prospettiva, "la pedagogia deve poter operare per comprendere il senso senza dimenticarsi delle

¹⁷¹ P. Bertolini, *Ad armi pari*, cit., p. 107

¹⁷² R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 70

¹⁷³ Nel lavoro di R. Gnocchi, che ha approfondito in modo particolare questo tipo di relazione interdisciplinare, viene premesso che il confronto proposto "è forse maggiormente arduo per il mancato riconoscimento della pedagogia da parte della medicina come scienza" (*ibid.*, p. 21) e, dunque, "delle questioni educative, spesso ricondotte a questioni secondarie all'interno di un disegno di natura salutogenico o curativo" (*ibid.*, pp. 91-92). Tuttavia "allo stato attuale, sia la pedagogia che la medicina sono aperte a una costante revisione epistemologica" (*ibid.*, p. 99).

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 67

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 92 (il corsivo è mio)

ragioni fisiologiche soggiacenti. Non si può cercare d'avere delle indicazioni di natura esistenziale senza comprendere la modificazione fisica prodotta dalla malattia. Il discorso pedagogico si presenta come autonomo, ma non separato da altre scienze, chiamato a indicare un'unità di senso e una direzione. La riflessione pedagogica si presenta nel qui e ora dell'esperienza della persona sofferente prospettandone una rilettura. (...) L'approccio educativo aiuta il soggetto a narrare se stesso, come persona ancor prima che come persona malata, incrementandone la consapevolezza esistenziale".¹⁷⁶ Risulta quantomai opportuno richiamare il principio frankliano dell'*unitas multiplex*¹⁷⁷ proprio alla concezione dimensionale della persona, che si riverbera nel caratterizzare il rapporto fra le scienze umane. Su questa linea, dal dialogo interdisciplinare tra prospettiva pedagogico-esistenziale e paradigma medico emerge una pratica curativa che va al di là delle consuete e riduttive categorie del «normale-patologico», per trovare una sintonia di fondo, prettamente fenomenologico-esistenziale, che postula un'idea di uomo "come soggetto in grado di fornire pieno senso alla sua esperienza di malattia e piena coscienza delle sue prospettive. Il riduzionismo biologico dell'esperienza della malattia lascia spazio alla coniugazione fra esperienza della malattia, senso della sofferenza e prognosi".¹⁷⁸

Per quanto concerne, da ultimo, la fecondità del rapporto fra *pedagogia e psichiatria*, occorre prima di tutto evidenziare una "affinità di struttura"¹⁷⁹ tra le due scienze poiché, a differenza di tutte le altre, "che pure possono trovare *occasionalmente* un'applicazione pratica, hanno *naturaliter* come referente e come oggetto una pratica di intervento sull'uomo: sono entrambe teoria e scienza di una pratica che incide sull'uomo e ne influenza il corso d'esistenza e il destino".¹⁸⁰ In particolare, possiamo indubbiamente ravvisare nell'approccio fenomenologico-esistenziale (che trova nel pensiero di M. Heidegger l'originaria matrice teorica, proseguendo poi nel riferimento all'antropoanalisi di L. Binswanger) il paradigma che ha contribuito significativamente a rinnovare la teoria e prassi educativa, nell'attenzione alla dimensione esistenziale della persona e del suo sviluppo. Infatti, l'orientamento binswangeriano, "procedendo in una

¹⁷⁶ *Ibid.*, pp. 92-93 (il corsivo è mio)

¹⁷⁷ V.E. Frankl, "Determinismo e Umanesimo", *Ricerca di senso*, cit., pp. 296-297.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 99

¹⁷⁹ R. Fadda, *La cura, al forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1997, p. 22

¹⁸⁰ *Ibidem*

scienza affine alla pedagogia, conferma la legittimità scientifica di un metodo in cui il soggetto non si ritragga per far posto all'oggetto, ma sia chiamato direttamente in causa per superare l'anonimato di una scienza senza soggetto".¹⁸¹

Certamente la psichiatria assume, tuttora, linguaggi fra loro molto diversi e, secondo alcuni, "quello biologico-riduzionista è prevalente"¹⁸² (con la conseguenza, purtroppo, che "le attuali pratiche cliniche coinvolgono l'educazione come prassi riabilitativa e non come opportunità preventiva o d'accompagnamento nella ricerca di senso dell'esperienza vissuta".¹⁸³ Tuttavia, l'apertura alla prospettiva fenomenologico-esistenziale della psichiatria ha apportato, e continua ad apportare, notevoli stimolazioni per la pedagogia,¹⁸⁴ particolarmente importanti in relazione alla prevenzione del disagio giovanile esistenziale.

Nondimeno, la fecondità del pensiero psichiatrico per la riflessione e prassi pedagogica emerge dalle parole del fondatore della *Daseinsanalyse*, quand'egli definisce la psicoterapia una "comunicazione suscitante ed educatrice",¹⁸⁵ nonché dalle riflessioni dall'afflato indubbiamente educativo dello psichiatra G. Jervis, il quale sostiene la necessità di un'educazione che, lungi dallo scadere nelle forme spontaneistiche di matrice rousseniana, sappia "assumersi tutti i rischi di un'educazione-rieducazione formativa, che trasmette consapevolmente valori".¹⁸⁶

L'analisi esistenziale frankliana si pone su questa linea anche se, non ci stanchiamo di ribadire, il suo contributo risulta intrinsecamente eclettico ed interdisciplinare, chiamando in causa un intreccio originale di riflessioni filosofiche, antropologiche, psicologiche, sociologiche e, non da ultimo, pedagogiche.

¹⁸¹ V. Iori, *Essere per l'educazione*, cit., p. 58

¹⁸² R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 115

¹⁸³ *Ibidem*

¹⁸⁴ In ambito pedagogico abbiamo già fatto riferimento a P. Bertolini e V. Iori. Inoltre, è opportuno richiamare, anche al lavoro di R. Fadda che "si propone di segnalare il contributo che al pensiero sulla formazione in senso pedagogico può venire ad una messa in relazione critica tra la problematica pedagogica e quella psichiatrica" (Id., *La cura, la forma, il rischio*, cit., p. 19). Da ultimo, non si può omettere la posizione di A. Granese, convinto sostenitore di una proficua collaborazione di tipo euristico tra i due ambiti disciplinari della pedagogia e psichiatria (Id., *Dialettica dell'educazione*, Editori Riuniti, Roma, 1976).

¹⁸⁵ L. Binswanger, *Per un'antropologia fenomenologica*, cit., p. 164

¹⁸⁶ G. Jervis, *Il buon rieducatore*, Feltrinelli, Milano, 1977, pp.118-119

10.3.3. Trasversalità della funzione educativa

Affermare, come abbiamo fatto fino ad ora, la specificità del punto di vista pedagogico non coincide, tuttavia, col sostenere una rigida ed innaturale separazione fra figure professionali, giacché un atteggiamento ed una funzione *educativi* possono indubbiamente permeare anche la figura del medico, dello psicoterapeuta o dello psicologo. Parliamo, infatti, di una divisione pensabile solo a livello euristico, sulla scorta di quanto affermato a proposito delle dimensioni connotanti la personalità umana. Risulta evidente, infatti, che “la relazione medico-paziente non può unicamente basarsi sulla spiegazione dei processi e delle conseguenze di un determinato atto o sul trasferimento e la pratica di competenze tecniche; è necessario comprendere come il soggetto metta tutto se stesso nella relazione e non solo la sua parte malata (...) Si tratta di un cammino di aiuto per il riconoscimento del significato dello stare bene e del mantenimento delle competenze acquisite in una situazione di eventuale disabilità”.¹⁸⁷ Occorre, allora, affermare la specificità dello sguardo ed azione *educativi* sostenendone, nel contempo, il carattere di «trasversalità» alle varie scienze che si occupano dell'essere umano. Questo discorso riporta a quanto affermato, precedentemente, circa la trasversalità che connota la dimensione esistenziale rispetto alle altre sfere della personalità (trasversalità che non ne preclude, sia ben chiaro, la specificità). Su questa stessa linea, allora, quando parliamo di «educativo» il riferimento va a ‘qualcosa’ che si connota fluidamente come luogo di confine e di inter-connessione fra saperi, approcci e metodiche diverse.¹⁸⁸ Non si tratta, pertanto, di intendere la specificità educativa in senso statico (come chiusura e delimitazione ad uno specifico campo professionale), quanto in senso assolutamente dinamico: come atteggiamento o «postura esistenziale» che sottostà simultaneamente ai variegati approcci (terapeutici, assistenziali, medicalizzanti, ludici, ecc.), e che contribuisce a comporre una risposta multi-dimensionale a problematiche umane complesse, richiedenti una contemporanea presa

¹⁸⁷ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., pp. 108-109

¹⁸⁸ Come vedremo nel prossimo capitolo sull'educazione, questo carattere di fluidità (che non coincide, però, con la dissoluzione) è ciò che connota la «cura educativa»: termine che “può esprimere questo «stare tra», questo abitare un confine non solo come luogo di passaggio” (C. Palmieri, *La cura educativa*, cit., p. 12). Termine che, a nostro avviso, può esprimere anche il carattere di simultaneità dell'educazione con pratiche propriamente terapeutiche, o assistenziali, quale sottofondo imprescindibile a qualsiasi cambiamento.

in carico sia di tipo terapeutico che educativo. In questa prospettiva, allora, non si tratta di vedere il momento educativo posizionato su una linea temporale lineare rispetto a quello terapeutico. Dire, infatti, che tale momento viene ‘prima’ o ‘dopo’ significa applicare uno schema riduttivistico e separazionistico a ciò che, invece, chiede di essere trattato secondo il paradigma della complessità. Si tratta, allora, di vedere l’educativo ‘insieme’ al terapeutico, in un ‘impasto’ sempre unico ed originale, dove la quantità delle singole componenti non si può pre-dire, ma viene decisa man mano che il processo si dispiega. Non v’è, dunque, consequenzialità, ma simultaneità. Certamente vi possono essere situazioni, momenti ed occasioni che richiedono un impegno terapeutico decisamente maggiore rispetto a quello educativo: tuttavia, quest’ultimo non si può mai estinguere del tutto, giacché la tensione spirituale fra l’essere ed il dover-essere non viene mai meno qualora si tratti di un essere umano. Questo, naturalmente, non implica né la dissoluzione dell’educativo nelle altre forme di intenzionalità relazionale, né tantomeno che l’educazione sia qualcosa che si attualizza spontaneamente e scontatamente: conosciamo bene, infatti, l’imprescindibilità della *intenzionalità* perché un’educazione possa dirsi autenticamente *educativa*.¹⁸⁹

Affermare che la preoccupazione educativa, nelle sue valenze squisitamente esistenziali, sia sospesa non tanto all’appartenenza professionale, quanto alla presenza di un atteggiamento attento anche alle esigenze spirituali dei giovani, ci conduce a quanto delineato da Frankl a proposito della *specificità/a-specificità* dell’analisi esistenziale. Quest’ultima, lungi dall’interessare esclusivamente il medico-psichiatra, “tocca altrettanto da vicino il filosofo ed il teologo, il pedagogo e lo psicologo; giacché il dubbio sul significato dell’esistenza chiama in causa loro non meno del medico”.¹⁹⁰ Si tratta della specificità di un punto di vista: di un modo di vedere e di affrontare lo sviluppo dei giovani (ed, eventualmente, l’insorgere di una qualche forma di sofferenza) che può costituire la matrice trasversale a molti tipi di pratica professionale (dall’insegnante al genitore, dall’educatore al prete, dal medico all’avvocato). E così come la dimensione (o la forma) esistenziale del disagio risulta compresente alle altre

¹⁸⁹ Il rapporto educativo, infatti, “non è mai casuale, poiché è conseguenza di scelte, valori, strategie” (V. Iori, *Filosofia dell’educazione*, cit., p. 113). Si tratta di una intenzione educativa e non di una intenzione qualsiasi: “non basta infatti riconoscere che ogni azione umana cosciente ha una qualche intenzione (...) Nel caso dell’intenzione educativa tale intenzione è specifica nel senso che si ancora in maniera tipica (...) al sistema di valori da cui parte la decisione stessa che determina l’intenzione” (G. Dalle Fratte, “Pedagogia e modello”, in Id., *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 22)

¹⁹⁰ V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., p. 198

forme (o dimensioni) di malessere, allo stesso modo l'analisi esistenziale rispecchia questo carattere di trasversalità, poiché “la psicoigiene, la profilassi della affezioni neurotiche – ivi comprese le neurosi noogene – non riguarda il medico soltanto”.¹⁹¹

Da quanto detto emerge come il rapporto fra le discipline rispecchi, a ben vedere, la relazione esistente fra le diverse dimensioni del disagio e le molteplici sfere della personalità. Non bisogna infatti dimenticare che la logoterapia, al pari dell'educazione, “ha di fronte uomini che soffrono spiritualmente (...) La “psicoterapia che parte dallo spirito” ha dunque per oggetto le sofferenze in rapporto alla problematicità dell'essere umano. Ma anche nei casi in cui appaiono dei sintomi schiettamente clinici, la logoterapia può fare molto, dando al malato quel sostegno spirituale, più necessario a lui che al sano, per superare le proprie incertezze esistenziali”.¹⁹²

Se questo rimanda alla specificità dell'intervento logoterapeutico (e, più in generale, di un approccio educativo-evolutivo) riconducibile alla peculiarità della dimensione spirituale, ciò tuttavia non preclude ad una «presa in carico» integrata, nell'ottica dell'«unità nonostante la molteplicità». Così, l'interdisciplinarietà permea profondamente l'analisi esistenziale frankliana, data la trasversalità della dimensione spirituale rispetto alle altre dimensioni e, pertanto, il suo essere compresente ed inevitabilmente connessa ai molteplici aspetti della personalità (oggetto delle varie discipline). Può, allora, accadere che prestando attenzione alla sfera psichica o biologica il terapeuta o il medico (o, nel nostro caso, l'educatore) si prenda cura, trasversalmente e simultaneamente, anche delle problematiche spirituali (che non possono essere separate artificialmente da quelle bio-psichiche) potendo così agire favorevolmente – ancorché indirettamente - sulla spiritualità delle persone. È il principio dell'inscindibilità della natura umana ad emergere, che fa sì che la trasversalità della dimensione spirituale si esprima nel suo essere comunque coinvolta e condizionata, seppur non determinata, dalle problematiche psichiche o biologiche. D'altro canto, “in alcuni casi il terapeuta è esplicitamente chiamato a risolvere quesiti di ordine spirituale. Per esempio, quando è richiesto di un

¹⁹¹ *Ibidem*. Anche la logoterapia, pur costituendo una terapia specifica per la nevrosi noogena, mantiene un ruolo *a-specifico* anche per tutti gli altri tipi di nevrosi (di tipo somatogeno o psicogeno). Così, “il trattamento generale delle nevrosi coatte deve essere *integrato* con una logoterapia speciale, che indagli il modo di essere proprio dei singoli soggetti e corregga la loro particolare concezione di vita” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 203. Il corsivo è mio)

¹⁹² V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 66. Occorre pertanto “mostrare l'importanza e la necessità di cogliere ciò che vi è di spirituale nella concretezza del singolo, l'elemento personale” (*ibid.*, p. 256)

parere sull'eutanasia, sul suicidio, sull'opportunità di sottoporre o no un paziente a un trattamento chirurgico rischioso ecc.: quando cioè si tratta dell'esistenza umana nella sua totalità. Se ben si considera, si può dire che non sussiste alcuna manifestazione della prassi medica che possa dirsi completamente avulsa dal problema del valore. In un certo senso la logoterapia, e quindi la cura medica dell'anima, è sempre stata praticata dagli psicoterapeuti, in quanto essi nella fase operativa congiungono tra loro ambiti disparati".¹⁹³ Lo stesso si può dire, indubbiamente, dell'educazione.

Così, la problematica spirituale non concerne solo o essenzialmente il sintomo nevrotico noogeno, bensì si estende sia a dinamismi di tipo educativo ed evolutivo, sia a criticità che concernono *in primis* la sfera biologica della persona e la figura professionale, ad esempio, del chirurgo: "amputato un arto, toltisi i guanti alla fine dell'intervento, sembra che il chirurgo abbia fatto in pieno il suo dovere. Ma se il paziente, non rassegnandosi a restare per tutta la vita mutilato, pensasse di uccidersi? (...) Là dove il chirurgo, in quanto tale, cessa di operare, comincia il lavoro della cura medica dell'anima".¹⁹⁴

Si tratta, allora, di sostenere la necessità di un intervento pluridimensionale, che sappia integrare, a seconda della specificità della situazione, in modo opportuno l'attenzione alle varie dimensioni della personalità, e secondo i metodi propri a ciascuna disciplina: infatti, "non vi è alcuna obiezione a priori contro «farmaci ed elettroshock». Laddove la psichiatria incontra una depressione endogena, è perfettamente legittimo e giustificato l'uso di farmaci e in casi estremi anche l'applicazione di trattamenti con elettroshock (...) tutto ciò non elimina il bisogno di una concomitante psicoterapia – e di logoterapia -, poiché anche in tali casi non trattiamo con pure infermità, ma trattiamo con degli esseri umani".¹⁹⁵ Anche nel caso delle psicosi endogene si può dirigere un intervento attento alla dimensione evolutivo-esistenziale del soggetto: al suo *modo-di-essere* nel mondo in rapporto al dover-essere dei valori e dei significati, adottando così una *formae mentis* che esprime il "passaggio da interventi centrati sul problema a interventi centrati sulle capacità e sulle competenze personali".¹⁹⁶

¹⁹³ *Ibidem*

¹⁹⁴ *Ibid.*, pp. 260-261

¹⁹⁵ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 43

¹⁹⁶ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., pp. 147-148

Tale discorso riporta, allora, alla necessaria assunzione di una coerente teoria antropologico-assiologica la quale, pur differenziandosi da quelle bio-psico-sociali, ne integra gli assunti secondo principi sintetizzatori propriamente pedagogici, ossia deontici. Tale, infatti, è la natura interdisciplinare della pedagogia ed, in particolare, di uno sguardo pedagogico che voglia ricostruire un'immagine integrale della persona a partire dai punti di vista prospettici delle altre scienze umane, centrando l'attenzione sulla dimensione esistenziale della persona e del fenomeno umano del disagio.

Lo specifico educativo, dunque, si riconosce nell'enfasi posta sull'*esistenzialità*, che non può mancare al pedagogista: riguarda la sua identità *specificata*, senza la quale egli non potrebbe dirsi tale.

Così, il riferimento all'analisi esistenziale (nella sua connaturata interdisciplinarietà) ci consente di declinare la distintività della pedagogia senza incorrere in artificiose derive separazionistiche nei confronti delle altre discipline, bensì ragionando nell'ottica della complementarietà dei punti di vista. Infatti, se è vero che l'apparato bio-psichico sottostà all'esplorazione naturalistica (rispondendo ai canoni del misurabile e quantificabile), l'analisi esistenziale pone in luce come l'umanità dell'uomo non si esaurisca in tali dimensioni, e come si sottragga altresì a quel tipo di conoscenza: anzi, "il vero e proprio «essere uomo» comincia soltanto laddove finisce la possibilità di fissarlo e determinarlo, di definirlo in modo univoco e conclusivo".¹⁹⁷

E, dal punto di vista di una pedagogia improntata ai principi frankliniani, ciò che costituisce fonte di interesse non può che risiedere proprio in quanto eccede quelle definizioni, ossia la noodinamica esistenziale del giovane (al di là degli aspetti naturali, definibili ed 'ingessabili' in chiuse definizioni). L'attenzione è sugli aspetti propriamente *umani*, legati all'essenza autotrascendente dell'uomo, giacché ciò che qui si considera, "e si viene ad aggiungere alla «posizione naturale» dell'uomo, è la «presa di posizione personale», il suo personale modo di atteggiarsi di fronte a tutte le altre dimensioni suddette".¹⁹⁸

L'attenzione dello sguardo pedagogico, allora, è sull'atteggiamento assunto dal giovane di fronte al suo vissuto di vuoto esistenziale: in altri termini, sulla sua capacità di stare

¹⁹⁷ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 181

¹⁹⁸ V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle nevrosi*, cit., p. 209

nel mondo in modo costruttivo, in qualità di *e-sistente*, a partire dalla scelta fondamentale in ordine alla propria possibilità di *essere-per-l'educazione*.¹⁹⁹

E questo ci conduce, allora, a declinare ulteriormente i motivi che ci hanno indotto a scegliere la prospettiva frankliana a fondamento di un approccio educativo al disagio esistenziale dei giovani.

10.3.4. De-clinicizzare l'intervento

L'afflato fortemente interdisciplinare di cui è intrisa l'ontologia dimensionale può già render conto, per certi aspetti, della nostra opzione a favore del pensiero di uno psichiatra quale è V.E Frankl, la cui concezione antropologica presenta valenze fortemente pedagogiche,²⁰⁰ tanto da contribuire alla de-patologizzazione e de-clinicizzazione del disagio giovanile, declinandolo nella sua veste squisitamente esistenziale (e, dunque, pedagogica) nella centralità della dimensione della *trascendenza*, quale fondamento dell'educabilità della persona. Nondimeno, focalizzare l'attenzione sul dinamismo autotrascendente quale essenza della formazione umana significa avanzare una “«categoria pedagogica», insieme strutturale e dinamica, che permette la fondazione di una teoria scientifica dell'educazione (nell'autonomia delle altre discipline) in cui determinante non è la conformità ad un qualche criterio biologico o estetico o gnoseologico e neppure etico, bensì la «configurazione» dell'uomo alla propria «forma vivente».”²⁰¹

Siamo in presenza, dunque, di un apporto fondativo alla teoresi pedagogica, che nasce dalle preoccupazioni in senso lato educative dello stesso Frankl, espresse non solo nei momenti della pratica giovanile negli *Jugendberatungsstellen* viennesi, bensì caratterizzanti l'intera sua attività teorico-pratica, delineando così i contorni di una posizione situata su di un crinale tra il versante psichiatrico-psicoterapeutico e quello preventivo-educativo. Posizione, questa, che aiuta a comprendere e motivare la nostra

¹⁹⁹ Cfr. V. Iori, *Essere per l'educazione*, cit.

²⁰⁰ In questa affermazione troviamo un supporto anche in P. Roveda il quale, nel rilevare il ruolo morale dell'educazione, Roveda dice “È strano che queste verità ci siano ricordate dagli stessi psicologi, come il Frankl” (P. Roveda, *Amore, famiglia, educazione, aspetti sociopolitici, temi educativi, protagonisti*, La Scuola, Brescia, 1995, p. 103)

²⁰¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 396-397

scelta (che potrebbe apparire forse azzardata) in favore dell'analisi esistenziale frankliana e del suo apparato teorico-antropologico, col fine, peraltro, di riumanizzare la scienza della pedagogia soprattutto in merito al tema del disagio adolescenziale. Il pericolo - ne siamo consapevoli - potrebbe essere proprio quello di medicalizzare e psicologizzare il malessere dei giovani, facendo confluire la prospettiva pedagogica all'interno di assunti e logiche non specificatamente deontici. Tuttavia, crediamo che tale rischio possa essere scongiurato sia attraverso quanto esplicitato a proposito dello statuto epistemologico della pedagogia nei suoi rapporti con le altre scienze (alla luce della sua autonomia e dell'evitato pericolo di farsi indebitamente assorbire da altri ambiti), sia considerando la chiave genuinamente educativa del contributo frankliano. Ed è proprio quest'ultimo tema che vorremmo porre in luce ora: ovvero, l'afflato squisitamente educativo dello sguardo frankliano sul disagio esistenziale, che ci permette di rilevare come l'attenzione al senso - centrale nell'analisi esistenziale - sia nata in un contesto, alla fin fine, permeato da una genuina motivazione di tipo evolutivo-preventivo, "benché orientata più alla prassi che ad una sistematica teoria dell'educazione".²⁰² Così, a cominciare dal sorgivo interesse per i giovani coinvolti in diverse fenomenologie del vuoto esistenziale, traspare l'intento frankliano di agire nell'ottica della prevenzione propriamente educativa, nell'intuizione che la promozione di una autentica «presa di posizione» da parte del giovane, unitamente alla sollecitazione delle intrinseche forze di resistenza spirituali, non significasse affatto allontanarsi dal disagio, immunizzarsi e difendersi dalla sofferenza, bensì attrezzarsi per rispondervi in modo creativo, facendo appello alla propria originaria capacità di autotrascendenza. Tale preoccupazione costituirà il *leit-motiv* di tutta la sua produzione teorica e pratica terapeutica, tanto da affermare che "è possibile che in numerosi casi un tale genere di psicoterapia (...) riuscirà ad aiutare il malato senza andare alla ricerca delle cause concrete del suo soffrire. (...) La psicogenesi di un sintomo non deve per forza coincidere con l'indicazione di una sua psicoterapia"²⁰³: insomma, non sempre curare significa andare alla ricerca delle cause. C'è un'altra accezione di cura che, come vedremo, assume valenze squisitamente esistenziali: in questo leggiamo un'ulteriore conferma dell'importanza del messaggio frankliano per la scienza dell'educazione.

²⁰² *Ibid.*, 337

²⁰³ V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia*, cit., p. 123

Così, l'implicito pedagogico dell'analisi esistenziale qualche volta diviene esplicitamente dichiarato dallo stesso Frankl, quand'egli definisce inequivocabilmente la logoterapia come «educazione della responsabilità»,²⁰⁴ perseguendo intenti “di carattere psico-profilattico e preventivo – e quindi in senso lato «educativo»”,²⁰⁵ attraverso una pratica concentrata sulle risorse da sviluppare, e sulla noodinamica da riattivare. Il suo sguardo sulla dimensione esistenziale del disagio non è, infatti, patologizzante: egli ripete molte volte come la frustrazione esistenziale non coincida, di per sé, con una malattia. Certo, in taluni casi ed in particolari circostanze può anche diventarlo, ma la patologia non ne costituisce l'unico esito. Egli, in un atteggiamento che attiene specificatamente alla lettura pedagogica del reale, si rivolge non tanto ai sintomi da diagnosticare o alle mancanze da colmare, bensì alle forze da stimolare ed alle potenzialità da incrementare, affinché il soggetto proceda «nonostante tutto» verso la maturazione. Una prospettiva ed un modo di affrontare la sofferenza decisamente attraversati da un orientamento evolutivo e maturativo, prima che medico-riparativo: vale a dire, da uno sguardo volto al futuro ed alla progettualità esistenziale, anziché al passato ed alle cause da sradicare. La centralità, infatti, è posta primariamente sulla promozione della capacità del soggetto di essere-libero-*per* (che antepone alla libertà-*da*), nella convinzione che solo attraverso il discernimento di uno scopo possa avverarsi la facoltà umana di slegarsi - grazie alla costitutiva ed inalienabile libertà interiore - dai condizionamenti che ingenerano sofferenza, catalizzando e dinamizzando le energie del soggetto.²⁰⁶

Da tutto questo possiamo avanzare come, in un certo senso, lo sguardo di Frankl e la sua attività fossero eminentemente pedagogici: e ciò al punto tale che affidarsi al suo pensiero significa inoltrarsi appieno nelle ‘pieghe’ dell'educare, in una dimensione che pone al centro la trascendenza verso i valori ed i significati, e che fa dell'evento educativo un processo che va al di là della mera relazione.²⁰⁷

Nondimeno, “la tematizzazione dell'essenza spirituale dell'essere umano e dei relativi dinamismi psico-noetici (...) è di fatto una presenza innovativa che rende possibile un

²⁰⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 62

²⁰⁵ D. Bruzzone, “L'educazione al senso e il senso dell'educazione”, *Ricerca di Senso*, cit., p. 27

²⁰⁶ E l'*experimentum crucis* della detenzione nei lager nazisti lo testimonia tragicamente (cfr. V.E. Frankl, *Uno psicologo nei lager*, cit)

²⁰⁷ Cfr. C. Palmieri, G. Prada, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano, 2008.

nuovo incontro tra scienze psicologiche e riflessione pedagogica, sul piano di una convergenza di tipo antropologico prima impossibile: (...) fornisce un contributo importante alla definizione di una «pedagogia antropologicamente fondata»²⁰⁸. In ciò riconosciamo, dunque, la possibilità, attraverso l'analisi esistenziale, di trovare una conciliazione interdisciplinare di tipo antropologico: un sostrato fondamentale alla fondazione della pedagogia, capace di riumanizzare l'educazione nelle sue finalità e metodologie.

Nondimeno, appare come la dimensione *esistenziale* possa costituire lo specifico di un approccio pedagogico, non appena si consideri il principio dell'«unità nella molteplicità». La pedagogia, infatti, presenta una natura intrinsecamente interdisciplinare (ma unisce i principi delle altre discipline secondo principi sintetizzatori suoi propri, in una “prospettiva integrativa e trasversale dei saperi, che mira a ricucire le sterili contrapposizioni conciliandole su un piano superiore e maggiormente comprensivo”²⁰⁹); la dimensione esistenziale comprende in sé (e unisce) le altre dimensioni dell'uomo. Sia la dimensione esistenziale che quella pedagogica sono più ampie rispetto le altre, e le comprendono (pur non riducendosi ad esse): “a differenza del determinismo scienziato che riduce il noetico al biologico e allo psichico, la dialettica dell'ontologia dimensionale rispetta la specificità delle dimensioni inferiori e al tempo stesso le supera conservandole in una dimensione più comprensiva, quella spirituale, che pervade anche le altre due e le personalizza”²¹⁰. E così come la dimensione esistenziale dell'uomo e del disagio emerge da uno sguardo tridimensionale, anche la lettura pedagogica del disagio nasce da uno sguardo tridimensionale: o, meglio, da una lettura interdisciplinare, che Frankl denomina “pluralismo delle scienze”²¹¹. Su questa linea occorre pertanto riconoscergli il merito di essere stato sempre fedele ad una concezione interdisciplinare del sapere, che è certo una premessa indispensabile per una corretta soluzione di molti problemi epistemologici”²¹² nonché il cuore della pedagogia e della concezione di disagio propriamente *esistenziale* che, per esplicitarsi, abbisogna (come abbiamo visto) del confronto con gli altri tipi di disagio, ossia di un confronto inter-dimensionale.

²⁰⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 380

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 185

²¹⁰ *Ibid.*, p. 192

²¹¹ *Ibid.*, p. 80, nota 23

²¹² *Ibidem*

L'analisi esistenziale, forse, non è nemmeno delimitabile in una disciplina specifica, dato l'ecllettismo che la permea: crediamo, infatti, che "Frankl abbia raggiunto una consapevolezza dell'essenza e degli orientamenti fondamentali della persona umana, tale per cui è inevitabile l'incontro con tutte quelle scienze (in primo luogo le scienze della formazione umana) che hanno a cuore lo sviluppo, la crescita e il benessere dell'umanità"²¹³ Risulta, dunque, opportuno riferirsi a questa prospettiva teorica perché rappresenta, incarna, postula quella interdisciplinarietà che è sottesa anche ad un autentico discorso pedagogico: interdisciplinarietà, tra l'altro, che sia nell'analisi esistenziale che nella pedagogia viene perseguita sempre alla luce della logica deontica. Far emergere, infatti, la dimensione *esistenziale* del disagio significa adottare *già* uno sguardo e una prospettiva eminentemente pedagogici, ovvero far riferimento all'*esistere*: alla costitutiva tensione al superamento progettuale della contingenza ed indigenza umane, nonché a quelle sofferenze che sorgono proprio da difficoltà connesse alla "progressione in senso esistenziale"²¹⁴, cuore di ogni educazione.

È proprio di uno sguardo autenticamente pedagogico, infatti, l'andare al di là del piano della fattualità e delle condizioni (o condizionamento) afferenti alle dimensioni bio-psico-sociale: una capacità di leggere il reale nell'ottica dell'esistenzialità, e della *noodinamica* fra «l'esser-così» e il «non-ancora», e che costituisce sia il cuore dell'analisi esistenziale che l'elemento connaturato ad un'autentica visione pedagogica.

In particolare, l'oggetto della nostra riflessione (ovvero l'educazione esistenziale e, dunque, la prevenzione educativa del malessere connesso alla mancanza di senso) abbisogna di uno sguardo interdisciplinare che la pedagogia può compiutamente interpretare, quale disciplina capace di interconnettere i contributi della riflessione filosofica, psicologica e sociologica secondo la logica del dover-essere, affinché il fenomeno del disagio giovanile non sia esclusivo appannaggio di speculazioni descrittive o di interventi riparativi.

Ne emerge come il «costrutto di senso» sia certamente al crocevia di molte discipline (e come abbisogni di più sguardi capaci di coglierne le varie sfumature) e anche, tuttavia, quanto sia intrinsecamente appartenente al campo pedagogico: ossia, essenzialmente rispondente alla logica deontica della scienza dell'educazione. Lo specifico del senso, così, può essere disvelato nella sua autenticità, pluridimensionalità e profondità, proprio

²¹³ D. Bruzzone, "L'educazione al senso e il senso dell'educazione", *Ricerca di Senso*, cit., p. 26

²¹⁴ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit. p. 91

nella dimensione pedagogica: quella che, a ben vedere, risulta connessa alle dinamiche esistenziali della personalità.

In questo sta la *de-clinicizzazione* del senso: nel poter condurre tale costrutto entro la “regione ontologica dell’educazione”²¹⁵ e nella logica deontica della pedagogica: in una dimensione - quella evolutivo-esistenziale – che permette di guardare al senso non solo come mancanza da curare o patologia da riparare, ma anche e soprattutto come risorsa da sviluppare, facendo leva sulla costitutiva volontà di significato dell’essere umano.

Il senso, allora, è educativo: rientra nell’ambito dell’educazione e della riflessione pedagogica, essendo quest’ultima la prospettiva epistemologica che ha nella dinamica fra l’essere e il dover-essere, e dunque nel processo intenzionato all’*esistenzialità*, il proprio fulcro. Si può educare alla ricerca di senso, ed il senso diviene oggetto della pedagogia: quel senso che ha costituito (e costituisce tuttora) il centro dell’analisi esistenziale.

Così, se è vero che è dalla natura epistemologica della pedagogia che discende l’opportunità di vedere, nell’*ontologia dimensionale*, un valido fondamento antropologico, capace di alimentare la riflessione e la pratica educativa su credibili opportunità di riumanizzazione, ne risulta che la logica deontica propria alla pedagogia viene rafforzata dalla concezione noodinamica dell’analisi esistenziale, trovando in questa prospettiva teorica elementi utili non solo alla conferma del proprio statuto epistemologico, ma al suo rinnovamento,²¹⁶ grazie alla centralità che assume la dimensione del senso. Dimensione che, benché connaturata e consustanziale al discorso pedagogico, spesso viene disattesa, con la conseguenza di snaturare l’approccio pedagogico al reale. L’analisi esistenziale, così, mettendo in luce proprio la categoria del senso si pone come “«scienza dei fondamenti» (...) per l’educazione”²¹⁷ e consente altresì, nell’ambito della relazione interdisciplinare con la pedagogia, che quest’ultima slatentizzi e si riappropri dell’originario e costitutivo afflato verso la cura delle esigenze noetiche della personalità, riportando il centro sull’autotrascendenza quale condizione dell’educabilità. Ed allora sembra particolarmente necessario “cogliere nell’opera frankliana quegli elementi che corrispondono al tentativo di rinascita

²¹⁵ Cfr. P. Bertolini, *L’esistere pedagogico*, cit.

²¹⁶ Frankl, come abbiamo detto nelle pagine appena precedenti, non si limita a rispecchiare gli assunti della pedagogia, dando in realtà un notevole contributo.

²¹⁷ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 378-379

postmoderna di una «teoria della persona» (...) come progetto e processo formativo in itinere».²¹⁸

Intendiamo allora avanzare come una pedagogia che intenda rispondere alle tante manifestazioni del disagio esistenziale espresso dai giovani possa trovare nelle istanze meta-cliniche dell'analisi esistenziale degli snodi logico-concettuali capaci di sostenere, rinforzare e rinnovare lo stesso punto di vista pedagogico sul quel fenomeno, permettendogli altresì di porsi in modo originale rispetto agli altri sguardi sul malessere giovanile.

Infatti, l'analisi esistenziale e la pedagogia convergono, pur partendo da percorsi diversi, al medesimo punto: l'*esistenzialità*. Ed è proprio il contributo della prima a riportare al centro della riflessione e pratica pedagogica ciò che viene non di rado trascurato: il riferimento al senso e, dunque, ai valori trascendenti ed oggettivi in educazione.

La prospettiva antropologica frankliana, dunque, sembra sostenere ed alimentare le peculiarità epistemologiche – che si sostanziano nella centralità della tensione autotrascendente verso un dover-essere – della pedagogia, potendo così legittimare l'esigenza di senso in educazione, e comprendere il disagio esistenziale giovanile nelle sue possibilità educative e ri-educative. Pur non essendo, l'analisi esistenziale una filosofia dell'educazione in senso stretto, conferisce un apporto indiscusso alla riflessione pedagogica, giacché “contiene una concezione dell'uomo capace di contribuire in maniera fondamentale al rinnovamento dell'antropologia pedagogica”²¹⁹: una immagine, cioè, integrale e non riduzionistica, attenta anche la dimensione esistenziale, nella peculiarità delle esigenze e dei dinamismi che la connotano in rapporto all'apparato bio-psichico. Riconosciamo, dunque, a tale concezione antropologica il merito di poter “*rifondare antropologicamente* il discorso pedagogico, e quindi di contribuire in maniera decisiva a una “riumanizzazione” non solo della psicoterapia, ma anche dell'educazione”²²⁰: ri-umanizzazione che scaturisce dal suo elevarsi al piano spirituale dell'uomo, come solo una «pedagogia dell'altezza» può fare.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 201

²¹⁹ D. Bruzzone, “L'educazione al senso e il senso dell'educazione”, *Ricerca di Senso*, cit., p. 26

²²⁰ D. Bruzzone, “Attivare la forza di resistenza dello spirito. Esplicitare l'implicito pedagogico della logoterapia”, *Attualità in Logoterapia*, cit., p. 16

XI. Una educazione orientata al senso

“La grazia consiste nel dimenticare se stessi”
(G. Bernanos, Diario di un curato di campagna)

Da quanto fin qui argomentato appare come l'analisi esistenziale possa fondare antropologicamente una «pedagogia dell'altezza», capace di porsi in sintonia alle esigenze educative di un'epoca, come la nostra, di disorientamento esistenziale, essendo essenzialmente “orientata-ai-valori e finalizzata alla responsabilizzazione personale”.¹ Questo nella consapevolezza che la diffusività del vuoto esistenziale costituisca la vera sfida alla quale è chiamata l'educazione contemporanea, l'accoglimento della quale comporta autentiche possibilità di innovazione. Infatti, “riconoscere ai soggetti che si educano una natura spirituale, accordare loro un'inalienabile libertà e identificare la loro dignità nel loro essere responsabili, sono cose che non possono non incidere profondamente sul piano dei fini, dei contenuti e dei metodi educativi”.² Così, dai principi ontologici e dai dinamismi di sviluppo messi in luce - e che assumiamo quali elementi fondanti una antropologia pedagogica intenzionata a rispondere al disagio giovanile – possiamo tracciare gli elementi caratterizzanti di una «educazione orientata al significato», la quale si esplicita in alcune finalità volte alla significazione e risignificazione dell'esistenza. Si tratta dunque di delineare, a partire da quanto sostenuto fino ad ora sulla matrice noetica del malessere adolescenziale, quali possano essere le attenzioni ed intenzionalità educative capaci di promuovere nei giovani la ricerca di senso.³

¹ Cfr. K. Minster, *Viktor Emil Frankl. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?*, Klaus Neubauer, Lüneburg, 1991 (trad. D. Bruzzone). Sembra proprio necessario, infatti, un “ribaltamento della funzione dell'educazione (...) in un'epoca come la nostra, caratterizzata dal vuoto esistenziale e dalla caduta dei valori” (E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 30)

² D. Bruzzone, “L'educazione al senso e il senso dell'educazione”, *Ricerca di Senso*, cit., p. 30.

³ Come afferma lo stesso Frankl, “alla consapevolezza di un senso vitale non spetta quindi solo una rilevanza specificatamente terapeutica (...) ma anche un'importanza profilattica generale” (V.E. Frankl, “Argomenti per un ottimismo tragico”, in AA.VV., *Ottimismo per vivere ok*, cit., pp. 22-23). Emerge come la problematica del vuoto esistenziale e della ricerca di senso chiami in causa, innanzitutto, competenze di tipo pedagogico, nonché interventi di natura educativa, specie tra le giovani generazioni.

11.1. La relazione educativa

Quanto esprime Frankl a proposito della psicoterapia e della figura dello psicoterapeuta riteniamo possa valere anche (e, forse, a maggior ragione) per l'educazione e l'educatore. Così, cambiando i termini «psicoterapia, psicoterapeuta e paziente» con «educazione, educatore e persona», e riformulando la citazione originale frankliana, possiamo affermare la necessità di una «educazione che parta dallo spirito», poiché nell'ambito dell'educazione attuale esiste un vuoto che aspetta di essere riempito, attraverso un completamento ed una integrazione di quanto finora l'educazione abbia raggiunto. Un'educazione che, dietro ed oltre i comportamenti, esigenze e disagi del soggetto in educazione ha da considerare adeguatamente la sua «lotta spirituale». Occorre scoprire, continua Frankl, l'uomo nei suoi bisogni spirituali, per aiutarlo a partire da questo punto di vista.⁴

E questo significa, in sostanza, sostenere come il compito dell'educazione sia anche (se non soprattutto) quello di rispondere alle esigenze spirituali dei giovani, a partire dalla consapevolezza dell'esistenza della volontà di significato, al di là di quella di piacere o di potenza. In base a ciò, «l'uomo, capace di decisioni, è sempre in grado di contrastare le determinanti apparenti del suo comportamento. È compito non ultimo della psicoterapia evocare questa perenne libertà contro gli pseudo-onnipotenti condizionamenti».⁵ Dal nostro punto di vista pedagogico, questo impegno spetta primariamente all'educazione.

11.1.1. L'orientamento verso il senso

Così, parlando di cura educativa ci sforziamo, allo stesso modo in cui operò Frankl in ambito psicoterapeutico, di mostrare come l'educazione “in generale, abbia bisogno di essere fondamentale completata, inserendo nei suoi obiettivi la spiritualità

⁴ Cfr. V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 40-41

⁵ *Ibid.*, p. 53

dell'uomo",⁶ giacché il *sensu* (come accennavamo nei discorsi precedenti) attiene all'educazione, che non può non accoglierlo, pena l'insorgere di varie forme di disagio esistenziale. Sembra proprio essere giunto il tempo, dunque, di dichiarare la legittimità e l'appartenenza del *sensu* alla regione ontologica dell'educazione, giacché sono gli odierni contorni culturali, dilaganti e sempre più diffusi del fenomeno del disagio esistenziale giovanile ad esprimere, con i tratti dell'urgenza e dell'imperatività, questa appartenenza all'educativo, e a conferirgli la veste non di problema patologico da psicologizzare, bensì di esigenza educativa da accogliere. Sono questioni, quelle legate al *sensu* e alla significatività dell'esistenza, che non possono non entrare in educazione: ogni giorno, infatti, chi educa si trova di fronte a tali interrogativi, che lo voglia o meno. Così, nel richiamo al compito integralmente formativo dell'educazione v'è il tentativo di scongiurare l'emergere di forme, più o meno striscianti, di «nichilismo pedagogico», consistenti nel lasciar fuori dall'educazione la dimensione dell'autotrascendenza, nel ridurre l'educazione al movimento del «tirar-fuori» ciò che già c'è (col rischio di cadere in forme di soggettivismo, potenzialismo, immanentismo) o al movimento inverso del «metter-dentro» (nel pericolo dell'indottrinamento e del nozionismo istruzionistico): insomma, nel non uscire da una dinamica dicotomica incistata su di un piano meramente orizzontale, misconoscendo l'altra direzione, quella squisitamente verticale, verso i valori oggettivi e trascendenti, nella tensione ai quali il soggetto si autoconfigura.

Così, in una società permeata dal nichilismo e narcisismo sempre più imperanti, soprattutto tra i giovani, occorre che l'educazione sappia contrastare tali tendenze immanentistiche ed autoreferenziali reintroducendo con convinzione "l'istanza categorica dell'oggettività del significato nel discorso sull'educazione".⁷ Il giovane deve avvertire la presenza di qualcosa che lo sopravanza: ha l'esigenza (ed il diritto) di riconoscere di non essere egli stesso il termine del proprio riferimento, bensì il *logos*, capace di costituire un punto nevralgico non solo per lo sviluppo delle potenzialità e l'espressione della propria interiorità, ma anche e soprattutto per cogliere, scoprire ed intuire nuove possibilità di sviluppo: rinnovate modalità di essere-presenza. In tale quadro, la "non si tratta né di modificare un comportamento attraverso tecniche di modellamento di derivazione comportamentista né di sostituire un bacino di cause

⁶ *Ibid.*, p. 247

⁷ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 261

disadattive con un insieme di cause più adattive. L'intervento educativo è essenzialmente un processo di (ri)costruzione identitaria, un'opportunità di crescita che punta al cambiamento di un certo modo di interpretare, definire se stessi, la realtà, gli altri".⁸ Non solo: si tratta, infatti, di completare questa prospettiva fenomenologica con l'attenzione esistenziale al dinamismo noetico del soggetto in formazione: ovvero, di integrare la ricostruzione identitaria con la promozione della ricerca di senso nell'esistere, attraverso un movimento autotrascendente, verso il mondo dei valori e significato oggettivi.

Così, l'educazione (dal lat. *e-ducere*) deve essere condotta non tanto sulla base ai bisogni da soddisfare o delle pulsioni da sfogare, bensì nell'ottica dei desideri da promuovere: delle tensioni da creare, degli interessi da 'pungolare', delle passioni da incentivare, degli sforzi da alimentare. Deve consentire al giovane di avventurarsi in luoghi, esperienze, domini che gli permettano la scoperta di inedite disposizioni da coltivare; lo deve sostenere nella continua ricerca della «propria forma migliore».⁹ Si tratta, quindi, di concepire l'azione educativa "come intervento di «scaffolding» rispetto al compito di crescere, cioè di offerte di punti di appoggio che facilitino il compito di dar forma al proprio esserci".¹⁰

Pertanto, al duplice movimento del «tirar-fuori» (dello sviluppare le potenzialità inespresse) o del «metter-dentro» le nozioni; del «pieno» compensativo o del «vuoto» abreativo, l'educazione deve aggiungere la dinamica dell'«oltre»: della «tensione a», dell'«orientamento verso» qualcosa di esterno, oggettivo, e in grado di dinamizzare l'energia costruttiva dei giovani. Ed allora, se è vero che "fra le interpretazioni più diffuse del termine «educazione» prevale quella (certamente indotta dal senso etimologico della parola) che identifica l'educare con il «tirar fuori», con l'atto, cioè, di riconoscere in qualcuno delle potenzialità e svilupparle, di portare a piena realizzazione

⁸ Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'infanzia e l'adolescenza, *un volto o una maschera? i percorsi di costruzione dell'identità. rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, dipartimento per gli affari sociali, Roma, 1997, p. 339

⁹ Cfr. L. Mortari, *Un metodo a-metodico*, cit.

¹⁰ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 19. Questa opera di sostegno è necessaria ad ogni essere umano ed, in particolare, al giovane che si trova in un tempo cruciale per la ricerca della sua forma. Come dice anche Frankl, infatti, "a differenza degli animali, l'essere umano non nasce dotato di un apparato istintuale che lo renda padrone della sua esistenza: è posto nella condizione di dover dar forma al proprio essere. Perché noi non si nasce terminati (...): non si nasce attrezzati di un manuale di istruzioni per l'esistenza" (*ibidem*)

il disegno implicito e latente che lo abita e che ne fa una persona unica e irripetibile”¹¹ è altrettanto innegabile la necessità di completare tale accezione, poiché “ *e-ducere* può voler dire altrettanto bene «condurre fuori» nel senso di «portare oltre», di prendere per mano – come faceva l’antico *paidagogos* – e accompagnare l’altro alla scoperta di nuovi orizzonti, introdurlo in mondi a lui ancora sconosciuti, o semplicemente indicargli la via attraverso la quale trascendere la situazione in cui è «gettato», superare i limiti entro cui si trova a vivere, e insegnargli ad *ex-sistere*, ossia a «stare fuori» di sé, a rivolgersi al mondo e a progettarsi”.¹²

Tutto questo riporta, chiaramente, alla centralità dell’*autotrascendenza* in formazione, nella convinzione jasperiana che l’uomo possa svilupparsi attraverso una causa che fa sua, mediante lo scopo che sceglie di realizzare.

Si tratta, insomma, di estendere l’attenzione educativa alla totalità della persona, nella molteplicità delle sue dimensioni: totalità che include anche la sfera esistenziale, nella convinzione che la funzione metabletica della pedagogia debba tradursi nella finalità educativa della “trasformazione spirituale, cioè (...) di tutto l’uomo nell’intera profondità della sua dimensione spirituale”.¹³ E così come Frankl parla, a proposito della psicoterapia, di “pluridimensionalità dei suoi compiti”¹⁴ e, dunque, della necessità di una “terapia pluridimensionale”,¹⁵ allo stesso possiamo avanzare l’esigenza di un’«educazione pluridimensionale», dal momento che l’attenzione educativa alla dimensione esistenziale della persona, lungi dal sostituirsi alle altre forme di educazione, si pone rispetto ad esse in un’ottica integrativa, che prevede la sinergia fra approcci educativi e metodi diversi.

In questa prospettiva, allora, si tratta di procedere oltre l’attuazione delle potenzialità intrinsecamente innate nell’individuo e, dunque, oltre la sua autorealizzazione: occorre protendersi verso la creazione e l’incremento di nuove possibilità di sviluppo,¹⁶ attraverso l’accesso alla categoria della trascendentalità. Dunque, se è vero che “l’atto di libertà con cui l’uomo progetta se stesso consiste essenzialmente nello *svolgere* le

¹¹ D. Bruzzone, “Saper «vedere»”, *Note di pastorale Giovanile*, cit., p. 44

¹² *Ibid.*, pp. 44-45

¹³ V.E. Frankl, *Psicoterapia nella pratica medica*, Giunti-Barbéra, Firenze, 1974, p. 75

¹⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 26

¹⁵ V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 43

¹⁶ In questa prospettiva, “l’educazione è integrale quando non tiene conto solo dei bisogni e degli interessi nativi, bensì quando ne suscita di nuovi e di natura più elevata mano a mano che sviluppa la capacità di capire di più e il diverso” (F. Larocca, *Oltre la creatività: l’educazione*, cit., p. 173)

possibilità implicite nella sua esistenza”¹⁷, poiché “la struttura di un essere possibile si costituisce nell’attuazione continua del suo fondamentale poter-essere”¹⁸ (appare appropriata qui la metafora di un tappeto che si srotola, o del negativo di una fotografia che man mano, mette in rilievo le immagini presenti solo in potenza), tuttavia tale discorso appare riduttivo nei confronti della natura autotrascende dell’uomo, poiché lo sviluppo non coincide col solo dispiegamento di ciò che *già c’è* allo stato potenziale, ma anche con l’arricchimento di nuove opportunità del tutto impensate e, di fatto, imprevedibili, che affiorano dall’accesso a qualcosa che va oltre il soggetto: ad un senso, valori e significati che appartengono ad un mondo oggettivo e trascendente, indipendente da lui, e che costituisce la fonte di inusitate opportunità di essere. L’educazione, infatti, ha anche il compito di offrire all’uomo opportunità educative tali che possano costituire una autentica occasione per l’affacciarsi di disposizioni sviluppo fino a quel momento nemmeno intraviste.

Se la pedagogia e la relazione educativa si limitassero a ridurre la propria funzione all’attualizzazione delle potenzialità già insite nei giovani, ciò coinciderebbe col permanere sul piano dell’immanenza e della chiusura autoreferenziale dell’educazione sul soggetto stesso, precludendo così effettive e potenziali opportunità di formazione. La pedagogia e l’educazione hanno da affrontare una sfida di ben altra portata: quella di non indugiare riduttivisticamente al livello delle condizioni bio-psico-sociali che costituiscono il ‘corredo’ iniziale del soggetto, bensì di intuire nuove, insperate e inusitate possibilità di sviluppo, nonostante le difficoltà ed i condizionamenti presenti nei giovani in educazione, appellandosi alle risorse della dimensione esistenziale. Si tratta di richiamarsi, pur non misconoscendo quelle condizioni, alla libertà interiore del soggetto: a quella inesauribile possibilità di essere-nuovo ed essere-diverso, di ricercare continuamente nuove modalità di essere-presenza che, abbiamo visto, essere consustanziale alla natura umana, nell’assoluta considerazione che “gli atti decisionali dell’Io sono spirituali e non psichici, esistenziali e non creaturali. Si tratta, a seconda dei casi, di qualcosa di creativo, di un *atto*, ma non di un *fatto*”.¹⁹

¹⁷ E. Fizzotti, “L’immagine frankliana dell’uomo tra teoria e prassi”, *Humanitas*, cit., p. 850 (il corsivo è mio)

¹⁸ *Ibidem*

¹⁹ V.E. Frankl, “L’analisi esistenziale e i problemi del nostro tempo (1946), in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 28

11.1.2. La dimensione esistenziale della cura educativa

Così, parlare di relazione educativa aperta alla dimensione trascendente ci conduce ad un concetto: quello di *cura*. Tale termine (come già abbiamo avuto modo di rilevare per quelli di disagio, senso ed educazione)²⁰ risulta essenzialmente ambivalente, rimandando a molteplici significati. Con «cura» e «curativo», infatti, possiamo alludere all'insieme delle pratiche che connotano un trattamento volto alla guarigione; oppure agli atteggiamenti di preoccupazione, prontezza ed attenzione che caratterizzano, solitamente, rapporti improntati alla protezione, custodia ed accudimento; nonché ai sentimenti di affetto, amore e dedizione che accompagnano, in genere, la cura materna. Tuttavia, tale ampiezza semantica viene spesso ristretta al versante terapeutico col rischio, però, di patologizzare e medicalizzare tale pratica. E, proprio in riferimento al fenomeno del disagio giovanile esistenziale, tale rischio abbiamo visto essere particolarmente insidioso: la tentazione, infatti, di leggere il malessere del giovane come malattia (secondo il paradigma spiegazionistico, proprio alle scienze della natura²¹) è ancora presente. Questo incoraggia allo sforzo di guardare al disagio secondo un orientamento interpretativo diverso: pedagogico, per l'appunto, in seno al quale quel fenomeno (come risulta da quanto abbiamo argomentato fin qui) appare nei suoi contorni essenzialmente culturali – più che patologici -, i quali chiamano in causa la relazione educativa – prima della clinica e della cura terapeutica – nell'attenzione alle risorse da promuovere, al di là delle cause da scardinare o delle mancanze da compensare.²²

²⁰ Educazione, infatti, è spesso definita come processo polimorfo, che si intreccia con altre forme di cura, quale “azione declinata anche come accompagnamento alla cura, motivazione alla terapia, presenza silenziosa e consulenza esistenziale” (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 84, nota 17)

²¹ Cfr. W. Dilthey, *Per la fondazione delle scienze dello spirito*, cit. La dicotomia tra scienze della natura e scienze dello spirito ripercorre la cesura cartesiana tra la *res cogitans* e la *res extensa*: scissura che ha comportato l'oggettivazione dell'organismo come corpo-cosa (*Körper*), quasi fosse mutilato dell'anima. Tuttavia, come nota la tradizione fenomenologica (soprattutto con M. Merleau-Ponty, nell'eloquente espressione: “io non sono di fronte al mio corpo, o meglio, sono il mio corpo”, Id., M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, cit., p. 212).

²² Così, medicalizzare la cura significa ridurre la pratica educativa al solo versante riabilitativo, nell'ottica della riparazione a deficienze di tipo organico, e non da quello propriamente evolutivo. Naturalmente “con ciò la riabilitazione educativa non è eliminata dalla prospettiva di riflessione circa il disagio (...) Essa è solo una parte di un intervento più ampio. Pare invece di assistere a una moderna visione di educazione declinata esclusivamente come pratica riabilitativa” (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., pp. 86-87, nota 21)

Occorre, pertanto, passare da un'ottica clinico-terapeutica (fondata sul paradigma medico-organicista) a quella propriamente pedagogica (centrata, invece, sulla promozione di risorse): ossia, di andare verso un paradigma fenomenologico-esistenziale, che vede la cura in senso propriamente educativo, quale processo volto responsabilità e progettualità esistenziale. In tale passaggio paradigmatico un contributo centrale viene indubbiamente dal pensiero di L. Binwanger, che sottrae il concetto di cura a connotazioni medicalizzanti e patologizzanti l'uomo ed il suo disagio. Nell'antropoanalisi viene rinforzata, così, la valenza propriamente *educativa* del *curare*, inteso come "un prendersi cura del soggetto in via di costituzione, perché esso si strutturi, prenda forma, si realizzi, per quello che intrinsecamente e potenzialmente è (...) cercando di interpretarne il progetto, in senso heideggeriano".²³ Nondimeno, la concezione binswangeriana della malattia²⁴ come una modalità dell'esser-uomo che sfugge alla distinzione dicotomica tra normalità e patologia (e che connota la cura psichiatrica come "prendersi cura dell'uomo che è-nella-malattia, che non è riuscito a sventare il *rischio* formativo estremo di mancare l'esistenza"²⁵) si rivela particolarmente proficua per la riflessione pedagogica, sottraendo il compito formativo della scienza dell'educazione da qualsiasi connotazione «normalizzante», volta a correggere, raddrizzare e/o riparare secondo uno standard di uomo ritenuto, per l'appunto, «normale». Purtroppo, questa tensione normalizzante si coglie non di rado tra gli interstizi dell'educare: soprattutto in relazione al modo di intervenire su situazioni di disagio nell'ambito scolastico. In modi più o meno consapevoli, le varie forme di malessere giovanile vengono considerate e trattate con metodiche spersonalizzanti, che poco coinvolgono il soggetto nel suo protagonismo per cambiare autenticamente quella situazione di sofferenza, e mirano perlopiù a controllarne il comportamento. Ecco, allora, il ricorso a farmaci (e al paradigma della medicalizzazione) o a strategie cognitivo-comportamentali che mirano a de-condizionare, ad 'addestrare', a desensibilizzare, stando però alla superficie del problema, e non interpellando la responsabilità del singolo. Questa concezione "defrauda l'individuo della

²³ R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, cit., p. 23

²⁴ I due paradigmi della cura educativa (in senso fenomenologico-esistenziale) e terapeutica (nell'ottica medico-organicista) rimandano, inoltre, ad una differente concezione della malattia: rispettivamente, come *illness* (situazione esistenziale soggettiva, dove l'attenzione è al soggetto ed ai suoi vissuti) e come *disease* (problema organico oggettivo: al centro v'è la malattia)

²⁵ R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, cit., p. 22

consapevolezza di poter disporre liberamente del suo «esser così»²⁶: consapevolezza che, ricordiamo, si fonda sul principio ontologico dell'indipendenza ed “autonomia di ogni esistenza spirituale”,²⁷ che solo permette di scongiurare ogni tentativo di espropriazione del soggetto messo in atto ogniqualvolta si misconosca l'influenza – se non addirittura l'esistenza – di una libertà responsabile al di là dei molteplici condizionamenti.

In tale quadro il riferimento va, pertanto, ad una cura nella quale le competenze tecnico-professionali non escludono, ma si armonizzano sensatamente, con la sapienza del sapere emotivo, nell'attenzione per le dimensioni esistenziali della persona, nonché nell'intento di non scivolare verso logiche dis-umanizzanti, che rinviano ed alimentano un pericoloso “occultamento di senso”.²⁸ Una pratica curativo-educativo che, nella sua complessità e multidimensionalità (lunghi dal conferire una sterile “preminenza all'uso-di-ciò-che-si-sa”²⁹) si esprime nell'autentica messa in gioco “di ciò-che-si-è, come persona in relazione”,³⁰ stimolando così la ricchezza del possibile e dell'impensato, nonché la freschezza dell'esigenza di senso, la quale si affievolirebbe nella costrizione di procedure standardizzate. Il predominio della tecnica, infatti, esclude “quei problemi che sono i più scottanti per l'uomo (...) i problemi del senso o del non-senso dell'esistenza umana nel suo complesso”.³¹

Si tratta, pertanto, di alimentare una «cura esistenziale», capace di dare “senso e fondamento all'agire educativo”³²; un'«etica della cura» permeata dal “gesto quotidiano di chi accoglie l'altro nel suo bisogno non per rinchiuderlo in esso, ma per aiutarlo a

²⁶ V.E. Frankl, *Psicoterapia nella pratica medica*, cit., p. 139. Con questo, naturalmente, non si intende misconoscere l'efficacia e l'opportunità che, spesso, rivestono le ricche metodiche rientranti nell'approccio cognitivo comportamentale. Intendiamo nondimeno ravvisare la necessità, altresì, di affiancarle con percorsi che integrano l'attenzione ad altre dimensioni della personalità: non ultima quella esistenziale.

²⁷ V.E. Frankl, *Psicoterapia nella pratica medica*, cit., p. 139

²⁸ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, cit., p. 77

²⁹ V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere*, cit., p. 51

³⁰ *Ibidem*

³¹ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee*, cit., p. 77

³² V. Iori, “Presentazione”, in D. Bruzzone, *Ricerca di senso*, cit., p. 12. A questo proposito dice L. Mortari: “è legittimo ipotizzare che avendo l'educazione come scopo suo proprio quello di approntare contesti che consentano la piena fioritura dell'umano (...) l'aver cura debba diventare quel principio d'ordine vitale di cui il processo formativo necessita per realizzare il suo *proprium*” (L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 17). Dunque, continua l'autrice, “l'educazione è tale quando è capace di promuovere nel soggetto in formazione la capacità, ma soprattutto il desiderio di assumersi la responsabilità del proprio percorso esistenziale; quando cioè ha cura che l'altro apprenda a prendersi cura di sé” (*ibid.*, pp. 17-18)

dare compimento al suo desiderio di pienezza e di vita”.³³ Una cura educativa, insomma, dove l’atteggiamento del rispetto, dell’accoglienza, dell’attenzione e dell’ascolto non può “trovare fondamento nelle rigide simmetrie del pensiero logico, ma solo nella percezione affettiva dell’altro come un destino umano che “mi” riguarda”.³⁴

Di talché, prendersi cura del destino del soggetto in formazione significa educare alla dimensione esistenziale della progettualità, ovvero dell’apertura alla *trascendenza*, della promozione della noodinamica del giovane verso i significati. Si tratta, in altre parole, di affermare la centralità dell’*esistenzialità* per una cura che si voglia dire autenticamente «educativa»: condizione, questa, necessaria affinché il giovane possa procedere sui sentieri della crescita e soddisfare, così, la sua costitutiva esigenza di senso. Ciò significa, nell’ottica di un’educazione che si ispiri ai criteri interpretativi, epistemologici ed ontologici dell’analisi esistenziale frankliana, pensare ad una forma di cura capace di appellarsi alla volontà di significato degli adolescenti, evitando così “di assimilarla indebitamente ad altre forme di cura non propriamente educative (quella clinica o quella esistenziale, per esempio) e richiamandola alla sua vocazione originaria: quella, cioè, di essere *supporto alla progettazione esistenziale*, affinando strumenti e procurando esperienze che abilitino il singolo al difficile compito di esistere in maniera autentica in ogni situazione della vita”.³⁵

Lo specifico della cura che educa risiede, allora, nella preoccupazione per le dimensioni del senso: per l’autorealizzazione quale effetto dell’autotrascendenza. Questo connota la cura, essenzialmente e primariamente, come «categoria pedagogica», e ne mette in luce la dimensione squisitamente formativa insita sia nella pratica educativa che terapeutica. Esiste, infatti, un sorgivo connubio tra la cura e la formazione (*bildung*), ovvero col processo di acquisizione e sviluppo della personale «forma» (*bild*) da parte del soggetto nell’arco della propria vita ed, in particolare, nel periodo adolescenziale: periodo fondamentale per la (ri)organizzazione dei vissuti personali, la (re)interpretazione dell’esperienza e la (ri)significazione dell’esistenza, nella continua tensione ad un dover-essere scelto come tale. Sembra alquanto sensato, allora, identificare la cura come

³³ D. Bruzzone, “Oltre la gabbia dei mille tecnicismi. L’approccio fenomenologico come liberazione del metodo di lavoro”, *Animazione Sociale*, cit., p. 76

³⁴ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 115

³⁵ D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell’esistenza*, cit., p. 17

il “luogo pedagogico prima e oltre la terapia”,³⁶ nonché parlare di educazione come “pratica di cura impegnata a coltivare nel soggetto educativo il desiderio di aver cura di sé”³⁷ e, dunque di *ex-sistere*, nell’anelito a “divenire pienamente ciò che si può essere”.³⁸

Affermare questo non significa postulare, tuttavia, che la medesima preoccupazione sia assente dagli altri tipi di cura giacché, per certi aspetti, essa risulta compresente e trasversale alle molteplici modalità di «presa-in-cura». In questa prospettiva, infatti, “le relazioni di cura sono sempre connotate da una dimensione educativa, nella misura in cui si rivolgono alla persona integrale e, anche nei contesti meno direttamente investiti di valenze pedagogiche, come quelli sanitari, terapeutici, riabilitativi (...) Se dunque esiste una «cura educativa», intesa come declinazione specifica della cura che ha per fine proprio l’educazione, occorre anche riconoscere che *la cura è sempre*, in senso lato, *educativa*. Essa infatti esige in ogni caso di aver cura di qualcuno affinché egli stesso si prenda cura della propria esistenza e del suo divenire. Non soltanto, dunque, la cura si pone come categoria fondamentale dell’educativo, ma l’educativo si mostra come dimensione fondamentale della cura. La cura, del resto, (...) si rivolge e si appella sempre (anche quando si tratta di un’intenzionalità inconsapevole) all’educabilità e alla «formatività» della persona”³⁹: ovvero, al suo costitutivo ed originario «essere-per-il-senso».

E, a partire da tale carattere antropologico, la ricerca di senso - che si traduce in un processo intenzionale verso significati e valori oggettivi - “rappresenta l’*autentico dinamismo formativo* che l’educazione dovrebbe promuovere. Non c’è crescita, non c’è apprendimento, non c’è sviluppo della coscienza senza autotrascendenza”.⁴⁰

L’*esigenza di senso* costituisce, così, il tema cruciale nella cura dell’esistenza: di quel tipo di cura che, nella concezione frankliana dell’educazione, rappresenta “il cuore

³⁶ C. Palmieri, *La cura educativa*, cit., p. 179

³⁷ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. XVI

³⁸ *Ibid.*, p. XI

³⁹ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 138. Su questa linea si pone anche D. Demetrio: “la terapeutica (*therapeutiké* = gr.; arte di curare) costituisce una modalità di cambiamento. L’atto di curare non si riferisce soltanto, in una ristretta concezione medica, al guarire dalla malattia. La *cura* (lett. prendersi cura di qualcuno, aiutarlo, sostenerlo) è attività evocatrice di intenti volti ora ad assecondare, facilitare, promuovere il processo di crescita, ora a liberarlo dagli impedimenti che lo frenano, lo ostacolano, lo limitano” (D. Demetrio, *Educatori di professione*, cit., pp. 99-100)

⁴⁰ D. Bruzzone, “L’educazione al senso e il senso dell’educazione”, *Ricerca di Senso*, cit., p. 28

dell'esperienza formativa"⁴¹, nel superamento di paradigmi positivistici ed oggettivanti le scienze umane (e, dunque, anche della scienza dell'educazione), nell'ottica pertanto dell'*esistenzialità*. Ciò conduce a richiamare "l'agire educativo alla sua originaria intenzionalità di progettazione esistenziale"⁴², perseguendo autentiche risposte al diffuso bisogno di senso avendo cura dell'esistere: da questo dipende, infatti, la possibilità di prevenire il crescente disagio esistenziale dei giovani, nonché l'opportunità di ri-umanizzare i luoghi dell'educare.

Nondimeno, tale riferimento della cura educativa alla dimensione esistenziale e trascendente non può che ricondurre al concetto di cura heideggeriano⁴³: all'identità che egli stabilisce tra cura ed *ex-sistenza*, giacché l'esistenza non implica semplicemente la cura, ma "è cura".⁴⁴ Il pensiero non può che andare alla nota «favola di Igino», nella quale M. Heidegger dipinge chiaramente il fenomeno della cura secondo i tratti dell'esistenzialità: "Tu, Giove, che hai dato lo spirito, al momento della morte riceverai lo spirito; tu Terra, che hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fin che esso vive lo possiede la Cura".⁴⁵ La cura viene, così, ad essere un "esistenziale fondamentale"⁴⁶: anzi, la "struttura esistenziale originaria dell'uomo, l'essere dell'Esserci, a partire dal quale individuare l'orizzonte in cui poter comprendere il senso dell'essere dell'Esserci, e quindi il senso dell'essere in generale".⁴⁷ Assumere, dunque, il concetto di cura nel senso heideggeriano, riporta a qualcosa di più di una mera pratica, ovvero al "modo in cui concretamente si dipana l'esistenza di ogni singolo individuo. Anzi, è la condizione perché l'esistenza si svolga, prenda forma, e perché le azioni si diano".⁴⁸ Tale processo postula una concezione dell'essere umano - riprendendo quanto detto a proposito dell'ontologia dimensionale frankliana - come «possibilità», «apertura», «dinamismo» nell'effettività dell'esistenza, al di là della semplice presenza, giacché l'esistenza stessa si configura come trascendenza: lungi dal ridursi al piano del reale, infatti, l'esistenza dell'uomo si

⁴¹ V. Iori, "Presentazione", in D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 11

⁴² *Ibid.*, p. 12.

⁴³ D'altro canto, quel riferimento è proprio ciò che connota il paradigma fenomenologico-esistenziale – all'interno del quale si inserisce la nostra posizione educativa – quale "orizzonte epistemologico entro cui si traduce la questione heideggeriana dell'essere (*Seinsfrage*) nella più radicale domanda del significato dell'esistenza (*Sinnfrage*)" (*ibidem*)

⁴⁴ C. Palmieri, *La cura educativa*, cit., p. 13

⁴⁵ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 246

⁴⁶ *Ibid.*, p. 245

⁴⁷ C. Palmieri, *La cura educativa*, cit., p. 22

⁴⁸ *Ibidem*

protende oltre il già dato poiché, se è vero che l'uomo è situato (o, meglio, «gettato») nel mondo (*Dasein*) e vive una condizione di presenza effettuale, egli non si appiattisce al livello della semplice datità, ed *ex-siste* oltre i confini della sua situazione, progettandosi. La cura educativa, allora, è autenticamente tale se permeata “dalla protensione verso il possibile e dalla trascendenza, dall'ineludibile collocazione in una concreta situazione esistenziale, e dal riferimento intenzionale qualcosa o qualcuno che stabilisce la direzione e il senso del divenire”⁴⁹

Tuttavia, la cura ed il prendersi-cura della progettualità costituisce un processo complesso, per nulla facile e scontato. Come suggerisce sempre Heidegger, esiste infatti un modo di prendersi cura che può essere «inautentico» ed «incurante»: ovvero, fondato su di una relazione che cosifica il soggetto manipolandolo, e che lungi dallo stimolarne la maturazione autentica, ne preclude lo sviluppo secondo la modalità del «sostituire-dominando», profondamente antitetica alla dinamica formatrice permeata dall'«responsabilizzare-liberando».

Pertanto la cura, che “dà senso e fondamento all'agire educativo (...) non è «naturale». È una scelta. E richiede un apprendistato fatto di modelli sociali e culturali improntati all'aver cura dell'alterità. Il prendersi cura si opacizza nel disinteresse che getta uno sguardo indifferente e distratto, in quel «prendersi cura incurante» descritto da Heidegger come l'indifferenza che si esprime nei modi di essere l'uno accanto all'altro, senza essere per nulla toccati dall'altro. Lasciarsi interpellare dalla domanda di senso significa invece assumere la cura educativa come principio che istruisce la riflessione teorica e le relazioni educative”⁵⁰ improntate alla relazione con l'altro da sé come essere umano, da rispettare e non-invadere, nell'intento di non sostituirsi a lui, né di dominarlo magari subdolamente: “modalità difettiva e inautentica con cui si identificano tanti atteggiamenti pseudo-educativi”.⁵¹

Si tratta, in sostanza, di guidare il giovane alla progressiva maturazione dell'autonomia auto-educante: alla capacità di essere-libero-*di* condurre la propria vita assumendo la responsabilità della scelta e della progettualità, attraverso l'interiorizzazione di un atteggiamento esistenziale essenzialmente permeato - per tornare ad Heidegger -

⁴⁹ D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 15

⁵⁰ V. Iori, “Presentazione”, *ibid.*, p. 12

⁵¹ *Ibid.*, p. 18

dall'“esser-liberi per la propria Cura”⁵²: dalla volontà di assumere responsabilmente il rischio di «dar forma alla propria esistenza» a partire da sé.

11.1.3. *Relazione educativa e trascendenza*

La cura *educativa*, dunque, sostiene e promuove la cura della dimensione *spirituale*: della tensione tra l'essere e il dover essere della persona. Anzi, si tratta di una pratica che trova, proprio nel riferimento alla progettualità esistenziale della persona, la propria connotazione squisitamente educativa, divenendo tanto più *autentica* quanto più capace di condurre all'*autenticità*. La cura avviene, pertanto, all'interno di *relazioni* educative significative ed efficaci nel promuovere cambiamento, “che non si fissano in una staticità rigida fatta di risposte standardizzate e omologanti”,⁵³ ma sono tese a valorizzare le peculiarità di ciascuno, nella specificità delle diverse inclinazioni e potenziali caratterizzazioni. In questo senso, una relazione è *educativa* quando cura la dimensione progettuale-esistenziale del soggetto (*l'ex-sistere*, promuovendo l'autotrascendenza rispetto all'immanenza della situazione particolare ed al suo «essere gettato»). È educativa, una relazione, se si appella alla dimensione spirituale della persona e alla sua volontà di senso: se “qualifica l'essere «con» come un essere «per»”,⁵⁴ se stimola il giovane a cercare le sue risposte agli interrogativi di senso che lo pervadono, se intende affrontare il disagio adolescenziale preoccupandosi, prima di tutto, che i giovani maturino la capacità esistenziale “di saper apprendere il cambiamento, di stare nella progettualità e nella speranza, di non rinunciare ad agire, ma prendersi il tempo per riflettere sulle conseguenze delle azioni”.⁵⁵

In questa prospettiva, non si chiede agli educatori di fare qualcosa in più o di diverso rispetto a quello che concerne i fini di una relazione autenticamente *educativa*. Per quanto riguarda gli insegnanti, ad esempio, il potenziale *educativo* di tale relazione riposa sulla convinzione che sia proprio attraverso la didattica che si possa promuovere (e, dunque, legittimare) la ricerca di senso nei ragazzi. Si tratta, a ben vedere, di

⁵² M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 361

⁵³ V. Iori, “Presentazione”, in D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 13

⁵⁴ *Ibid.*, p. 12

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 12-13

espletare la propria funzione didattico-educativa in modo «sensato», poiché è proprio attraverso la pratica dell'insegnante che si veicolano i significati, e che si può stimolare (o precludere) il dinamismo della coscienza e, dunque, la noodinamica dei soggetti in formazione. In tale prospettiva, la questione del senso non è qualcosa che attiene agli psicologi (o a qualche altro professionista-esperto esterno alla scuola), ma al compito squisitamente educativo degli insegnanti. Ogni docente, pertanto, dovrebbe porsi costantemente l'interrogativo circa il proprio modo di fare scuola (all'interno del quale rientra la dimensione relazionale, comunicativa, nonché l'atteggiamento e lo sguardo con cui si pone di fronte ai giovani) in ordine alla capacità di promuovere o meno in loro la ricerca di senso: in «quei» giovani che siedono lì, quotidianamente di fronte a loro.

Il legame tra la tensione ai significati (al dover-essere) e la formazione della personalità costituisce, dunque, un aspetto focale per l'educazione: anzi, quell'elemento che specifica, denota e qualifica una relazione come autenticamente «educativa», nell'attenzione alla persona nella sua integralità, nonché ai processi profondi che connotano la sua dimensione spirituale. Aspetto che, purtroppo, viene non di rado disatteso nei luoghi dell'educare: ed è proprio in relazione a tale mancanza che risulta quantomai necessario sensibilizzare la pedagogia e l'educazione, così come è stato per la psicologia e la psicoterapia, ad assumere "lo spirituale, ora come punto di partenza, ora come punto di arrivo",⁵⁶ attingendo ai principi dell'ontologia dimensionale, e finalizzando l'azione educativa all'intuizione e realizzazione dei valori oggettivi, a partire dai significati. Assumere lo spirituale come punto di arrivo dell'educazione significa, allora, essere certi non solo dell'educabilità della persona, ma della sua essenziale possibilità di autotrascendersi per un valore e, dunque, di rispondere liberamente e responsabilmente alle esigenze della sua vita, autoconfigurandosi continuamente. Non si tratta 'solo' della possibilità di cambiare, ma di *cambiare per un valore*: di orientare il proprio mutamento in direzione verticale, verso un significato oggettivo.

Erompe, nuovamente, la centralità della *trascendenza*, tanto da poter affermare che una relazione sia *educativa* quando promuove il dinamismo verso i valori e significati, superando il rischio di una chiusura autoreferenziale, che consuma l'atto formativo nel

⁵⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 199

mero rispecchiamento, sul piano orizzontale, dell'educando nell'educatore. Si tratta di promuovere quella che abbiamo definito una «intersoggettività autotrascendente», che si muove in una direzione che punta verso l'alto, aperta all'oggettività dei valori ed alla verticalità della progettazione esistenziale. È importante, questo, per superare il rischio di immanentismo insito non solo nella considerazione del disagio, ma nella pratica educativa in generale, a partire dal riconoscimento del dinamismo primario dell'autotrascendenza quale fondamento antropologico di una formazione armonica.

Questo conduce alla questione delle finalità dell'educazione, che non possono coincidere con l'autorealizzazione e l'educabilità,⁵⁷ ma con lo sviluppare ed incentivare il dinamismo dell'autotrascendenza, nell'orientamento del soggetto ad un mondo di valori oggettivi: “la «forma» ideale cui il processo di formazione deve tendere non può infatti essere prodotta dall'uomo stesso ma inscritta in un ordine dato, pre-rinvenuto, e pertanto ricevuto”.⁵⁸ Sicché, il riferimento, nel processo formativo della persona, deve attenersi a qualcosa che la sopravvanti: dei valori, per l'appunto. Una progettazione educativa che punti al mondo dei valori oggettivamente insiti nelle situazioni esistenziali costituisce il primo ed imprescindibile passo affinché il giovane sia condotto a guardare oltre se stesso, nel tentativo di contrastarne il crescente narcisismo ed una chiusura autoreferenziale arida, sterile e tristemente autocelebrativa. Si tratta di incentivare, costantemente, lo sforzo di andare verso i significati; di aprirsi agli altri ed al mondo-della-vita, veicolando così il messaggio che nessuno possa, in realtà, pensare di bastare a se stesso: che l'essere umano non è la misura del proprio sviluppo, e che l'autorealizzazione non è il viaggio solipsistico di una monade, bensì un'avventura esistenziale che dipende dalla tensione autotrascendente ai valori e significati i quali, proprio in virtù del loro carattere di ulteriorità, stimolano la tensione noetica. Prospettare, dunque, una meta autotrascendente, che abbia una direzione vettoriale, significa spezzare il pericolo di girare su se stessi, senza una direzione.

Una concezione dell'educazione, questa, che non comprende solo “l'*ontos* o l'essere, ma anche il *logos* o significato”⁵⁹: che trascende e supera, pertanto, il “presupposto

⁵⁷ Ricordiamo quanto abbiamo detto a proposito dei rischi di «potenzialismo» e «caleidoscopismo» inerenti ad un profilo educativo essenzialmente immanentistico.

⁵⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 126

⁵⁹ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., pp. 24-25. A questo proposito Frankl esalta la tensione autotrascendente in riferimento all'antropoanalisi, specificando che “col mettere in risalto l'incontro personale Io-Tu, la *Daseinanalyse* ha reso di partners di tale incontro veramente capaci di ascoltarsi l'un

esclusivo della libera espressione di sé”,⁶⁰ in un riduttivo spontaneismo che toglie, all’educazione stessa, la pregnanza della sua funzione trasformativa.

L’educazione, infatti, deve perseguire il cammino del soggetto verso il dover-essere, pur nella fatica e nelle inevitabili difficoltà che questo possa comportare. Ma “oggi vediamo le conseguenze di una estrema permissività: le persone mostrano di non tollerare la frustrazione dell’istinto e della tensione emotiva; esibiscono una forma di «incontinenza», diciamo così, perché non riescono a frenare le proprie emozioni, non possono astenersi dall’esternarle e renderne gli altri partecipi (...) Eppure la reazione a un problema non dovrebbe essere confusa con la soluzione del problema stessa. Anche se una «reazione» finisce per essere curativa, la cura è solo sintomatica, è un palliativo”.⁶¹

Questo significa che la cura *educativa* (soprattutto, come vedremo, quando si parla di «dialogo») non può essere equivocata e semplificata come ‘momento di sfogo’. La relazione ed l’incontro educativi, infatti, non possono essere identificati col mero «buttar fuori» le proprie emozioni o idee. Tale momento abreativo può costituire un segmento indubbiamente importante, ma di certo non esclusivo, di un percorso volto all’apprendimento di nuovi significati, in riferimento a valori oggettivi: l’intento, infatti, deve rimanere quello di “promuovere un vero e proprio autodistanziamento ed un sano atteggiamento intenzionale”,⁶² non di incoraggiare lo sguardo egocentrico e narcisistico dei giovani. La relazione propriamente *educativa*, dunque, è tale se intesa come “vissuto interpersonale riferito ad un significato oggettivo, estraneo ai rischi della codificazione e della manipolazione dell’altro”.⁶³ Emerge di necessità il carattere della «referenzialità»: il fatto che, al di là del mero incontro, vi sia il riferimento ad un obiettivo, ad un compito, ad un traguardo formativo che “diventi l’oggetto di un’*ipotesi* trasformativa”.⁶⁴ Sembra proprio, infine, che per uno sviluppo equilibrato del giovane, occorra non disattendere alle esigenze di significato afferenti al suo nucleo spirituale, il quale necessita di trovare un orientamento reale ed oggettivo in qualcosa o qualcuno che ne sopravvanti la soggettività, e che gli consenta di realizzarsi-realizzando tali significati.

l’altro, liberandoli così dalla loro ontologica sordità, per così dire. Ma noi dobbiamo liberarli anche dalla loro ontologica cecità, dobbiamo quindi far loro brillare il significato dell’esistenza” (*ibid.*, p. 24)

⁶⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 256

⁶¹ V.E. Frankl, *Un significato per l’esistenza*, cit., pp. 75-76

⁶² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 257

⁶³ *Ibid.*, p. 362

⁶⁴ D. Demetrio, *Educatori di professione*, cit., pp. 156-160

11.2. *L'educazione esistenziale «indiretta»*

La relazione *educativa*, abbiamo convenuto fin qui, apre il soggetto alla trascendenza, a partire dal suo essere-spirituale. Occorre, tuttavia, sgomberare il campo da un insidioso equivoco: quello che induce a credere che rispondere alle esigenze di significato del ragazzo comporti, per l'educatore, lo sforzo di elargire egli stesso un senso già pronto e preformulato all'educando il quale, anziché intraprendere un personale percorso di ricerca (dal quale, solamente, può scaturire un senso autentico e non fittizio), si troverebbe ad assorbire acriticamente quanto qualcun altro ha pensato per sé (paradigma, questo della cura *inautentica* che abbiamo visto poc'anzi). Non è questa la prospettiva frankliana, e nemmeno il significato che qui intendiamo conferire ad un'educazione attenta alla dimensione esistenziale. L'educazione, infatti, deve promuovere nel soggetto un processo di discernimento ed intuizione del senso a partire da sé, giacché "il significato non può essere prescritto con una ricetta (...) Il significato, in ultima istanza, non può essere dato, ma deve solo venir trovato (...) Ciò non compete né all'educatore né allo psichiatra".⁶⁵

Questo significa che la cura educativa può accedere alla dimensione esistenziale (ovvero, può far sì che il giovane trovi un senso nella sua esistenza) solo attraverso la stimolazione ed il sostegno di quella noodinamica soggettiva che, come abbiamo detto più volte, costituisce il dato antropologico da cui partire e il fine educativo cui continuamente tendere.

Tale argomentazione si fonda, nondimeno, sull'altrettanto chiara convinzione frankliana che non si possa educare «direttamente» lo spirituale, il quale sfugge ad ogni tentativo formativo che non sia auto-configurativo. Infatti, l'esistenza spirituale, "intesa come essere-responsabile, si presenta ai nostri occhi come un appello continuo verso qualcosa di nuovo, dimostrando, in tal modo, la sua superiorità sulla condizionatezza

⁶⁵ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., pp. 100-101. Infatti, spiega Frankl in proposito al lavoro psicoterapeutico (in un discorso indubbiamente valido anche per il contesto educativo) che "ci troviamo dinanzi ad un dilemma: da un lato, la necessità inesorabile di inserire nella psicoterapia una visione del mondo e della vita e, dall'altro, l'esigenza ineludibile di evitare qualsiasi tipo di imposizione! Io stesso ho cercato di sciogliere tale dilemma, sottolineando la necessità di far riferimento ad un valore che, in quanto puramente etico-formale, non implichi un orientamento alcuno verso valori concreti: il valore della responsabilità! (...) A noi psicoterapeuti non interessa quale visione del mondo e della realtà abbiano i nostri pazienti, o quali valori essi adottino; ciò che è necessario è portarli ad avere una visione del mondo e da sentirsi responsabili di fronte ai valori" (V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia*, cit., p. 129)

apparentemente fatale della fatticità psicofisica. Dinanzi a tale fatticità vale la pena risvegliare la coscienza della libertà, di quella libertà e responsabilità che costituiscono lo specifico essere-uomo”.⁶⁶

Tuttavia, educare «indirettamente» non significa incidentalmente o casualmente: tutt’altro, giacché il problema dell’esistenza spirituale di fronte alla fatticità psicofisica ha una squisita rilevanza educativa e richiede un intenzionalità che, ancorché indiretta, mantiene ferma una progettualità alla maturazione noetica della persona.⁶⁷ Assumere la cura, a livello educativo, della dimensione spirituale della persona, significa semmai «risvegliare» la coscienza dei giovani (spesso assopita, e ridotta a meccanismi di tipo stimolo-risposta) alla loro intrinseca libertà e responsabilità. È su questo che si deve concentrare l’educazione poiché, allenando e rendendo esperibile, da parte del giovane, il proprio essere-libero ed essere-responsabile, nella quotidianità e continuità delle situazioni concrete dell’esistere, la cura educativa agisce in realtà sulla sua fatticità psico-fisica che, per effetto, continuamente si struttura, quale strumento e condizione di realizzazione dello spirituale.

L’educatore deve cogliere e rispondere all’«appello continuo verso qualcosa di nuovo»: che non è solamente sintomo (come spesso, sbrigativamente, si sentenzia) di disattenzione ed iperattività, bensì di «fame di senso», come direbbe Frankl. Lo spirito supera le dotazioni di partenza: e l’educazione deve fondarsi su tale postulato antropologico, innescando un lavoro creativo, capace di svelare l’originalità di ogni essere umano, dato che “l’esistenza spirituale non è trasferibile né trasmissibile da genitori a figli. Ciò che può essere generato non è lo spirituale, ma soltanto le condizioni psicofisiche della sua manifestazione e della sua libera autorealizzazione.”⁶⁸

Così, la cura educativa può alimentare la ricerca di senso attraverso l’attenzione alle dimensioni psico-fisiche del giovane (affinchè queste non costituiscano un ostacolo a tale processo, ed agiscano come fattori non condizionanti bensì liberanti le sue risorse spirituali). Nondimeno, la cura della dimensione spirituale (che si esplica, abbiamo detto, indirettamente) alimenta la formazione e lo sviluppo di quelle stesse disposizioni

⁶⁶ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 29

⁶⁷ Questo richiama al discorso della valenza pratico-prescrittiva della pedagogia, nella considerazione che “un fatto è l’esperienza preparata e guidata in modo da pre-sumere di poter pro-vocare nell’alunno un determinato modo di agire, mettendo in moto alcune abilità, altro fatto è l’esperienza contingente in cui non viene richiesto pressoché nulla in modo intenzionale” (F. Larocca, *Handicap indotto e società*, cit., p. 23)

⁶⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 383

psico-fisiche, in un circolo implicazionale che possiamo certamente definire virtuosamente formativo.

11.2.1. Funzione maieutica e appellativa

Così, la questione dell'educazione *indiretta* dello spirituale umano si fonda sulle facoltà auto-educative del soggetto stesso, che risultano strettamente connesse alla sua esigenza di essere riconosciuto non soltanto nel suo «esser-così», ma anche e soprattutto per quanto costituisce il suo poter e dover-essere. Si tratta, pertanto, di comunicare al giovane una sincera attesa fiduciosa nella sua capacità di auto-trasformazione, affinché egli l'assuma come un compito: una sfida che lo condurrà a progredire sui sentieri del dover-essere allorquando quest'ultimo “diverrà oggetto della volontà dell'educando stesso, ovvero quando l'amore pedagogico – tipicamente emancipante e promozionale (...) – riuscirà a comunicare all'educando tale profonda fiducia nelle proprie possibilità, abilitandolo in tal modo a realizzarle”.⁶⁹ Questo significa mettere al centro dell'educazione le potenzialità incondizionate di cui è portatrice la dimensione spirituale (a partire dalla consapevolezza che la persona umana non si esaurisca nelle disposizioni psico-fisiche a lei intrinseche); promuovere (che non coincide con l'innescare in modo innaturale, bensì col «creare le condizioni», con l'«apparecchiare», col «predisporre») un autentico dinamismo noetico, verso valori e significati oggettivi, dove l'autenticità è sospesa alla sua decisione libera e responsabile. Ciò coincide, al fine, col considerare quanto di più *umano* vi sia nell'uomo: la sua spiritualità, rendendo propriamente *umana* anche l'educazione. In questa prospettiva, educare significa render possibile la creazione di nuove potenzialità: attendersi dal giovane “qualcosa di nuovo, di imprevedibile; donare alla persona (...) la possibilità di creare, di inventare, di dischiudere il proprio poter-essere”⁷⁰; impegnarsi ad “intuire nell'altro le potenzialità latenti e a svilupparle appieno”.⁷¹ In questo si sostanzia e si comprende, dunque, l'asimmetria dell'educatore rispetto all'educando: nella capacità del primo di scorgere

⁶⁹ *Ibid.*, 357

⁷⁰ E. Fizzotti, “Prospettive della filosofia dell'esistenza nella logoterapia”, *Humanitas*, 40, 1985, 1, p. 47

⁷¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 130

“qualcosa che non esiste ancora (...) possibilità personali non ancora realizzate”;⁷² di cogliere le possibilità di dover-essere insite nella situazione individuale del giovane, e nel far di tutto affinché quest’ultimo sia posto nella condizione di poterle cogliere da sé, lasciandogli la facoltà di intuirle e realizzarle. In questa apertura alla trascendenza si sostanzia l’aver-cura educativo, che è “accettazione incondizionata di ciò che l’altro è e promozione disinteressata di ciò che l’altro può e deve diventare”;⁷³ è impegno a promuoverne il dinamismo noetico, al di là (e talvolta nonostante) ciò che appare, nella convinzione che “l’attualizzazione di sé non si consegue per diretta intenzione, ma come effetto della ricerca di significato”.⁷⁴

L’educabilità umana (che soggiace alla possibilità di *essere per l’educazione*) è un esito del discernimento delle potenzialità di senso insite nelle situazioni: della scelta ed attivazione del soggetto verso un valore trascendente, che sostanzia il suo «essere-per-il-senso». Torna, quindi, il concetto che la formazione dell’uomo avviene *attraverso* il significato: in modo *indiretto*, giacché solo *in-direttamente* si può alimentare la spiritualità del giovane, la cui formazione è comunque sempre oggetto di auto-educazione, necessariamente scaturente da una sua decisione personale.

E così, al di là della dicotomia del passato che vedeva, nell’educazione non-direttiva⁷⁵, la formula capace di soppiantare un’idea autoritaria della formazione, proponiamo la «terza via» (ispirata ai principi dell’analisi esistenziale frankliana) di cura educativa: quella «*orientata-al-significato*», capace di coniugare ed, insieme, andare oltre i limiti di quelle precedenti concezioni pedagogico-educative immanentistiche, risolvendole nella centralità della trascendenza. Infatti, è dall’inserimento della dimensione spirituale umana, delle sue peculiari caratteristiche e dinamismi specifici, che può scaturire un rinnovamento ed una ri-umanizzazione dell’educazione.

Si tratta, allora, di avanzare una pedagogia del disagio giovanile capace di coniugare la direttività del dover-essere con la non-direttività sottesa alla scelta; l’oggettività dei valori con la trans-soggettività dei significati: in altre parole, un’educazione che vede nella «scelta del dovere» la propria finalità ultima, che coincide con l’autoeducazione.

⁷² V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 39

⁷³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 282

⁷⁴ *Ibid.*, p. 258

⁷⁵ In riferimento alla concezione non-direttiva, ad esempio di C. Rogers, possiamo rilevare che essa “si interessa prevalentemente al livello intrapsichico e soggettivo, senza in fondo riuscire ad attingere alcuna autentica trascendenza di sé” (*ibid.*, pp. 254-255)

Questo comporta , sostanzialmente, di condurre il giovane laddove egli, indipendentemente e liberamente, partendo solo dalla propria responsabilità, fattasi consapevole, giunge a cogliere i propri compiti. Se noi saremo stati capaci di condurlo così lontano, sarà lui stesso a «rispondere all'appello», concretamente e creativamente.⁷⁶

In tale prospettiva l'educazione è un «predisporre le esperienze»: l'opera dell'educatore è quella (come vedremo nel prossimo capitolo sugli orientamenti educativo-metodologici) di guidare, di accompagnare, di progettare occasioni pedagogicamente pregnanti affinché un soggetto possa scegliere responsabilmente i propri significati. Il resto, lo può fare solo il giovane: spetta a lui rispondere all'appello della situazione, poiché "l'insegnamento può essere paragonato alla vendita di mercanzie. Ma nessuno può vendere se non c'è qualcuno che compera".⁷⁷

Infatti, così come accade per il fenomeno intenzionale dell'amore, anche il senso richiede al soggetto un atto di decisione spontanea: non si può 'obbligare' qualcuno ad amare o a credere in un significato o in un valore. L'educazione non può fare altro che "allestire la stanza dell'immanenza, senza peraltro che la porta verso la trascendenza venga bloccata"⁷⁸: anzi, sollecitando ed accompagnando il soggetto nel varcare quella soglia, attraverso l'allestimento di occasioni educative che pongano il soggetto il più vicino possibile ai valori autentici. E quest'opera di allestimento è ad opera dell'educatore: coincide con la progettualità e metodologia educative, nonché con la riflessione epistemologica a partire dalla concezione di uomo sottesa al suo agire educativo. La decisione finale, è bene ribadirlo, spetta solo al soggetto della formazione: solo il giovane può decidere in che cosa o chi credere e questo richiede che la pratica educativa sia allenamento alla responsabilità, a decidere e scegliere non in modo fortuito o casuale, ma imparando a valutare i pro e contro, ad anticipare le conseguenze, giacché il senso non può che scaturire da un atto autentico di responsabile decisione esistenziale. Risulta pertanto inevitabile, per chi educa, lasciare un margine all'imponderabile, all'imprevedibile ed al non-controllabile, giacché "l'interazione educativa, pur restando essenzialmente asimmetrica, rinuncia ad ogni funzione coercitiva: essa vale nella misura in cui interviene come attività maieutica e appellativa nei confronti della volontà di significato e della capacità di autotrascendenza (...)

⁷⁶ Cfr. V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit.

⁷⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p. 99

⁷⁸ V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 30

L'intervento educativo, in sintesi, deve provvedere all'illuminazione di prospettive di senso e di valore e alla proposta di compiti concreti e personalizzati, lasciando poi all'iniziativa del singolo la capacità di decidersi e di impegnarsi per la loro realizzazione".⁷⁹

Su questa linea, la funzione *maieutica* dell'educazione, nell'intento di sviluppare le potenzialità della persona, "non consiste dunque nel trasmettere il conoscere, replicando così forme di esistenza preconcrete, bensì nell'educare a pensare, nell'aiutare cioè l'individuo a «partorire» da sé la propria esistenza".⁸⁰ Nondimeno, nell'appello alla libertà e responsabilità del giovane – quali caratteristiche costitutive dell'essere umano – consiste l'attività di sollecitazione continua dell'educatore il quale, tuttavia, riconosce alla coscienza del giovane "il compito di individuare le mete della propria azione".⁸¹ Gli educatori (e, *in primis*, gli insegnanti) hanno il compito di sollecitare la responsabilità di ogni persona: la sua abilità di rispondere creativamente alle esigenze che intuisce nelle varie situazioni, lasciando poi al singolare organo di significato la scelta in ordine al discernimento e realizzazione dei significati prospettici. Un'educazione, dunque, *orientativa* ma «non-direttiva» poiché, non ci stanchiamo di sottolineare, "il significato non va prescritto"⁸² dall'educatore, il quale ha comunque l'insostituibile compito di accompagnare il soggetto fuori e oltre i limiti della situazione attuale, introducendolo così in un mondo più ampio di possibilità. Ma l'azione educativa "risulta d'altro canto «direttiva» nella misura in cui è «appellativa», ossia orientata al discernimento di valori e significati e ad un preciso dover-essere: di fronte alle decisioni responsabili della coscienza, le possibilità non sono neutrali".⁸³ Come dice chiaramente Frankl richiamandosi a Socrate,⁸⁴ una possibilità non equivale ad un'altra: occorre un chiaro criterio etico, che non è da inventare, ma da intuire, poiché

⁷⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 353

⁸⁰ D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 19

⁸¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 280

⁸² *Ibid.*, p. 250

⁸³ *Ibidem*

⁸⁴ "Cosa succederebbe se un uomo attualizzasse semplicemente le potenzialità che ha dentro di sé? Una risposta viene alla mente pensando a Socrate. Egli ammise la sua potenzialità a diventare un criminale e, perciò, se fosse stato in grado di sviluppare pienamente le sue potenzialità, il grande difensore della legge e della giustizia sarebbe stato un comunissimo violatore della legge! Le potenzialità della vita non sono possibilità indifferenti; esse vanno viste nella prospettiva del significato e dei valori. In ogni istante solo una delle possibili scelte dall'individuo realizza la necessità del suo compito vitale. In ciò è implicata la sfida di ogni situazione di vita: la sfida alla responsabilità" (V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 52)

riguarda l'ordine oggettivo dell'essere. In questo senso l'educazione è direttiva: è diretta verso i valori (e non appiattita sul soggetto), ed è *elevativa* nei confronti di orientamenti etici oggettivi, e di un preciso dover-essere.

E proprio si esprime la qualità professionale dell'educatore, intesa essenzialmente come «competenza esistenziale» nella quale entrano in gioco i fenomeni intenzionali dell'amore pedagogico e della coscienza. Ovvero, la sua capacità di cogliere sia il poter-essere (che implica il «saper-vedere» l'altro attraverso uno sguardo fenomenologico) che il dover-essere legato alla situazione personale del giovane: e questo postula, in chi educa, l'abilità di intuire i significati oggettivi e le esigenze effettive che quella particolare condizione educativa arreca con sé. infatti, “per questa sua caratteristica intuitiva e promozionale (...) il fenomeno dell'amore presenta una fondamentale analogia con quello (...) della coscienza, condividendone la capacità intuitiva e lo slancio creativo (...) Unica differenza, l'amore intuisce e promuove il *poter-essere*, ossia le potenzialità di realizzazione insite e latenti nell'altro, mentre la coscienza ha a che fare con il *dover-essere* di una dimensione normativa e valoriale oggettiva”.⁸⁵ In questi due movimenti si sostanzia l'apertura dello sguardo intenzionalmente e potenzialmente educativo verso il cogliimento di ciò che trascende la situazione fattuale del soggetto in formazione.⁸⁶ In tale prospettiva, allora, la funzione dell'educatore - lungi dall'essere misconosciuta - ne esce fortificata, assumendo una valenza imprescindibile, quanto complessa e delicata: egli ha da stimolare, infatti, l'assunzione di responsabilità – libera ed autentica - da parte dei giovani nei confronti dei significati assunti come un dovere, alla luce di un valore intuito dal personale «istinto etico soggettivo» come un'esigenza da realizzare. Non è compito dell'educatore “dare delle risposte. La sua effettiva funzione è piuttosto quella di essere un *catalizzatore*. Tale funzione è stata descritta – racconta Frankl - da un giovane americano, che mi scrisse dal Vietnam: «Non ho ancora trovato una risposta ai miei interrogativi nella sua filosofia, ma ancora una volta le ruote della mia autoanalisi si sono messe in

⁸⁵ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 283

⁸⁶ Non solo: occorre anche considerare, infatti, che l'educatore - cogliendo (o sforzandosi incessantemente di cogliere) nel giovane ciò che va là di là del dato (ovvero, le sue potenzialità in ordine al poter e dover essere) - attualizza, prima di tutto, il *suo-personale* «dinamismo costitutivo di autotrascendenza, e in tal modo si forma e si *trans-forma*». E proprio in questo consiste, a ben vedere, la cura di sé attraverso l'autentica cura dell'altro.

movimento»⁸⁷ Questo è chiamata a fare, oggi, l'educazione con i ragazzi: esortare la «messa in moto» della loro consapevolezza esistenziale e dinamizzare gli interrogativi su di sé e la propria esistenza, che fungano da trampolino di lancio verso la scoperta di nuovi significati.

11.2.2. *L'assunzione responsabile di un compito*

Da quanto detto sinora circa la cura educativo-esistenziale, sembra proprio che il ruolo dell'educatore sia quello di condurre il soggetto a percepire il valore come un compito, e non come un principio imposto dall'esterno: ovvero, da una tradizione che trasmette ideali oggi obsoleti, pensati da altri e per lo più accolti – occorre riconoscerlo – forse solo formalmente. Il giovane deve essere accompagnato a comprendere che i valori sono, prima di tutto, dei significati da intuire nella concretezza delle situazioni. Affermare questo significa non solo optare per una concezione di uomo come «essere-aperto» ai valori ed ai significati, ma anche risolvere l'ambiguità spesso sottesa all'educazione morale, tra pericolo di indottrinamento o di relativismo. Non si tratta, infatti, di creare i valori, e nemmeno di affermare – in un relativismo di certo non formativo - che un principio assiologico valga un altro. Apprendiamo, infatti, dall'analisi esistenziale (e dalla sua ascendenza scheleriana) l'oggettività dei valori e della loro organizzazione gerarchica insita nell'essere, tale per cui esiste una sola scelta giusta, presente implicitamente nella situazione concreta che le persone (educatori e ragazzi) vivono e con-dividono.⁸⁸ Scelta intuita, naturalmente, dalla coscienza di ciascuno nel suo impasto col reale. I valori, dunque, devono passare attraverso il significato scoperto dal soggetto poiché si configurano, lo ricordiamo, come significati universalizzati e cristallizzati nel tempo, la cui sorgente è comunque l'organo di significato umano.

Così, «la nozione di «significato» in logoterapia ha una netta prevalenza su quella di «valore» (...) la dinamica dell'appropriazione personale dei significati sta all'origine

⁸⁷ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 59 (il corsivo è mio)

⁸⁸ Occorre sempre ricordare l'aspetto dell'intersoggettività, ovvero il fatto che «nell'esistenza condivisa, utenti e operatori non vivono in mondi diversi» (V. Iori, *Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva*, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 97)

della stessa codificazione di valori condivisi – e ad essa si deve tornare in una società complessa in cui l’evanescenza delle istituzioni rende più ardua una trasmissione di principi etici in senso tradizionale (...) anche perché ogni assunzione di valori culturali (di per sé ‘trasmissibili’) non sarebbe autentica se non passasse attraverso il dinamismo esistenziale dell’appropriazione di significato. Detto altrimenti, i valori non sono tali per l’individuo finché non divengono significativi – integrati nel sistema del Sé e quindi capaci di reale incidenza sulle decisioni concrete e sulla selezione e determinazione dei comportamenti”.⁸⁹

Conviene, allora, parlare non tanto di «educazione ai valori» quando – secondo un’espressione già emersa - di «orientamento ai significati», giacché l’educazione ai valori si risolve nella personale ricerca i significati unici: processo, questo, essenziale “in un’epoca in cui i valori e gli ideali tramandati non appaiono più vincolanti, meno che mai ai giovani”.⁹⁰ Tale concezione frankliana dei valori permette, allora, la risoluzione di un dilemma educativo di fondamentale importanza, poiché concilia la necessità di educare le giovani generazioni a valori sociali condivisi (“di affermare un orizzonte di valori autenticamente umani e umanizzanti”)⁹¹ mettendo al centro il principio della ricerca di senso personale e dell’esercizio, da parte del giovane stesso, della scelta responsabile dei significati (evitando, così, di ridurre l’apprendimento dei valori a mero indottrinamento e/o ad una trasmissione passiva di principi). Appare sempre più evidente, infatti, come l’accesso al mondo dei valori oggettivi non possa essere attuato ‘traghetando’ il giovane in dimensioni al lui estranee (e che rimarrebbero tali).

Si tratta, dunque, di avanzare un’educazione «esigenziale», che si occupa e preoccupa di far sì che ogni adolescente riesca non solo a cogliere qualcuna fra le molteplici possibilità di significato insite nelle situazioni che vive, ma che le avverta come delle vere e proprie esigenze, secondo il carattere dell’imperatività: qualcosa da realizzare, un compito da attuare, che solo a lui o lei senta di poter fare.

In questo consiste l’assunzione responsabile di un compito: nel cogliere e nel portare avanti, con impegno e dedizione, nonostante le difficoltà e le frustrazioni, qualcosa che

⁸⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 305-306

⁹⁰ V.E. Frankl, F. Kreuzer, *In principio era il senso*, cit., p. 45

⁹¹ D. Bruzzone, “Disagio giovanile e ricerca di senso. Intuizioni pedagogiche nella logoterapia di Viktor E. Frankl”, cit., p. 209

si percepisce come significativo per sé: ed è questo «qualcosa» che l'educazione deve aiutare a scoprire, poiché "in un'epoca in cui i dieci Comandamenti sembra stiano perdendo la loro validità incondizionata per molti uomini, l'uomo deve essere in grado di percepire i diecimila comandamenti che sorgono dalle diecimila situazioni con cui la vita lo mette a confronto".⁹²

Torna, dunque, l'idea che la dimensione spirituale del giovane possa essere accostata solo *indirettamente* dall'educazione, la quale deve passare *attraverso* la sua scelta e la sua adesione volontaria al significato: attraversare, dunque, quella postura esistenziale coincidente col «volere il dovere», secondo l'adagio che "se vuoi diventare ciò che puoi, devi fare ciò che devi".⁹³

Si tratta, per l'educazione, di approntare quelle esperienze significative che trovano, nella *scelta* del giovane *di essere-per-il-significato*, il filo conduttore e l'elemento caratterizzante. L'educazione esistenziale è dunque effetto dell'atto decisionale dell'uomo di essere per un significato particolare, di tendere verso un senso concreto, ossia della sua capacità di autotrascendenza, che si sostanzia nell'intuizione e realizzazione di un compito non generico, bensì specifico ed irripetibile.

In questa prospettiva il *dover-essere* posto dall'educazione è da intendersi non come un obbligo im-posto dall'esterno, ma scelto dal soggetto nel rapporto col reale e da egli vissuto come compito, una sfida da portare avanti.

Alla base di questa assunzione personale, che non è casuale né improvvisata, bensì provocata ed intenzionata dall'educazione, v'è l'attingimento del soggetto a valori oggettivi. Si tratta, così, di una *morale ontologizzata* poiché, seguendo Frankl, "la morale, nel vecchio modo di pensare, presto avrà finito di influire. Prima o poi non moralizzeremo più, ma piuttosto dovremo ontologizzare la morale: quello che è buono o quello che è cattivo non sarà più definito come ciò che si deve fare o ciò che non si deve fare: sarò definito buono ciò che promuove e favorisce il compimento del significato affidato e richiesto a un essere; e sarà definito cattivo ciò che blocca ed impedisce il compimento di un tale significato".⁹⁴

Il compito dell'educazione si profila, allora, come attività tesa a stimolare la «presa-in-carico», da parte del giovane, di qualche valore vissuto come una esigenza da realizzare:

⁹² V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 108

⁹³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 382

⁹⁴ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 102

e questo fa sì che non si tratti “di una prospettiva incentrata sulla semplice intenzionalità, ma sulla volontà e sull’azione”.⁹⁵ L’attenzione è sui processi cognitivi ed emotivi sottesi a tale «ontologizzazione della morale»: ovvero, sugli aspetti della scelta, decisionalità e realizzazione di un significato avvertito dal soggetto come esigenza, i quali aspetti, a loro volta, richiamano le facoltà antropologiche della libertà e responsabilità umane.

La pedagogia che si ispira all’analisi esistenziale frankliana invoca dunque, per l’educazione, un “ritorno al mondo dei valori, al loro cosmo: un ritorno al logos”⁹⁶, nonché “un compito perlopiù impensato, e tuttavia probabilmente quello più importante: la sfida e il compito di far crescere in ciascuno la capacità di trovare un senso in ogni situazione esistenziale”.⁹⁷ Si tratta di compiti educativi fondamentali, legati alla dimensione spirituale: alla volontà di significato ed alla tensione verso valori oggettivi e non solo al mero appagamento di bisogni e desideri bio/psichici.

Questo implica, seguendo Frankl, di pensare ad una concezione dell’educazione che “ascrive un’importanza determinante alla dimensione morale della vita senza cadere tuttavia nella seduzione di un formalismo etico costruito su leggi universali e impersonali”.⁹⁸ L’enfasi, semmai, è proprio sui processi coscienziali che fanno della morale una questione *personalizzata*, legata ad esigenze individuali concepite secondo i toni dell’imperatività (al di là, tuttavia, di qualsiasi soggettivismo).

Si tratta, quindi, di “riabilitare – sebbene secondo un modello sensibilmente differente da quello consueto di stampo istruzionistico – la funzione dei contenuti oggettivi. L’educazione puerocentrica, partendo da presupposti naturalistici e psicologistici si è incentrata perlopiù sul concetto di «formazione» come funzione dello sviluppo e sull’accezione meramente negativa di educazione come puro e semplice «lasciar crescere». Ma le forze psichiche – e tanto meno quelle noetiche – non sono della stessa natura di quelle organiche: esse sono infatti «guidate da determinate direzioni di senso», cui corrispondono precisi prodotti culturali oggettivamente validi. La realizzazione della personalità spirituale avviene dunque attraverso le «strutture intellettuali oggettive» (significati e valori) che contribuiscono alla formazione del carattere psichico. Tuttavia -

⁹⁵ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 386 (nota 158)

⁹⁶ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 28

⁹⁷ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 234

⁹⁸ *Ibid.*, p. 275

ed in ciò consiste la differenza – i contenuti non sono subordinati al «volere» arbitrario e soggettivo dell'educatore (o dell'istituzione che egli rappresenta), ma sono espressione del «dovere» oggettivo insito nell'ordine dell'essere e percepito dall'educando come tale”.⁹⁹ Da questo importante passo si evince come lo sviluppo delle dimensioni noetiche abbisogni di una guida: di essere orientato da qualcosa che stia al di fuori, sul piano dell'ulteriorità. Torna l'idea che l'educazione debba «condurre», «orientare verso», e non appiattirsi o farsi condurre dal soggetto: deve appellarsi ad un ordine valoriale superiore, al di là di ogni relativismo, e che il giovane può cogliere attraverso i significati. L'educatore, allora, ha da ispirarsi all'ordine oggettivo dell'essere, da una parte, ed alla intenzionalità del soggetto dall'altra, nella conciliazione fra oggettività degli ideali e soggettività del processo di intenzionamento ad essi.¹⁰⁰ E tale dinamica non può che rimandare alla fiducia di base nell'esistenza di una verità ontologica oggettiva: a quel *sovra-significato* “che garantisce il senso del tutto”,¹⁰¹ che esiste indipendentemente dalle persone e dal fatto che loro riescano o meno a coglierlo. Un ordine veritativo, dunque, che permea costantemente l'esistere, e che abbisogna della capacità intuitiva del soggetto per trasformarsi da mera «possibilità di senso» a «esigenza percepita e realizzata in un compito concreto». È da tale fiducia discende, nondimeno, l'intuizione dei significati, i quali vengono così vissuti come una missione da compiere in prima persona, suggerita dalla situazione singola e unica che il giovane sta vivendo, e che egli può cogliere ed attuare come qualcosa da fare, o da apprezzare, o come un'opportunità per cambiare il suo atteggiamento nei confronti dell'esistenza.

In riferimento, pertanto, alle sollecitazioni dell'analisi esistenziale frankliana possiamo avanzare una concezione pedagogica che “non si situa tanto sul fronte del rapporto educazione-cultura-insegnamento, quanto piuttosto su quello formazione-coscienza-significato (...) risultato di un dinamismo noetico autonomo di appropriazione e realizzazione del significato esistenziale da parte della coscienza nell'atto di trascendere

⁹⁹ *Ibid.*, pp. 351-352

¹⁰⁰ Molta della carica innovatrice di una cura educativa che si ispiri ai principi dell'analisi esistenziale consegue alla “saturazione – ottenuta appunto per via fenomenologica – di quella contrapposizione tra soggetto e oggetto” (*ibid.*, p. 111) che, in campo pedagogico, sembra esprimersi nella concezione ora permissivistica e soggettivistica del processo educativo, ora in quella centrata sulla trasmissione di nozioni e contenuti.

¹⁰¹ D. Bruzzone, “Disagio giovanile e ricerca di senso. Intuizioni pedagogiche nella logoterapia di Viktor E. Frankl”, cit., p. 207

se stessa, e non il prodotto socialmente condizionato di un processo eterodiretto di insegnamento-apprendimento di oggetti culturali e di trasmissione di valori”¹⁰² Dunque, se la centralità è posta sui dinamismi della coscienza libera e responsabile, e si educa la dimensione spirituale dei giovani *indirettamente*, attraverso l’accesso al mondo dei valori oggettivi e la promozione della ricerca di significati personali, *curare* - in senso propriamente educativo - significa promuovere il distanziamento del giovane da sé per attingere al mondo degli ideali e, in questo movimento, realizzare le sue potenzialità (giacché, ormai è chiaro, è attraverso l’autotrascendenza che si persegue l’autorealizzazione). Occorre, dunque, orientare lo sguardo del giovane verso l’esterno e verso quanto gli può suggerire la sua esistenza in termini di significati, dal momento che “la comprensione della precedenza logica e cronologica (e addirittura ontologica) del significato rispetto alla volontà è importante (...): la volontà si educa (o si rieduca) indirettamente, rendendo percepibile e facendo «risplendere» l’universo dei significati”,¹⁰³ nonché stimolando il processo della scelta da parte del giovane.

In questo connettere oggettività e soggettività si esprime l’anima fenomenologica di Frankl, dato che, non essendo il soggetto ad inventare o costruire il significato, è piuttosto nel rapporto con il significato oggettivo che si viene a costituire il soggetto, e che scaturisce il suo dinamismo formativo.

Da questo punto di vista, risulta alquanto errato interpretare la motivazione al significato come un “appello alla volontà”,¹⁰⁴ poiché il volere scaturisce dal dovere: “il dovere è sempre in qualche modo presupposto in ogni volere. Esso è ontologicamente precedente al volere (...) Il mio «dovere» deve essere già dato in anticipo, se devo «volere»”.¹⁰⁵ Si tratta di una sollecitazione *indiretta* del volere attraverso un processo di acquisizione autentica del valore, come primo passo necessario. Infatti, è il peso del significato (la forza attrattiva del valore) ad essere “prioritario e decisivo, mentre il termine «volontà» è scelto solo per salvaguardare la natura decisionale (conscia o preconscia) del fenomeno, contro ogni possibile riduzionismo meccanicistico di tipo pulsionale”.¹⁰⁶

¹⁰² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 397-398.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 216

¹⁰⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 102

¹⁰⁵ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 67

¹⁰⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 215

La centralità è posta, sul richiamo del valore: l'obiettività di cui è intriso costituisce una fonte di richiamo per il soggetto. Quest'ultimo, infatti, non è spinto al valore da uno stato di bisogno, di necessità psico-fisica, e nemmeno si può imporre di farlo: esso va intuitivamente verso un valore, «si-decide» per un significato, che avverte avere un peso per sé e la propria esistenza. Questo perché “la valutazione dello scopo dell'azione precede (...) la decisione, cosicché il principio secondo il quale la percezione del fine è condizione previa per l'attivazione della volontà diviene un vero e proprio criterio pedagogico”.¹⁰⁷ In altri termini: il coglimento di un valore autotrascendente precede, stimola e orienta lo sviluppo del soggetto. In ciò consiste l'educazione *attraverso* il significato, ed emerge nondimeno come l'autotrascendenza costituisca il principio essenziale dello sviluppo: presupposto ontologico, ossia condizione all'innescarsi della noodinamica, e dinamismo da stimolare e sollecitare continuamente, attraverso l'opera educativa.

Così, “se il processo di autoformazione si qualifica essenzialmente come evento di natura etica, che si nutre dell'incontro tra la volontà libera e responsabile ed un mondo oggettivo di fini e di valori, la volontà a sua volta può essere stimolata (educata) solo *indirettamente*, attraverso la *sensibilizzazione* della coscienza al discernimento di significati personali e al riconoscimento di valori universali”.¹⁰⁸ Educazione *indiretta* che, come specificheremo anche in seguito, viene a connotarsi come “«guida al giusto rapporto con gli oggetti», ove gli oggetti sono le idee, le norme ed i valori, che hanno validità in se stessi indipendentemente dal soggetto e la cui quintessenza consiste nella nozione di *compito*”¹⁰⁹: da scegliere e realizzare nell'esistenza.

11.2.3. Educazione e auto-configurazione

Come accennato, lo spirituale umano sfugge ai tentativi direttamente intenzionati di etero-educazione, alimentandosi nella tensione - libera e responsabile - verso i valori scelti dalla coscienza personale: pro-tensione dalla quale scaturisce il dinamismo formativo del soggetto stesso. In questa prospettiva, “è dunque lo spirituale la struttura

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 226

¹⁰⁸ *Ibidem* (i corsivi sono miei)

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 397

dinamica della formazione: ne consegue che, essendo lo spirituale l'espressione dell'autonomia e della libertà personale, la formazione non potrà che essere auto-educazione".¹¹⁰ Questo non significa, naturalmente, né cadere nei rischi dell'educazione negativa, né tantomeno che l'educatore debba abdicare alla propria funzione formativa: indica, semmai, come la vera formazione del soggetto, nell'autentico progresso dall'essere al dover-essere, non possa che essere sospeso, al fin fine, alla decisionalità, libera e responsabile, del soggetto stesso e, parimenti, come l'educazione debba concentrarsi proprio su tali meccanismi decisionali responsabili del processo maturativo del giovane. In sostanza, l'essenza della crescita di ogni persona umana è sospesa all'autoeducazione: a ciò che la persona spirituale riesce a fare di se stessa. Ecco perché è così importante che l'educazione si occupi anche della dimensione noetica: e non nel senso di approntare delle attività specificamente e direttamente volte allo spirito, quanto nell'ottica di stimolare, invogliare, allenare i processi decisionali del giovane: la sua responsabilità e volontà auto-formativa.

Dunque, la spiritualità della coscienza "può essere attivata soltanto quando l'educazione diviene opera di *auto-formazione*"¹¹¹: quando, cioè, l'etero-educazione raggiunge la finalità ultima, coincidente con la capacità del soggetto di auto-educarsi o (per riprendere un'espressione nota) di «aver cura di sé».

E questo attraverso un'attività educativa capace di coinvolgerne l'attivazione, in grado di renderlo protagonista del suo apprendimento, attraverso il richiamo costante all'autotrascendenza alla tensione verso qualche valore o significato al di fuori del soggetto stesso. Lo spirituale del giovane è, allora, "soggetto primario di educazione e artefice in certo senso «assoluto» della formazione, mentre ne è oggetto il complesso delle disposizioni psichiche ed organismiche ereditate per via genetica e/o plasmate dalle interazioni ambientali", le quali disposizioni costituiscono lo strumento attraverso il quale lo spirituale si manifesta. In questa prospettiva, riemerge l'esigenza che l'educazione sia integrale: attenta ai processi dello spirituale, ma anche a quello psicofisici che ne costituiscono la condizione di manifestazione, e nell'intento di prevenirne possibili ostacoli. Lo spirituale, dunque, non si forma da sé, come una potenzialità che ad un certo punto prende forma così come si srotola un tappeto: si tratta di una "realtà

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 385 (nota 153)

¹¹¹ *Ibid.*, p. 385

potenziale che tende alla piena attualizzazione”.¹¹² Esso attualizza la sua portata formativa, e dunque diviene effettivamente in grado di guidare l’educazione ed il cambiamento, attraverso la tensione ai valori e significati: tensione che costituisce sì una caratteristica innata del soggetto, ma che sussiste sotto forma di facoltatività, per nulla scontata e già data. Tale orientamento verso la trascendenza va perciò educato, affinché i significati intuiti dalla coscienza siano consapevolizzati dal soggetto, nominati e portati a termine come dei compiti. Si tratta, dunque, di affinare la capacità di “prendere posizione”, attraverso l’adesione libera e responsabile ad un dover-essere. Ma a quale valore aderire e che forma dare a questo “prendere posizione” è del tutto sospeso, come abbiamo visto, alla scelta responsabile del soggetto.

Dunque il giovane, nell’autotrascendersi verso un valore, forma le sue disposizioni psichiche e fisiche: sia autorealizza. In questa prospettiva, il dinamismo spirituale e l’antagonismo psico-noetico che lo sostiene sono quindi i presupposti e le *condizio sine qua non* di ogni educazione possibile, senza i quali sarebbe impensabile, per l’educatore, impegnarsi nell’approntamento di qualsiasi attività formativa.

Nondimeno, la centralità all’autoeducazione non implica una concezione tutta centrata sull’individuo: infatti, il dinamismo formativo necessita, quale condizione del suo stesso avverarsi, di essere orientato ad un valore, ad un dover-essere. In mancanza di tale tensione non ci sarebbe formazione: il giovane, ribadiamo, ha bisogno di procedere verso un obiettivo ed uno scopo che incarna il significato intrinseco dell’esistenza, e che potenzialmente è sempre presente (come opportunità di realizzare un dover-essere) ma che il soggetto riesce a cogliere appieno solo se lo avverte come una esigenza da portare a termine. Pertanto, “che il dinamismo formativo sia essenzialmente un gesto libero ed autonomo del soggetto nell’atto di autotrascendersi, non implica peraltro alcuna concezione soggettivistica o psicologista dell’educazione”¹¹³: rimane ferma l’idea di un dover-essere trascendente, “che precede ontologicamente il volere ed orienta quindi lo stesso strutturale poter-essere dell’esistenza. Tale dover-essere, variabile a seconda dell’irripetibilità della situazione e dell’unicità della persona, è il significato intrinseco e concreto dell’esistenza, di intensa valenza ontologica ed etica (e non meramente logica o psicologica), come opportunità implicita di valore in attesa di realizzazione e porzione

¹¹² *Ibid.*, p. 385 (nota 155)

¹¹³ *Ibid.*, p. 387

– in certo senso relativa e sempre prospettica, ma ciò non di meno reale e oggettiva – di verità”.¹¹⁴

Così, il processo di auto-formazione continua del giovane (che, in termini frankliani, abbiamo denominato *autoconfigurazione*) “sembra riferirsi non già ad un processo spontaneo di generazione, organizzazione o attualizzazione di un *eidos* di tipo aristotelico, né pare riconducibile ad un’attività di imposizione e adattamento ad una *Bild* socialmente condivisa: essa tende invece a riprodurre un’auto-educazione dello spirito che assume la sua “forma”-figura (*Gestalt*) e plasma i propri atteggiamenti interiori mediante la decisione e l’azione. Si tratta di un processo (...) determinato (piuttosto) dal rapporto intenzionale di ricerca-scelta-realizzazione che il soggetto instaura con un mondo reale di significati trans-soggettivi e di valori veritativi (non introiettati, né proiettati, ma *dati* (...) i quali, in ultima analisi, lo costituiscono”.¹¹⁵ Autoeducazione affidata, pertanto, non al dispiegarsi di potenzialità immanenti, quanto all’opera di uno spirito in tensione verso valori oggettivi: che li intuisce con un carattere imperativo nel rapporto col reale, e che li realizza nello svolgimento di un compito attualizzando, nondimeno, le proprie potenzialità.

E la funzione necessaria ed insostituibile dell’educazione emerge ancor più chiaramente (come approfondiremo anche nel prossimo capitolo) non appena si consideri che “l’oggetto (un contenuto o un valore) in sé non ha quel potere di modellizzazione delle strutture della coscienza che qualcuno gli vorrebbe riconoscere; esso, piuttosto, agisce sulla strutturazione del soggetto *se* e nella misura in cui entra a far parte di un’esperienza *significativa*”¹¹⁶: ossia, emotivamente pregnante, appagante e che il soggetto avverte inserirsi coerentemente nel suo quadro esistenziale. Non basta allora, in una pericolosa concezione spontaneistica dello sviluppo, il contatto del soggetto con i valori: è vero che questi hanno forza attrattiva, ma non ipnotica. Occorre che il soggetto li esperisca in un contesto capace di farne cogliere l’importanza. I valori, infatti, vanno vissuti sensatamente, attraverso un esperire che diventi anche un patrimonio di «sapere» personale per il giovane (il «sapere dell’esperienza», per l’appunto)

È l’impegno responsabile dell’uomo che viene riscoperto e posto al centro dell’educazione, quale principio e finalità dell’educazione stessa: ossia, il fatto che ogni

¹¹⁴ *Ibidem*

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 399

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 388

soggetto riscopra la radicale responsabilità esistenziale che lo connota, in una “rivoluzione copernicana” che lo vede non tanto come esecutore di consegne, compiti e decisioni assunte da altri, quanto come artefice di un progetto esistenziale condiviso e partecipato, intessuto da esigenze colte nella loro urgenza di realizzazione. E in questo quadro gli educatori - non ci stanchiamo di ripeterlo - trovano l’occasione per un’importante riqualificazione della propria *mission* professionale: essi, infatti, sono portori dell’insostituibile compito di guidare i soggetti nel processo di discernimento di quei significati oggettivi (che non sono sospesi alla discrezionalità dell’educatore, bensì che appartengono all’ordine oggettivo dell’essere) che rappresentano, per i giovani, delle possibilità di realizzazione personale. In questo senso, “l’approccio frankliano (...) avanza l’idea di un intervento educativo come agevolazione di quella che è essenzialmente un’autoeducazione nell’esercizio della decisione responsabile (...) preferendo alla illusoria sicurezza di una serie di contenuti presumibilmente sempre validi, l’autenticità di una dinamica vitale di ricerca di significato”.¹¹⁷ Si tratta di pensare ad un’azione educativa non invasiva, che vede l’educatore quale facilitatore e stimolatore del processo autotrascendente del soggetto la quale, indubbiamente, mette in discussione il modo comunemente inteso di fare, ad esempio, scuola. Ciò comporterebbe, infatti, la “messa tra parentesi” (almeno momentanea, in una sorta di atteggiamento epochizzante) del programma e delle nozioni da imparare, nella centralità dei processi della coscienza, nonché la disponibilità a porre in discussione la posizione passiva ed esecutiva dei giovani: contravvenendo, ad esempio, all’idea che il buon insegnante sia quello che vede davanti a sé una classe ferma, controllata e silenziosa. L’educazione all’esercizio della scelta e responsabilità dei ragazzi potrebbe comportare, infatti, momenti di confusione e di agitazione: correlati, in un certo senso, naturali ad una pratica educativa che intenda stimolare la partecipazione dei giovani, nonché innescare processi creativi di conoscenza.

Così, nel parlare del soggetto che sceglie, decide e si auto-forma nella tensione ai significati esistenziali, “l’istanza è quella di un nuovo protagonismo del soggetto libero e responsabile (...) al di là del dilemma classico tra realismo e mentalismo, tra centralizzazione del soggetto e dominio dell’oggetto, tra metodo e contenuto, tra

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 402

inventio e disciplina".¹¹⁸ Il compito dell'educazione, allora, consiste nel facilitare il processo di autoconfigurazione del giovane: il suo rapporto col significato, aiutandolo a discernere il valore potenziale del quale è gravida qualsiasi situazione, e di assumerlo come compito da realizzare.

11. 3. «Affinare la coscienza»: le finalità dell'educazione

Da quanto emerge dalla connotazione della relazione educativa come attività indirettamente volta alla formazione della dimensione spirituale, se ne può evincere una decisa discrasia rispetto alla funzione fortemente trasmissiva che, perlopiù, caratterizza l'educazione, soprattutto secondo il modello tradizionalmente concentrato sull'apprendimento nozionistico e, nel campo dell'educazione ai valori, sul moralismo precettistico. Se la dimensione dei contenuti disciplinari, indubbiamente, non può non connotare l'opera educativa (sia istituzionalmente, come nel contesto scolastico, che informalmente, come nelle forme extra-scolastiche), risulta evidente – da tutto quanto abbiamo detto sinora – come tale opera non possa ridursi al solo versante contenutistico-istruttivo, essendo chiamata a cogliere anche le esigenze di senso dei giovani. Questo coincide con una preoccupazione squisitamente *educativa* per gli aspetti della personalità connessi alla intuizione e realizzazione di significati: preoccupazione che, in nome di quell'indirettività prima accennata, si esplica, da parte dell'educatore, "nell'illuminare le prospettive di senso e il «dover-essere» implicito nella concretezza delle singole situazioni".¹¹⁹

In questo processo consiste quello che Frankl denomina «affinamento della coscienza», necessario in un tempo – come quello odierno – permeato dal "sentimento di mancanza assoluta di significato. In tale nostra epoca il compito dell'educazione non è quello di trasmettere delle conoscenze e delle nozioni, ma piuttosto di affinare la coscienza in

¹¹⁸ *Ibid.*, pp. 405-406

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 226 (i corsivi sono miei)

maniera tale che l'uomo possa scorgere le esigenze racchiuse nelle singole situazioni".¹²⁰

Si tratta, quindi, di concentrare l'attenzione su quell'«organo di significato»¹²¹ che costituisce, per i giovani costretti a crescere in una società dell'incertezza, forse il solo riferimento sul quale essi possano davvero contare: infatti, «una coscienza sveglia e affinata è anche l'unica realtà che possa rendere l'uomo capace di «prendere posizione», in modo da non cadere nel conformismo e da non piegarsi al totalitarismo».¹²²

A tale capacità umana, infatti, è sospesa l'intuizione dei significati potenziali della realtà, essendo espressione – insieme all'amore - della costitutiva qualità intenzionale della persona: della sua capacità di schiudere individuali e concrete possibilità di valore, e in un modo del tutto istintivo. Una facoltà, dunque, intuitiva, che esprime tutto il potenziale della saggezza dei sentimenti e dell'anima: di quel «sentire» che costituisce una preziosa ancorché fondamentale fonte di sapere.¹²³ Ciò nella consapevolezza che la sensazione possa essere «molto più sensibile di quanto l'intelletto possa essere possa mai essere perspicace. Così, il sentimento e la sensazione si dimostrano cognitivamente superiori a qualsiasi intelletto e ragione e così anche la spiritualità inconscia, oserei dire irriflessa dell'uomo è sempre più saggia di quanto egli stesso, l'uomo, intuisca e sempre più savia di quanto egli stesso, l'uomo, ritenga di essere. In altre parole, la sapienza del cuore dell'uomo ha una portata cognitiva incalcolabile. E qui cuore non significa altro che nucleo e centro dell'individuo (...), la persona spirituale profonda».¹²⁴ Tale sapienza

¹²⁰ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 108. In linea con ciò si pone l'invito, espresso all'unisono da eminenti voci dell'attuale panorama pedagogico, «a porre, nell'odierna complessità socio-culturale, attenzione prioritaria alla coscienza e alla sua educazione (...), al rinvigorimento della struttura coscienziale, «fuoco» sinteticamente rappresentativo dell'«universo» personale» (L. Caimi, «Per favorire scelte libere e responsabili nei giovani», in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. XLVI Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia, 2008, p. 156)

¹²¹ Ricordiamo che Frankl usa tale espressione per definire la coscienza umana: «organo di senso «impiantato» nell'anima umana che ha la funzione di scorgere, in ogni singola situazione, la possibilità di senso ripostavi e ivi «fluttuante» (V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell'anima*, cit., p. 268)

¹²² V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 78

¹²³ Cfr. V. Iori, (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit.

¹²⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell'anima*, cit., p. 171. Come ricorda M. Zambrano, infatti, «il cuore è come uno spazio che si apre all'interno della persona per accogliere certe realtà. È un luogo in cui albergano i sentimenti inestricabili, che prescindono dai giudizi e da ciò che ha una spiegazione. È ampio e profondo, ha un fondo da cui provengono le grandi risoluzioni, le grandi verità che sono certezze. A volte arde al suo interno una fiamma che fa da guida nelle situazioni complicate e difficili, una luce propria che consente di aprire un varco laddove sembrava non esserci passaggio alcuno, di scoprire i pori della realtà quando si mostra inaccessibile; di incontrare anche la soluzione di un conflitto interiore quando si è caduti in un labirinto inestricabile a causa dell'agrovigliarsi delle circostanze» (M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, cit., pp. 47-48). A proposito della «portata cognitiva incalcolabile» della sapienza del cuore citiamo volentieri anche J. Dewey: «ciò che realmente si trova

intuitiva fenomenologicamente si esprime come “chiamata”¹²⁵: una «voce» che «chiama» il soggetto ad un significato da realizzare, e che gli svela le possibilità che soltanto lui, in quel momento ed in quella situazione, può attualizzare. In altre parole, la coscienza “ha una «voce» che «ci parla» e nessuno può dubitarne”.¹²⁶

Si tratta, d'altro canto, di un «istinto etico soggettivo»¹²⁷, capace di “armonizzare la legge morale «eterna», concepita in forma generale, con le concrete e singolari situazioni di una specifica persona”¹²⁸: un istinto che, ragionevolmente, non manca ai giovani ma che, troppo spesso, non viene sollecitato rimanendo, sostanzialmente, inascoltato o non espletato nelle sue preziose potenzialità di orientamento esistenziale. La coscienza, infatti, viene spesso ridotta a qualche condotta moralistica o, ancor meno, identificata con modalità comportamentali rispondenti - almeno in apparenza - alle aspettative del contesto sociale di appartenenza: ma, in realtà, “fino a quando un uomo è ancora motivato o dal timore di un castigo o dalla speranza di una ricompensa o anche, entro certi limiti, dal desiderio di ammansire il super-io, la coscienza non ha fatto ancora la sua comparsa”.¹²⁹ Nondimeno, «affinare» la coscienza significa allenare, esercitare, affilare qualcosa che già esiste, e che non richiede di essere promosso *ex-novo*. Non si tratta, dunque, di creare una facoltà dal nulla, quanto piuttosto di esercitare delle disposizioni che, se rimangono a lungo assopite ed inutilizzate, corrono il rischio di indebolirsi. Tale principio, definito anche dell'«usalo o perdilo», può essere mutuato dall'ambito medico (in particolare, dalla patologia) ed esprime che “si danno delle escrescenze parassite dove un organo si atrofizza, per esempio nel cuore che invecchia le cellule del muscolo vanno in rovina, e al loro posto cresce del tessuto grasso”.¹³⁰

“all'interno” dell'esperienza ha un'estensione molto più ampia di ciò che viene conosciuto” (J. Dewey, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, 1990, p. 34). D'altro canto, è stato notato come in tale studioso vi sia “il rifiuto della pretesa di comprendere la complessità della vita umana limitandosi alla considerazione delle sue componenti cognitive” (P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 128)

¹²⁵ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 327

¹²⁶ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 98

¹²⁷ Cfr. V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 40. Il termine «istinto» viene a connotare il carattere pre-logico e pre-riflessivo di tale fenomeno spirituale, ovvero, la “sorgiva dimensione inconscia” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 72) della spiritualità. Elemento, questo, che l'educatore deve sempre aver presente, giacché - seppur in modo irreflessivo - l'educando intuisce un significato nel mondo, e già solamente questo intuire lo configura, in qualche modo.

¹²⁸ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 41

¹²⁹ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 56. Così, “la coscienza (...) si innalza al di sopra del piano dell'immanenza psicologica, trascendendolo. Da ciò deriva anche l'impossibilità di proiettarlo dallo spazio spirituale in quello psichico senza commettere violenza, come invece tentano tutte le «spiegazioni psicologistiche»” (V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 62)

¹³⁰ V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell'anima*, cit., p. 268

Occorre, dunque, che l'educazione sia finalizzata a dinamizzare, a risvegliare tale istinto etico del giovane: che lo alleni, pressoché quotidianamente, ad interrogarsi sulle potenzialità di significato latenti nelle singole occasioni esistenziali, affinché si liberi da quell'intorpidimento che sembra connotare, purtroppo, l'approccio all'esistenza di molti giovani. Una coscienza, dice Frankl, che sia «sveglia»: attenta a quanto succede intorno a lei, capace di fare paragoni, stabilire differenze, notare contrasti o mancanze, nonché di operare connessioni con quanto percepito a livello emotivo e profondo, nel contatto diretto col reale. Nella continuità dell'esercizio intuitivo, infatti, si trova la chiave di volta per poter affinare un organo che, se non esercitato, si indebolisce: nelle tante forme conformistiche, collettivistiche e nichiliste dei nostri adolescenti, che abbiamo visto permeare la molteplicità di disagi esistenziali.

E il primo passo, presupposto necessario alle finalità educative che seguono, consiste nell'esprimere una "fiducia radicale nella capacità intuitiva e creativa della coscienza umana"¹³¹: autentica condizione per la promozione della ricerca di senso, giacché "se noi prendiamo sul serio una persona in quanto tale, se la consideriamo libera e responsabile, possiamo anche fare appello alla sua libertà e alla sua responsabilità, e solo allora le viene data anche una possibilità di prendersi veramente in pugno, di cambiare, di migliorare (...) E questa capacità di plasmare se stessi, anzi, di riplasmare se stessi, questa capacità di crescere oltre i propri limiti non può essere disconosciuta a nessuno, altrimenti essa si atrofizza".¹³² Messaggio, questo, che riveste una forte valenza educativa, giacché l'essere-libero e responsabile dei giovani si esprime qualora venga offerta loro - da parte dell'educazione - l'opportunità di esercitare realmente tali facoltà. Il riferimento va ad una educazione, dunque, che sappia appellarsi autenticamente alle risorse dei giovani e, così facendo, stimolarle alla loro maturazione. Nondimeno, l'azione orientata all'affinamento della coscienza deve considerare quest'ultima non solo nella sua costitutiva disposizione intuitiva, ma anche in quella *creativa*, che si esprime in riferimento al sistema di valori universalizzati e codificati dalla cultura di appartenenza. Questo perché la coscienza non si limita a cogliere dei significati: essa, altresì, vi risponde, ed in questo rispondere è sospesa la possibilità, per l'individuo, di realizzare la propria originalità. Infatti, occorre non scordare che l'istinto della coscienza conduce l'uomo, attraverso la sua «voce», all'esercizio dei suoi compiti

¹³¹ D. Bruzzone, "L'educazione al senso e il senso dell'educazione", *Ricerca di Senso*, cit., p. 33

¹³² V.E. Frankl, F. Kreuzr, *In principio era il senso*, cit., p. 95

e, dunque, a rispondere alle domande che la vita gli pone, giacché “il «parlare» della coscienza è nello stesso tempo un «rispondere»”.¹³³

Essa, infatti, “può spingere l’uomo ad agire in un determinato modo che contrasti dei valori e delle convinzioni generalmente accettate e condivise nella società”.¹³⁴ Può rispondere, pertanto, secondo modalità inedite alle esigenze percepite: modalità che possono contribuire a superare ideali talvolta obsoleti o, tutt’al più, inutili. Così, si tratta di sostenere il giovane, nella messa in atto di modalità di reazione ai significati che siano l’autentica espressione della sua particolare, unica ed irripetibile prospettiva in relazione al mondo oggettivo di valori, nel superamento di tendenze conformistiche ed omologanti. Questo nella considerazione che “la nostra immagine dei valori ed in genere del mondo ci consente di coglierne un solo aspetto, una sezione, essendo noi legati alla prospettiva del nostro contingente punto di vista”.¹³⁵ Così, se è vero che ogni persona può intuire ed attuare solo alcune tra le molteplici possibilità di senso insite nelle situazioni, è nondimeno vero che da tale accoglimento discende il suo modo unico ed originale di rispondere a quella «chiamata», e di contribuire così al rinnovamento dei valori, vissuti come compiti personali da portare avanti in modi inevitabilmente altrettanto personali. Infatti, non sempre gli ideali, i principi, le norme e, quindi, i valori si rivelano adatti a superare delle difficoltà “o a risolvere situazioni concrete intricate: a volte è necessario superare delle norme (...) In tale prospettiva, la coscienza viene ad essere uno strumento di progresso umano, perchè riesce a vedere delle verità nuove dietro quelle vecchie”.¹³⁶

Data, dunque, la centralità dell’organo coscienziale per la formazione della persona spirituale, sembra alquanto necessario – nel nostro tempo permeato dalla crisi dei valori, e soprattutto in relazione alle giovani generazioni - “risolvere l’educazione all’obbedienza in un’educazione alla coscienza [*Gewissen*]”¹³⁷, allontanando quanto più possibile il pericolo dell’indottrinamento passivizzante o, all’opposto, dello spontaneismo diseducante. Se ci riferiamo, infatti, alle forme di disagio esistenziale che abbiamo in precedenza tratteggiato, non possiamo che constatare come l’affinamento delle capacità intuitive e responsabili della coscienza risulti, più che mai, emergente.

¹³³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 98

¹³⁴ E. Fizzotti, *Lottare per l’uomo. Coscienza e responsabilità*, Devoniene, Napoli, 1981, p. 120

¹³⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 78

¹³⁶ E. Fizzotti, *Lottare per l’uomo*, cit., p. 120

¹³⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell’anima*, cit., p. 268

Occorre urgentemente “crescere persone *formate*, e non semplicemente *in-formate*”,¹³⁸ nella convinzione che affinare la capacità della coscienza di scorgere i significati che chiedono al soggetto di essere da lui – e solo da lui - realizzati faccia sì che da tale realizzazione discenda l’impegno e la progressiva maturazione delle risorse psico-fisiche del giovane, nonché il superamento del piano della pura fattualità: al di là dell’*essere* - della indigente condizione di gettatezza. Ciò che importa è ri-attivare la volontà di significato e i dinamismi intuiti e creativi della coscienza, affinché il giovane possa procedere oltre la situazione di sofferenza, e dire “non mi fermo qui! (...) tocca a me decidere cosa farne”,¹³⁹ sostenendo così la fatica di procedere verso il futuro e prendere in mano la propria vita, «nonostante tutto».

Come visto, infatti, spesso la frustrazione esistenziale dei giovani, al di là dei modi in cui si possa esprimere, ha le sue radici nello “sforzo di negligenza l’originario modo di essere umano per un particolare atteggiamento di fronte alla vita che consente di sottrarsi a qualsiasi impegno (...) Soggetti del genere diventano in certo senso dimentichi di sé e dei propri compiti, vivono per così dire distolti dai doveri impliciti al significato storico-personale della loro esistenza”.¹⁴⁰ L’educazione all’affinamento della coscienza si propone, allora, di contrastare tale atteggiamento, nel tentativo di non acconsentire e/o consentire a che i giovani rifuggano alla personale presa di responsabilità; che si lascino vivere evitando di rispondere agli appelli della vita; che si lascino traghettare in percorsi esistenziali decisi da altri. Occorre pro-vocare una reazione: nell’immobilismo indifferente che si espande sempre più, questi adolescenti possono coscientizzare e reagire a tale situazione di forte condizionamento esterno, ma prima di tutto interno (e, dunque, «liberarsi da») consapevolizzando un significato dapprima solo intuito: un «per-che o per-chi» per cui valga la pena di impegnarsi, e che possa dare la forza di contrastare i percorsi già stabiliti, le aspettative limitanti e, soprattutto, di resistere a quell’indolenza che, spesso, fa sì che essi non decidano, ma «si» lascino fare.

Dal punto di vista pedagogico, questa concezione della coscienza e dell’educazione come percorso volto al suo affilamento non può non incidere sulla riflessione circa le

¹³⁸ D. Bruzzone, “Attivare la forza di resistenza dello spirito. Esplicitare l’implicito pedagogico della logoterapia”, *Attualità in Logoterapia*, cit., p. 16

¹³⁹ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit. p. 82

¹⁴⁰ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 70

finalità ed i modi per condurre sensatamente la pratica formativa volta alle giovani generazioni.

Finalità, invero, non definite “da specifici contenuti oggettuali (per lo più culturalmente e socialmente codificati, e quindi storicamente fluttuanti)”¹⁴¹ quanto, piuttosto, da processi connotanti l’attività di una coscienza «sveglia e affinata». Così, possiamo indicare nella promozione della consapevolezza dei significati, nella facilitazione dell’attività decisionale e nella maturazione delle risorse di resilienza i fini imprescindibili di un’educazione che affina la coscienza.

11.3.1. Educare alla consapevolezza

E dunque: “se l’uomo deve cercare i significati anche in un’epoca priva di valori, dovrà essere fornito di una forte capacità di consapevolezza”.¹⁴² La concezione della coscienza individuale come comprensione pre-morale del valore postula, dunque, “quella fiducia di base nella naturale «saggezza» della coscienza che permette di qualificare la terapia e l’educazione come attività maieutica tesa a promuovere l’autotrascendenza e ad affinare la responsabilità”.¹⁴³ Attività maieutica che si fonda, come detto, sull’idea frankliana che i significati vengano *intuiti*, ancorché inconsciamente, dalla coscienza nel suo rapporto col reale. Da ciò discende come l’educazione possa trovare una propria direzione educativa nella promozione della consapevolezza di sé da parte dei giovani: ossia dei personali significati che la coscienza ha colto, quale organo di significato, nel suo rapporto intenzionale col reale.

Così, la finalità educativa della consapevolezza dei significati colti dall’istinto etico soggettivo si impernia sul concetto, già noto, di «inconscio spirituale»: ovvero, sull’opportunità di rendere consci, al giovane, i contenuti pre-riflessivi presenti in tale ambito della personalità, sede della spiritualità.¹⁴⁴ Questo coincide col rendere consci

¹⁴¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 351

¹⁴² V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, p. 78

¹⁴³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 307

¹⁴⁴ L’analisi esistenziale, infatti, “si distingue dalla psicoanalisi per il fatto di non rendere consci, come quest’ultima, fattori istintivi inconsci, ma fattori spirituali inconsci” (V.E. Frankl, *Psicoterapia nella pratica medica*, cit., p. 118). Qui avviene “il salto nella dimensione noetica, nella quale le «forze psichiche» si uniscono nella «volontà di significato» e le «funzioni psichiche» si mettono al servizio del «riconoscimento del significato»” (E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 49).

all'uomo il significato che attende di essere da lui realizzato: di “render conscio qualcosa; non qualcosa di psichico, però, bensì qualcosa di noetico”.¹⁴⁵ E dunque: “posto che la spiritualità rappresenta il tratto caratteristico dell'uomo, la ragione e l'intelletto a loro volta non rappresentano il tratto caratteristico della spiritualità. L'*animus* e il sentimento sono elementi più essenziali”.¹⁴⁶ È compito dell'educazione “di rendere attuale questa realtà spirituale inconscia sempre *già* presente.”¹⁴⁷ Parliamo di «risveglio della coscienza»¹⁴⁸ a se stessa, affinché possa cogliere nell'intimo della propria coscienza il carattere imperativo del significato. Ciò per se stesso significa che un valore si intuisce sempre e comunque: il giovane, ogni giovane, coglie qualche potenzialità di significato nel reale, e non potrebbe essere altrimenti, giacché questo accade nel mentre vive ed è immerso nel mondo della vita. Spesso la relazione con la trascendenza, come abbiamo visto parlando delle varie forme di frustrazione esistenziale, può essere repressa o disturbata, soprattutto nel momento delicato dell'adolescenza. L'educatore deve considerare, avendo a che fare col giovane, che “dalla segretezza del suo «inconscio trascendente», tale trascendenza repressa si manifesta talvolta con una «inquietudine del cuore»”.¹⁴⁹ Si tratta, insomma, di porre in primo piano la “connotazione inconscia di un'unica struttura fondamentale ancora una volta emergente come nozione-chiave dell'approccio frankliano: la «trascendenza di sé»”,¹⁵⁰ che viene dunque a costituire il fondamento antropologico, il veicolo metodologico e l'orizzonte di un'educazione che voglia affinare al coscienza.

Pur essendo, il riferimento, al carattere dell'essere umano quale «essere-consapevole», la dinamica posta in luce da Frankl non riguarda solamente il classico andamento dall'inconscio al conscio, bensì il passaggio dalla *potentia* all'*actus* all'*habitus*¹⁵¹: in altre parole, l'analisi esistenziale auspica un ritorno dei contenuti spirituali all'inconscio, dopo che questi sono - per così dire - transitati nella sfera della consapevolezza. E, in riferimento a quest'ultima, torna il principio appena considerato

¹⁴⁵ V.E. Frankl, *Psychotherapy and Existentialism.*, cit., p. 71

¹⁴⁶ V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle neurosi*, cit., p. 238

¹⁴⁷ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 79 (il corsivo è mio)

¹⁴⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 364

¹⁴⁹ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 80

¹⁵⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 207

¹⁵¹ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 79. Infatti Frankl (...) parla dello “spirituale” sempre nella forma dell'aggettivo sostantivato per indicare che esso non è una realtà ontica, bensì una realtà ontologica (...): essa è all'inizio e alla fine essenzialmente inconscia” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 385).

dell'«ascolto della voce della coscienza»: voce che si esprime nel cercare risposte - uniche, singolari e creative - alle domande che la realtà costantemente pone. Così, l'essere-consapevole dell'uomo coincide con l'essere-responsabile: o, meglio, nella consapevolezza della personale responsabilità,¹⁵² poiché il soggetto “non solo dev'essere condotto alla consapevolezza della propria responsabilità - semplicemente dinanzi a dei compiti -, ma dovrebbe sperimentare la propria *specifica* responsabilità dinanzi a dei compiti *specifici*. (...) Dalla vaga consapevolezza della responsabilità deriva, dunque, la consapevolezza di una missione, l'esperienza della propria posizione nel mondo con uno specifico compito personale”.¹⁵³ Il giovane che si interroga sul senso della propria vita è rimandato, in un certo qual modo, a se stesso, ad interrogarsi “su cosa essa sia stata e sia e riscoprendo il dato originario che l'esistenza è ad un tempo consapevolezza e responsabilità”:¹⁵⁴ consapevolezza del proprio esser-trasendenti ed esser-responsabili in relazione ad un mondo di valori oggettivi, nella tensione ai quali egli si realizza. Su questa linea, l'esigenza di rendere consapevole il soggetto dei significati intuiti dalla sua coscienza nel rapporto intenzionale col reale si fonda sul dato ontologico che l'uomo è “un essere di natura assiologica, che si forma e si trasforma trascendendo se stesso in termini di responsabilità per un orizzonte di valori oggettivi. L'essenza etica dell'esistenza risulta chiara nella consapevolezza non riflessa dell'uomo comune”.¹⁵⁵ Quest'ultimo dato risulta fondamentale in educazione, poiché qui risiede il principio generatore e la finalità dell'azione formativa: quella di rendere il soggetto sempre più autenticamente consapevole dei contenuti (emotivi, assiologici e, pertanto, esistenziali) irriflessivi della sua coscienza, a partire dal fatto che il suo organo di significato non possa fare a meno di cogliere dei significati nella relazione col reale: di intuire “un oggetto di riferimento intenzionale assoluto e personale (...) ancorché talora inconsapevolmente”.¹⁵⁶

¹⁵² Su questo punto Frankl è molto chiaro: “l'analisi esistenziale (...) vede il proprio scopo nel portare l'uomo (...) alla consapevolezza del proprio essere-responsabile, nel renderlo cioè cosciente di avere la responsabilità dell'esistenza” (V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 24). E ancora: “*ex definitione* l'analisi esistenziale mira a un *essere-cosciente dell'avere-responsabilità*.” (V.E. Frankl, “L'analisi esistenziale e i problemi del nostro tempo (1946)”, in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 29)

¹⁵³ V.E. Frankl, “Filosofia e psicoterapia. Per la fondazione di un'analisi esistenziale (1939)”, in Id., *Le radici della logoterapia*, cit., p. 144

¹⁵⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 108

¹⁵⁵ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 308

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 149

Il soggetto, così, deve imparare a leggere nella propria coscienza, giacché i significati “sono così radicati nel nostro intimo che, se non vogliamo tradire il nostro stesso io, non possiamo far altro che seguirli”.¹⁵⁷ Deve apprendere l’arte della trasparenza e dell’aderenza sincera ai propri vissuti esistenziali: per essere, alla fin fine, leale col proprio se, e riconoscer-si nell’originaria facoltà di essere-libero. A tal proposito “occorrerebbero degli uomini – e questo è compito precipuo dell’educazione – che siano in grado di portare gli altri ad una consapevolezza piena della propria personale libertà, così da prendere posizione rispetto a se stessi”¹⁵⁸, giacché affinare la coscienza a cogliere un senso potenziale della propria esistenza significa, per il giovane, “riconoscere la libertà non nel «fare ciò che si vuole» ma nel «volere ciò che si deve fare», intendendo il «ciò che si deve fare » come un insieme di impegni e di compiti che (...) percepisce attraverso l’ascolto sistematico della sua coscienza”.¹⁵⁹

Divenire consapevoli dei significati intuiti dalla coscienza, tuttavia, non significa affermare il primato del coscientizzare o del razionalizzare: esiste, infatti, un «sapere pre-categoriale» del corpo,¹⁶⁰ delle emozioni ed anche dello spirito, che va accolto, ascoltato e consapevolizzato secondo i modi del comprendere (*Verstehen*). Tale consapevole ed attenta comprensione dei contenuti pre-categoriali si sostanzia nei modi dell’esperire un rapporto armonico col proprio corpo, quale luogo di significati, valori e principi certamente compresi, anche se non attraverso gli strumenti della razionalità, bensì mediante il linguaggio e la memoria del corpo. Si tratta, dunque, della “riscoperta del corpo vissuto (*Leib*) come luogo del percepire e del sentire, e quindi come fondamento di un sapere pre-categoriale che sfugge alle luminescenze cristalline e glaciali della ragione dis-incarnata, (...) e della promozione di una cultura del *rispetto* della vita sensoriale e affettiva, come via d’accesso all’autentica comprensione dell’esistenza”.¹⁶¹ L’insieme di vissuti che compongono, dunque, il personale modo di essere-nel-mondo non sono tutti ugualmente suscettibili di traduzione razionale e di spiegazione causale: le tonalità emotive, i modi della recettività sensoriale ed affettiva

¹⁵⁷ V.E. Frankl, “Argomenti per un ottimismo tragico”, in AA.VV., *Ottimismo per vivere ok*, cit., p. 27

¹⁵⁸ E. Romeo, “Una vita alla ricerca di senso. Intervista a Viktor E. Frankl, 1990”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 121

¹⁵⁹ E. Fizzotti, “Presentazione alla nuova edizione italiana”, in V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 12

¹⁶⁰ P. Jedlowski usa la felice espressione “«incorporazione di un sapere»” (P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza*, cit., p. 127)

¹⁶¹ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 137

possono permanere nel piano dell'inconscio e, non per questo, essere motivo di disturbo o di disagio per il soggetto. Infatti, non sempre risulta necessario, ai fini del benessere personale, «bonificare le terre paludose dell'Es a vantaggio dell'Io»¹⁶² (sempre ammesso, poi, che questo sia possibile), poiché sussistono dei contenuti inconsci, come quelli spirituali, che non sono necessariamente forieri di sofferenza (come le terre paludose e insalubri citate da Freud). Non tutto deve, forzatamente, raggiungere la superficie emergendo dalle acque che, secondo la nota metafora dell'*iceberg*, celano la parte più profonda della persona: può permanere, infatti, un «sottofondo inconscio» che riguarda l'Io,¹⁶³ e non l'Es, col quale convivere, in un'esistenza caratterizzata nondimeno dall'autenticità. In questa prospettiva, allora, inconscio, intenzionalità e responsabilità non sono termini antitetici: si va oltre l'inconscio pulsionale freudiano dell'Es. La soggettività non coincide con la consapevolezza: esiste, anche, un inconscio dell'Io, una responsabilità inconscia perché irreflessiva. Allo stesso modo, occorre anche ammettere che inconscio non è sinonimo, riduttivisticamente e genericamente, di conflittualità. Secondo quanto affermato da Frankl, infatti, l'inconscio spirituale risulta essere la sede di contenuti che attengono alla decisionalità dell'Io: ovvero, alla facoltà originaria, ancorché inconscia, discernere le possibilità latenti di realizzazione del significato, e le esigenze insite nelle situazioni. Così, ciò che risiede nell'inconscio spirituale non richiede inevitabilmente di essere intellettualizzato per poter assumere i caratteri dell'autenticità: esistenziale, infatti, non significa consapevole, giacché «l'esistenziale, e in *questo* senso lo spirituale, non va (però) identificato con la consapevolezza. Tuttavia proprio la decisione esistenziale – si pensi solo alla coscienza! – è spesso il compimento assolutamente non riflesso di un atto».¹⁶⁴ E, come accennato, «inconscio» non coincide con *in*-autentico, giacché una anticipazione spirituale (o una decisione irreflessa) attiene comunque all'Io, alla spiritualità, non all'istintività che si contrappone all'Io.

Su questa linea, allora, parlare di consapevolezza del senso e dei significati intuiti dalla coscienza può significare saper ascoltare, accogliere ed accettare i segnali emotivi che

¹⁶² S. Freud, *Introduzione alla psicoanalisi: prima e seconda serie di lezioni*, Boringhieri, Torino, 1978, p. 485. Infatti, «oggi non è più possibile restare ancorati al concetto secondo cui la psicoterapia deve ad ogni costo prefiggersi, come fine ultimo, l'autocoscienza» (V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 44)

¹⁶³ Il concetto qui sotteso è ancora quello di «inconscio spirituale»

¹⁶⁴ V.E. Frankl, «L'analisi esistenziale e i problemi del nostro tempo (1946)», in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 28

provengono dall'interiorità del corpo vissuto giacché, non ci stanchiamo di ribadire, il senso è qualcosa di sentito prima che pensato, che attiene ad una intuizione emozionale più che alla conoscenza razionale,¹⁶⁵ ed il corpo ne costituisce, a ben vedere, la dimensione privilegiata di espressione: anzi, “il luogo proprio dei vissuti esistenziali”.¹⁶⁶

Risulta fondamentale, allora, prima di tutto e sopra a tutto, aver cura di cogliere ed accogliere il proprio sentire implicito (anziché pretendere di volerlo «gestire» o «spiegare»);¹⁶⁷ di comprenderlo senza la mediazione sovra-strutturale della razionalità e della verbalizzazione forzata. L'ascolto di sé, del proprio «sentire-di-sentire» dunque, può costituire la via favorita per accedere a quel senso nel modo più autentico e rispettoso possibile, senza snaturarlo. In questo consiste, dunque, la consapevolezza dei significati intuiti dalla coscienza: non certo nell'intellettualizzare ad ogni costo, bensì nella considerazione per l'implicito, per le latenze, per quanto non si lasci afferrare o rinchiudere nelle categorie spiegazionistiche. Esiste, infatti, un'*eccedenza dell'esperienza* rispetto al pensiero, refrattaria ai modi dell'imbrigliare¹⁶⁸: “il sapere «non cosciente» è più ampio dei contenuti presenti un tempo alla coscienza e poi allontanati. (...) Il sapere non cosciente, l'*inconscio*, non è, compiutamente, portabile alla coscienza”.¹⁶⁹ Persistono tracce inconscie del sapere emotivo e spirituale (al di là di quanto si possa raggiungere attraverso la consapevolezza e lo strumento fenomenologico dell'*epoché*): che si situano sul piano inclinato del *pre-riflessivo*, sul quale occorre sapere stare in un precario equilibrio, pur nell'incertezza che questo comporta, e nell'impegno a dominare l'atavica ansia di controllare se stessi ed il reale. Si tratta di perseguire, dunque, nell'educazione dei giovani la capacità di convivere con

¹⁶⁵ Spesso, tuttavia, il “bisogno di spiegare il mistero ineffabile dei sentimenti, che tante volte sembra turbare l'esistenza, si esprime nel tentativo di “trovare una ragione” e, quindi analizzare, classificare, scovare benefici, cercare antidoti, fornire regole” (V. Iori, “Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva”, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 17)

¹⁶⁶ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione”, in *ibid.*, p. 131

¹⁶⁷ Occorre ammettere che “la cultura oggi dominate, nel tempo della tecnica, tende a nascondere, a diffidare e a temere quelle dimensioni che contrastano con la logica dell'oggettività scientifica, oppure a razionalizzare la vita emotiva, conducendola nell'alveo della spiegazione per governarla, indirizzarla con la ragione, domarla” (V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 12-13). Si conferisce eccessiva importanza alla razionalità che, spesso, condiziona e pregiudica all'ascolto dei sentimenti.

¹⁶⁸ A proposito dei vissuti del corpo che si offrono all'interpretazione, P. Jedlowski puntualizza: “un'interpretazione che bisogna guardarsi bene dal portare fino in fondo: semplicemente, perché il fondo non esiste. Ogni esperienza rimanda infatti, oltre a ciò che controlla e seleziona, anche a ciò che le sfugge o che esclude” (P. Jedlowski, *Il sapere dei sentimenti*, cit., p. 204, nota 15).

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 134

aspetti e sentimenti non-riflessivi, nell'accettazione che esiste un sapere non razionale e non razionalizzabile.

In questa prospettiva, nei modi dell'intuizione, della sensibilità e dell'affettività, "si esplica in maniera primaria l'esperienza dell'essere-nel-mondo, anteriore a ogni separazione soggetto-oggetto: nella percezione e nell'emozionalità si coglie il mondo in relazione al sé, e ogni modo di sentire o di "sentirsi" si accompagna a una modalità peculiare di trovarsi e pro-gettarsi nel mondo"¹⁷⁰: ovvero, di esperire il significato implicito nelle concrete situazioni dell'esistere.

Consapevolizzare, pertanto, significa conciliare l'esigenza – propria all'analisi esistenziale – di "rendere conscio il soggetto della propria responsabilità e dell'essenza spirituale di ogni «essere uomo»"¹⁷¹ con la considerazione della legittimità di fattori inconsci spirituali come fonte di conoscenza ed espressione del senso intuito,¹⁷² i quali elementi inconsci, per poter esplicitare il proprio potenziale in ordine alla percezione soggettiva di un'autentica pienezza esistenziale, hanno da essere prima di tutto sentiti, ospitati ed ascoltati. Così, rendere consci fattori spirituali inconsci significa porre attenzione al proprio Io, che parla attraverso il sentire (il linguaggio dei vissuti corporei ed emotivi). Dunque, come accennato, "anche l'analisi esistenziale consiste nel restituire alla coscienza una parte dimenticata, e ciò nondimeno importante, della vita interiore, ma – a differenza di quanto avviene in un'ottica psicoanalitica – tale contenuto non è tanto il potere predeterminante dell'istinto o la forza coercitiva del passato, quanto piuttosto la capacità di autodeterminazione responsabile e la potenzialità liberante del futuro".¹⁷³

In virtù di tale capacità auto-determinante, occorre che l'educazione persegua il ritorno all'inconscio, quale guadagno di spontaneità e naturalezza. In questo senso Frankl parla della necessità di restituire all'uomo la "*fiducia nell'inconscio*",¹⁷⁴ lasciandosi condurre dalla profondità ed autenticità dei vissuti esistenziali.

Ecco perché, allora, l'essere-consapevole dell'uomo ha da evolversi nell'assunzione di un *habitus*: ovvero, di atteggiamenti e posture esistenziali che, nel tornare a riposare

¹⁷⁰ D. Bruzzone, "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 131

¹⁷¹ V.E. Frankl, *Psicoterapia nella pratica medica*, cit., p. 13

¹⁷² Occorre, in altri termini, "evitare di restringere la considerazione dell'uomo alla sola dimensione della sua coscienza", P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 127

¹⁷³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 207

¹⁷⁴ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 43

nell'inconscio dopo essere stati posti in luce dall'esame consapevole del soggetto, ne garantiscano la naturale spontaneità ed originalità.¹⁷⁵ Si tratta, infine, dopo lo sforzo di aver colto, accolto ed anche riflettuto su contenuti della coscienza, di guadagnare un 'residuo' di competenza esistenziale, che persiste dopo aver interrogato la coscienza e, quindi, dopo aver attraversato la personale esperienza vissuta, nei suoi risvolti noetici. Possiamo perciò affermare che, nella complessità del vissuto, esiste "qualcosa che si deposita, e che in qualche modo viene a costituire un «sapere»"¹⁷⁶: quel sapere che, infine, è fonte di saggezza e momento sorgivo delle più importanti decisioni esistenziali. Non è ammissibile, infatti, credere che "ciò che conta – dice Frankl riferendosi allo psicoterapeuta – è il divenire consapevoli a tutti i costi: solo *temporaneamente* lo psicoterapeuta – e, per noi, l'educatore – deve rendere consapevoli di qualcosa. Deve rendere conscio ciò che è inconscio – dunque anche ciò che è spiritualmente inconscio – solo per farlo ridiventare inconscio. Deve trasferire una *potentia* inconsapevole in un *actus* consapevole, e questo al solo scopo di produrre, alla fine, un *habitus* nuovamente inconsapevole"¹⁷⁷: un atteggiamento o postura esistenziale.

Nondimeno, è promuovendo l'impegno del soggetto in un significato (divenuto, questo sì, conscio), stimolandolo a dimenticarsi per esso, che si può raggiungere quella spontaneità e naturalezza tali da trasformare una iniziale attenzione al significato in un atteggiamento naturale. Occorre, dunque, perdersi in qualcosa in cui si crede per nutrire un *habitus* spontaneamente volto ai significati (e non 'forzatamente' o artificiosamente volto ai significati, nel pericolo di scadere in derive volontaristiche o cognitivistiche). E nella dinamica inconscio-conscio-inconscio, ossia in quel "ridiventare inconscio"¹⁷⁸ è "la spontaneità delle operazioni inconse", che l'educatore deve ristabilire, dopo aver risvegliato soltanto in modo provvisorio l'autocoscienza dei giovani stimolandoli, così,

¹⁷⁵ Anzi, quanto più il "sapere-sentire diviene cosciente, e la ricerca di un comportamento prudentiale si carica di tensione ai valori trascendenti, l'inconscio spirituale talvolta (...) indica modi di vivere (...) in termini affatto nuovi, quando non anche originali e persino geniali" (F. Larocca, *Oltre la creatività*, cit., p. 158)

¹⁷⁶ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza* cit., p. 134

¹⁷⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell'anima*, cit., p. 172. Dunque, "non solo all'origine, non solo al principio lo spirito è inconscio. Anche alla fine, «in ultima istanza». Non solo nel più profondo, ma anche nel più alto: l'istanza superiore, cioè, che ha da decidere sull'essere-conscio e sull'essere-inconscio, è essa stessa inconscia (...) Questa istanza, la quale decide se qualcosa diviene conscio o resta inconscio, funziona dunque anch'essa in maniera inconscia. Per decidere, però, essa deve in qualche modo poter distinguere. Solo un'essenza spirituale può infatti distinguere e decidere. Il che nuovamente ci indica che e in qual modo lo spirituale non solo può essere inconscio, ma sia all'inizio che alla fine deve anche essere tale." (V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 34-35)

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 44

a non indugiare in una autoreferenzialità iper-riflessiva. Se, per un verso, si tratta di schiudere “quella inconscia profondità nella quale avvengono le grandi, esistenziali, autentiche decisioni”¹⁷⁹ e di accedere, così, a quella che Frankl definisce “una responsabilità inconscia”,¹⁸⁰ nell’altro versante emerge la necessità di passare dall’avvenuta coscienza della responsabilità e, dunque, dal piano della responsabilità conscia, ad uno stato di «inconscia responsabilità», che permette al giovane di agire naturalmente (*habitus*) nella realizzazione di un significato intuito, senza che questo comporti una iper-attenzione sulla propria condotta esistenziale.

Si tratta, perciò, di «dimenticare dopo aver conosciuto»¹⁸¹: principio ben espresso da Frankl quando riflette sulla spontaneità (e non spontaneismo) che ha da permeare anche l’agire del terapeuta (e, indubbiamente, dell’educatore). Atteggiamento che, lungi dal coincidere con l’improvvisazione, rappresenta invece una conquista da parte di chi abbia consapevolmente e approfonditamente arricchito la propria professionalità ed interiorità.

In conclusione, possiamo rilevare la finalità principale dell’educazione – quale prerequisito necessario affinché il giovane sia in grado di decidere autenticamente e di resistere sensatamente alle occasioni che la vita gli presenta – nell’acquisizione (peraltro mai completata) di una condotta naturalmente, spontaneamente e abitualmente protesa al senso. L’inconscio spirituale costituisce, così, il presupposto e la finalità dell’educazione: dell’“educare alla fiducia rispetto a ciò che è inconscio, una fiducia nella spiritualità inconscia, nella superiorità cognitiva e decisionale di ciò che nell’uomo dipende dal sentimento e dalla sensazione, rispetto a ciò che in lui ha a che fare con la ragione e l’intelletto”.¹⁸²

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 71

¹⁸⁰ *Ibidem*

¹⁸¹ Non è ammissibile credere che “ciò che conta – dice Frankl riferendosi allo psicoterapeuta – è il divenire consapevoli a tutti i costi: solo *temporaneamente* lo psicoterapeuta – e, per noi, l’educatore – deve rendere consapevoli di qualcosa. Deve rendere conscio ciò che è inconscio – dunque anche ciò che è spiritualmente inconscio – solo per farlo ridiventare inconscio. Deve trasferire una *potentia* inconsapevole in un *actus* consapevole, e questo al solo scopo di produrre, alla fine, un *habitus* nuovamente inconsapevole” (V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell’anima*, cit., p. 172)

¹⁸² *Ibid.*, p. 172

11.3.2. Educare alla scelta

Da quanto emerso circa il passaggio dalla *potentia* all'*actus* all'*habitus* - passaggio che "delinea in ultima analisi una *pedagogia degli atteggiamenti*"¹⁸³ - emerge la centralità dell'elemento della decisionalità: della "educazione alla scelta",¹⁸⁴ a valutare e prendere una posizione nei confronti delle molte opportunità del reale. La decisione, infatti, "è un momento di grande rilevanza umana e psicologica. Può essere descritta come «l'incontro di un progetto o stile generale della persona con situazioni importanti che rappresentano una sfida a tale progetto»".¹⁸⁵ A dir il vero tale elemento scaturisce, da una parte, dal dato antropologico e motivazionale che l'essere umano sia costitutivamente aperto verso un dover-essere e, dall'altra, dal dato fenomenologico che l'addormentamento di tale dinamismo rivesta un ruolo fondamentale nell'insorgenza di un vissuto di disagio esistenziale nel giovane. Caratteri, questi, che entrambi rivelano l'aspetto centrale della *decisionalità* di cui è intriso l'*essere-per-il-significato* (o l'«autotrascendentalità» della persona). E la costitutiva possibilità umana di decidere e di decider-si¹⁸⁶ - che riassume in sé quelle della libertà e responsabilità - sorge dalla dimensione esistenziale dell'uomo. Infatti, "per il fatto della sua spiritualità, le pulsioni dell'uomo - al contrario di quelle dell'animale - sono sempre dominate padroneggiate totalmente, gli istinti umani sono già incanalati in questa spiritualità (...) Non sono questi impulsi a muovere la persona: al contrario, attraverso gli istinti è sempre la persona a far sentire la sua voce".¹⁸⁷ Ne scaturisce, quindi, una concezione dell'educabilità umana e del processo educativo profondamente diversa da quella elaborata, per esempio, nelle pedagogie di ascendenza psicoanalitica",¹⁸⁸ tesa a superare

¹⁸³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 386 (il corsivo è mio). Come sostiene anche E. Lukas, "se una persona agisce di frequente allo stesso modo, il che presuppone che abbia deciso di frequente allo stesso modo, si produce in lei un certo atteggiamento: l'«actus» si trasforma in «habitus», cioè dall'azione scaturisce l'atteggiamento. In base a un certo atteggiamento si agisce più volte allo stesso modo, senza che ogni volta si debba prima decidere ex novo; l'atteggiamento rappresenta direi quasi l'insieme delle «pre-decisioni» già prese" (E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit. p. 71)

¹⁸⁴ Cfr. AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, cit.

¹⁸⁵ N. Galli, "Scelta dello stato di vita tra incertezze e fragilità", *ibid.*, p. 96

¹⁸⁶ "Così Jaspers definisce l'uomo come un "essere che decide": che, prima ancora di essere, "decide ciò che è", cioè si declina in esistenza (...) Quando l'uomo si contrappone ai dati di natura, quando come tale "si rapporta" ad essi, là dove cessa di sottostare ai legami biologici (razza), sociologici (classe), psicologici (tipologici) e di ubbidirvi ciecamente, in quel punto inizia quella possibilità che ci consente di giudicarlo moralmente" (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 61)

¹⁸⁷ V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, cit., p. 99

¹⁸⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 199

la strisciante de-responsabilizzazione (che spesso ha accompagnato i concetti di «inconscio personale», «rimozione» e «istintualità dell'Es») e che tante forme educative (dis)educative portano ancora con sé.

Dunque, mettere in luce l'«autotrascendentalità» dell'essere umano (il suo costitutivo «essere-per-il-senso») comporta richiamare, insieme, sia il concetto di *trascendenza* che quello di *responsabilità*, ai quali Frankl attribuisce “il predicato di «essenza dell'esistenza» (...) mirando entrambi (...) a caratterizzare la tipicità spirituale dell'essere umano come Io capace di uscire da sé, di percepire l'appello della situazione, il significato possibile insito in essa, la sfida di un compito o il valore di un'altra persona e di rispondervi attivamente, in modo creativo, unico ed insostituibile”.¹⁸⁹

Decisione *esistenziale* come scelta del giovane, dunque, di «essere-per-il-senso»: di trascendersi per un valore da realizzare in prima persona (dinamismo, questo, che costituisce il presupposto ontologico e la finalità ultima dell'educare). Si tratta, infine, della decisione originaria e più profonda: presupposto di tutte le altre decisioni che concernono la concretezza dell'esistere, e che attiene alla dimensione propriamente spirituale dell'essere umano.

Da questo discende, a sua volta, la connotazione di educazione come supporto alla «dedizione di sé nella trascendenza», attraverso un processo educativo grazie al quale il soggetto (divenuto consapevole circa i propri significati) sia nella condizione di cogliere, altresì, “le valutazioni che sono in consonanza con se stesso, con la sua personalità unica e con il suo irripetibile destino”.¹⁹⁰ Ciò sembra particolarmente urgente in una società, come la nostra, permeata da un eccesso di stimolazioni ed eccitazioni, tali per cui se il giovane “vuol restare se stesso, deve allora sapere ciò che è importante e ciò che non lo è, ciò che è essenziale e ciò che non lo è. In una parola, deve sapere che cosa ha significato, e che cosa non lo ha”.¹⁹¹

Nondimeno, saper valutare sensatamente a favore di taluni significati rispetto ad altri, risulta cruciale per la formazione della personalità, poiché “dalla reiterata opzione di valore (...) si realizza la trasformazione e la configurazione stabile delle disposizioni

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 225 nota 48

¹⁹⁰ V.E. Frankl, “Filosofia e psicoterapia. Per la fondazione di un'analisi esistenziale (1939), in *Id.*, *Le radici della logoterapia*, cit., p. 144

¹⁹¹ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 109

personali”.¹⁹² Infatti, all’origine delle molteplici e quotidiane decisioni che paiono istintive e spontanee v’è sempre, in realtà, una decisione per un valore ed un significato, anche se in forma inconscia. Come dire: le scelte che effettuano gli adolescenti, pur nella loro apparente superficialità che sconfinata, talvolta, nella non-cura, non nascono da nulla, bensì da un processo decisionale che, più o meno consapevolmente, pertiene a quei giovani, che lo sappiano o no, ed alla loro biografia auto-configurativa.

Così, appare evidente che “l’educazione di oggi non può pensare procedere lungo le linee tradizionali, ma deve affinare la capacità di prendere decisioni indipendenti ed autentiche”,¹⁹³ affinché il soggetto possa assumere progressivamente uno stile decisionale caratterizzato, il più possibile, dall’adesione libera e consapevole ai valori intuiti dal suo organo di significato: ovvero, dalla “capacità di «dire interiormente di sì» alla realizzazione di un senso”.¹⁹⁴ Infatti, coerentemente a quanto argomentato poc’anzi sul processo di consapevolezza attinente i significati colti dalla coscienza, occorre che il giovane abbia riflettuto e compreso quali siano gli ideali ai quali si ispira il suo agire. Comprensione consapevole che si configura quale segmento necessario, eppur provvisorio, affinché egli possa procedere verso l’acquisizione di quell’intreccio di atteggiamenti che ne sostanziano l’incessante «prender-forma».

La decisione per un valore comporta, nondimeno, la sua realizzazione: ovvero, lo sforzo di attivare le personali abilità per rispondervi, ovvero per attuare responsabilmente quell’ideale percepito come una esigenza da compiere. Non basta infatti, come abbiamo già ricordato, intuire un ideale, giacché il processo decisionale comporta l’impegno creativo del soggetto in un «per-che e per-chi», orientato ad un «dinanzi a che cosa e/o dinanzi a chi». La capacità di decidere, infatti, comprende anche “l’attuazione di ciò che si è deciso, poiché chi non attua (non traduce in azione) la propria decisione in pratica la revoca, la «annulla»”.¹⁹⁵

In questa prospettiva, allora, educare alla decisionalità significa sostenere costantemente l’attività dei giovani nella direzione di significati da attuare, secondo i modi e i tempi che ciascuno intuisce essere maggiormente confacenti alle specifiche caratteristiche di personalità, a partire dunque dalla conoscenza di sé. Significa incentivare i ragazzi a

¹⁹² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 387

¹⁹³ V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 78

¹⁹⁴ Cfr. E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit. pp. 70-84

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 73

realizzare effettivamente una direzione di senso, a canalizzare le proprie energie nella creazione di un'opera, oppure nella piena dedizione a qualcuno, nella convinzione che sia proprio attraverso il fare, il realizzare e l'impegnarsi concretamente in qualcosa, così come nella cura verso una persona, che si possa realmente esprimere, alimentare ed «incarnare» l'autentica scelta per un valore, capace di irradiare di senso l'esistenza. Il riferimento, in particolare, è ai valori di creazione e di esperienza, quali ambiti che “permettono lo sviluppo di due capacità costitutive della persona spirituale: da un lato la capacità di decidere, di scegliere corsi d'azione, di selezionare le mete dell'intenzione, di individuare le cause per cui valga la pena vivere e lottare e gli ideali che si vogliono perseguire (...); dall'altro lato, la complementare capacità di 'ricevere' dal mondo e dagli uomini, di accogliere e di amare, di cercare e riconoscere e contemplare il vero, il bello, il buono, il sacro: nella natura, nell'arte, nelle persone, in Dio”.¹⁹⁶ In linea con ciò, decidere per un valore significa decider-*si* attraverso una causa da portare coraggiosamente avanti nell'esistere e, nell'atto di trascendersi per qualcosa o qualcuno, realizzare così se stessi.

Tale «dimenticarsi» postula, nondimeno, un movimento di de-centramento da sé, in vista di un compito: autodistanziamento che costituisce la condizione necessaria affinché il soggetto possa reagire efficacemente alla sua sofferenza esistenziale, dal momento che “io posso riuscire ad ignorare qualcosa (...) solo se *agisco* al di là di questo qualcosa, solo se *esisto* in funzione di qualcos'altro”¹⁹⁷: ovvero, nell'autotrascendenza.

Educare alla decisionalità significa allenare la persona, attraverso l'esperienza della quotidianità, “a non fuggire e a *tenersi pronta ad affrontare* il problema del senso della propria vita perché prima o poi verranno i momenti critici durante i quali si potrà non vedere quasi nessun motivo per vivere”.¹⁹⁸ Questo coincide col contrastare la tendenza, sempre più imperante oggi in educazione, ad evitare ai giovani la presa in carico personale di responsabilità, nel vano quanto illusorio tentativo di preservare loro dalle frustrazioni. I ragazzi che vivono, oggi, nella moderna “società del «post»”,¹⁹⁹

¹⁹⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 322

¹⁹⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell'anima*, cit., p. 174

¹⁹⁸ A. Pacciolla, “La prevenzione noogena”, in E. Fizzotti (a cura di), “*Chi ha un perché nella vita...*”, cit., p. 145

¹⁹⁹ Cfr. M. Rampazi, “Una sfida per la ricerca: analizzare la vulnerabilità sociale”, in V. Iori, M. Rampazi, «*Strumenti*». *Nuove fragilità e lavoro di cura*, cit., pp. 35-40

abbisognano invece di essere sostenuti nella personale avventura esistenziale da autentici «protagonisti»: spetta a loro, infatti, inesorabilmente ed inevitabilmente, la decisionalità ultima circa le questioni che riguardano la loro vita, da quelle meno importanti e scontate a quelle, invece, più impegnative. Decisionalità che permane come tratto costitutivo degli adolescenti, quandanche cercassero di eluderla, evitarla o scaricarla sulle spalle di qualche adulto. Ricordiamo, infatti, come anche la non-scelta costituisce una scelta ed esprima, paradossalmente ed in realtà, l'opzione originaria che si pone a fondamento di tutte le altre: quella di non prendere in mano la propria vita.

Educare alla decisionalità, dunque, si traduce nel «far decidere» ai giovani: nel permetter loro di allenare la costitutiva disposizione, in quanto esseri-umani, di scegliere, agire, rispondere liberamente per un valore. E questo si concretizza, a sua volta, nel progettare un'azione formativa che contempra dei chiari margini di decisionalità autonoma e responsabile per i giovani: ovvero, una cura educativa che, a differenza di quella *in-curante* accennata in precedenza, intenda non sostituirsi alla decisionalità del soggetto in educazione, soffocandone (talvolta subdolamente) importantissimi spazi di autonomia. Insomma, il giovane impara a decidere solo praticando la decisionalità ed esercitando, così, “una sua competenza importante, quella cioè di essere co-protagonista del suo benessere e della sua esistenza, con la sua capacità di valutazione valoriale dei diversi aspetti della vita”.²⁰⁰ Il tutto nella consapevolezza, da parte dell'educatore, che “nessun influsso ambientale o condizionamento esterno può sortire alcun effetto formativo a meno che non comporti una «decisione interna»”²⁰¹: è su questa che occorre investire i maggiori sforzi formativi, affinché il giovane sia in grado di attuare delle decisioni libere e responsabili e, per ciò stesso, profondamente autentiche.

Torna, nondimeno, l'aspetto di primario del saper-valutare in autonomia, poiché il processo decisionale comporta, inevitabilmente, che il soggetto abbia maturato la capacità essenziale di discernimento. Dunque, si affaccia “una nuova nozione di educazione come affinamento della capacità di valutare e di scegliere”²⁰², fondata sulla convinzione che “sapere quel che si vuole è semplicemente la forma elementare di ciò

²⁰⁰ G. Crea, “«Qualificare» la vita attraverso la ricerca di senso”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 40

²⁰¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 69, nota 179

²⁰² D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 125

che nella persona matura è l'abilità a scegliere i propri valori. Ciò che distingue l'uomo maturo è che il suo vivere è modellato su delle mete scelte da lui".²⁰³ Principio, questo, che riveste un'importanza cruciale per l'educazione, e che mette in evidenza la centralità della scelta del significato, affinché vi sia un'autentica assunzione di compiti. Si tratta, pertanto, di "favorire lo sviluppo della capacità naturale dello spirito di valutare autonomamente, al di là delle condizioni e delle situazioni contingenti: questa è (...) l'autentica «emancipazione», ovvero l'affrancamento dall'autorità e dall'eterodirezione, mediante l'affinamento della capacità di cogliere nell'intimo della propria coscienza, spontaneamente, il carattere imperativo del significato. Un'alternativa, dunque, al dilemma guidare-o-lasciar-crescere (...) che potrebbe sintetizzarsi nell'atto di «sostenere» (...) l'educando, in un processo di *corresponsabilità*, in cui però la decisione personale è – e deve rimanere – il fattore determinante".²⁰⁴ La finalità ultima – occorre sempre tenere in mente – è che il soggetto proceda sui sentieri dell'auto-educazione, che si sostanzia nel maturare progressivamente la capacità di decidere «per-che-cosa» e «per-chi» impegnarsi, e in nome di quali valori.

In questo quadro, promuovere nei giovani la "capacità di giudizio e valutazione connessa al problema dei valori e dei significati"²⁰⁵ significa, per l'educatore, mostrare l'autorevolezza di condurre la propria azione formativa non tanto secondo la logica del «dovere come necessità» (che punta, di fatto, sulle caratteristiche dell'obbedienza e dell'esecutività, nonché sul principio dell'imposizione «dall'alto» di compiti insindacabili, decisi dall'adulto, che vanno svolti pena l'assegnazione di una punizione), e nemmeno secondo quella del «volere come coraggio» (quasi se, per contrastare la logica dell'obbligo e dell'obbedienza, l'alternativa consistesse nell'ostentare forza nello sfidare il potere degli adulti, non riconoscendoli nel loro ruolo e mettendo in atto, così, comportamenti provocatori alimentanti la volontà di potenza), quanto piuttosto introducendo la prospettiva del «dovere come aspirazione al valore morale». Questo significa che chi educa non propone (o impone) una visione del mondo pre-confezionata (da accettare supinamente o da sfidare sfrontatamente) bensì, lungi dal sostituirsi al

²⁰³ R. May, *L'uomo alla ricerca di sé. Come far fronte all'insicurezza di questo nostro tempo e trovare un centro di forza in noi stessi*, Astrolabio, Roma, 1983, p. 124

²⁰⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 364. Il corsivo è mio.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 77

giovane nelle sue funzioni decisionali, ne sollecita la responsabilità di fronte ai valori e significati. L'educazione, infatti, è finalizzata ad orientare il giovane verso processi valutativi chiari, coerenti e responsabili: ma è solo al giovane che compete "la soluzione delle due questioni principali: *per-che-cosa* e *davanti-a-chi* si senta responsabile",²⁰⁶ in una «terza via» che oltrepassa, pertanto, la dicotomia tra l'obbedire/eseguire ed il contrastare/negare.

Al fine di perseguire la finalità educativa del «volere il dovere» (e, dunque, l'autentica, consapevole e convinta – perché intuita come significativa dalla coscienza - accettazione di un dovere normativo e oggettivo) l'educazione deve porre nelle condizioni il soggetto di sperimentare e scegliere i significati unici che permeano la sua situazione esistenziale, poiché "il dinamismo della libera scelta resta (...) l'imprescindibile punto nevralgico di qualsivoglia percorso formativo della personalità".²⁰⁷ Ne conviene, pertanto, come l'educazione non possa snaturarsi in indottrinamento valoriale: occorre che mantenga, infatti, la connotazione di «processo neutrale», di talché "non deve dare indicazioni sul «di fronte a chi» un uomo si sente responsabile: se davanti a Dio, alla società, alla propria coscienza o a qualsiasi altra istanza. Lo stesso circa il «per che cosa» egli si sente responsabile, per la realizzazione di quali valori, per l'attuazione di quali compiti personali, per quale concreto significato ecc. L'analisi esistenziale, quindi, non deve interferire nella scelta delle istanze che si riferiscono ai valori e alla loro disposizione gerarchica".²⁰⁸

Proprio in questo senso possiamo parlare, allora, di «educazione alla responsabilità»: alla capacità del soggetto di decidersi in libertà ed autonomia per realizzare un significato. Ed è attraverso questa via che si può trovare, come abbiamo già avuto modo di argomentare, un'opportuna conciliazione all'antico dilemma (che Frankl si era posto dal punto di vista psichiatrico, e che noi rileggiamo in chiave educativa) tra l'esigenza di inserire, in educazione, "una visione del mondo e della vita e, dall'altro, l'esigenza ineludibile di evitare qualsiasi tipo di imposizione!"²⁰⁹: conciliazione che si traduce nel "far riferimento ad un valore che, in quanto puramente etico-formale, non implichi un orientamento alcuno verso valori concreti: il valore della responsabilità! Non è

²⁰⁶ *Ibidem*

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 127

²⁰⁸ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 258

²⁰⁹ V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia*, cit., p. 129

pensabile un sistema di valori, una particolare concezione del mondo senza il riconoscimento della responsabilità come valore fondamentale, come valore formale rispetto a differenti definizioni di contenuto”.²¹⁰ Ciò che importa, allora, è che i giovani riescano a cogliere ed attuare alcune tra le potenziali esigenze valoriali insite nelle situazioni che essi stessi vivono concretamente, in modo da “sentirsi responsabili di fronte ai valori”²¹¹ ed essere condotti, così, al “riconoscimento della responsabilità”.²¹² Questo deve fare l’educazione che si richiami ai principi antropologici e noodinamici dell’analisi esistenziale: mettere nelle condizioni *ogni* giovane, a partire dalla consapevolezza che “il compito che un uomo deve assolvere nella sua vita è sempre indicato e mai adempiuto nella sua totalità”,²¹³ di «sentire» autenticamente che esiste un dovere, concreto e specifico alla sua situazione singolare, che attende proprio lui/lei per essere realizzato, sollecitando così la sua responsabilità a quella che si viene a configurare, per quel soggetto, come una vera e propria «chiamata». Non solo, poiché l’educazione avrà ottemperato alla sua funzione formativa solamente quando riuscirà anche a far «sentire», al giovane, che è dalla convinta presa di posizione nei confronti di un significato, nonché dall’impegno per la sua concreta realizzazione che dipende la significatività della sua esistenza: non dalla fatalità, né da altre condizioni a lui/lei estranee.

In altre parole, l’educazione deve convincere i giovani a non risparmiarsi in vista della realizzazione di un valore “dicendo loro che, quanto più sentiranno la vita come compito, tanto più essa apparirà loro *significativa*. Chi non è consapevole di questo dovere, accetta la vita come puro e semplice fatto; chi lo conosce, l’assume come *consegna*.”²¹⁴

Emerge, dunque, sempre più la necessità di stimolare l’impegno genuino e concreto del giovane all’attuazione del senso o, meglio, di incentivare la sua volontà a cercare, scorgere e realizzare – attraverso l’azione o, anche, la disponibilità a lasciar che le esigenze del reale «si diano» - le possibilità di significato, facendogli nel contempo

²¹⁰ *Ibidem*

²¹¹ *Ibidem*

²¹² *Ibid.*, p. 130. Frankl attribuisce questa espressione a R. Allers: “se Rudolf Allers nel corso di una conferenza definì la psicoterapia come «educazione al riconoscimento della responsabilità» (...), anche noi ritroviamo nella filosofia contemporanea la responsabilità sotto la rappresentazione della coscienza come dato di fatto originario” (*ibidem*).

²¹³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 95

²¹⁴ *Ibidem* (i corsivi sono miei)

notare come, tuttavia, le potenzialità esigano di essere colte e realizzate nel «qui ed ora», senza eccessivi temporeggiamenti o indecisionalità. Le possibilità di significato, infatti, “si eclissano se non vengono realizzate”²¹⁵: presentano un carattere di caducità che chiede di essere rammentato ai ragazzi, stante la caratteristica disposizione adolescenziale a procrastinare lungamente il momento della scelta e della decisione responsabile. Questo perché tali atti umani, come emerso nei capitoli precedenti, risultano inevitabilmente connessi ai concetti – dalla forte densità emotiva - di *rinuncia* e di *rischio*: il primo connesso al fatto che realizzare una fra le molteplici possibilità di cui è intrisa ogni condizione umana significhi indubbiamente privarsi, per l’eternità, delle altre, condannandole di fatto all’inesistenza; il secondo legato al dinamismo sotteso alla scoperta dei significati, sospeso alla personale coscienza: fenomeno tipicamente umano, ma anche «troppo umano», “perché partecipa alla *condition humaine* ed è quindi anch’essa segnata dalla finitezza. Solo così si capisce come la coscienza possa talvolta sviare l’uomo. Non solo: fino all’ultimo momento della sua vita, fino all’istante di esalare l’ultimo respiro, l’uomo non potrà sapere se effettivamente ha realizzato il senso della sua vita, oppure se si è continuamente ingannato: *ignoramus ignorabimus*. (...) d’altra parte egli non deve sottrarsi al rischio che corre nell’aderire ad essa, seguendone in pieno la voce”.²¹⁶ Ciascun essere umano, infatti, non può far altro che ascoltare il personale organo di significato, ed affidarsi alla sua voce per orientarsi nell’esistenza:²¹⁷ un rischio certamente pregnante e fondato, ma al quale i giovani non possono e non debbono sottrarsi, nella consapevolezza che ogni scelta sia “sempre radicata nella situazione e da questa condizionata, ma ne consente il superamento. A fronte della “caduta” a livello di “semplice presenza” che lo porterebbe alle diverse forme di “esistenza mancata” (secondo l’espressione binswangeriana), il soggetto può assumere il coraggio di esistere (*ex-sistere*)”.²¹⁸

L’accento è posto, allora, sul maturare la difficile arte del «saper-stare nell’incertezza» allenando, progressivamente, la personale facoltà decisionale. Elemento, quest’ultimo,

²¹⁵ *Ibid.*, p. 120

²¹⁶ *Ibid.*, p. 80

²¹⁷ Occorre alimentare continuamente la fiducia nel fatto che “l’individuo è sempre proteso tra la finitezza della situazione e l’infinita apertura della trascendenza: il ‘ponte’ comunicante tra queste due dimensioni di per sé incommensurabili è costituito dalla capacità, propria dell’uomo, di distinguere i significati latenti nell’istante esistenziale e di scegliere quali realizzare per l’eternità” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 121)

²¹⁸ V. Iori, “Presentazione”, in D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell’esistenza*, cit., p. 13

che non può essere assolutamente eluso in educazione: “è bene, anzi, insistere su un certo diritto di precedenza della decisione sull’atteggiamento, perché costituisce a ben vedere la garanzia della continua possibilità di riformare se stessi a partire da nuove situazioni esistenziali, senza indulgere in alcun caso al pregiudizio fatalista”.²¹⁹

Ed, in virtù di tali convinzioni, la promozione dell’impegno verso un compito percepito dal giovane secondo i caratteri del «dovere» è proprio ciò in cui si deve sostanziare l’educazione la quale, pertanto, ha da essere orientata ai valori oggettivamente presenti in una situazione concreta. Il tutto nella chiara consapevolezza che l’apertura autotrascendente del giovane a ideali e significati oggettivi sia un processo non “di natura meramente psichica, bensì sostanzialmente noetica: è l’atto squisitamente spirituale della persona, che orienta e dà forma all’organismo psicofisico.”²²⁰

Si tratta, dunque, di guidare lo sguardo del ragazzo verso la dimensione del futuro, del domani e del «non-ancora», in un orizzonte temporale che costituisca un riferimento “verso cui volgersi. Il suo presente, nella sua interezza, riceve forma da questa meta prefissa e vi si dirige (...). Se l’uomo perde il suo futuro, la vita stessa si dissolve nella sua struttura. Altrimenti si arriva ad un «lasciarsi vivere»”.²²¹ L’azione educativa deve essere mirata all’*auto-progettualità*, che “consente al soggetto umano di sottrarsi alla dispersione del Si inautentico e decidersi per la propria possibilità”:²²² ovvero, al progressivo allenamento della capacità di dirigere sensatamente la propria auto-configurazione, attraverso la messa in pratica di processi decisionali autentici e consapevoli, orientati a valori e dover-essere percepiti come missioni da voler eseguire per la propria realizzazione. L’educazione della dimensione spirituale, dunque, avviene attraverso la promozione delle molteplici decisioni che costellano il complesso processo, mai concluso, di auto-educazione.

La persona spirituale ed incondizionata, infatti, “tramite il processo di decisione libera e responsabile, si forma come personalità. L’essere umano è un essere che non solo decide, ma che *si-decide*,²²³ nella presa di posizione dello spirituale (sede ed espressione di libertà interiore) nei confronti dell’apparato psico-fisico, il quale ne risulta così plasmato e modificato. Così, “alla fin fine il comportamento umano in ogni caso non

²¹⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 230

²²⁰ *Ibid.*, p. 383

²²¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 136

²²² V. Iori, “Presentazione”, in D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell’esistenza*, cit., p. 13

²²³ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 78

viene dettato da condizionamenti incontrati dall'uomo, ma da decisioni che egli prende. Che lo sappia o no: egli decide di sfidare i condizionamenti o di cedere ad essi. In altre parole: decide se e in quale misura lasciarsi determinare",²²⁴ data l'incontestabile esistenza di un inalienabile margine di libertà, che si contrappone ai condizionamenti e che fa della persona un essere "condizionatamente incondizionato",²²⁵ persino nei confronti del proprio patrimonio culturale ed educativo. Questo significa che il giovane, lungi dall'esser incoraggiato ad imputare all'educazione ricevuta la causa delle proprie difficoltà,²²⁶ in un atteggiamento de-responsabilizzante, dai toni vittimistici e fatalistici, debba essere condotto a rendersi conto che proprio lui, in realtà, è e rimane sempre libero di reagire in modo costruttivo (attraverso la messa in moto delle personali facoltà spirituali) a quelle condizioni di vita nelle quali è stato originariamente «gettato». Come suggerisce lo stesso Frankl, infatti, "non bisogna accettare la scusa dell'errore di educazione: la possibilità di autorieducarsi c'è sempre."²²⁷ Il tutto considerando che, mentre le caratteristiche fisiche si ereditano geneticamente e quelle psichiche si strutturano per via educativa, "lo spirituale invece non risulta suscettibile di educazione; esso deve semplicemente realizzarsi in maniera autonoma, «compiersi» nell'esercizio responsabile della propria libertà".²²⁸ Dunque, sono i processi decisionali e valutativi che possono essere educati: ma *non* direttamente lo spirituale (come abbiamo peraltro già argomentato). E l'educazione allora, deve puntare l'attenzione su quel margine di libertà che rimane comunque al giovane poiché, se è vero che lo spirituale non può essere plasmabile dall'educazione, è nondimeno vero che esso viene alimentato dai processi sottostati le decisioni, e che il reiterato esercizio decisionale comporta l'affinamento della stessa capacità eminentemente spirituale di intuire e realizzare significati.²²⁹ Occorre, dunque, educare l'atteggiamento propositivo del giovane nei confronti dell'esistenza e, così facendo, fortificare la sua libertà spirituale, giacché è vero che ogni essere umano può formarsi in modo autentico, ma a patto che "attraverso

²²⁴ V. E. Frankl, "Determinismo e Umanesimo", *Ricerca di senso*, cit., p. 299

²²⁵ Cfr V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, cit., p. 102

²²⁶ Naturalmente, ciò non vuol insinuare che l'educazione non abbia alcuna responsabilità (anzi, in questo lavoro noi tentiamo proprio di far emergere le responsabilità dell'educazione in ordine alla promozione della ricerca di senso). Ma è l'atteggiamento del soggetto in educazione che non deve vedere, nell'educazione stessa, un alibi per abdicare alla propria responsabilità di fronte alle condizioni di vita.

²²⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 126-127

²²⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 384

²²⁹ Ricordiamo l'adagio frankliano, secondo il quale "la decisione di oggi è l'istinto di domani" (V.E. Frankl, *Der unbedingte Mensch*, cit., p. 143. Trad. D. Bruzzone)

una *scelta* personale, riaffermi la sua vocazione di *e-sistente*, che «sta fuori» e «oltre» la concreta situazione”.²³⁰

Così, chi educa deve essere profondamente permeato dalla convinzione che “essere uomo significa decidere ogni volta che cosa fare di se stessi, e questo significa a sua volta assumersi la responsabilità delle proprie azioni e della propria condotta. Da ciò deriva che chi giudica o condanna qualcuno in base alle sue componenti biologiche (eredità, ma anche nazionalità), psicologiche (educazione e istruzione), e sociologiche (condizioni sociali ed economiche), ma non *sulla base dell’uso che ne ha fatto*, gli fa un torto già in partenza”²³¹: lascia ai margini la persona stessa nella sua essenza., fermandosi ad una lettura pericolosamente superficiale e preclusiva delle sue potenzialità. Occorre, invece, ri-fondare una intenzionalità educativa capace di alimentare un *rinnovato progetto esistenziale* fondato sulla promozione del «porre in essere» alcune tra le molteplici potenzialità dell’esistenza, scegliendo quella ‘giusta’ a seconda della particolare situazione, e considerando sempre la facoltà che ogni soggetto presenta (sia pur in modi differenti) di prendere posizione nei confronti delle sue condizioni di partenza e, dunque, di cambiare. Si palesa la necessità, altresì, di resistere alla tentazione o di colpevolizzare o di de-responsabilizzare i giovani, ponendo costantemente in luce, invece, la loro “libertà di trasformarsi e di prendere in mano il proprio destino, compreso quello sociale”.²³² L’obiettivo, allora, è di portare il singolo a “riconoscere e ad adempiere i propri doveri umani e sociali”²³³ : riconoscimento e capacità di adempimento che richiedono, da parte del giovane, una scelta libera e responsabile nei confronti di un valore. Tale decisionalità di «essere per un valore» costituisce la condizione necessaria affinché quel giovane possa affrancarsi dai vari tipi di condizionamenti cui è inevitabilmente sottoposto, nella convinzione, come detto, che la libertà «da» “possa ottenersi soltanto se è preceduta dalla libertà «a» decidersi per questo o quel compito vitale”.²³⁴ Pertanto, il momento negativo della libertà non viene da sé, ma scaturisce come effetto da quello eminentemente positivo: dall’allenamento ad impegnarsi concretamente per qualcosa o per qualcuno (così come l’educabilità e

²³⁰ D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell’esistenza*, cit., p. 15

²³¹ V.E. Frankl, “Argomenti per un ottimismo tragico”, in AA.VV., *Ottimismo per vivere ok*, cit., pp. 31-32. I corsivi sono miei.

²³² V.E. Frankl, “L’analisi esistenziale e i problemi del nostro tempo (1946)”, in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 21

²³³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 192

²³⁴ *Ibidem*

l'autorealizzazione scaturiscono dall'autotrascendenza). Infatti, il giovane, “è solo «capace di libertà» e diventa libero a mano a mano che accetta di intraprendere e perseguire un cammino nel quale sono centrali la responsabilità e la scoperta dei valori”²³⁵ Un adolescente capace di decisioni libere e responsabili è colui, pertanto, che ha intrapreso questa difficile sfida, che non può dirsi mai conclusa, grazie ad un'educazione capace di appellarsi alla sua libertà responsabile, ovvero in grado di “investire sulla capacità autonoma di decidersi per dei valori e di perseguire degli scopi”,²³⁶ nella convinzione che sol attraverso un'educazione (e ri-educazione) alla responsabilità decisionale della coscienza si possa sostenere sensatamente il giovane afflitto dal sentimento della frustrazione esistenziale.

11.3.3. Educare alla resilienza

Le due finalità educative del consapevolizzare e del decidere in ordine alla realizzazione dei significati, costituiscono la premessa necessaria per un altro traguardo maturativo: quello che, con un termine piuttosto comune, possiamo denominare *resilienza*.²³⁷ Questo costrutto, centrale nella prospettiva dell'analisi esistenziale, trova nella «forza di resistenza dello spirito» il proprio fondamento antropologico. Nondimeno, esso si basa sulla convinzione del persistere di risorse di sviluppo umane «nonostante» le difficoltà: principio centrale su cui può e deve far leva un'educazione attenta alla promozione della ricerca di senso.

Nel presupporre, dunque, quanto già esplicitato circa il suddetto principio antropologico (e su quello ad esso strettamente connesso: ovvero, l'«antagonismo psiconoetico»), e

²³⁵ E. Fizzotti, “Presentazione alla nuova edizione italiana”, in V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp.11-12

²³⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 226

²³⁷ A. Oliverio Ferraris parla, a questo proposito, di «forza d'animo», riferendosi a quella speciale proprietà, che hanno i metalli, di tornare alla loro forma iniziale. “Definirla come semplice resistenza – sostiene l'autrice – sarebbe infatti riduttivo perché alla resistenza, passiva, la resilienza aggiunge una dimensione dinamica oltre che positiva: la capacità di fronteggiare e di ricostruire” (A. Oliverio Ferraris, *La forza d'animo. Cos'è e come possiamo insegnarla ai nostri figli*, Bur, Milano, 2004, p. 7). Nondimeno, considerando i tratti che ricorrono maggiormente nelle personalità resilienti, se ne evincono alcuni ‘requisiti’, che qui ci limitiamo solo ad elencare: curiosità e attitudine giocosa; capacità di imparare dalle esperienze; adattamento rapido; solida autostima; fiducia in se stesse; amicizie, affetti, relazioni d'amore; possibilità di espressione dei sentimenti; attesa che le cose funzionino; empatia; ricorso all'intuizione e alla creatività; autodifesa; serenità e saggezza; tendenza a migliorare con il trascorrere degli anni (*ibidem*, pp. 49-51).

nel tentativo di declinare i contorni che caratterizzano un atteggiamento resiliente nei giovani, si tratta, in sostanza, di avanzare il messaggio educativo che, “di fronte alla nostra sorte dobbiamo davvero comportarci come rispetto al terreno su cui poggiamo: considerarla il trampolino per la nostra stessa libertà”.²³⁸ In questa considerazione risiede la fonte sorgiva della resilienza, quale postura esistenziale da insegnare, testimoniare e coltivare nei nostri giovani, mettendo primariamente in luce quanto «ancora» e «nonostante tutto» si possa fare per vivere una vita piena di senso.

Dunque, in questa prospettiva, il ragazzo deve essere aiutato a vedere il terreno sul quale è «stato gettato» non come un laccio che gli impedisce di fare delle esperienze, o che gli preclude di operare delle scelte, bensì quale piattaforma di partenza dalla quale muovere per esplorare nuovi percorsi di crescita: come una opportunità, pertanto, per mettere alla prova le personali, uniche ed originali capacità. Così, quello che usualmente suona come “argomento per la confutazione della libertà individuale, ora diviene un argomento a favore (...) per la dimostrazione di quella stessa ipotesi!”.²³⁹ Non si tratta, ben inteso, di alimentare illusorie speranze o ingenuità – quanto pericolose - fantasie di onnipotenza,²⁴⁰ bensì di “conservare la fiducia in un senso della vita anche al di là della capacità produttiva e procreativa”:²⁴¹ di mantenere, pertanto, vigile l’attenzione sul proprio atteggiamento spirituale nei confronti di una situazione, nella possibilità di mutare non tanto condizioni oggettivamente e realisticamente immodificabili, quanto il modo di «portare la propria croce». In questo, infatti, risiede l’autentica possibilità di resistere: nell’espletare la libertà interiore di cambiare il personale modo di porsi nei confronti di una situazione, attingendo alle risorse spirituali, senza scadere in una sterile rassegnazione.

L’analisi esistenziale, dunque, “insegna che non vi sono circostanze tragiche o negative che non possano essere trasformate in prestazioni positive dall’atteggiamento spirituale che si assume nei loro confronti”²⁴²: tornano i temi centrali della *fiducia* (del conservare

²³⁸ Cfr. V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit.

²³⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 222

²⁴⁰ Parlare di risorse di resilienza non coincide col sostenere l’assunzione di atteggiamenti “all’insegna di un fatalismo gratuito o di una vacua ed illusoria mistica della rassegnazione o dell’evasione, ma si presentano anzi come una trasposizione dimensionale su di un piano ulteriore di trascendenza che esige – e quindi permette di far emergere con chiarezza incontrastabile – le risorse più alte della spiritualità umana” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 324)

²⁴¹ A Pacciolla, “La prevenzione noogena”, in E. Fizzotti (a cura di), “*Chi ha un perché nella vita...*”, cit., p. 149

²⁴² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 325

una fiducia irriducibile nelle possibilità di sviluppo umane, e nell'esistenza incondizionata di un senso); della *speranza* (del mantenere salda la speranza nelle potenzialità di significato, anche quando sembrano non esservi più risorse cui attingere); dell'*idealità* (del puntare al massimo grado di sviluppo e realizzazioni possibili, al di là delle difficoltà o ostacoli presenti); dell'*impegno* (del resistere nel portare a compimento una consegna, perseverando in una "sana ostinazione").

Aspetti, questi, che contribuiscono ad alimentare quei «valori di atteggiamento» che costituiscono, insieme a quelli creativi e di esperienza, una via per la realizzazione del senso, e che "si realizza in funzione della capacità di comportarsi da uomo anche quando le stesse possibilità di vita sembrano minimizzarsi (...) Se ammettiamo tra le possibili categorie di valori anche quella dei valori di atteggiamento, ne risulta che l'esistenza umana non è mai senza senso. La vita "ha senso" fino all'ultimo respiro o almeno finché si è coscienti, finché si sente la propria responsabilità verso i valori, anche se questi alla fine possono limitarsi solo a quelli di atteggiamento: poiché il dovere, cioè il compito che la vita ci dà di attuarne comunque, non ci abbandona mai".²⁴³

In linea con ciò, la valenza educativa di uno sguardo centrato sulle risorse di resilienza del soggetto risulta particolarmente pregnante in alcune espressioni di Frankl a proposito del suicidio: considerazioni, queste, che potrebbero indubbiamente essere ampliate anche alle altre forme di frustrazione esistenziale. Infatti, "nella problematica suicidaria non interessa tanto se qualcuno, per un motivo o l'altro, sente un impulso a suicidarsi, ma per quale motivo egli può superarlo; non che cosa può condurlo a tentare il suicidio o ad avere pensieri suicidi, ma che cosa può trattenerlo dal realizzarli".²⁴⁴ L'attenzione, dunque, è l'orientamento del soggetto al senso: verso un «per-che e per-chi continuare a vivere», nonché alla capacità di discernere «dinanzi a chi», a quale valore, operare quella scelta. Invece, "di solito si indaga solo sul motivo che uno può aver avuto per tentare il suicidio. Ma ciò che è più interessante non è tanto il motivo che lo scatena, quanto piuttosto il motivo che lo frena. In una parola si tratta di risorse che possono venir mobilitate, e non soltanto da situazioni-limite".²⁴⁵ Si tratta, allora, di

²⁴³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 85-86

²⁴⁴ V.E. Frankl, "Il senso come categoria antropologica" (1996), in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 173.

²⁴⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell'anima*, cit., p. 244

comprendere, alimentare e, se necessario, aiutare il giovane a scoprire le ragioni che gli permettono di resistere alla tentazione di soccombere “in vista di un senso della vita, di un senso nella sopravvivenza”;²⁴⁶ di promuovere “risorse che si contrappongono”²⁴⁷ al malessere: non tanto rimuovere le cause, ma opporre dei motivi per vivere, poiché “se non c’è nulla, se non c’è un compito significativo da assolvere, se non ci sono motivi *contro*, allora la situazione è pericolosa”.²⁴⁸

E non v’è alcun dubbio che, dal punto di vista pedagogico, l’attenzione sulle *risorse di resilienza* della persona costituisca una ineludibile necessità legata alla natura metabletica dello sguardo ed interventi educativi i quali, grazie al contributo dell’analisi frankliana, possono concentrarsi non solo sulle risorse bio-psichiche (che costituiscono l’apparato naturale della persona: quello concernente le sue inclinazioni e predisposizioni di base), quanto sulle risorse propriamente spirituali del giovane operando, così, uno spostamento dimensionale sul piano della trascendenza. Così, attraverso la promozione delle facoltà noetiche ciò “si viene ad aggiungere alla «posizione naturale» dell’uomo, è la «presa di posizione personale», il suo personale modo di atteggiarsi di fronte a tutte le altre dimensioni suddette”.²⁴⁹

Nondimeno, risulta altrettanto evidente come in educazione occorra fare i conti con quelle che Frankl chiama, in varie occasioni, «disposizioni» (intese quali configurazioni psicosomatiche di partenza) e «condizioni» (le concrete situazioni esistenziali), le quali interagiscono nel costituire la posizione di partenza di ogni soggetto.

Tra le condizioni di partenza (valida non per tutti i soggetti indistintamente, ma solo per alcuni) crediamo possa essere incluso anche il vissuto di vuoto esistenziale: la percezione di una mancanza di senso, prima esperita che concepita razionalmente. Tale vissuto costituisce una posizione di partenza in quanto scaturente sia da disposizioni (pensiamo, ad esempio, alle tonalità emotive²⁵⁰, quali sottofondo che può predisporre alla chiusura verso taluni valori e, dunque, alla preclusione di certi significati) sia da condizioni (da un contesto di vita *in-sensato*: incapace di offrire risposte alle domande

²⁴⁶ *Ibidem*. Sulla medesima linea si pone A. Oliverio Ferraris, quando dice che “ogni bambino, così come ogni adulto, ha (però) in sé le energie per reagire e resistere ai problemi e alle complessità della vita purché ne veda il senso e trovi un appiglio di cui avvalersi” (A. Oliverio Ferraris, *La forza d’animo*, cit. p. 8)

²⁴⁷ V.E. Frankl, “Il senso come categoria antropologica (1996)”, in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 173

²⁴⁸ *Ibidem*

²⁴⁹ V.E. Frankl, *Teoria e terapia delle neurosi*, cit., p. 209

²⁵⁰ Cfr. O. F. Bollnow, *Le tonalità emotive*, cit.

di senso del giovane). Ciò che conta, dal punto di vista pedagogico, è «come il soggetto si pone» nei confronti di quel vissuto, che cosa «ne-fa»: se si limita a subirlo, e/o se reagisce tacitandolo con palliativi, o invece se riesce a farvi fronte scegliendo la dimensione dell'autotrascendenza, ossia aprendosi ai valori e significati. La sfida dell'educazione coincide, allora, nel costante “appellarsi alla persona spirituale che resta inaccessibile e inviolabile, ancorché condizionata, nascosta o impedita dalla malattia, e far leva sulla sua libertà di atteggiarsi nei confronti della situazione psicofisica e di trascendere i meri dati delle circostanze”,²⁵¹ nel sollecitare le risorse di resistenza dello spirito proprio a partire dalla considerazione (e non dalla negazione) delle difficoltà e condizioni ostacolanti. Si tratta, in sostanza, di non fermare allo sguardo e la speranza di cambiamento davanti ai pur molteplici impedimenti poiché, oltre ad essi, “l'uomo possiede un atteggiamento che, a differenza della “posizione” di partenza, che è essenzialmente predestinata, è libero. A riprova sta il fatto che l'opinione di un uomo può cambiare. (...) Questi mutamenti sono determinati dall'educazione, dall'esperienza, dagli sforzi autodidattici”.²⁵²

Naturalmente, non è l'“attestarsi su una posizione estremistica di negazione del «regno delle necessità»”²⁵³ che si propugna, bensì l'impegno costante a “equilibrarne il peso e a fornire una visione più realistica dell'interazione fra fattori condizionanti (e tuttavia mai completamente «determinanti») e la persistenza di un margine di libertà soggettiva”.²⁵⁴ L'intento, dunque, è quello di aggirare, superare e contrastare tali impedimenti, in vista della realizzazione di un compito, di uno scopo, di un obiettivo esistenziale, da perseguire e preservare nonostante tutto. D'altro canto, la possibilità umana di cambiare e di non cedere spiritualmente anche al cospetto di situazioni le più disabilitanti, è stata tragicamente mostrata dall'esperienza nazista della detenzione nei *lager*, dove si è rivelato che “l'uomo è veramente in grado di «comportarsi diversamente» (...) all'uomo del *Lager* si può prendere tutto, eccetto una cosa sola: l'ultima libertà umana di affrontare spiritualmente, in un modo o nell'altro, la situazione imposta (...) tutto ciò che accade all'anima dell'uomo, ciò che il *Lager* apparentemente «fa» di lui come uomo, è il frutto di una decisione interna (...). La libertà spirituale

²⁵¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 49

²⁵² V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 121

²⁵³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 181

²⁵⁴ *Ibidem*

dell'uomo, quel bene che nessuno può sottrargli finché non esala l'ultimo respiro, fa sì ch'egli trovi, fino al suo ultimo respiro, il modo di plasmare coerentemente la propria vita".²⁵⁵

Così, ciò di cui hanno bisogno i nostri giovani, in un'epoca contrassegnata da cinismo e nichilismo, è una fede incondizionata nelle loro risorse spirituali, la quale poggia sull'altrettanto "fede incondizionata in un significato incondizionato della vita".²⁵⁶ Di un'educazione capace di condurli a maturare "una *fiducia esistenziale di fondo* secondo cui la propria vita è comunque ritenuta piena di senso anche quando sarà difficile scorgerne il significato. Nei momenti critici i soggetti con questa fiducia di fondo affrontano il vuoto esistenziale dicendo a se stessi: «Non vedo un senso, ma so che c'è»".²⁵⁷ È la promozione, dunque, di un atteggiamento fiduciosamente aperto al cambiamento, nella convinzione che la propria personalità e l'originale parabola esistenziale non siano completamente determinabili dal destino, né dagli istinti. Si tratta, insomma, di imparare a «veleggiare»: che "non significa soltanto lasciarsi spingere dal vento: la bravura del marinaio, anzi, comincia a rivelarsi proprio nella sua capacità di far agire in una determinata direzione il vento, al punto da essere capace di far vela con vento contrario".²⁵⁸ Questo coincide con la sapienza del condurre la propria esistenza secondo un orientamento ben preciso, capace di volgere le situazioni in modi differenti da quanto posto secondo le condizioni di partenza, non ripiegando così le 'vele' sui propri confini, né precludendosi la possibilità di dispiegarle verso nuove direzioni: l'uomo, infatti, "non coincide con il suo limite, è più del suo limite".²⁵⁹ E non bisogna dimenticare, altresì, che le risorse di resilienza si attivano facendo agire «in una determinata direzione» il vento: ciò significa che se è incontestabile che ogni uomo abbia in sé una riserva di forza ed energia (normalmente chiusa, la quale si sprigiona nei

²⁵⁵ V. E. Frankl, *Uno psicologo nei Lager*, cit., pp. 114-116. A questo proposito segnaliamo il recente lavoro di P. Milani e M. Ius sulle risorse di resilienza che hanno permesso, ad un gruppo di bambini sopravvissuti alla *Shoah*, non solo di sopravvivere, ma anche di contribuire al bene comune senza lasciarsi sopraffare da quella dolorosa esperienza (cfr. P. Milani, M. Ius, *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano, 2010).

²⁵⁶ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 164

²⁵⁷ A Pacciolla, "La prevenzione noogena", in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit., p. 145

²⁵⁸ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 125. E una straordinaria testimonianza, in tal senso, ci viene raccontata da Federico Chiarugi (ginnasta pisano, deceduto qualche anno fa): si veda, a questo proposito, F. Chiarugi, "L'altra faccia della medaglia: competere per vivere? Nuove vie e nuovi sogni per continuare a vivere", *Ricerca di senso*, vol. 6, n. 3, 2008, pp. 375-380

²⁵⁹ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p.59

momenti di difficoltà) è altrettanto vero che egli può attingervi “nel momento in cui prende coscienza di un compito pieno di senso, che attende proprio lui. Dunque, il meccanismo delle chiuse per la riserva di forze è legato al buon esito della ricerca di senso, o viceversa: chi non vede un senso nel proprio agire non trova nemmeno la forza per agire”.²⁶⁰

E questo ci riconduce alla finalità educativa dalla quale siamo partiti: quella di consapevolizzare il significato intuito dalla personale coscienza, al fine di poter decidere autenticamente (e siamo, qui, alla seconda finalità) per la realizzazione di un compito fonte di senso per l'esistenza.

²⁶⁰ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti, A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 58

XII. Direzioni di senso per l'educare

*“L'educazione non crea l'uomo:
lo aiuta a crearsi”*
(M. Debesse, *Le tappe dell'educazione*)

Le finalità, precedentemente delineate, di un'educazione volta ad affinare la coscienza inducono a riflettere su alcuni ambiti formativi ai quali rivolgere l'attenzione i quali, nell'intreccio inestricabile l'avventura formativa che connota ogni persona, possono contribuire ad incentivarne il processo della ricerca di senso. Il coinvolgimento di diverse direzioni sulle quali centrare l'impegno educativo richiama, nondimeno, alla necessità per l'educazione di attestarsi sul piano della pluri-dimensionalità, spostando l'asse dalla centralità della dimensione cognitiva all'integrazione delle molteplici esigenze che connotano la crescita degli adolescenti: non ultime, quelle esistenziali. Si tratta di orientamenti che solamente sul piano euristico ed argomentativo possono presentarsi suddivisi in una sorta di elenco statico: ma la realtà dell'educare impone di pensarli in un impasto unico ed originale. Naturalmente, non siamo dinnanzi a prescrizioni chiuse e definite: e qui ci viene in soccorso, in modo particolare, la prospettiva fenomenologico-esistenziale, coerentemente alla quale possiamo immaginare la progettazione di tali ambiti educativi essenzialmente aperta, continuamente definibile e modificabile. L'attenzione, infatti, è centrata ai dinamismi della coscienza (sull'offrire ai giovani la “possibilità di prendersi veramente in pugno, di cambiare, di migliorare”),¹ in un approccio alla prevenzione educativa del disagio esistenziale giovanile che non identifica la qualità dell'educazione in base ad un sistema predefinito di contenuti - considerati necessariamente ed universalmente validi, quanto nella capacità di «mettere in moto» i processi necessari all'intuizione e realizzazione di significati.²

¹ V.E. Frankl, F. Kreuzer, *In principio era il senso*, cit., p. 95

² Infatti, i presenti orientamenti educativi puntano, coerentemente a quanto affermato fin qui, al coglimento ed attuazione sul piano squisitamente individuale (ma non soggettivistico) dei valori. Si tratta di porre al centro i principi della «individualizzazione» e «personalizzazione» della pratica formativa (in

Si tratta di indicazioni di tipo squisitamente progettuale, che intendono ispirare alcune “direzioni di senso”³ per promuovere l’autoeducazione del giovane. Siamo sempre nell’ambito, pertanto, dell’educazione *indiretta* dello spirito: ovvero, dell’intenzionamento educativo di alcuni «processi della coscienza»⁴ che, interagendo dinamicamente e creativamente fra loro, contribuiscono ad alimentare il processo di auto-configurazione. Delineiamo, quindi, una progettualità «a maglie larghe», nel rispetto della multiformità dell’educazione,⁵ e della sua connaturata esigenza di essere sempre situata, giacché così come non avrebbe senso parlare di un significato generale e generalizzabile – confacentesi alla realtà di ciascuno - sarebbe altrettanto insensato pensare all’esistenza di passi educativi standardizzati, che possano corrispondere alla specificità delle diverse situazioni. Al di là di tali considerazioni, crediamo nondimeno che una concezione pedagogica attenta alla dimensione spirituale, e ai dinamismi capaci di incentivarne la maturazione, non possa esimersi dal progettare alcune occasioni di crescita, nella consapevolezza che non si possa prevedere con esattezza *come* un soggetto risponda alle sollecitazioni ricevute. Il riferimento, dunque, è ad una prassi educativa «orientata al significato» e, dunque, a formare giovani responsabili, dotati di senso critico ed etico, capaci di pensare, di discernere, di valutare e di scegliere, di donarsi, di vivere, amare, soffrire, di impegnarsi ed entusiasinarsi *per qualcosa, per qualcuno*.

merito a quest’ultimo concetto si rimanda L. Guasti, “Un curriculum centrato sul significato”, *Pedagogia e vita*, 4, 1999, pp. 143-150). Principi che sembrano latitare soprattutto nelle scuole, dove permane una tendenza piuttosto ‘uniformante’. L’istituzione scolastica, infatti, “per tradizione ha sempre puntato sulla massificazione curricolare, omologando l’apprendimento e livellando le prestazioni attese attorno a valori ritenuti accettabili per tutti” (R.Sala, “Il disagio scolastico nella relazione alunno-insegnante: la prospettiva psicologica”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 91)

³ Secondo G. Acone, nell’attuale società «liquida», la pedagogia “deve assumersi la responsabilità di semplificare, con l’immissione di *direzioni di senso*, l’intricata trama dell’*incertezza complessa* attraversata non solo dal *disincanto*, ma da ormai marcate *derivate nichiliste*”(G. Acone, “La paideia incerta e la condizione giovanile”, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell’incertezza*, cit., p. 111)

⁴ Questo pone la questione cruciale del “rapporto tra *contenuti* e *processi* dell’apprendimento. La funzione dell’attività educativa non consiste tanto nel trasferimento di determinati oggetti di conoscenza, quanto nell’attivazione di procedimenti conoscitivi” (D. Bruzzone, “L’educazione al senso e il senso dell’educazione”, *Ricerca di Senso*, cit., p. 32)

⁵ Sulla complessità dell’educazione non possono che concordare non solo gli studiosi, ma quanti si adoperano nei vari luoghi dell’educare. Si tratta, infatti, di “un insieme relazionale di molteplici fattori e di numerose variabili che chiamano in causa non solo realtà individuali ma anche realtà interpersonali o sociali: le une e le altre con tutte le loro determinazioni particolari di ordine biologico, emotivo-affettivo, intellettuale, etico, culturale, economico ecc.” (P. Bertolini, *Ad armi pari*, cit., pp. 95-101)

12.1. Il sé: pedagogia della vita emotiva

Un primo campo di attenzione educativa, rivolto ai vissuti emotivi del Sé, esprime l'intenzione di rispondere al diffuso analfabetismo affettivo dei giovani, nonché all'incipiente tendenza al conformismo che sembra caratterizzare particolarmente questo periodo dello sviluppo. Occorre, innanzitutto rilevare come i ragazzi di oggi siano di fatto immersi nel sostanziale disinteresse emotivo: "crescono con un cuore dapprima tumultuoso che invoca attenzione emotiva, poi, quando questa attenzione non arriva, giocano d'anticipo la delusione e il cinismo per difendersi da una risposta d'amore che sospettano non arriverà mai. A questo punto il cuore (...) si fa piatto, non reattivo, pronto a declinare ora nella depressione ora nella noia. E quando la tempesta emotiva si abbatte sul cuore, ormai arido perché mai irrigato, si comprime tutto con le difese impenetrabili approntate dalla buona educazione, dalle buone maniere, dal buon allenamento nella palestra gelida della razionalità".⁶ Conseguentemente a ciò, prendere le distanze dai propri sentimenti, innalzando muri difensivi contro l'emotività, risulta essere la reazione più diffusa, assunta (più o meno consapevolmente) dagli adolescenti, i quali temono di smarrirsi di fronte all'incapacità di saper accogliere quei vissuti suscitati dall'incontro col reale.⁷ Si tratta di un quadro non certo consolante che, accanto alla sostanziale mancanza di educazione emotivo-affettiva, vede avanzare sempre più una freddezza e distanza dal mondo dei sentimenti: una povertà di passioni che procura "una «anestesia» sentimentale, rendendoci distaccati, incapaci di ascoltare, sentire e vivere le diverse tonalità emotive della sensibilità: commozione, speranza, tenerezza, contemplazione, indignazione, compassione, turbamento, smarrimento, trepidazione, dolore, amarezza, noia, umana pietà e tutte le infinite sfumature cangianti che colorano l'esistenza."⁸

⁶ U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, cit., p. 52

⁷ Reazione più diffusa, questa, non solo da parte dei ragazzi, ma anche degli stessi educatori: spesso si trincerano, infatti, dietro la maschera della professionalità, tant'è vero che "solo recentemente (...) sta entrando nel linguaggio degli educatori anche un apparato di conoscenze relative all'immagine di sé e agli aspetti relazionali, accanto alle competenze sui processi di apprendimento" (V. Iori, "Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva", in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 73)

⁸ V. Iori, "Introduzione", *ibid.*, p. 14

Tuttavia, coltivando, fin dall'infanzia, l'auto-comprensione emotiva del soggetto (che non coincide con la chiusura autoreferenziale e l'introspezione,⁹ bensì con la disponibilità al coglimento dei significati che abitano l'interiorità del proprio essere¹⁰ ed il "coraggio di un'autoesplorazione"),¹¹ l'educazione può promuovere l'autenticità ed originalità della persona: elementi, questi, di certo fondamentali nel nostro tessuto culturale sempre più uniformante. Così, chiamato a comprendere gli stati emotivo-esistenziali che permeano la sua interiorità, l'adolescente riesce - sia pure con difficoltà - ad "individuare i condizionamenti cui è sottoposto dal punto di vista biologico, psicologico, sociale, culturale, economico e religioso e coglie, magari solo a livello intuitivo, la responsabilità che, fondandosi sul principio dell'autotrascendenza, gli permette di illuminare l'unicità, la singolarità, l'irripetibilità dell'esistenza come totalità e come sintesi di esperienze".¹²

Non si tratta nemmeno, è bene specificarlo, di sentimentalismo, poiché in una prospettiva fenomenologico-esistenziale, v'è un inestricabile intreccio fra "il mondo della soggettività e dell'*experiri* emozionale con il mondo della ragione. (...) legame che sempre collega *lògos* e *pàthos*".¹³ Risulta opportuno, così, assegnare un'attenzione rispettosa agli eventi emotivi, riconoscendogli la qualità di "atti «egologici»: gli atti, cioè, nei quali l'io si percepisce come più o meno profondamente *implicato*. Ciò spiega

⁹ La consapevolezza di sé, infatti, non si identifica nell'ostinato (quanto illusorio) tentativo di portare a livello cosciente la totalità della profondità interiore. Come abbiamo già detto a proposito della consapevolezza dei significati coscienziali, occorre che i giovani conoscano ed accettino l'esistenza, connaturata all'essere-umano, di dimensioni inconscie (istintive e spirituali) che sfuggono al controllo razionale, giacché Così, "il sapere non cosciente, l'*inconscio*, non è, compiutamente, portabile alla coscienza" (P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 135)

¹⁰ Il riferimento va anche alla «pedagogia dell'interiorità»: all'invito di S. Agostino all'interiorità a rinchiudersi nella solitudine del sé, poiché "solo se la persona sarà educata a spersonalizzarsi in una «persona più grande», nella quale confluiscono in sé e l'altro, potrà liberarsi dalle derive solipsistiche, dall'esasperato soggettivismo che domina la società attuale" (R. Pagano, "Educare alla scelta. Principi teorici e orizzonti valoriali, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, cit., p. 263)

¹¹ D. Bruzzone, "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 155

¹² E. Fizzotti, "Rispondere agli appelli della vita", in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 206

¹³ V. Iori, "Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva", in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 29. D'altro canto, in una concezione della mente dove la razionalità ne costituisce il tratto primario ed essenziale, la comprensione delle emozioni è spesso stata confusa proprio col sentimentalismo, ed "i sentimenti e le passioni sono stati interpretati prevalentemente come fattori di "deviazione" dal pensiero e dal comportamento razionale" (*ibid.*, p. 12)

perché la vita emotiva non sia soltanto una “finestra sul mondo”, ma si possa anche considerare una via privilegiata alla conoscenza di sé”.¹⁴

Questo è particolarmente importante nel periodo adolescenziale quando, come abbiamo visto, il giovane viene spesso permeato da vissuti intensi e per lo più inediti, connessi ad un nuovo modo di essere presente a se stessi.

L’educazione, pertanto, è chiamata ad attivarsi proprio in questa direzione: per rendere i soggetti sempre più «presenti a se stessi», al fine di prevenire quel sentimento di estraneità che accompagna sovente il loro disagio esistenziale, conseguente al fatto che “è stato loro insegnato tutto, ma non come *mettere in contatto* il cuore con la mente, e la mente con il comportamento, e il comportamento con il riverbero emotivo che gli eventi del mondo incidono nel loro cuore. Queste *connessioni* che fanno di un uomo un uomo non si sono costituite, e perciò nascono biografie capaci di gesti tra loro al tal punto slegati da non essere percepiti neppure come propri”¹⁵

Pertanto risulta opportuno, *in primis*, trasmettere il rispetto per il mondo emotivo¹⁶ (e, dunque, per la varietà di tonalità emotive, emozioni e sentimenti che vanno a confluire nel personale *Erlebnis*) attraverso attività formative capaci di conferirgli la giusta dignità e, così, di legittimare l’emotività in educazione. Ciò attraverso la predisposizione di spazi e tempi di attenzione adeguati, che non si riducano a ritagli o frammenti ricavati tra le altre attività (quelle, sì, ritenute importanti). Nondimeno, occorre poi incentivare la comprensione consapevole della vita emotiva: ovvero, la capacità di guardare dentro di sé per esplorare, nominare ed elaborare quell’esperienza vissuta; di attraversare coscientemente il fluire dell’*Erlebnis* e guadagnare, così, l’*Erfahrung*, nella “consapevolezza delle proprie potenzialità”,¹⁷ indubbiamente fondamentale “nella azione di «risveglio» della volontà”.¹⁸ Quest’ultimo aspetto, infatti,

¹⁴ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, *ibid.*, p. 119. La sfera dell’affettività, infatti, - continua l’autore - “rende più significativo il mondo e più trasparente l’io a se stesso. Proprio nel momento in cui il sentire ci permette di prendere coscienza delle qualità assiologiche della realtà, ci mette in contatto anche con diversi livelli di profondità del nostro essere personale” (*ibidem*)

¹⁵ U. Galimberti, *L’ospite inquietante*, cit., p. 53

¹⁶ Il riferimento va ad un’educazione capace di assumere i principi della prospettiva fenomenologica, la quale “sulla base dell’intuizione husserliana del mondo della vita (*Lebenswelt*), rende legittima la presenza del mondo emotivo e sentimentale nelle infinite modalità di partecipazione esistenziale, ricca e vivente, in un mondo intuitivo il cui statuto esistenziale è spesso sottovalutato dalla scientificità matematizzante (V. Iori, Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 29)

¹⁷ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 226

¹⁸ *Ibidem*

risulta particolarmente significativo nell'ottica della promozione dell'autenticità del giovane, giacché scoprire e mettere alla prova le potenzialità che caratterizzano in modo unico ed originale la propria personalità significa percepirsi, man mano, come essere unico ed irripetibile, non conformabile alla genericità ed anomia uniformante. Così, "solo quando ciascuno riesce a conoscere e ad accettare la sua propria unicità, senza sfuggire nell'anonimato o nel conformismo di massa, è veramente in grado di gustare ciò che è, ciò che fa, ciò che riceve in dono dalla vita"¹⁹ e dunque, probabilmente, di assaporare un autentico appagamento esistenziale, scaturente dal rimanere fedeli alla propria vocazione ed alle proprie inclinazioni.

Per l'educazione, dunque, si tratta non solo di consentire il riconoscimento e la comprensione dei personali vissuti emotivi (principio, questo, comunque importantissimo e da non sottovalutare, giacché la prima forma della cura del sentire consiste nel "non rimuovere l'affettività, nell'imparare ad accogliere ed esprimere i sentimenti e nello sviluppare una coscienza e una responsabilità della propria vita emotiva"²⁰), quanto di promuovere, altresì, un "cambiamento a livello delle tonalità emotive che pervadono l'esistenza nelle sue diverse situazioni",²¹ individuando quegli elementi di positività e di dinamismo che possono contrastare efficacemente vissuti emotivi negativi, ed essere fonte di ulteriori sviluppi su cui poter far leva. Una trasformazione, quella del vissuto emotivo, che scaturisce dalla possibilità che il giovane ha di «dire di sì o di no» nei confronti dell'esistere: "è di qui che l'uomo prende posizione diversamente rispetto alle diverse possibilità delle tonalità emotive che la vita fa insorgere in lui, favorendo e stimolandone alcune, e cercando il modo di reprimerne ed escluderne altre"²².

Emerge, dunque, l'opportunità di una pedagogia della vita emotiva capace di informare l'educazione a "comprendere, esprimere, legittimare e orientare a perseguire le dimensioni emotive dell'esistenza, tra la rimozione, la repressione, l'esaltazione, l'istanza del controllo e quella della esplosione incontrollata. (...) La prospettiva pedagogica è chiamata a indirizzare il recupero dei sentimenti e il valore (ancorché "inattuale") della *sensibilità* e dell'autenticità esistenziale, comprendente il "rischio" di

¹⁹ E. Fizzotti, "Rispondere agli appelli della vita", in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pag. 208

²⁰ D. Bruzzone, "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 138

²¹ *Ibid.*, p. 138

²² O. F. Bollnow, *Le tonalità emotive*, cit., pp. 124-125

esporsi all'*ascolto* della voce della coscienza, di lasciarsi attraversare dall'interrogativo di *sensu*".²³ La necessità, dunque, di un'attenzione agli aspetti emotivi della personalità dei giovani che non sia estemporanea, o lasciata a progetti marginali o (come per lo più accade) ad iniziative tese a tamponare qualche emergenza, bensì "predisponendo una programmazione specifica e progettando interventi di educazione affettivo-emotiva ai quali assegnare un'importanza pari all'educazione cognitiva":²⁴ Questo comporta, inevitabilmente, la modificazione dei programmi e contenuti scolastici, nonché il riconoscimento di perseguire un'attenta *alfabetizzazione emotiva* in educazione, capace di dar voce alle emozioni in consonanza agli apprendimenti. Un'educazione, dunque, che persegua l'obiettivo primario del "*coltivare la vita emotiva*"²⁵ rifuggendo alla tentazione o di dominarla o di estrometterla. Tutto questo assume un'indubbia rilevanza in un'educazione orientata alla promozione del senso, poiché l'essere consapevoli dei personali vissuti emotivi costituisce un passo necessario per la consapevolezza dei significati intuiti dalla coscienza: la risposta di senso, infatti, "nasce dalla possibilità di "aver cura" della vita emotiva: ossia di coltivare la *cura di sé*," sul piano emotivo ed esistenziale".²⁶ Si tratta di aspetti fortemente interrelati fra loro (data la natura emotiva e pre-riflessiva del senso), nell'intreccio inscindibile con la tensione autotrascendente ai valori.

12.2. *Il futuro: pedagogia della progettazione esistenziale*

Un ulteriore ambito riguarda la «progettazione educativa» che, nella prospettiva dell'educazione «orientata al significato», non può che essere concepita in funzione della «progettualità esistenziale»²⁷, capace di consentire "ai soggetti che si formano di

²³ V. Iori, "Introduzione", in Id, (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 15. Risulta quantomai necessario, dunque, "perseguire il *recupero dei sentimenti dall'oblio pedagogico*" (*ibid.*, p. 18).

²⁴ V. Iori, "Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva", *ibid.*, p. 76. Come nota l'autrice, "i sostenitori dello sviluppo emotivo propongono programmi scolastici personalizzati, comprensione, libera espressione delle emozioni, aiuti sociali, mentre coloro che si rifanno alle prospettive cognitive o comportamentali chiedono un approccio rigidamente legato ai contenuti disciplinari, una medicalizzazione delle emozioni, una restrizione dell'assistenza e dell'aiuto sociale." (*ibidem*)

²⁵ *Ibid.*, p. 91

²⁶ *Ibid.*, p. 15

²⁷ Sul tema della «progettazione esistenziale» dell'individuo, quale obiettivo educativo fondamentale, il riferimento va alla prospettiva problematicista di G.M. Bertin e M. Contini (cfr. G.M. Bertin e M.

diventare più consapevoli, responsabili e autentici, cosa che tanta pedagogia anche attuale (la cosiddetta pedagogia delle abilità e delle competenze, degli obiettivi e degli standard) sembra aver dimenticato”.²⁸

Su questa linea, l’impegno educativo alla “capacità progettuale dell’io”²⁹ risulta alquanto necessario per contrastare l’immobilismo dei giovani e la provvisorietà della loro condotta di vita: quel «vivere alla giornata» connotato dall’appiattimento sul presente e accompagnato dall’evanescenza del futuro.³⁰ Questo a partire dalla consapevolezza che il periodo adolescenziale risulti caratterizzato da uno speciale rapporto con la dimensione del futuro e della progettualità³¹: la relazione con la prospettiva temporale, infatti, “si rende per la prima volta consapevole”,³² ed il presente del giovane si configura contrassegnato da scelte e importanti ed urgenti, connotate altresì dalla particolare relazione della coscienza con il tempo. Infatti, la «coscienza del tempo» assume specifiche valenze legate ad atteggiamenti dicotomici - di apertura o chiusura all’ignoto; di disponibilità o preclusione alle nuove esperienze - in base al senso e significato che il soggetto adolescente può e riesce a conferire ai suoi vissuti circa la temporalità ed il suo scorrere.

L’educazione è chiamata, dunque, a prevenire il disagio di molti giovani - concernente la dimensione dell’*ex-sistere*³³ - trasmettendo loro l’idea che la vita stessa è progettualità: “non consente riposi su allori di alcun genere, non consente di

Contini, *Costruire l’esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983; Id., *Educare alla progettualità esistenziale*, cit.). A questo proposito, scrive Bertin: “una progettazione autentica (...) ha il compito di stimolare la diffusione di atteggiamenti che oppongano il momento della differenza creativa a quello della massificazione, dell’esistenziale (del possibile) alle pressioni dell’esistente (dell’attuale)” (*ibid.*, pp. 89-90). Si rimanda, anche, a M. Contini, *Figure di felicità*, cit.

²⁸ D. Bruzzone, “L’educazione al senso e il senso dell’educazione”, *Ricerca di Senso*, vol. 4, n. 1, 2006, p. 29. Sulla stessa linea di pone G.W. Allport, mettendo in luce “la funzione dinamica della prospettiva futura, cioè dell’orientamento dell’intenzione e della valutazione” (G.W. Allport, *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, cit., p. 107)

²⁹ N. Galli, “Scelta dello stato di vita tra incertezze e fragilità”, AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell’incertezza*, cit., p. 90

³⁰ Atteggiamento, questo, di cui è permeata, *in primis*, la nostra società. Ci troviamo, infatti, a vivere “in un tempo di assenza di progettualità e di disorientamento esistenziale, (...) in un contesto di diffusa ‘a-progettualità’, in una cultura in cui la progettualità personale trova una pesante barriera sociale che le impedisce di esprimersi” (P. Del Core, *Identità e ricerca di senso nell’adolescenza*, cit., pp. 39-48)

³¹ Ricordiamo che “rispetto alle altre fasi della vita, l’adolescenza è l’età in cui prevale l’orientamento al futuro” (A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., p. 68), poiché “le accresciute capacità cognitive consentono al soggetto di proiettarsi nel futuro e di vedersi in modo più realistico” (*ibid.*, pp. 8-9)

³² *Ibid.*, p. 67

³³ “La scelta progettuale è rivincita sulla deiezione, trascende il determinismo, la stereotipia ripetitiva” (V. Iori, “Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva”, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 103)

accontentarci mai di ciò che si è raggiunto: non consente, in una parola, la quiete, poiché ci chiede sempre qualche cosa di nuovo. Quest'eterno stimolo, che perentoriamente e sempre si rinnova, penetra nella nostra coscienza: non possiamo ignorarlo che addormentando noi stessi. Chi si ferma viene sorpassato; chi è contento di sé perde se stesso (...) non dobbiamo mai accontentarci di ciò che abbiamo raggiunto: ogni giorno, ogni ora rendono necessarie nuove azioni, rendono possibili nuove esperienze di vita".³⁴

Si tratta di promuovere, così, costantemente la scelta e decisionalità degli adolescenti in ordine a chiari obiettivi, sia a medio che a lungo termine;³⁵ di sollecitare "una «sana tensione» tra l'essere e il dover-essere e lo sviluppo di un atteggiamento positivo e proattivo",³⁶ incentivando la progressiva delucidazione dei fini che caratterizzano l'agire; di sostenere il riconoscimento di mete future; di supportare la volontà di impegnarsi per uno scopo. La libertà e l'apertura di possibilità esistenziali richiedono, infatti, l'«esercizio del discernimento»;³⁷ le capacità del singolo di valutare, scegliere e decidere quale direzione prendere, quale alternativa scartare, quale orientamento percorrere. Tutti aspetti, questi, che esemplificano come la competenza a scegliere si affini e proceda "assieme ad una certa educazione alla consapevolezza, ad una tenacia, anche sofferta, nella ricerca della propria vocazione profonda".³⁸ Torna vivo, allora, il richiamo alla *coscienza* quale organo di significato, e la qualità del suo rapporto intenzionale con la realtà: qualità intessuta di *consapevolezza* ed *autenticità*, poiché se è vero che il giovane di oggi sperimenta la rapida obsolescenza delle tradizioni e delle narrazioni che intessono il sistema simbolico-culturale nel quale si trova a vivere, è altrettanto innegabile che "la bussola che orienta il percorso va fabbricata da ognuno lungo il percorso stesso".³⁹

³⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 158

³⁵ E. Lukas enuclea quelli che, ispirandosi a Frankl, costituiscono gli elementi funzionali ad un processo decisionale: un chiaro riconoscimento dell'obiettivo, la decisione sincera ed un certo addestramento (E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 84)

³⁶ D. Bruzzone, E. Fizzotti, "L'uomo in cerca di senso. Cinquant'anni di logoterapia", in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 10

³⁷ Come specifica L. Caimi, tale esercizio "concerne diversi piani, incominciando da quelli intellettuale e valoriale. Con riguardo all'intricata matassa dell'esperienza, occorre educare adolescenti e giovani a saper distinguere, mettere ordine, stabilire priorità, capire ciò che potenzia o mortifica la propria libertà, individuare gli elementi di umanizzazione e quelli ad essa contrari" (L. Caimi, "Per favorire scelte libere e responsabili nei giovani, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, cit., p. 157)

³⁸ R. Albarea, "Concordia discors: la tenacia e la sostenibilità della scelta", *ibid.*, p. 118

³⁹ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, op. cit., p. 162

Elementi, questi, di straordinaria rilevanza educativa, se solo si consideri che proprio “l’adolescente si trova a dover effettuare scelte che lo obbligano a precisare progetti che riguardano il proprio futuro e a considerare, quindi, non solo le proprie aspirazioni ma soprattutto il grado di probabilità legato alla loro realizzazione”.⁴⁰

Occorre incoraggiare, soprattutto, il giovane affinché egli si senta in grado di rischiare per uno scopo: di poter tollerare le frustrazioni che ne potrebbero conseguire, le rinunce e gli impegni che potrebbero caratterizzare il percorso ma, anche, le soddisfazioni che certamente ne conseguirebbero.

Non bisogna tralasciare, infatti, le necessarie gratificazioni alle fatiche ed impegni dei giovani, nella consapevolezza che il riconoscimento dei personali sforzi e delle progressive conquiste rappresenti un importante incentivo alla prosecuzione nel percorso di progettazione esistenziale.

La capacità di mantenere l’impegno in vista di un obiettivo è, infatti, qualcosa che si allena nel tempo: si tratta di una competenza complessa, fatta di auto-ingiunzioni, sopportazioni, rinunce e capacità di anticipare la soddisfazione futura. Il tutto, naturalmente, richiede una condizione: quella che l’obiettivo da perseguire sia frutto della libera e responsabile scelta del giovane e che sia, pertanto, per lui significativo. Condizione necessaria, come abbiamo visto nei capitoli precedenti sulla connessione scelta/significato/compito, affinché la volontà del soggetto si dinamizzi in modo autentico, e si instauri la situazione idonea al perseguimento della progettualità esistenziale: quella coincidente col «volere il dovere». In questa prospettiva, allora, l’educatore deve incentivare l’assunzione vera e, per questo, convinta, di alcuni obiettivi come compiti da realizzare in prima persona. Emerge come in tale quadro ciò che conta sia l’atteggiamento interiore sotteso alla scelta di questo o quell’obiettivo in vista del quali impegnarsi, “enfaticando, più che il lavoro in sé, lo spirito di cui è permeato. Non è tanto, insomma, il tipo di lavoro scelto e la dignità del compito assegnato ad educare davvero l’umanità di chi lo compie, quanto invece la retta intenzione e la dedizione responsabile con cui viene assunto e svolto da colui che se ne fa carico”.⁴¹

Realizzare qualcosa è un modo per accedere al significato: l’educazione si deve occupare della postura esistenziale sottesa a questo ‘fare’, poiché l’impegno, il

⁴⁰ R. Baiocco, R. Paola, F. Laghi, “Attaccamento, identità e ricerca di senso in adolescenza”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pp. 179-180

⁴¹ *Ibid.*, p. 322.)

protagonismo e la dedizione si attivano qualora il soggetto intuisca il suo impegno pieno di senso. Solo così il soggetto lo può assumere come un compito, come una sfida da portare avanti, e subentra una ‘sana ostinazione’ nei confronti di un obiettivo da raggiungere: la capacità, dunque, non solo di individuare dei traguardi per il futuro, ma anche di persistere nel loro conseguimento. Si tratta, in altri termini, di incentivare la strutturazione di un atteggiamento costruttivo, che si ponga nei confronti delle cose con dedizione ed impegno ed evitando, così, di soccombere all’apparire delle prime difficoltà.

Quest’ultima, infatti, sembra essere una caratteristica che connota gli adolescenti di oggi, nel passaggio dal paradigma del perseverare convintamente in una direzione intrapresa (conservandone una traccia) a quello che proclama il diritto alla variabilità, alla flessibilità e differenziazione, e che si traduce spesso e volentieri nel non-perdurare in un orientamento; nell’incessante mutare la direzione e gli scopi del proprio percorso esistenziale: forse proprio perché non scaturenti da un’autentica scelta personale e, pertanto, non sentiti sufficientemente validi per il proprio benessere. Certamente ciò non significa che le decisioni per il futuro debbano essere intese come scelte granitiche ed immutabili: “flessibilità, e pertinenza contestuale”,⁴² infatti, necessariamente ed inevitabilmente vengono a connotare qualsiasi percorso progettuale, come elemento ad esso consustanziale. È, piuttosto, sull’aspetto della *reversibilità*⁴³ che occorre fermare l’attenzione, quale elemento particolarmente permeante il modo di *essere-presenza* dei ragazzi di questa «società dell’incertezza», caratterizzata da un ampio spettro di possibilità sempre possibili. A tal proposito, essi “tendono ad avere un senso del tempo vicino al sogno, simile a quello indotto dallo spettacolo televisivo e dal cinema, dove tutto si può sempre fare di nuovo, si *ri-gira*”.⁴⁴ Il rapporto con la dimensione temporale, come categoria fondamentale del reale, è quindi permeato dalla “*dilatazione dei possibili*”⁴⁵, dall’apertura quasi senza limiti del campo cognitivo ed emozionale, che fonda la convinzione profonda che tutto si possa conoscere e sperimentare, poiché

⁴² L. Caimi, “Per favorire scelte libere e responsabili nei giovani, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell’incertezza*, cit., p. 156

⁴³ A questo proposito E. Paci, in consonanza con quanto espresso anche da Frankl, afferma invece che “non si può tornare indietro (...) La vita sembra un tessuto che si fa, che emerge oltre se stessa, un tessuto dai fili innumerevoli che si legano in tram persistenti e insieme fuggevoli” (E. Paci, *Tempo e relazione*, Taylor, Torino, 1954, p. 92)

⁴⁴ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, op. cit., p. 90

⁴⁵ *Ibid.*, p. 78

rovesciabile e mutabile. Idea, questa, che risulta suffragata anche dalla “sostituzione crescente di contenuti materiali dell’esperienza con costrutti simbolici”⁴⁶, virtuali e immaginabili. Ciò influisce sul *modo di essere presenza* del giovane: una modalità che, non di rado, rifugge la realtà e l’immersione nelle esperienze nell’*hic et nunc*, col rischio del sopraggiungere di un sentimento di perdita di sé nel dissolvimento temporale di un’attesa interminabile, nel ritiro nel virtuale⁴⁷ e nel radicamento spaziale in un vuoto senza limiti e confini sostanziali.

Ma tale modalità di percepire il tempo, e la progettualità, incide in modo preoccupante sul piano della *responsabilità*: sul modo che i giovani hanno di vivere la propria azione di risposta – e le sue conseguenze - sul reale poiché, “se tutto si può sempre ripetere, vuol dire che gli effetti dell’azione sono sempre vissuti come controllabili, reversibili, dunque *mai effettivamente veri*”.⁴⁸

Tutto questo deve essere fonte di profonda cura da parte dell’educazione, che deve scongiurare l’atteggiamento talvolta superficiale e de-responsabilizzante dei giovani, nell’irrealistica convinzione che ogni scelta sia eliminabile, ri-pensabile e cancellabile con qualcosa di nuovo atto a sostituirla, senza alcuna conseguenza per la propria formazione.

Occorre far comprendere, invece, che progettualità ed orientamento verso il futuro non si identificano né con lo scollamento dalla realtà (giacché una progettualità sensata implica, invece, la continua considerazione di quel piano del reale che si intende superare) né tantomeno con la possibilità di rimuovere ciò che è stato, nella profonda consapevolezza che le scelte effettuate, le azioni intraprese e le decisioni realizzate permangano per l’eternità. In questo senso, la responsabilità arreca in sé l’aspetto dell’irreversibilità, dal momento che “ogni decisione, sia la piccola che la grande, è una decisione «per tutta l’eternità»”,⁴⁹ e contribuisce ad autoconfigurare la personalità.

Il richiamo, allora, è ad una progettualità che non sia vissuta come *dis*-ancoramento dal reale, bensì come investimento consapevole e responsabile *sul e nel* reale, capace di fondarsi sull’esperienza concreta del vivere nelle sue coordinate spazio-temporali e relazionali, e non sulla virtualità; sull’esame di realtà anziché sui soli binari

⁴⁶ *Ibidem*

⁴⁷ Infatti, “se tutto sembra *possibile*, allora più niente è *reale*” (M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit., p. 23)

⁴⁸ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., pp. 90-91

⁴⁹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit. pp. 71-72

dell'idealità, giacché “la situazione è l'orizzonte originario entro cui si costruisce ogni progetto, tra il dover tener conto dei vincoli e la volontà di superarli, tra il “non più” e il “non ancora”.”⁵⁰

L'accento, allora, è posto sull'abilità dell'educatore nel suscitare, nel giovane, l'interesse per un obiettivo futuro, ed il desiderio⁵¹ di decidersi per il proprio progetto: in questo coincide, a ben vedere, quel “prendersi cura delle sue possibilità esistenziali”⁵² che esprimono, nel contempo, la competenza esistenziale di quell'educatore.

Si tratta di volgere l'attenzione degli educatori a che gli adolescenti orientino il loro sguardo al futuro: una particolare cura, infatti, deve essere dedicata alla loro capacità di proiettarsi nel tempo, e di pro-tendere la loro esistenza in un lasso temporale che non coincide con l'immediato, giacché la capacità di progettazione costituisce indubbiamente “uno dei modi migliori per prevenire negli adolescenti il vuoto esistenziale di tipo patologico”,⁵³ permettendo loro “di sviluppare le capacità di programmare, realisticamente ma anche con immaginazione e fantasia, il proprio futuro”.⁵⁴

L'educazione alla progettualità esistenziale e all'orientamento verso il futuro può pertanto concorrere a prevenire l'atrofia della coscienza dei giovani giacché, nell'ottica dell'*ex-sistere*, avvertire una qualche forma di disagio nella conduzione della personale esistenza coincide (come risulta dalle considerazioni sul disagio esistenziale) col non-*intuire* un significato capace di fungere da scopo al quale ispirarsi nelle situazioni della vita quotidiane. O meglio: il soggetto - *ogni* soggetto – intuisce, nel rapporto con la realtà, un qualche significato (giacché, altrimenti, non potrebbe continuare a vivere)⁵⁵: si tratta, infatti, di un atto originario, consustanziale al carattere di intenzionalità della coscienza⁵⁶ e alla sua intrinseca disposizione all'autotrascendenza, tanto che anche “la

⁵⁰ L. Binswanger, *Essere nel mondo*, Astrolabio, Roma, pp. 139-140.

⁵¹ È interessante notare la radice della parola “de-siderio” nel latino *de-sidera* = verso le stelle.

⁵² K. Jaspers, *Filosofia* (2° vol. *Chiarificazione dell'esistenza*), Mursia, Milano, 1978, pp. 122-123

⁵³ A. Pacciolla, “La prevenzione noogena”, in E. Fizzotti (a cura di), “*Chi ha un perché nella vita...*”, cit., p. 148

⁵⁴ *Ibidem*

⁵⁵ Frankl è molto chiaro su questo punto: “l'essere umano è sempre rivolto verso un significato, anche se non lo conosce (...) Che lo accetti o no, che sia vero o falso, l'uomo crede sempre in un significato, finché vive” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 251-252)

⁵⁶ “Gli atti spirituali del soggetto sono, per loro natura, intenzionali, quindi rivolti verso oggetti che li trascendono” (E. Fizzotti, “Le provocazioni del vuoto esistenziale e la logoterapia di Frankl”, in E. Fizzotti, A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., pp. 13-28)

psicologia insegna che “cogliere il senso” sta ad un livello più elevato del “dare senso”.⁵⁷ Ma tale intuizione rimane, nella persona sofferente, a livello profondamente irriflesso, non venendo consapevolizzata dalla sua coscienza e volgendo, così, verso le secche dell’insignificanza esistenziale. In altre parole, non avviene quel passaggio dall’inconscio all’*actus* e, poi, all’*habitus* che abbiamo visto essere necessario per comprendere la «voce della coscienza» e condurre, così, un’esistenza sensata, costellata da scelte autentiche. L’educatore che intende, pertanto, promuovere la progettualità esistenziale del giovane deve nel contempo incentivarne, quale correlato necessario e fondamentale, la consapevolezza in ordine alla sua propria responsabilità decisionale: consapevolezza dalla quale scaturisce un guadagno importante in ordine alla capacità della coscienza di rispondere in modo creativo alle esigenze della vita e di farne, dunque, degli obiettivi da perseguire tenacemente nel futuro, in un percorso esistenziale originale, unico ed irripetibile. Non appare superfluo sottolineare, infatti, come un’educazione che si richiami ai principi dell’analisi esistenziale debba essere intenzionata a “rendere consapevole la persona delle proprie responsabilità future, in riferimento sempre a un compito concreto e nettamente personale.”⁵⁸

Si tratta, allora, di contribuire quotidianamente alla mobilitazione spontanea del giovane verso un orientamento futuro, al fine di scongiurare una situazione di immobilismo, di indecisionalità, di stasi: quella che vede l’adolescente incapace – forse perché non è educato a farlo – di imprimere una forma, secondo la personale impronta, al domani. Il tutto formulando “proposte controcorrenti”,⁵⁹ in contrasto al “mito della comodità”⁶⁰ che sembra modellare, purtroppo, l’esistere di molti giovani, molto più propensi ad attendersi qualcosa dalla vita, piuttosto che ad interrogarla per coglierne le occasioni di significato da realizzare in prima persona.

L’investimento nel futuro rischia, infatti, di risolversi in un rimandare all’infinito e in un procrastinare continuo le scelte: in uno stato permanente di rinvii e di sospensione dell’azione. Si sosta in un limbo fatto di incertezze, indecisionalità, “in cui si valutano i

⁵⁷ V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia*, cit., pp. 119-120

⁵⁸ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 149

⁵⁹ F. Garelli, “La difficoltà a scegliere nella società dell’incertezza”, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell’incertezza*, cit., p. 32. Spiega l’autore: “educare i giovani a fare delle scelte importanti e costringenti è un’operazione controcorrente rispetto alle istanze culturali dominanti nella società (...) Così facendo, si rischia di condizionare al ribasso la vita dei giovani, di creare loro un alibi per un possibile disimpegno” (*ibidem*)

⁶⁰ Cfr. E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti, A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit.

pro e i contro di una certa scelta, in cui ci si trova di fronte ad alternative che si equivalgono e per le quali spesso non si ha un *criterio di valore per scegliere*. (...) Quando le alternative si equivalgono, è difficile fare qualcosa e si resta bloccati. I ragazzi si trovano spesso a vivere situazioni di questo tipo che sono l'altra faccia della grande libertà di cui godono".⁶¹ In questo quadro, allora, l'educatore deve cercare incessantemente argomenti a favore di un ottimismo tragico giacché, proprio il precario stato delle cose e la confusione nella quale è dato agli adolescenti di crescere, rendono necessario chiamare a raccolta le loro forze spirituali. E questo è possibile solo sulla base di una fiducia - malgrado tutto intatta - nelle risorse progettuali dei giovani.⁶² Finché gli uomini nutrono speranze si comportano come se ce ne fossero ancora: quale migliore garanzia di progettualità?

12.3. *L'altro: pedagogia della prosocialità*

L'educazione orientata all'apertura del giovane all'altro da sé tenta di ovviare all'erosione contemporanea di legami sociali improntati ad un "orientamento ablativo"⁶³ all'alterità: erosione che si esprime nella cultura del narcisismo, sempre più imperante nell'odierna società, permeata da atteggiamenti individualistici ed auto-centrati, che inducono le persone ad incurvarsi sempre più su se stesse, precludendosi così ricche opportunità di crescita connesse ad un atteggiamento etero-centrato.⁶⁴

Concentrare l'attenzione educativa all'alterità⁶⁵ significa, dunque, riscoprire la radice dell'identità e sviluppo individuali nel rapporto Io-Tu:⁶⁶ matrice di quell'atteggiamento prosociale che l'educazione deve coltivare giorno dopo giorno, favorendo l'interesse sincero e disinteressato per l'altro, le sue vicende, i suoi pensieri, i suoi vissuti e

⁶¹ *Ibid.*, p. 92

⁶² In questa prospettiva, "è necessario alimentare un atteggiamento rispettoso di fiducia nelle risorse umane ed esistenziali delle giovani generazioni" (*ibid.*, p. 64)

⁶³ P. Del Core, "Una terapia di autotrascendenza per una corretta immagine di sé", in E. Fizzotti, A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 78

⁶⁴ Cfr. C. Lasch, *L'io minimo*, cit..

⁶⁵ Cfr. E. Lévinas, *Nomi propri, Marietti*, Casale Monferrato, 1984

⁶⁶ Cfr. M. Buber, *Il principio dialogico ed altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI), 2004. Nondimeno Frankl rinforza il pensiero di M. Buber, affermando che "l'uomo è fondamentalmente orientato ad un tu. E lo sa benissimo la psicologia evolutiva, quando ricorda che il 'dire tu' precede il 'dire io'. Il monologo, allora, è un caso limite, un'eccezione. La realtà primordiale è il dialogo" (V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 116)

sentimenti. Questo in quanto “la struttura fondamentale dell’uomo come essere-nel-mondo si rivela più propriamente come essere-l’uno-con-l’altro e l’uno-per-l’altro, per cui risulta evidente che si pone e si costituisce come esistenza decentrata, aperta, riferita intenzionalmente all’altro da sé, resa disponibile agli altri”.⁶⁷ In questa prospettiva, l’apertura all’altro, e l’incontro autentico che ne rispetta la diversità, postulano la capacità di «comprendere dal-di-dentro»⁶⁸ i suoi vissuti, ovvero a partire da sé: dall’ascolto e comprensione dei contenuti che configurano il personale *Erlebnis*. Possibilità, questa, che trova nel *con-essere* la propria matrice originaria comune.

Così, si tratta di allenare un atteggiamento nel giovane che, lungi dal trincerarsi in stereotipi e pregiudizi legati alla comoda ovvietà del senso comune e all’inautenticità del “*si fa, si dice, si pensa*”⁶⁹, si sforza nel “viversi, vedersi, ascoltarsi, come essere vivo che è-nel-mondo-con-gli-altri”⁷⁰: di entrare in rapporto indipendentemente dal bisogno che si ha di loro. Si tratta, in altre parole, di “incontrare l’altro come *diverso* da me e che, in quanto tale, mi scuote, mi rende vulnerabile; di riconoscere la differenza tra me e l’altro, accettandola, rispettandola e così rinunciare al fatto che l’altro non è come io pensavo che fosse”.⁷¹

Ciò significa comunicare incessantemente ai giovani l’infondatezza e l’innaturalità di qualsiasi concezione «monadologica» e/o solipsistica dell’essere umano: lo sviluppo armonico ed equilibrato necessita degli altri e di intessere rapporti significativi con l’alterità. L’essere umano, infatti, “ha una consistenza relazionale, plurale, nel senso che la costituzione del suo esserci e, quindi, la realizzazione della sua umanità, presume il nutrirsi di un tessuto relazionale in cui avvengono vitali scambi simbolici”.⁷²

Questo si traduce nella preoccupazione educativa di “coltivare la disponibilità e la capacità di agire avendo cura di ciò che è altro da sé”⁷³: atteggiamento, questo, che

⁶⁷ E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 20

⁶⁸ “Gli elementi soggettivi, quali l’esperienza vissuta e l’intuizione, non sono circoscritti ad un soggettivismo incomunicabile, ma sono resi comprensibili e comunicabili tra i soggetti attraverso vie diverse dalla spiegazione e dalla gestione razionale della vita emotiva” (V. Iori, “Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva”, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., pp. 86-87)

⁶⁹ Cfr L. Binswanger, *Tre forme di esistenza mancata*, cit.

⁷⁰ V. Iori, *Essere per l’educazione*, cit., p. 165

⁷¹ P. Del Core, “Una terapia di autotrascendenza per una corretta immagine di sé”, in E. Fizzotti, A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., pp. 75-76

⁷² L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 21

⁷³ *Ibidem*

richiede *in primis* al giovane di decentrarsi da sé, prendendo le distanze da quelle immagini ingannevoli che, spesso, precludono un sincero incontro con l'altro. D'altro canto, una autentica e realistica comprensione del personale sentire, pensare ed agire in situazione "è strettamente connessa alla possibilità di intuire e accogliere il vissuto dell'altro. Benché infatti sia indubbiamente vero che il mondo altrui è destinato almeno in parte a restare un enigma irrisolto e un mistero dinanzi al quale sostare con rispetto, è altrettanto vero che un contatto più profondo con la propria esperienza emotiva permette (...) di diventare, giorno dopo giorno, "esperti di umanità", capaci di ascoltare e di comprendere simultaneamente l'io e il tu della relazione".⁷⁴ L'incontro con l'altro è, dunque, prezioso veicolo di auto-conoscenza, arricchente per la maturazione della personalità di ciascuno. Ne conviene come nessuno possa bastare a se stesso: questo è un messaggio educativo ineludibile, oggi, per i giovani, al fine di contrastare quella tendenza individualistica che, come osservavamo, oggigiorno si fa sempre più esasperata.

Nondimeno, emerge anche come fenomeni quali quello del «bullismo» - che tanta preoccupazione sembrano destare nel mondo adulto e massmediale - si inizino a prevenire proprio da qui: dal promuovere precocemente ed incessantemente un atteggiamento di positiva pro-tensione all'altro. Si tratta, pertanto, di scongiurare l'apparire delle molteplici forme di disagio interpersonale investendo sull'educazione, e partendo da lontano: dal promuovere la cultura dell'incontro genuino con le persone, la cura per l'altro da sé, e l'interesse sincero per quanto egli esprime.

Argomenti, questi, che intendono sfidare quel disinteresse, quella freddezza emotiva e quel distanziamento affettivo che, spesso, assumono i toni dell'aggressività e della violenza ma che, conviene ribadirlo, possono e debbono essere prevenuti attraverso una cura educativa che si appelli alla tensione autotrascendente dell'essere umano: vero antidoto al narcisismo.⁷⁵

In questa prospettiva, il compito formativo di qualsiasi contesto educativo - a cominciare da quello scolastico - non è solo quello di istruire, poiché "favorire

⁷⁴ D. Bruzzone, "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 162

⁷⁵ P. Del Core approfondisce in modo particolare l'istanza dell'autotrascendenza come "senso di meraviglia e di apprezzamento per gli altri" (P. Del Core, "Una terapia di autotrascendenza per una corretta immagine di sé", in E. Fizzotti, A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., pp. 65-87)

l'espressione delle emozioni, educare alla tolleranza e alla solidarietà sono capisaldi di qualsiasi programma di prevenzione del disagio e, al contempo, costituiscono dei tasselli pedagogici che conferiscono spessore e consistenza al Piano dell'offerta formativa (POF) della scuola".⁷⁶

Tutte finalità che riconducono alla fondamentale dimensione umana dell'autotrascendenza: da promuovere e sollecitare continuamente, quale presupposto per intervenire efficacemente contro il disagio esistenziale dei giovani, e maturare la capacità di incontrare l'altro come un «Tu» essenzialmente diverso ed autonomo da sé.

Si tratta, allora, di convogliare le energie educative alla maturazione di un'armonica competenza relazionale della personalità giovanile: di supportare la sfera interpersonale dell'incontro e della relazione autentica, quale contesto fecondo di risorse ed opportunità formative, attraverso itinerari, "esperienze ed interventi che facilitino la reale apertura all'altro mediante un esercizio costante di accettazione e accoglienza della sua diversità".⁷⁷ Così, se è vero che "la solidarietà esistenziale, la com-passione, la volontà di superare gli ostacoli mettono in campo le risorse emotive che si mantengono nella incessante apertura a ciò che, non previsto, può accadere e rivelarci l'alterità nel suo poter-essere diversamente da come avevamo previsto, spiazzando i nostri pregiudizi",⁷⁸ è altrettanto vero che si tratta di competenze processuali non facili da assumere, che chiedono di essere coltivate con cura, ed esercitate con giudizio.

E di questo abbisogna, del resto, il giovane: della possibilità di essere accompagnato nella scoperta del diverso da sé, nella condivisione di interessi, preoccupazioni e/o passioni con chi gli sta accanto e che, spesso per disattenzione, non riceve la giusta ed accorta attenzione. Si tratta di allenare la mente del soggetto a rilevare ciò che accomuna ed unisce le persone: quanto possa costituire, cioè, terreno di incontro e di scambio prolifici per la reciproca crescita personale. È attraverso una solerzia educativa all'apertura relazionale, allora, che si può scongiurare la paura del confronto col diverso (proveniente da altre culture⁷⁹ o differentemente abile) e la ritrosia circa le emozioni

⁷⁶ R.Sala, "Il disagio scolastico nella relazione alunno-insegnante: la prospettiva psicologica", in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 109

⁷⁷ P. Del Core, "Una terapia di autotrascendenza per una corretta immagine di sé", in E. Fizzotti, A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 86

⁷⁸ V. Iori, "Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva", in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 103

⁷⁹ Questo discorso aprirebbe al tema dell'interculturalità che, purtroppo, non è possibile approfondire in questa sede.

(insicurezze, inquietudini, angosce) che questo incontro può suscitare,⁸⁰ nell'ottica del comune arricchimento di cui è fecondo un rispettoso incontro tra individui.

L'educazione, allora, deve accompagnare le persone ad “essere unite nell'affrontare un compito comune e nell'impegnarsi in esso”⁸¹, nella “ricerca comune di significato e di valori condivisi”,⁸² piuttosto che nell'attenzione a quanto differenzia. Questo è un importante orientamento educativo, che permette la declinazione dell'apertura agli altri nella trascendenza dei proprio orizzonti soggettivistici, stimolando la capacità di discernere dei significati comuni attraverso il confronto, e che siano avvertiti come un dovere da tutti, in una autentica condivisione esistenziale.

La sfida dell'educazione alla prosocialità, allora, si inserisce in un cammino più ampio di crescita spirituale, volto ad incentivare, nei giovani, la “ricostituzione della facoltà umana di donarsi”,⁸³ attuando il principio dell'autotrascendenza nella disposizione ad autodistanziarsi ed aprirsi all'alterità. Ciò significa promuovere la capacità di saper-vedere ed ascoltare ciò che ogni *altro* ha da dirci: i suoi bisogni, le sue angosce, le sue speranze: ovvero, stimolare la capacità di empatizzare con l'esperienza non originaria di chi si pone di fronte a sé: di “sentire l'altro”.⁸⁴ Competenza, questa, complessa e plurisfaccettata, che coinvolge vari aspetti della personalità, e richiede un lungo e mai concluso apprendistato. Si tratta, infatti, di contrastare la preoccupazione ego-centrata su di sé, nello sforzo di porsi dal punto di vista dell'altro, per vedere la realtà così come egli la vede, e per sentire il reale così come egli lo sente.⁸⁵ Raramente questo atteggiamento avviene senza impegno alcuno: è necessario, infatti, *voler* comprendere davvero l'altro, essere interessato al lui, per poter sostenere la fatica di non assecondare il richiamo all'attenzione sulla propria interiorità. Così, l'orientamento educativo volto all'empatia (*Einfühlung*)⁸⁶ richiede, da parte dell'educatore, l'intenzione di coltivare nei

⁸⁰ “Il cammino misterioso della conoscenza dell'altro-da-noi è segnato dal modo di vivere le proprie emozioni e la propria interiorità” (E. Borgna, *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano, 2004, p. 14)

⁸¹ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 38

⁸² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 345

⁸³ V.E. Frankl, *Psicoterapia nella pratica medica*, cit., p. 75

⁸⁴ Cfr. L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano, 2006

⁸⁵ Carl Rogers la considera una delle tre note caratterizzanti una relazione efficace (cfr. D. Bruzzone, *Carl Rogers*, cit.)

⁸⁶ Questo termine “pone di fronte a una modalità del sentire che si qualifica per il movimento di unione o identificazione con il proprio oggetto. L'empatia (...) è un immergersi nelle cose, un sentire se stessi, proiettare e travasare i propri sentimenti e stati d'animo in ciò che ci sta davanti” (L. Boella, *Sentire l'altro*, cit., p. XV)

giovani “quel ‘sentire’ che rende possibile l’originario costituirsi della comunicazione intersoggettiva”,⁸⁷ e grazie al quale “ci sono dati soggetti altri da noi e il loro vissuto”.⁸⁸ vera condizione, dunque, per un autentico incontro con l’altro.

12.4. Il mondo: pedagogia dell’esperienza

L’educazione deve preoccuparsi di contrastare, altresì, l’atteggiamento di disinteresse ed apatia (che abbiamo visto costituire il *file rouge* delle multiformi espressioni del disagio esistenziale giovanile), nonché il restringimento dell’esperienza personale a dimensioni autoreferenziali, giacché “la multiforme fenomenologia del narcisismo e dell’individualismo oggi dilaganti (...), recidendo il legame io-mondo e invertendo la naturale propensione dell’essere umano a occuparsi dell’altro da sé, realizzando in tal modo se stesso, intacca profondamente il senso dell’esistenza e talvolta ne decreta l’insensatezza o addirittura l’inutilità”⁸⁹

Occorre, pertanto, incentivare la direzionalità dello sguardo del giovane alle esperienze ed alle «cose» del mondo-della-vita: ad essere un osservatore del reale secondo un atteggiamento attento ed interessato a ciò che circonda, al fine di formare un cittadino consapevole e partecipi al tessuto sociale. Si tratta di accompagnare il soggetto ad approcciarsi al reale senza una chiave di lettura pre-concetta e pre-categoriale: di “imparare a vedere il mondo”⁹⁰ nei modi di chi, anziché catalogare e giudicare, intendere coglierlo così come esso si mostra alla coscienza.

In questa prospettiva, l’essenza di una formazione che intenda pro-iettare la mente ed il vissuto del giovane al di là delle chiuse dell’immanenza e dei confini rassicuranti, ma depauperanti, del «già noto» è quella che promuove costantemente il suo “affidarsi allo spettacolo del mondo imparando a *lasciar essere* ciò che si manifesta nel vissuto, senza presumere di poterlo dominare o controllare sistematicamente”.⁹¹

⁸⁷ V. Costa, E. Franzini, P. Spinicci, *La fenomenologia*, cit., p. 196

⁸⁸ E. Stein, *L’empatia*, cit., p. 53

⁸⁹ D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell’esistenza*, cit., p. 16

⁹⁰ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, cit., p. 15

⁹¹ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 138

Si tratta, allora, di incentivare la disponibilità del soggetto ad accogliere nuove esperienze (senza preclusioni date dalle sue esperienze pregresse); a farsi sorprendere dall'inedito (evitando di relegarlo nell'ovvio e scontato); a mettersi in gioco accettando anche l'imprevisto (sottraendosi alla tendenza di relegarlo nei confini della previsionalità).

È uno sguardo connotato da purezza e semplicità che occorre preservare: e tale può essere l'obiettivo di una formazione che si pone "all'interno di un *pensare fenomenologicamente l'esperienza*".⁹²

Questo collima col curare, altresì, un atteggiamento di curiosità nei confronti del reale: di partecipazione attenta e non superficiale all'esperienza, nel desiderio di conoscere ed approfondire quanto costituisce il proprio mondo-della-vita e consentire, così, al giovane un "ampliamento del campo percettivo":⁹³ strumento fondamentale per imparare a leggere la realtà secondo un'ottica non ristrettiva, bensì rispettosa delle molteplici sfumature con cui il mondo si può dare al soggetto. Antecedente, quest'ultimo, del resto necessario per maturare una postura esistenziale essenzialmente tollerante, propria di chi è in grado di accogliere plurimi punti di vista senza semplificazioni e riduzionismi, in uno stile conoscitivo che si possa connotare come «pensiero complesso». Si tratta, pertanto, di permeare la pedagogia e l'educazione dei principi afferenti ad un approccio squisitamente fenomenologico, "sulla base dell'intenzionalità della coscienza nel suo rapporto con «le cose stesse»",⁹⁴ e privilegiando, dunque, una relazione diretta ed esperienziale dei giovani col reale, che rifugga dall'interpretazione ingessata e pre-definita che «si» dà di quelle cose nell'opacità del senso comune.

La sfida per l'educazione, allora, è quella di promuovere continuamente un "saper vedere con occhi nuovi le realtà",⁹⁵ evitando che rimangano nell'ovvio e nello scontato; la capacità dei soggetti in formazione di esperire le situazioni «come se»⁹⁶ le incontrassero per la prima volta, con l'entusiasmo di chi «ricomincia sempre daccapo» e

⁹² V. Iori, "Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva", *ibid.*, p. 18

⁹³ D. Bruzzone, "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", *ibid.*, p. 226

⁹⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 310

⁹⁵ V. Iori, "Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva", in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 92

⁹⁶ Si tratta di stimolare quella «epifania del quotidiano» di cui parla M. Contini, ricorrendo alla sperimentazione del possibile nella dimensione del «come se» (M. G. Contini, *Figure di felicità*, cit. pp. 113-137)

non ha lo sguardo irretito nel passato, velato dal sapere scaturito da precedenti percorsi ed 'attraversamenti'. Insomma, occorre sollecitare nei giovani il gusto per ciò che di quotidiano li circonda (evitando che si posi sul reale uno sguardo troppo precocemente disincantato, proprio di chi 'ormai' non sia aspetta più nulla dalla vita); comunicare loro la fiducia nella possibilità incessante di originalità insita nel reale: anche di quel reale che appare fin troppo conosciuto ma che, se guardato con occhi che sappiano scorgerne aspetti ed angolature inediti, si rivela tutt'altro che scontato. Ciò nella convinzione che la novità stia, in fin dei conti, nello sguardo entusiastico e attento all'imprevedibile, proprio di chi è disposto ad immergersi nel presente senza quelle prefigurazioni che ne limiterebbero, inevitabilmente, la conoscenza.

Ecco, allora, che nella nostra società - caratterizzata dal paradigma della «velocizzazione» - non riveste senso far accumulare nozioni e contenuti, ai ragazzi, sul mondo che li circonda, quanto far loro apprendere i processi sottesi all'esperienza conoscitiva: condizione, questa, per consapevolizzarla e potersene così liberare – epochizzandola – al fine di non esserne eccessivamente condizionati. Si tratta, allora, di incentivare nei giovani l'attenzione vigile all'esperienza, via via maturata, circa il reale, nella convinzione che solo attraversandola consapevolmente, essi potranno anche permettersi di dimenticarla⁹⁷ e di guardare, così, la realtà non con gli occhi del passato (frutto dei precedenti "attraversamenti"), ma con occhi aperti ad accogliere il nuovo: "gli occhi spalancati"⁹⁸ sul mondo e sulle cose di cui parla E. Stein. Si tratta di una facoltà che va preparata ed allenata: non viene da sé, se non in rare occasioni. Emerge, anche, la centralità dell'*epochè* in educazione: dell'allenare i ragazzi allo sforzo della «messa fra parentesi» delle teorie sulle cose, per lasciare che la realtà risuoni nella sua naturalezza;⁹⁹ del "ritornare alle cose stesse", sospendendo (almeno momentaneamente)

⁹⁷ Come sostiene anche Frankl (*Si può insegnare e imparare la psicoterapia? Scritti sulla logoterapia e analisi esistenziale*, Magi, Roma, 2009) solo ciò di cui si sia guadagnata una profonda consapevolezza può essere dimenticato (diventare, cioè, un *habitus* inconscio), costituendo così il *substrato* che consente al soggetto di dedicare le proprie energie e potenzialità a nuove conoscenze ed esperienze o, secondo quanto fin qui detto, rendendo libero il soggetto di posare un nuovo sguardo su reale. Si tratta del movimento che abbiamo già descritto, consistente nel tornare all'inconscio dopo aver transitato, consapevolmente, nell'esperienza vissuta: di partire dall'*Erlebnis* per tornare all'inconscio irreflessivo (che riguarda l'Io, e non l'Es), che costituisce l'impalcatura sulla quale edificare le nuove esperienze (le quali, senza tale impalcatura, verserebbero nel caos). Non risulta possibile, infatti, liberarsi totalmente dalle proprie esperienze pregresse: esse non solo fanno parte del nostro bagaglio esperienziale, ma contribuiscono inevitabilmente alla nostra auto-configurazione.

⁹⁸ E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, cit., p. 37

⁹⁹ Questo rimanda al «*concetto naturale di mondo*», ovvero, al fatto che "vi è uno strato di esperienza che precede ogni teorizzare scientifico, così come ogni concezione magica, ogni interpretazione superstiziosa

il già noto, il già visto, il già conosciuto. Ciò che importa, infine, è promuovere la capacità di stare nel presente; di stare anche nell'incertezza; di stare in un ascolto vigile dei propri vissuti: insomma, di porre attenzione all' "essere in esperienza".

L'attenzione è rivolta, dunque, alla dinamica fra l'esperienza vissuta nel qui ed ora (*Erlebnis*) e la sua consapevolizzazione (*Erfahrung*), intendendo quest'ultima come il "processo con cui, nella pratica ripetuta, determinate competenze e aspettative si consolidano, e danno luogo a una capacità provata di rispondere agli eventi in modo appropriato. L'incorporazione del passato è infatti decisiva nell' *Erfahrung*. (...) Questo processo si realizza in una "maturazione" che può apparire come un dote – o una "qualità" – della persona"¹⁰⁰: ovvero, ciò che contribuisce ad auto-configurarla.

L'educatore, allora, ha da favorire un incontro, del giovane, il più possibile inedito col reale: che non sia il riverbero di precedenti accadimenti, così da riuscire a vedere anche le medesime situazioni con occhi nuovi, in modi genuini ed originali (come diverso ed originale è, ogni volta, quell'atto intenzionale nel quale si esplica la relazione che il soggetto instaura con la realtà).¹⁰¹ In modo tale, insomma, che si possa promuovere, nei giovani, una modalità di accedere al reale con la postura esistenziale dell'*apertura mentale* e dell'*entusiasmo*,¹⁰² doti fondamentali per vivere una vita piena di senso.

12.5. *La sofferenza: pedagogia del limite*

L'opera formativa deve percorrere anche la strada del limite e della sofferenza: dell'educare i giovani a non evitare la morte, il lutto, o a sfuggire al dolore, bensì a dargli un significato, poichè proprio "nella sofferenza vi è l'esperienza vissuta, il luogo da cui scaturisce il senso del proprio essere nel mondo".¹⁰³ Dunque, «saper-stare» nella

del mondo, animistica etc." (E. Husserl, *I problemi fondamentali della fenomenologia*, Quodlibet, Macerata 2008, p. XIII)

¹⁰⁰ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., pp. 71-72

¹⁰¹ Come dice P. Jedlowski: "non è la "sostanza" che distingue l'esperienza dal senso comune, ma l'*atteggiamento*, e il tipo di processi di elaborazione dei vissuti che vi sono implicati. L'esperienza è in qualche modo il confronto con un rischio. È riconoscere il limite connesso al fatto che sono io che vivo, ma anche vedere le aperture che vivere comporta, e infilarvisi dentro" (*ibid.*, p. 57)

¹⁰² "Un maestro che sveglia tale entusiasmo ha fatto qualcosa che nessuna somma di metodi formalizzati, non importa quanto corretti, potrà mai realizzare" (J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 95)

¹⁰³ A. Contini, *Ombre di senso nell'esistere*, cit., p. 20

sofferenza rappresenta una competenza complessa,¹⁰⁴ da coltivare progressivamente negli adolescenti i quali, nella maggior parte delle situazioni, non sono in grado di «sostare» nel limite, o di tollerare il dolore, a partire da quello fisico.¹⁰⁵ Non sono stati abituati, infatti, a sentirlo ed a sopportarlo: così, nel tentativo di debellarlo a partire dai primissimi sintomi, essi percorrono frequentemente la strada dell'uso anestetizzante dei farmaci. In questo quadro, ciò che importa all'educatore è che cosa il giovane 'se ne faccia' dei suoi vissuti di sofferenza, poiché ciò è sospeso alla sua decisionalità. È nel *come* reagisce al dolore, nel *modo* in cui vi risponde che entra in gioco la sua libertà: di compiere una prestazione esistenziale o di lasciarsi sfuggire un'occasione di crescita, frustrando così la naturale esigenza di senso. L'accento, dunque, non è sulla sofferenza, poiché non è l'esperienza del soffrire in sé a far crescere, quanto, piuttosto, ciò che ne facciamo di quella condizione.

Le multiformi situazioni in cui ogni adolescente può incontrare gli *existentialia* del limite e della sofferenza (legati ad un dolore fisico, ad una perdita o ad un evento particolarmente critico) non devono trovarlo impreparato: il rischio, infatti, è quello che egli soccomba nei riguardi di qualcosa che avverte come insostenibile ed inascoltabile. Attraverso l'educazione, infatti, le pur inevitabili (e, in certa misura, naturali) insicurezze e fragilità devono progressivamente essere affiancate dalla capacità di fronteggiare i momenti critici che mettono alla prova, attingendo a quelle riserve di forza - propriamente spirituali - delle quali è equipaggiato ogni essere umano. Si tratta, dunque, di allenare il giovane a reagire sensatamente alle avversità, conquistando gradualmente la possibilità di rispondere creativamente alla sofferenza, comunicandogli che "il benessere psicofisico dell'uomo è in relazione, in modo non irrilevante, col suo atteggiamento spirituale nei confronti della vita, e delle esigenze ad essa legate: anch'esso governa l'insorgere e il decorso delle malattie, ma anche il restare sani e il corso della vita".¹⁰⁶ Poiché, se è vero, come è stato detto, che "l'educazione implica sempre la libertà di trasformarsi e di prendere in mano il proprio destino, compreso

¹⁰⁴ Educare alla sofferenza può equivalere, infatti, ad educare alla felicità, ed alle molteplici figure che essa ha assunto in diverse testimonianze esistenziali (cfr. M. Contini, *Figure di felicità*, cit.). Sulla questa linea si pone anche A. Bellingreri, quando sostiene che "l'alternativa vera è costituita, nell'epoca delle «passioni tristi», da testimoni di passioni gioiose" (A. Bellingreri, "Educare i giovani adulti a compiere scelte di vita, nella società dell'incertezza", in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, cit., p. 66)

¹⁰⁵ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., pp. 58-62

¹⁰⁶ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 62

quello sociale”¹⁰⁷ questo non significa, naturalmente, negare che vi siano delle situazioni di sofferenza che non si possono oggettivamente mutare. Tuttavia, se è vero che l’educatore, al pari dello psicoterapeuta, “non può fare la rivoluzione”,¹⁰⁸ egli può nondimeno “influenzare l’atteggiamento (del paziente) verso il suo destino”.¹⁰⁹

Normalmente, però, la formazione non si occupa dell’educare i giovani alla sofferenza, al limite e finanche all’esperienza del limite estremo della morte¹¹⁰: “le domande che muovono dal profondo le nostre emozioni e i nostri sentimenti sono spesso rimaste senza risposta di senso, anche dove le scienze ci spiegano le cause biologiche. La ragione, la ragionevolezza o la “tranquillizzante” e “coprente” risposta del *Si* inautentico heideggeriano sono inadeguate a rispondere al perché del dolore: il “*si* muore” non placa l’angoscia della finitudine. L’insicurezza, l’assurdo, la paura, il dolore fisico e psicologico, la solitudine, ma anche la gioia, l’appagamento, l’entusiasmo, sono parte di un universo emotivo che ha ancora bisogno di un fondamento di senso, di *arké*, piuttosto che di una decifrazione della causa immediata.”¹¹¹

Da ciò discende, per l’educazione di oggi, il compito di non precludere, ai giovani, l’incontro con “esperienze-limite”, che hanno l’effetto sorprendente di rivalutare lo spazio all’interno di quei limiti, e che salvano dall’estinzione qualità come l’autocontrollo e il dominio di sé.¹¹² Si tratta, naturalmente, di predisporre occasioni formative che possano contrastare e, per questo, soddisfare sensatamente quella «sete di limiti» che, come abbiamo visto a proposito dei comportamenti rischiosi ed ordalici, può tradursi nella pericolosa ricerca dei margini esistenziali che portano addirittura a lambire la morte. Il *focus*, qui, è sul dare senso al limite¹¹³ ed alla sofferenza, non sfidando o provocando in alcun modo la sorte, bensì accettando con maturità e solidità

¹⁰⁷ V.E. Frankl, “L’analisi esistenziale e i problemi del nostro tempo (1946), in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 21

¹⁰⁸ *Ibidem*

¹⁰⁹ *Ibidem*

¹¹⁰ Cfr M. A. Galanti, *Sofferenza psichica e pedagogia*, cit.

¹¹¹ Cfr. V. Iori, “Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva”, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., pp. 17-104

¹¹² Cfr. E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 59

¹¹³ I giovani vanno alla ricerca talvolta disperata (ancorché inconsapevolmente) di limiti. Tuttavia, il contesto sociale odierno mostra, in svariate forme, di non tener in grande considerazione il costruito del *limite*, di modo che il giovane “che pensa che tutto sia possibile e che sia soltanto una questione di mezzi è davvero in sintonia con la società” (M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit., p. 98)

spirituale quanto la vita può riservare, “così da attrezzarsi ad affrontare il rischio, sempre presente, di desertificazione del mondo della vita”.¹¹⁴

In questo senso riteniamo l’opportunità formativa, per i giovani, di confrontarsi col tema della sofferenza, poiché “lasciarsi interrogare dai sentimenti significa lasciarsi attraversare dall’inquietudine, senza velarla, senza fuggire, anche quando l’interrogante è un morente”,¹¹⁵ di insegnare agli adolescenti a superare atteggiamenti fatalistici: ogni sofferenza, infatti, è unica e irripetibile, in quanto connessa all’unicità ed irripetibilità del soggetto che soffre, ed al suo modo (anch’esso unico ed irripetibile) di «portare sulle spalle la propria croce». Risulta profondamente necessario, pertanto, concentrare l’attenzione sugli atteggiamenti assunti dai giovani nei confronti delle esperienze cruciali dell’esistenza, ed adoperarsi perché là dove vi sono sconforto, rinuncia e abbandono subentrino, invece, accettazione, fiducia e forza di resistenza. D’altro canto, non si può negare che “chi dal destino si ritiene vinto a priori, non è più in grado di vincerlo.”¹¹⁶

Si tratta, infine, di una prestazione squisitamente personale¹¹⁷ da incentivare nei giovani: non di un destino da subire, bensì di una prova singolare sospesa all’atteggiamento interiore che, in virtù della costitutiva libertà spirituale, ogni soggetto può decidere di assumere.¹¹⁸ Tale prestazione, tuttavia, non si improvvisa: richiede di essere man mano coltivata attraverso l’attenzione alla capacità del giovane di tollerare le frustrazioni ed i fallimenti, più o meno transitori e più o meno intensi, che la ricerca del senso inevitabilmente comporta: di “realizzare un incontro consapevole col limite”¹¹⁹, di saper-sostare lungo un percorso contrassegnato da indecisioni, vissuti di confusione ed angoscia, episodi di *décalages* e di risalita. Tuttavia, riconosciamo che “per gli adolescenti saper tollerare la frustrazione è oggi qualcosa di diverso dal passato:

¹¹⁴ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 19

¹¹⁵ V. Iori, “Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva”, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 95. L’autrice nota, altresì, come proprio in “Kierkegaard si esprime una valorizzazione bruciante della vita affidata alle “esperienze-limite” della morte, dell’angoscia, della precarietà, del dolore, del tempo, del destino. Sono queste le esperienze più profondamente soggettive e contemporaneamente le più universali; e si situano a un livello di conoscenza “vissute” che precedono ogni intellesione” (*ibid.*, p. 54)

¹¹⁶ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 122

¹¹⁷ Rinviamo, per un approfondimento di questo tema, al testo più volte menzionato, di V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit.

¹¹⁸ In questa prospettiva, allora, l’educazione ha da porre attenzione al “coniugare la dimensione eziologica con gli aspetti soggettivi e con la dimensione motivazionale (...) per fornire un senso alla situazione” (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 74)

¹¹⁹ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., p. 80

certamente più legato alla rinuncia dell'onnipotenza, che non all'incontro col divieto, la legge severa, la scarsità e la deprivazione".¹²⁰ La difficoltà ad assumere scelte responsabili ed autentiche, che spesso permea il vissuto di insensatezza esistenziale, sembra più che mai connessa all'attuale "società che rende pensabili tutti i possibili",¹²¹ facendo mancare ai giovani la necessaria esperienza della non-onnipotenza, la quale costituisce "un'esperienza di limitazione *positiva* e fondamentale: o sviluppo dell'essere umano non deve essere pensato come un'abolizione dei limiti naturali o culturali, ma, al contrario, come una lunga e profonda ricerca di ciò che tali limiti rendono possibile".¹²² L'educazione, allora deve allenare all'esercizio di scelte autentiche e responsabili, costituendo un contesto privilegiato che, nel contrastare la logica del *no-limit*, permetta invece l'incontro del giovane con circostanze che uniscono "possibilità e limite. Decidere significa scegliere il possibile sacrificando il possibile",¹²³ nella rinuncia a quell'onnipotenza narcisistica di cui abbiamo parlato nelle pagine precedenti. Così, per i ragazzi e le ragazze di oggi l'incontro sensato con la determinatezza (e non il determinismo) del limite sembra particolarmente urgente, giacché "all'incertezza propria dell'età si aggiunge un diverso tipo di incertezza che nasce proprio dalla apertura della prospettiva temporale, dalle possibilità socialmente disponibili, dalla variabilità degli scenari in cui si situano le scelte che i ragazzi hanno di fronte".¹²⁴ La storia personale si è fatta meno prevedibile e i progetti di vita sono sempre più affidati alle scelte del singolo, dal momento che i frequenti mutamenti nelle regole, nei valori, nei criteri di autorità (capaci, in passato, di orientare le scelte) mettono oggi i ragazzi nella condizione di dover decidere di volta in volta, di fare valutazioni istantanee, prive di riferimenti sicuri. Ciò li pone nella scomoda condizione di doversi assumere delle responsabilità, facendo affidamento su quelle risorse di resilienza che si schiudono compitamente solo nella decisione di fronteggiare, e non eludere, la frustrazione che produce afflizione.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 93. Infatti, la dilatazione dei possibili, già incontrata, "sembrare molto attraente soggiornare nell'immaginario oppure dilatare esperienze transizionali poste nella terra di nessuno, ai bordi del sogno e della vita vera. Oggi la diffusione dei media contribuisce al processo di contaminazione dell'immagine e della realtà. Col rischio per i ragazzi di scambiare la rappresentazione per esperienza" (*ibidem*)

¹²¹ M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 94

¹²² *Ibid.*, pp. 94-95

¹²³ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 76

¹²⁴ *Ibid.*, p. 68

Educare al limite ed alla sofferenza, allora, significa coglierli come opportunità esistenziali: come occasioni di maturità spirituale, naturalmente da non cercare volutamente, nel grossolano errore di credere che sia il dolore in sé e per sé a far maturare (in una posizione che sfiora il masochismo). In questo senso, come non si stanca di ripetere Frankl, al fine di evitare pericolosi fraintendimenti: “certo ogni malattia ha un “significato”, ma il suo vero significato non consiste nel fatto che si soffre, quanto invece nel come si soffre, e quindi nell’atteggiamento che il malato assume nei riguardi della malattia, nel modo in cui le si pone di fronte”.¹²⁵

Chi è responsabile della formazione dell’adolescente, allora, si deve ripromettere di “mutare il suo atteggiamento (...) l’atteggiamento che ne deriva (...) può essere senz’altro corretto (...) Deve imparare ad accogliere il proprio destino come qualcosa che gli è stato dato”,¹²⁶ attraverso un’educazione capace di *ri-significare* i *logoi* fondamentali dell’esistere: la sofferenza ed anche la morte,¹²⁷ da accettare come limite dell’esistere, capace di conferire un senso all’esistere stesso.

Anzi, si tratta di dare un significato proprio alla sofferenza ed alla morte educando, i ragazzi, al senso del limite temporale ed esistenziale: conducendoli ad avvertire la ricchezza ed, insieme, “la transitorietà del momento presente e, di conseguenza, nel non rimandare a domani ciò che è possibile e doveroso fare oggi”.¹²⁸

La caducità del presente, infatti, può certamente costituire il monito per avvertire la tendenza adolescenziale (già emersa) a procrastinare l’assunzione di decisioni e l’impegno concreto, nel qui ed ora, per realizzare le possibilità di significato. Occorre, in tale prospettiva, impegnarsi in una «educazione al senso di transitorietà», in seno alla quale “la fugacità dell’attimo (e dell’esistenza, esemplificata dalla morte) diviene l’opportunità concreta ed irripetibile di attualizzare realmente le possibilità di valore e di senso insite nella situazione”.¹²⁹ Questo ha importanti implicazioni educative: non si

¹²⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 107

¹²⁶ *Ibid.*, p. 200- 202

¹²⁷ A proposito del significante forse più inquietante – ovvero, la morte – Frankl dà un messaggio indubbiamente coraggioso, al fine di conferirgli un significato: “oltre che *mediante* la morte - come per gli eroi – anche *nella* morte, dunque, una vita può cogliere il suo significato. In altre parole, non solo il sacrificio di una vita può dare senso all’esistenza, ma anche il suo compiersi, il suo finire” (*ibid.*, p. 140)

¹²⁸ E. Fizzotti, “Rispondere agli appelli della vita”, in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 208

¹²⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 316. Dice, infatti, Frankl: “se non sfruttiamo l’opportunità di attuare il significato intrinseco e come assopito in una situazione, esso passerà e se ne sarà andato per sempre (...) Di solito le persone vedono soltanto il campo di stoppie della transitorietà, non vedono i colmi granai in cui hanno riposto i frutti delle loro vite: le azioni compiute, le opere create,

possono, infatti, rimandare all'infinito le scelte e le decisioni, bensì rendere attuali le possibilità, salvarle dal nulla. Lo stesso Frankl, infatti, tra gli interrogativi esistenziali capaci di promuovere la ricerca di senso, enuncia quello del rabbino Hillel, che richiama al «*carpe diem*», e che suona così: “se non lo faccio io, chi lo farà? Se non lo faccio adesso, quando avrò di nuovo l'occasione di farlo? E se lo faccio solo per me stesso, chi sono allora io?”.¹³⁰ Su questa linea, “il senso del «dolore» riposa in certa misura in un «memento». (...) La sofferenza ha il compito di preservare l'uomo dall'apatia, dall'addormentamento spirituale: fintanto che soffriamo, restiamo spiritualmente vivi”.¹³¹

Così, i principi antropologici frankliani risultano fondamentali e innovativi anche per una educazione degli atteggiamenti, che intenda far cogliere ai giovani il significato della loro propria sofferenza, e del vuoto esistenziale che spesso li attanaglia, affrontando così tale questione “da un punto di vista rigorosamente antropologico, mirando, più che a proporre una qualche ragione o giustificazione metafisica del mistero insolubile del male e del dolore, a discernere piuttosto gli strumenti noetici con i quali l'essere umano può affrontare la drammaticità senza soccombere ad essa, anzi, crescendo spiritualmente”.¹³² La libertà, di ogni uomo, di “prendere posizione” nei confronti dell'esistenza deve guidare ed informare di sé una educazione che, facendo leva sui costituiti antropologici di *autodistanziamento* ed *autotrascendenza*, intenda trasporre l'esperienza del soffrire su un piano noetico, evitando così di considerarla alla stregua di un sintomo e di ricorrere, pertanto, a qualche esperto che possa ‘guarire’ dalla malattia. Quello che Frankl dice a proposito della sofferenza, peraltro, vale anche per il significato della vita, della morte, del lavoro e dell'amore. L'attenzione va posta sugli strumenti noetici (antropologici ed assiologici) che possono permettere a ciascuno di trovare un senso e di affrontare le situazioni della vita. Così, seguendo i principi frankliani, possiamo convenire come l'educazione debba porsi, come fine, “non solo quello di restituire all'uomo la capacità di lavorare e di godere, ma aiutarlo a scorgere un valore nuovo e del tutto singolare nella sua sofferenza, a scoprire e valorizzare la sua

gli amori amati, le sofferenze coraggiosamente patite” (V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, pp. 39-40)

¹³⁰ Cfr. V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit.

¹³¹ *Ibid.*, p. 143. Infatti, “la responsabilità di un uomo (quindi) si può comprendere solo se essa viene rapportata alla limitatezza del tempo e all'irripetibilità della sua esistenza” (*ibid.*, p. 108)

¹³² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 325-326

capacità di soffrire. (...) Riuscire a trovare nell'autentica sofferenza un'ultima e più alta possibilità di significato rappresenta l'estremo aiuto che può essere fornito al malato"¹³³ e, pensando ai giovani, alle tante forme di malessere che spesso li attanaglia, nel corpo come nell'anima. È la forza di resistenza dello spirito umano che deve, perciò, assumere una posizione centrale, quale dato ontologico capace di alimentare una equilibrata fiducia nel carattere incondizionato della libertà della persona, nei confronti sia delle circostanze ambientali e condizioni storiche, nonché delle disposizioni del proprio organismo psicofisico. Libertà che sostanzia la potenzialità educativa di una situazione di sofferenza, e che si traduce nel modo unico e singolare in cui la si affronta e la si assume. Emerge, dunque, il potenziale formativo di ogni situazione dell'esistere, la quale «nonostante tutto» può sempre essere volta in senso esistenziale, affinando la facoltà tipicamente noetica di non autocommiserarsi, di non eludere la sofferenza ricorrendo a palliativi, nella convinzione che “la modulazione dell'atteggiamento dinanzi ad una situazione immutabile di sofferenza può permettere alla persona di attingere alle sue più profonde risorse spirituali”.¹³⁴

Sofferenza e disagio esistenziale come opportunità, dunque, per una prestazione originale: di questo deve essere consapevole il ragazzo, contrastando quindi l'etica del successo, dell'efficientismo e del produttivismo odierni. L'educazione, quindi, è chiamata a veicolare il messaggio che l'appagamento esistenziale di un uomo costituisce una condizione diversa e, per certi versi, indipendente dalla sua realizzazione mediante il fare qualcosa o il godere di qualcos'altro: l'esistenza, infatti, può trovare il suo pieno adempimento non solo mediante il lavoro e la gioia, ma anche mediante il dolore”,¹³⁵ anche là dove il soggetto riesca a dare un senso a quella sofferenza e, così facendo, innalzarsi al di sopra dell'immanenza.

Si tratta di un motivo di crescita, di maturazione interiore, dell'occasione di un arricchimento, nella possibilità estrema di realizzare se stessi attuando, però, un ribaltamento della situazione: da avversità da patire a compito e sfida da assumere. È il “*coraggio di soffrire*”¹³⁶ che occorre perseguire: ma non si tratta né di stoicismo, né di rassegnazione, bensì della volontà di assumere il limite fino in fondo, nella

¹³³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 262

¹³⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 329

¹³⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 140

¹³⁶ V.E. Frankl, *Homo patiens*, cit., p. 85

consapevolezza che “se la vita fosse senza destino, senza morte, senza dolore, perderebbe gran parte del suo senso e della sua forma. È proprio sotto i colpi del destino, è proprio all’incandescenza della sofferenza, che la vita dell’uomo acquista forma e struttura”.¹³⁷

Così, in un’educazione che intenda perseguire la significatività dell’esistenza, e che voglia promuovere nei giovani il dinamismo della ricerca di senso, crediamo che il compito dell’educatore sia anche quello di evidenziare come mutare una condizione ineliminabile di sofferenza in una prestazione esistenziale, una minaccia di assurdità in una opportunitàpregna di significato, una sfida della fatalità in un appello alla responsabilità individuale. In altre parole, si tratta di “mostrare anche le possibilità inopinate di valore che la sofferenza può comportare senza tuttavia forzare la libertà”¹³⁸ del soggetto, che resta sempre e comunque responsabile delle proprie decisioni e dei propri atteggiamenti esistenziali. L’educazione al limite, infatti, deve anche fare i conti con “i limiti dell’educazione”.¹³⁹

12.6. Il pensiero: pedagogia della riflessività

La tendenza giovanile al «lasciarsi vivere», spesso indicata come espressione del disagio esistenziale, rimanda nondimeno all’esigenza di educare ad un pensare critico e riflessivo, coltivando la “disposizione alla pensosità”¹⁴⁰ nei giovani e, dunque, alla pratica riflessiva. Riflessività che non si identifica, tuttavia, con la chiusura soggettivistica nei meandri dei contenuti della mente bensì, al contrario, con la pratica di “aver cura della vita della mente”,¹⁴¹ in un’apertura al reale ed ai vissuti dell’esperienza, intenzionata a coglierne gli aspetti nel modo più autentico possibile, in vista di un continuo rinnovamento.

¹³⁷ *Ibid.*, pp. 144-145

¹³⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 331-332

¹³⁹ N. Galli ricorda, infatti, che “tocca al giovane decidere cosa fare: se e come accogliere la voce della coscienza, illuminata dall’istruzione ricevuta. Nonostante il lavoro dell’adulto, può venire a mancare l’adesione del discente alle sue cure” (N. Galli, “Scelta dello stato di vita tra incertezze e fragilità, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell’incertezza*, cit., p. 98)

¹⁴⁰ L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003, p. 17

¹⁴¹ Cfr., L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit. Pratica, questa, che coincide essenzialmente con “la cura di sé” (*ibid.*, p. XVI), tale per cui “l’aver cura si declina come *aver cura della vita della mente* e, quindi, essenzialmente nella forma dell’educare a pensare” (*ibid.*, p. 39)

Non si tratta, nemmeno, di propugnare un pratica educativa iper-riflessiva (legata ad una razionalità pervasiva che, anziché occuparsi della mente come oggetto di cura, la assume oggettivandola),¹⁴² quanto di coltivare uno “spirito critico”,¹⁴³ un atteggiamento capace di interrogare saggiamente la mente, stabilendo una “relazione di vigilanza critica sulla propria vita cognitiva”¹⁴⁴: ovvero, un «pensare i pensieri» che strutturano la vita della mente.¹⁴⁵

Attitudine riflessiva, dunque, che consente al pensiero di so-stare in modo lucido sulle «cose» del mondo della vita, sui contenuti interiorizzati ed i propri vissuti: di coglierli nella loro profondità (senza riferirsi a schemi concettuali elaborati da altri) ed anche negli aspetti talvolta «taciti» (vale a dire, nei “criteri in base ai quali definiamo le nostre decisioni e formuliamo i nostri giudizi irriflessivamente”).¹⁴⁶

Questo coincide, in sostanza, con l’«essere presenti a se stessi»: con un “cammino, o meglio un *camminare accompagnato dal pensare il cammino che si sta tracciando*, dunque non un semplice camminare ma un camminare pensando sui propri passi”,¹⁴⁷ che consente di rischiarare il personale modo di leggere ed interpretare gli eventi. In questa prospettiva, allora, pensare criticamente è “andare alla ricerca di un principio d’ordine, di quella giusta misura del dire, del sentire e dell’agire che fa stare con signoria nel mondo”,¹⁴⁸ in modo attento e consapevole.

Occorre educare i giovani all’esercizio del pensare: a soppesare in modo lucido e consapevole gli elementi del reale; ad interrogarsi su quanto esperiscono e sul personale pensiero circa quelle stesse esperienze, in una messa in discussione continua dalla quale sola può scaturire il sapere dell’esperienza: un nitidezza inedita del proprio pensare, che si disancora da modalità, spesso, ‘addormentate’ di guardare ed interpretare il reale. Su questa linea, e rifacendoci a quanto dice Husserl¹⁴⁹ sulla riflessività, si tratta di coltivare

¹⁴² *Ibid.*, p. 40. L’autrice afferma, chiaramente, come questo accada soprattutto nella formazione scolastica e, riconosce, altresì, che “proprio perché non ubbidisce al principio di utilità, ma piuttosto a quello della ricerca di un orizzonte di sensatezza, l’educazione della mente ispirata al principio dell’aver cura fatica a trovare spazio all’interno del sistema formativo attuale” (*ibidem*)

¹⁴³ N. Galli, “Scelta dello stato di vita tra incertezze e fragilità, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell’incertezza*, cit., p. 89

¹⁴⁴ L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza*, cit., p. 35

¹⁴⁵ *Ibid.*, pp. 34-45. Si tratta di stimolare il “riflettere intorno alla vita della mente, ai processi cognitivi in base ai quali decidiamo il significato delle nostre esperienze, le valutiamo e prendiamo decisioni sul da farsi” (*ibid.*, p. 34)

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 35

¹⁴⁷ L. Mortari, *Un metodo a-metodico*, cit., p. 24

¹⁴⁸ L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza*, cit., p. 17

¹⁴⁹ Cfr. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee*, cit., pp. 173-174

nei giovani l'«essere desti», grazie allo sforzo dell'autoriflessione, che permette di affrancarsi dal semplice «essere impigliati» nel reale: un sostanziale autorischiamento, insomma, il quale richiama anche il monito di E. Paci: “devo risvegliare me stesso”.¹⁵⁰ Così, se il mondo della riflessione “consente una presa di distanza che rende possibile l'emergenza della coscienza di sé nella presenza attuale”,¹⁵¹ si tratta, allora, di accompagnare i ragazzi a ‘sollevarsi’ – almeno momentaneamente – dall'impasto col, reale per divenire consapevoli delle coordinate teoriche e concettuali con le quali accedono al mondo: elementi che inevitabilmente strutturano il personale modo di interpretare, elaborare e, dunque, pensare il reale secondo una prospettiva unica e singolare. Alla luce di ciò, “la riflessione critica, impegnata a rendere esplicite le cornici di assunzioni tacite per disvelarne le implicazioni performative, svolge un ruolo centrale nei processi formativi”,¹⁵² soprattutto in ordine alla prevenzione di un modo superficiale ed inautentico di esistere (dei giovani, ma non solo), che si esprime fondamentalmente nel collettivismo massificante, nonché nell'assunzione del pensiero comune, limitato alla vacuità ed anomia del «*si impersonale*».

Infatti, se è vero che “la vita quotidiana (...) ha una struttura in larga parte ripetitiva, e in essa siamo immersi di norma nell'atteggiamento che dà per scontati le nostre attività e i loro «significati»”,¹⁵³ è altrettanto vero (ed è questo il messaggio educativo del quale sono assetati i giovani) che il nostro modo di essere-presenza “non si esaurisce in questo, e nell'atteggiamento del senso comune non siamo in eterno: possiamo uscirne, e farci domande. (...) Oscillando dentro e fuori dal senso comune, ci appropriamo della nostra esperienza: impariamo da soli, e con quello che impariamo possiamo orientare di nuovo la nostra vita quotidiana, o darle nuovi significati.”¹⁵⁴

La sfida educativa, allora, è quella di scongiurare l'irritamento del pensare, dei giovani, nelle verità già codificate (che definiscono, addirittura, anche “i *fini* rispetto ai quali è sensato conoscere i compiti”¹⁵⁵), esercitando il dubbio¹⁵⁶: l'arte del domandare, del

¹⁵⁰ E. Paci, *Diario fenomenologico*, Bompiani, Milano, 1961, p. 42

¹⁵¹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 16

¹⁵² *Ibid.*, p. 42

¹⁵³ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 56

¹⁵⁴ *Ibidem*

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 177

¹⁵⁶ “La vita, di norma, non è fatta di momenti eccezionali. Ce ne sono, di certo, ma in fin dei conti questi si stagliano come tali proprio perché esiste un tessuto di sfondo che è fatto di routine, di abitudini, di percezioni così ricorrenti da non richiamare più nemmeno la nostra attenzione. Al di sotto di queste vi è

discutere, della messa in discussione ragionata dei rispettivi punti di vista. Insomma: del «pensare a partire da sé»,¹⁵⁷ mantenendo sempre vigile la capacità umana di giudizio nei confronti degli eventi, poiché “se i totalitarismi hanno potuto anestetizzare le coscienze dei cittadini privi di identità e di partecipazione sociale e ridurli allo stato di masse, è anche perché l’educazione aveva tradito la sua originaria funzione utopica e metabellica e si era appiattita su una metodologia autoritaria e trasmissiva più adatta a creare il consenso che a sviluppare una coscienza critica”.¹⁵⁸ Così, occorre che l’educazione alleni costantemente il coraggio del giovane di interrogarsi: di riflettere sul proprio pensiero, acquisizioni e ragionamenti, al fine di trarre sapere dal proprio pensare, nella continua disponibilità alla messa in discussione del ‘già saputo’ e del sapere consolidato, nonché nell’apertura al nuovo, all’imprevisto talvolta de-stabilizzante.¹⁵⁹ Da questo dipende, infatti, conoscere “dove saremmo stati, e *dove siamo*. Non esistono risposte univoche: ma porci domande del genere è necessario a orientarci”.¹⁶⁰ Ciò nella convinzione che la promozione dello sviluppo del giovane coincida col sostenere “il suo sforzo di pensare l’essere possibile del suo esserci, quel pensare che va alla ricerca del significato del vivere, che ceca orizzonti di senso capaci di fare da bussola nel nuovo”.¹⁶¹ Si tratta, allora, di veicolare ed incoraggiare, attraverso la pratica educativa, il gusto per l’originalità e per quel “pensare da sé che impegna in prima persona”¹⁶²: per lo sviluppo di un pensiero che non sia la riproduzione del sapere emergente, bensì l’espressione di un modo critico (finanche sovversivo) e riflessivo di essere-nel-mondo; di trasmettere il valore dell’elaborare un punto di vista particolare sul reale, cifra di una postura esistenziale tutt’altro che superficiale ed impermeabile agli eventi, quanto preoccupata di comprenderli, andando al di là di ciò che appare.

Quindi l’azione educativa, nel limite del possibile, ma soprattutto in relazione ai significati personali, è chiamata a “realizzare occasioni e interventi per l’accrescimento

posto tuttavia per il dubbio e i “significati” con cui intendo la vita possono essere messi in discussione.” (*ibid.*, p. 145)

¹⁵⁷ L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza*, cit., p. 20

¹⁵⁸ D. Bruzzone, “L’educazione al senso e il senso dell’educazione”, *Ricerca di Senso*, vol. 4, n. 1, 2006, p. 30

¹⁵⁹ Occorre far leva, in educazione, sulla tendenza anti-omestatica della volontà di significato. Torna, pertanto, il tema della coscienza come strumento di cambiamento e progresso umano.

¹⁶⁰ P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza*, cit., p. 12

¹⁶¹ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 20

¹⁶² L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza*, cit., p. 17

della capacità critica e della competenza propositiva”,¹⁶³ nella consapevolezza che così come il pensiero critico possa essere coltivato traendo sapere dalla personale esperienza, allo stesso modo la riflessività costituisca la via privilegiata per la costruzione di quel sapere esperienziale che, in quanto tale, va continuamente alimentato ed allenato.

Infatti, “tale è quel sapere che si struttura attraverso (...) un pensare che esamina il presente che si sta vivendo per decifrare di esso il senso. Il sapere che viene dall’esperienza, però, non prende forma come semplice conseguenza del partecipare a un contesto esperienziale, ma presuppone l’intervento della ragione riflessiva, cioè l’essere pensosamente presenti rispetto all’esperienza”.¹⁶⁴

Questo richiede lo sforzo agli educatori, ed in particolar modo agli insegnanti, di mettere in pratica un’idea di formazione ‘contro-corrente’: un’educazione che, coerentemente ai principi dell’analisi esistenziale frankliana, ponga attenzione ai processi del pensiero più che ai prodotti; alla qualità dei metodi (incentivanti la riflessione sul proprio pensare) piuttosto che alla quantità dei contenuti del programma da espletare, alla valorizzazione di personalità creative (e non solo adattive). In altre parole, si tratta di resistere alla tentazione di soccombere ai dettami del clima socio-culturale, purtroppo dominante, dedito ai parametri dell’efficienza manageriale anche in un contesto, come quello educativo, che dovrebbe seguire logiche sicuramente differenti, e che conferisce ancora scarso valore “a quell’attività cognitiva ontologicamente impegnata a dire il senso di ciò che accade, quel pensare che non lascia dileguare i vissuti cognitivi e affettivi, ma li aggancia, li interroga e li mette in parola”:¹⁶⁵ a quel pensare che va continuamente alla ricerca del senso dell’esistere.

¹⁶³ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 139

¹⁶⁴ L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza*, cit., p. 13

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 18

12.7 I valori: pedagogia della trascendenza

Nel declinare l'attenzione formativa all'ambito che attiene ai valori e significati,¹⁶⁶ si richiamano inevitabilmente alcuni snodi cruciali che ineriscono la pratica educativa quotidiana nella complessità delle sue molteplici dimensioni. Vengono coinvolti, infatti, aspetti dell'educare che, lungi dall'essere considerati prerogativa di qualche disciplina o attività educativa, risultano di fatto compresenti e ad esse trasversali. Ogni azione ed attenzione formativa, in quanto orientata ad un dover-essere, risulta più o meno esplicitamente permeata dall'intenzionalità di educare ai valori e significati le giovani generazioni. E, a ben vedere, tale trasversalità rispecchia e riproduce la medesima trasversalità che abbiamo visto connotare la dimensione spirituale umana, la quale risulta sottesa alle diverse manifestazioni della frustrazione esistenziale.

In linea con ciò, se è vero che la tematica valoriale è connaturata ad un "discorso pedagogico non solo descrittivo ma anche normativo",¹⁶⁷ risulta nondimeno necessaria una chiara progettualità, condivisa e non estemporanea, alle dimensioni assiologiche della formazione. L'educazione, dunque, "deve porsi il problema del valore",¹⁶⁸ quale fulcro di un'attività volta a promuovere il dinamismo della ricerca di senso nei giovani e prevenire, così, quella forma specifica di disagio che abbiamo definito «esistenziale». In ragione di queste considerazioni, risulta opportuno porvi particolare enfasi, trattandosi di un aspetto che si intreccia con gli altri orientamenti educativi appena considerati, nell'ottica di un contributo dimensionale ed integrativo all'educazione della persona.

¹⁶⁶ Il complesso tema alla formazione ai valori e significati interroga, naturalmente secondo modi ed esiti diversi, da sempre l'educazione. La letteratura su questo argomento si presenta, dunque, alquanto vasta e variegata. A titolo esemplificativo, possiamo rimandare agli studi di N. Galli (cfr. Id., *Educazione morale e crescita dell'uomo*, La Scuola, Brescia, 1979; Id. (a cura di), *L'educazione ai valori nella scuola di stato*, Vita e Pensiero, Milano, 1982); a L. Corradini, E. Damiano, M. Mencarelli, F. Montuschi, C. Scurati, *Quale educazione ai valori nella scuola d'oggi?*, La Scuola, Brescia, 1978; M. Peretti, *Valori perenni e pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1984; O. Reboul, *I Valori dell'educazione*, ancora, Milano, 1992; A. Risotti, G. Giorgino, *Valori e ricerca di senso. Percorsi pedagogici*, La Scuola, Brescia, 2001. Il punto di vista attraverso il quale scegliamo di operare le nostre riflessioni su questo ambito dell'educare si attiene, coerentemente al resto, all'analisi esistenziale frankliana. E, in linea con tale prospettiva risultano particolarmente suggestivi alcuni contributi: G. Mollo, *A scuola di valori. Una metodologia per la formazione del carattere morale*, Porziuncola, Perugia, 1986; M. Mencarelli, *Creatività e valori educativi. Saggio di teleologia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1977; F. Larocca, *Oltre la creatività: l'educazione*, La Scuola, Brescia, 1983.

¹⁶⁷ R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, p. 18

¹⁶⁸ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 40. Infatti, l'accento posto dall'analisi esistenziale sull'oggettività del dover-essere consente "di caratterizzare definitivamente il formarsi della persona come un divenire strutturalmente teso tra essere e dover-essere e necessariamente connesso ad un orizzonte valoriale" (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 352)

Nel tentativo, dunque, di prevenire *educativamente* il disorientamento esistenziale ed il nichilismo valoriale che abbiamo visto attanagliare, purtroppo, non pochi giovani, la formazione ha da assumere la connotazione di «educazione ai valori *attraverso* i significati», al fine di sostenere il soggetto nel difficile compito della strutturazione della propria identità, inscindibilmente connesso a quello della maturazione spirituale. Ciò nella convinzione che lo sviluppo personale, nella tensione costante ad una sempre maggiore integrazione e strutturazione del Sé, non possa che essere orientato ad ideali in grado di “appassionare il giovane e a inclinarlo verso scelte impegnative”.¹⁶⁹

Impresa alquanto ardua poiché, come detto, l’attuale evanescenza delle tradizioni e l’indebolimento dei riferimenti etici non riescono a fungere, per l’adolescente, da punti di riferimento ai quali ancorare il processo della crescita: quest’ultimo, infatti, subisce un sempre più evidente spostamento dal piano sociale a quello personale.

In questo quadro, il compito fondamentale dell’educazione, che tutti gli altri ingloba e presuppone, crediamo si identifichi nel promuovere nei giovani l’*adesione autentica* ai valori:¹⁷⁰ finalità, questa, connessa al dato antropologico che vede l’uomo quale *essere-libero* ed *essere-responsabile* nella realizzazione dei significati scelti. Si tratta, dunque, di perseguire incessantemente un processo di «autenticazione etica», indubbiamente urgente e necessario, giacché “non si viene al mondo attrezzati di una mappa che si consenta un immediato orientamento dentro un orizzonte di significati già disponibili. Si nasce, invece, gravati della responsabilità di disegnare la mappa mentre si sta in cammino (...) nel bel mezzo dell’esperienza”.¹⁷¹ Per promuovere ciò l’attenzione dell’educazione ha da posarsi primariamente sui significati, poiché “se i valori sono significati disponibili all’umanità in quanto tale, che hanno subito un processo culturale di astrazione e universalizzazione, allora i significati personali stanno all’origine della dinamica di progressiva formalizzazione dell’orizzonte valoriale (e non si dà autentica assunzione di valori se non mediante l’intuizione in essi dell’elemento di significatività personale che permette di situarli efficacemente nella propria situazione esistenziale)”.¹⁷² Tale significatività risulta sospesa all’opportunità, per il giovane, di essere accompagnato a percepire i valori dell’esistenza in una relazione armonica e

¹⁶⁹ L. Caimi, “Per favorire scelte libere e responsabili nei giovani, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell’incertezza*, cit., p. 158

¹⁷⁰ Questa finalità viene solitamente definita col termine «interiorizzazione» dei valori.

¹⁷¹ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 19

¹⁷² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 304-305

coerente - in un tutto organico - con i contenuti esperiti quotidianamente dal suo organo di significato, e che confluiscono nel singolare *Erlebnis*, nonché del suo modo irripetibile di essere-nel-mondo. Questo principio risulta fondamentale in ordine alla progettualità dell'educazione, poiché suggerisce di accedere ai valori attraverso la concretezza dei significati (e non il contrario, come per lo più avviene); di partire dalle situazioni reali e particolari (ovvero, dal potenziale di significato ivi presente) per allargare la riflessione, poi, ad elementi di generalizzazione e ad aspetti di astrazione. La scoperta dei significati – nella loro determinazione specifica – rinvia, pertanto a un senso universale. Infatti, “il valore, che è oggettivamente e incondizionatamente vero, viene attinto e realizzato soltanto mediante un processo *personale* di ricerca e di scoperta dei significati esistenziali «in situazione»”.¹⁷³ La centralità è, dunque, sul processo di *riconoscimento* dei significati, il quale può essere stimolato attraverso “una giudiziosa ponderazione delle singole possibilità mettendole a confronto tra loro”.¹⁷⁴

Pertanto, situare significativamente i valori nella personale situazione esistenziale si traduce nel cogliere, mediante la coscienza, ‘che cosa’ una specifica situazione richieda: ovvero, intuire il carattere esigenziale in ordine alla realizzazione di valori trascendenti ed universali quali il Bene, il Bello, la Verità, l’Unità.¹⁷⁵ In altre parole, occorre condurre i giovani ad interrogarsi e a cogliere progressivamente i “doveri impliciti al significato storico-personale della loro esistenza”,¹⁷⁶ al fine di promuovere un ri-orientamento etico ai significati e ai valori dell’esistenza.

E parlare dell’allenamento a cogliere non i valori in astratto, bensì quelle esigenze che sono potenzialmente presenti nelle situazioni reali e concrete del soggetto¹⁷⁷ significa agganciare l’educazione etica alle situazioni di vita del giovane, in un percorso di «apprendimento significativo»¹⁷⁸: ovvero, vissuto come arricchimento della personale esistenza, poiché basato sulla sua stessa esperienza. Sul filo di questo ragionamento appare chiaro che “l’appropriazione della «forma-figura» può avvenire efficacemente solo attraverso una percezione del significato personale ed esistenzialmente situata e

¹⁷³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 306

¹⁷⁴ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 89

¹⁷⁵ Cfr. F. Larocca, *Oltre la creatività*, cit., pp. 155-164

¹⁷⁶ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 70

¹⁷⁷ Ciò in considerazione del fatto che “i valori trascendenti (...) penetrano e convivono in diverse modalità della realtà empirica” (F. Larocca, *Oltre la creatività*, cit., p. 184)

¹⁷⁸ Sul filo di quanto fin qui detto, la significatività risulta legata al fatto che “una siffatta forma di apprendimento (...) si integra compiutamente nel quadro complessivo delle sue esperienze e dei suoi interessi” (C. Rogers, *Libertà nell’apprendimento*, cit., p. 10)

non può realizzarsi in alcun processo di presentazione astratta o di imposizione estrinseca dei valori”¹⁷⁹: si tratta di una dinamica che, come il significato, potremmo definire *ad personam* e *ad situationem*, perché essenzialmente trans-soggettiva.

La cura alla maturazione di significati non può identificarsi, dunque, con la mera trasmissione di valori (trattandosi di significati codificati culturalmente, resi obsoleti dai rapidi mutamenti sociali, nonché dall’evanescenza delle tradizioni), bensì nella promozione del dinamismo autotrascendente: nel costante “esercizio creativo della coscienza capace di ricostruire orizzonti di senso reali e nuove gerarchie di valori oggettivi”.¹⁸⁰ Di talché, il fatalismo e nichilismo imperanti invocano un’azione educativa finalizzata a che il soggetto maturi criteri di riferimento ordinati secondo una gerarchia *non* pre-codificata e nemmeno da lui inventata, bensì elaborata interrogandosi costantemente sull’ordine categoriale ed oggettivo di cui è intriso l’essere. A tal proposito dice Frankl: “noi stimeremmo ben poco l’oggettività del significato e dei valori se non osassimo sperare che una verità (...) si imporrà da sola al paziente”.¹⁸¹ Emerge, dunque, la fiducia nel «potere di imposizione dei valori»: principio importantissimo a livello metodologico, ricco di suggestioni per la pratica educativa (come avremo modo di approfondire parlando dell’«ampliamento del campo esperienziale»). Ciò che bisogna rifuggire, allora, è lo sminuire ed il ridurre una funzione complessa e sostanziale (come quella del condurre il soggetto a cogliere le potenzialità di significato sospese nel reale) col semplice impartire norme e contenuti: rischio, questo, che scivola facilmente nel moralismo, nonché nella svilente ripetizione di parole vuote ed in-sensate. In questa prospettiva, il valore al quale l’educatore deve tendere, nell’educare i giovani, è quello della *responsabilità*, in riferimento a un compito concreto e personale¹⁸² da intuire, consapevolizzare e realizzare in prima persona. Così, lo scopo dell’educazione ai valori coincide con l’affinamento della capacità di valutare e, soprattutto, con la maturazione di criteri in base ai quali valutare: criteri che non possono giungere dall’esterno (in modo pre-codificato e pre-definito), bensì scaturire dalla capacità di intuizione delle priorità etiche che la situazione concreta porta con sé.

¹⁷⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 388

¹⁸⁰ V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 77

¹⁸¹ V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, cit., p. 69

¹⁸² V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 149

Non ci stanchiamo di sottolineare che ciò che conta per il ben-essere del soggetto è *che* si decida per dei valori, e non *quali* ideali scelga. L'essenziale, infatti, è che il giovane riesca ad individuare una meta valoriale giacché – come dice un'espressione dalla saggezza proverbiale – “chi non sa dove andare arriverà facilmente dove non voleva assolutamente andare”.¹⁸³

Nondimeno i valori, nella concezione scheleriana, non possono essere imposti secondo l'unica via – spesso privilegiata - della razionalità. Si tratta, piuttosto, di aspetti originari ed oggettivi, insiti in ogni frammento dell'esistere, che si impongono alla percezione del soggetto nei modi del prediligere o del posporre: a livello emotivo, dunque. E se il valore è oggetto di una percezione emozionale, che il soggetto persegue attraverso il sentimento intuitivo circa ciò che egli “sa-sente”¹⁸⁴ essere degno di attenzione, di rispetto e di preoccupazione, l'azione educativa deve vedere nel mondo dell'esperienza vissuta (vissuti emotivi ed esistenziali) la via d'accesso privilegiata alla formazione morale. La *scelta* del soggetto, infatti, per un significato passa attraverso il suo avvertire (mediante la voce della coscienza, anche se flebile, confusa) una pro-tensione verso una qualità dell'essere: un'attrazione verso un valore, che lo motiva ad agire per realizzarlo e, nel fare ciò, ad auto-realizzarsi. Nondimeno, incentivare questo il dinamismo della scelta responsabile appare essenziale al fine di contrastare la mollezza di tanti adolescenti che, in un quadro essenzialmente narcisistico e disabilitante, si sentono legittimati ad attender-si qualsiasi cosa dalla vita, anziché a dare delle risposte. Ma i significati vanno personalmente cercati, individualmente scoperti e autenticamente desiderati: non ‘accadono’ senza sforzo alcuno e, men che meno, attraverso l'impegno di qualcun altro.

Su questa linea possiamo individuare, allora, l'intento della formazione nel condurre il giovane “là dove autonomamente e liberamente, partendo solo dalla propria responsabilità, consapevole egli giunge a cogliere i propri compiti, e vede nella vita un significato non anonimo, ma irripetibile e unico”.¹⁸⁵ La sfida è quella di educare alla responsabilità ai valori senza forzare il soggetto nella sua scelta, evitando accuratamente di delimitarne o determinarne la decisionalità lungo percorsi già predisposti. E questo richiede, all'educatore, l'arte di mantenersi costantemente in equilibrio sullo sfuggente

¹⁸³ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 85

¹⁸⁴ F. Iarocca, *Oltre la creatività*, cit., p. 158

¹⁸⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 258

crinale tra indottrinamento e relativismo morale. Equilibrio che trova, nel principio della «trans-soggettività» dei valori – più volte richiamato –, un decisivo punto di appoggio, nella conciliazione tra oggettività degli ideali e intenzionalità della coscienza soggettiva. In questo sta la competenza dell'educatore: nello stimolare *indirettamente* – ma non per questo con meno efficacia orientativa – la ricerca di senso nei giovani, senza scadere in forme di in-curanza tendenti a sottomettere, in modi più o meno subdoli, il soggetto in formazione, sostituendosi a lui.

L'educazione ai valori mediante la scoperta dei significati insiti nelle concrete situazioni dell'esistere postula, nondimeno, la disponibilità dell'adulto alla seria messa in discussione di principi valoriali consolidati e risaputi i quali, tuttavia, potrebbero non trovare significatività agli occhi dei ragazzi: per lo meno, di 'quei' ragazzi. Viene in soccorso, allora, all'educatore l'aver maturato la saggezza esistenziale di «saper stare nell'incertezza», rinunciando a quadri valoriali graniticamente e pre-formulati, da trasmettere con sicumera alle giovani generazioni. Tale ragionamento non deve scivolare, tuttavia, nel mero relativismo o soggettivismo: si tratta, infatti, di improntare un processo di ricerca non solipsistico, bensì un confronto inter-soggettivo, volto a cogliere quell'ordine valoriale oggettivo che sempre è insito nelle situazioni del *con-essere* e che sostanzia la condivisa matrice esistenziale del comune mondo-della-vita (*Mit-dasein*).¹⁸⁶

Si tratta, allora, di conciliare l'attenzione al dover-essere (dato dalle esigenze di cui sono portatrici le singole situazioni ed i compiti potenziali da assumere) con il rispetto per la decisionalità libera, autonoma e responsabile del giovane: è lui stesso che deve convincersi – ascoltando la propria «voce della coscienza» - del carattere di imperatività insito in alcune condizioni.

Il compito dell'educatore è quello di stimolare il suo processo di responsabilizzazione e, così facendo, supportarne importantissimi processi esistenziali: incoraggiare ad interrogarsi e a riflettere su di una «presa di posizione originale» circa le varie situazioni; ad assumere le esigenze avvertite come dei compiti da portare a termine in prima persona; a non-subire passivamente gli avvenimenti, ma a rispondere creativamente alle esigenze poste dal contesto educativo, nelle molteplici situazioni di

¹⁸⁶ Dalla riflessione partecipata circa i significati intuiti dalle coscienze individuali può scaturire, infatti, la messa in discussione di rigidità, il porsi di fronte ad un ordine oggettivo di ideali, ad una gerarchia che si riconosce insita nelle cose del comune mondo-della-vita.

apprendimento. Si tratta, allora, di vedere nell'educazione valoriale così intesa un potente veicolo per stimolare l'originalità della personalità di ciascuno: per assecondare i processi creativi della coscienza, anziché puntare all'omologazione verso ideali predefiniti. La ricerca di significati specifici, unici ed irripetibili costituisce, infatti, l'orientamento educativo privilegiato per promuovere l'autentica autorealizzazione, nel rispetto delle singolari inclinazioni e disposizioni. Autorealizzazione che non può prescindere dall'elaborazione personale di *sistemi di valori coerenti* fra loro,¹⁸⁷ a partire dall'apertura autotrascendente ai significati, che consente di optare progressivamente per un insieme gerarchico di ideali che non siano in dissonanza¹⁸⁸ fra loro e, per questo, capace di orientare sensatamente il divenire individuale, nonché la capacità decisionale. È necessario, infatti, che la conflittualità valoriale (fonte di profondo disorientamento e contraddizioni paralizzanti) venga risolta nella dimensione della trascendenza: ovvero, nello sforzo del soggetto di interpretare attentamente la situazione esistenziale, per cogliervi la priorità di un ideale rispetto agli altri. Infatti, «se il «riconoscimento del significato» è debolmente sviluppato non si individua il valore più elevato da realizzare in una situazione di scelta. In questo senso la persona non sa che cosa vuole e che cosa dovrebbe fare».¹⁸⁹ Così, è dalla percezione del carattere di imperatività di un preciso valore che discende l'assunzione autentica di un dover-essere, al quale quel soggetto si sente «chiamato». Questo nella consapevolezza che, sostanzialmente, il comportamento umano sia guidato da una norma di preferenza rispetto a determinati valori, che configura l'«identità assiologica individuale».¹⁹⁰ In educazione si tratta, allora, di «coltivare disposizioni etiche. Il bisogno di etica andrebbe interpretato come bisogno di

¹⁸⁷ Dunque, «l'educazione alla scelta deve essere una educazione orientate ai valori, ad un ordine valoriale, ad una gerarchia valoriale» (R. Pagano, «Educare alla scelta. Principi teoretici e orizzonti valoriali, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, cit., p. 262)

¹⁸⁸ «Le dissonanze cognitive hanno a che fare con l'elaborazione delle scale di valori» (F. Larocca, *Follia e creatività*, cit., p. 61)

¹⁸⁹ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 83. Il discernimento di un valore più elevato rispetto agli altri risulta fondamentale. Basti pensare, infatti, che «solo che uno dei valori trascendenti (...) si faccia breccia nell'animo, o per predisposizione naturale o per saggezza educativa, ecco che la persona, in virtù di quel valore, lentamente cerca e trova tra le sue funzioni quella che organizza tutte le altre per divenire capace di esprimere al più elevato grado quel medesimo valore» (F. Larocca, *Oltre la creatività*, p. 159)

¹⁹⁰ R. Allers, *Psicologia e pedagogia del carattere*, SEI, Torino, 1970, p. XIII. Secondo questo autore, infatti, il carattere personale ha una connotazione essenzialmente etica, poiché «incarna la forma generale della preferenza d'una persona per dati valori, o del suo rifiuto di essi» (*ibidem*)

D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 100

quel principio d'ordine profondo cui attingere per trovare senso al proprio esserci":¹⁹¹ un orientamento che permetta al giovane di uscire dal caos che spesso lo attanaglia, dalla sensazione di confusione che gli preclude di comprendere che cosa sia più importante per la propria esistenza. Elaborare, infatti, sistemi valoriali coerenti permette di guardare al reale secondo un criterio-guida chiaro, capace di togliere alle cose del mondo-della-vita quel velo opacizzante che tutto rende uniforme ed indifferenziato, ambiguo e sfuggente. Non il generico possesso di un catalogo di valori, bensì la progressiva formazione di un "*habitus virtuale*",¹⁹² necessario per esercitare decisioni consapevoli e responsabili, ed intuire quali siano le priorità vere ed autentiche per la propria vita. Questo significa equipaggiare le nuove generazioni di una bussola non già predisposta, bensì via via costruita e continuamente regolata, affinché sia capace di orientare il cammino, pur con le inevitabili incertezze, deviazioni e ripensamenti, ma soddisfacendo comunque l'esigenza della ricerca di senso, "perché all'essere umano non basta vivere; ha necessità di dare significato al tempo della vita, di inverare l'esistenza in un orizzonte di senso".¹⁹³

Infine, educare sensatamente ai valori significa, anche, stimolare nel giovane la disponibilità ad allargare il campo valoriale, perché possa cogliere "la pienezza delle possibilità di significati e valori, per fargli scoprire, per così dire, lo spettro di valori nella sua totalità".¹⁹⁴ Si tratta, dunque, di favorire un'estensione del raggio valoriale etico, in una prospettiva squisitamente vettoriale, scoraggiando così atteggiamenti di ripiegamento e chiusura autoreferenziali preclusivi ad occasioni di arricchimento a nuovi significati. Ciò nella consapevolezza che l'assolutizzazione e la fissazione rigida di un unico valore possa costituire, per il giovane, un fattore di rischio per l'insorgere dell'insignificanza esistenziale.

L'attenzione educativa, dunque, all'ambito dei significati e dei valori non pare come un sovrappiù per la maturazione integrale del giovane, né qualcosa che possa essere lasciato unicamente ai ritmi e processi della crescita spontanea: soprattutto nel nostro contesto socio-culturale, infatti, risulta necessario e fondamentale che il giovane elabori sistemi di significato cui attingere nel costante dinamismo auto-configurativo, ed in

¹⁹¹ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. XIII (il corsivo è mio)

¹⁹² "Non basta il generico possesso di una serie di valori per rendere l'individuo capace d'affrontare una serie di questioni" (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 118, nota 6)

¹⁹³ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. XI

¹⁹⁴ V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, cit., p. 69

coerenza al quale elaborare una visione generale del mondo e della vita. Ciò soprattutto in considerazione del fatto che “se il processo di autoformazione si qualifica essenzialmente come evento di natura etica (...) *la volontà a sua volta può essere stimolata (educata) solo indirettamente, attraverso la sensibilizzazione della coscienza al discernimento di significati personali e al riconoscimento di valori universali*”¹⁹⁵ nel reale. Così, e coerentemente a quanto affermato circa il principio dell’educazione indiretta dello spirituale, risulta come la formazione ai significati e ai valori – nelle forme del loro discernimento e realizzazione responsabile da parte del giovane – rivesta un ruolo primario e imprescindibile per un’educazione che voglia autenticamente prevenire il disagio giovanile esistenziale. Senza la promozione, paziente e costante, dell’intreccio tra mondo dei valori oggettivi e coscienza personale, infatti, non si dà avvio al processo di autoformazione del giovane.¹⁹⁶

Pertanto, educare ai valori ed ai significati significa postulare il principio che “la volontà si rapporta alla chiara conoscenza del fine”¹⁹⁷: ai significato intuiti dalla coscienza del soggetto, ai valori vissuti come esigenza o necessità spirituale e, per questo, capaci di dinamizzare il desiderio del soggetto “di divenire il proprio poter-essere, inteso questo non come obiettivo fisso, ma come un orizzonte. Il desiderio di esistere è vitalmente necessario. Ascoltare il proprio desiderio è porsi nell’ordine della trascendenza”.¹⁹⁸ Si tratta di educare lo sguardo dell’educando ai valori: ma non ai valori dell’adulto, bensì a quelli oggettivi (dove col predicato «oggettivi» non si intende né ‘indiscutibili’ - e, quindi, da imporre - né ‘immutabili’ – e, perciò, da assimilare acriticamente - bensì inerenti la gerarchia valoriale insita nella situazione, con la quale il soggetto si rapporta intenzionalmente),¹⁹⁹ dei quali è pregna ogni esperienza di vita ed ogni situazione di apprendimento.²⁰⁰ Di talché, percorrere educativamente la direzione

¹⁹⁵ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 226

¹⁹⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 383. Appare chiaro, infatti, come “il processo di discernimento e realizzazione di una gerarchia oggettiva di valori costituisca la dinamica autotrascendente che sta alla base della formazione personale e dell’esistenza umana” (*ibid.*, p. 100)

¹⁹⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 125

¹⁹⁸ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., pp. XI-XII

¹⁹⁹ Viene, così, “riconfermato il criterio educativo antiautoritario (...) mediante l’affermazione di un ordine ontologico e veritativo vincolante, al di là delle singole visioni prospettiche” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 375)

²⁰⁰ In coerenza a quanto affermato fin qui, infatti, se è certamente vero, come insegna Frankl, che ogni situazione ha un significato, questo deve valere anche per ogni situazione di apprendimento: ciascuna di queste, infatti, preserva delle potenzialità di senso che ogni soggetto deve essere condotto a cogliere secondo un carattere esigenziale, in base al suo punto di vista prospettico,. Si tratta, pertanto, di stimolare i ragazzi a comprendere ed intuire le esigenze (ossia, i valori, i significati, i dover-essere) che sono sottese

dei significati coincide con l'incentivare, nei ragazzi, il dinamismo del «volere un dovere» intuito con gli occhi della coscienza, grazie ad una cura formativa che appare in tutto il suo potenziale “«elevativo»”.²⁰¹

alle argomentazioni, attività ed esperienze proposte in ambito formativo: educarli, dunque, ad elaborarle nell'ottica di una «appropriazione esistenziale».

²⁰¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 355

XIII. Orientamenti metodologici

*“Ti prego, spiegami che cosa devo fare per raggiungere l’illuminazione”
“Hai mangiato la tua zuppa?”
“Sì”
“Allora, lava la ciotola”
(Aforisma zen)*

Se è vero che il contributo frankliano è, prima di tutto, di carattere fondativo-antropologico, nondimeno da esso irradia un altrettanto notevole apporto alla riflessione pedagogica in ordine alla prassi educativa e, dunque, alla questione metodologica: versante, questo, che spetta alla pedagogia pensare ed elaborare in chiave propositiva, in uno sforzo squisitamente educativo.¹ Così, nel proporre gli orientamenti educativi e metodologici per affinare la coscienza al significato e, dunque, accogliere e legittimare il senso in educazione, avanziamo come i caratteri focali dell’educare (quali l’asimmetria e la mediazione didattica), lungi dall’essere misconosciuti e vanificati assumono, invece, un ruolo imprescindibile giacché, come abbiamo notato, i valori ed i significati non presentano, in sé e per sé, il sufficiente potenziale trasformativo per modificare, strutturare ed affilare i processi della coscienza del giovane: risulta necessaria, infatti, la sapiente mediazione progettuale-educativo-didattica dell’adulto affinché l’incontro con il valore costituisca, per quel giovane, un’esperienza significativa. In questa prospettiva, l’affinamento della coscienza si coltiva pazientemente, attraverso l’attitudine ad interrogarsi sui valori e significati, da cogliere, consapevolizzare e realizzare.

Tutto ciò riconduce al tema – centrale in pedagogia – del rapporto tra esperienza spirituale e formazione, e ad una “concezione di azione didattica, dunque, non più soltanto intellettuale, e neppure semplicemente «esperienziale», ma compiutamente esistenziale, ossia volta non tanto ad istruire o condizionare, quanto piuttosto a produrre

¹ Come nota anche L. Mortari, infatti, “la pedagogia è un sapere prassico, cioè una teoria dell’agire educativo (...) Di conseguenza la ricerca pedagogica non può attenersi al piano, peraltro essenziale, dell’analisi teoretica, ma deve misurarsi anche sul versante dell’elaborazione propositiva” (L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. XVI)

senso e «suscitare vissuti»², nonché ad elaborare quei vissuti. Ciò affinché tali vissuto divengano un patrimonio autenticamente esistenziale del giovane, capaci di condurlo ad attraversare sensatamente le esperienze. Dunque, si tratta a questo punto di avanzare delle indicazioni di metodo confacenti ad una formazione *indiretta*: alla qualità *performativa* di un'educazione che, nel sollecitare il protagonismo del soggetto, si esplica *attraverso* il senso e, dunque, mediante diversificate occasioni formative che l'educatore mette in campo nel perseguimento dell'intenzionalità che le accomuna: quella di promuovere la ricerca di significati nei giovani, ai fini di scongiurarne l'incapacità di reagire in modo costruttivo alle difficoltà che, inevitabilmente, ne costellano la crescita.

Parlare di «indirettività» dell'educazione richiama al fatto che esista un margine di imprevedibilità che non può essere oggetto di etero-educazione: ovvero, lo spirituale. Educare, in questo senso, significa «far-fare», rinunciando “al semplice trasferimento di nozioni e di valori, con cui ancora tanta parte dell'educazione si identifica”.³ Infatti, è proprio interrogandoci su fenomeni umani (come quello del disagio) e sull'educazione che non possiamo fare a meno di constatare il tramonto del sogno “di poter contare su una meccanica dell'anima e su una tecnica”.⁴ L'evento educativo, nella sua complessità e indeterminatezza è, in ultima analisi, un mistero insondabile. Che cosa induca una persona ad attivarsi (a ‘servirsi’ da quella tavola che l'educatore ha apparecchiato),⁵ a muoversi verso qualcosa o qualcuno, a scegliere e decidersi per un valore ... non è dato di sapere con la certezza delle «idee chiare e distinte». Come detto, non si dà mai coincidenza fra intenzionamento educativo ed esiti, nell'assoluto rispetto e considerazione che dipenda dal giovane, in ultima analisi, la decisione finale di *essere-per-il-senso* e, dunque, per l'educazione.

Così, nell'offrire delle indicazioni (e non prescrizioni) di metodo, certamente non esaustive, l'intento è quello di tracciare delle linee alquanto sfumate: disponibili ad

² *Ibid.*, p. 408

³ D. Bruzzone, “L'educazione al senso e il senso dell'educazione”, *Ricerca di Senso*, cit., p. 31

⁴ V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, cit., p. 45. E quanto Frankl dice per la psicoterapia vale indubbiamente anche per l'educazione: “per quanto la tecnica e la scienza possano essere inserite nel campo clinico, è indubitabile che la psicoterapia si basi non tanto sulla tecnica quanto sull'arte, e non tanto sulla scienza, quanto su una *sapientia*” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 260-261)

⁵ Cfr. D. Demetrio, *Educatori di professione*, cit., p. 57

accogliere l'imprevisto, l'impensato e "l'inatteso che ci sorprende".⁶ Si tratta di orientamenti che possono contribuire ad «allestire la stanza dell'immanenza» all'insegna della flessibilità e del rispetto dell'unicità che connota ogni situazione esistenziale, coerentemente all'istanza antropologica dell'intrinseca ed inalienabile libertà umana.⁷ Intendiamo, pertanto, lasciare appositamente aperto il discorso su come, nelle singole situazioni, tali indicazioni si possano poi, ed eventualmente, declinare.

In questa prospettiva, lo sviluppo della capacità del giovane di prendere posizione nei confronti dell'esistere richiede un impegno considerevole da parte dell'educatore: un atteggiamento eclettico nei confronti di varie metodi e metodologie educative, che sappiano stimolare processi differenti, nonché combinarsi armonicamente a seconda delle singolari situazioni ed esigenze educative. In sostanza, emerge come il metodo necessiti di diventare l'oggetto principale dell'apprendimento, facendo leva su modalità pluridimensionali riconducibili alle vie fondamentali, espresse dallo stesso Frankl,⁸ attraverso le quali stimolare la scoperta di significati: o facendo qualcosa, o apprezzando le esperienze o mutando l'atteggiamento nei confronti di situazioni immutabili. Si tratta, in fondo, di "ambiti condivisibili di significato possibile",⁹ e volti a tradurre, insieme ai principi del primato dell'esperienza vissuta (*Erlebnis*) e della sospensione dei giudizi (*Epoché*), anche quello della trans-soggettività dei significati.

13.1. *L'ampliamento del campo esperienziale*

In linea a quanto appena esplicitato, il criterio metodologico fondamentale per un'educazione che intenda prevenire il disagio esistenziale dei giovani si traduce nel «predisporre», «apparecchiare», «allestire»¹⁰ le occasioni formative che possano fungere da contesto di apprendimento *esperienziale* per i ragazzi: ovvero,

⁶ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001, p. 30

⁷ Cfr. L. Mortari, *Un metodo a-metodico*, cit.

⁸ Cfr. concetti di valori di creazione, esperienze e significato.

⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 388

¹⁰ D. Demetrio, *Educatori di professione*, cit., p. 57. Viene in mente, a questo proposito, il cosiddetto «dilemma della pasticceria» (R. Albarea, "Concordia discors: la tenacia e la sostenibilità della scelta", in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, cit., p. 117) che suggerisce come le occasioni offerte ai soggetti in educazione debbano essere presentate con gradualità, e in modo non caotico, al fine di non creare disorientamento e confusione laddove, invece, si era inteso consentire un arricchimento formativo.

nell'incentivare la loro esperienza diretta dei valori attraverso l'incontro con molteplici e diversificate situazioni del reale, ognuna portatrice di potenziali di significato.¹¹ Per realizzare i valori di creatività, di esperienza e di atteggiamento, infatti, "non bastano prerogative geneticamente ereditate, ma occorre una capacità acquisita mediante la fatica dell'esperienza vissuta (...) la vita stessa forma alla capacità di vivere significativamente anche le situazioni apparentemente disperate".¹² Questo discorso vale per ogni acquisizione, giacché la maturazione autentica delle competenze emotive che connotano il Sé; delle competenze progettuali che strutturano il futuro; delle competenze prosociali che aprono all'alterità; di uno sguardo capace di accogliere il mondo; delle competenze che consentono di accedere a nuovi significati e delle competenze cognitive, infine, che sostanziano un pensiero critico nei confronti del reale, non si improvvisa. Ecco perché l'educazione è chiamata a predisporre esperienze significative, nonché a cogliere nelle condizioni di vita e situazioni di apprendimento le opportunità implicite di senso, non precludendo ai soggetti di viverle fino in fondo. Si tratta di far sperimentare, ai ragazzi, i valori: le esigenze oggettive insite nelle varie situazioni - che possono prendere il nome di giustizia, democrazia, bellezza, onestà... - , le quali possono essere autenticamente esperite come motivanti, dal giovane, se stimolato a coglierne il potenziale di significatività in ordine alla propria esistenza: a comprendere quei valori come qualcosa non di estraneo ed astratto, bensì che «lo riguarda». Ne viene che l'educazione deve essere ancorata alla vita dei giovani: non è mera preparazione alla vita, ma è vita essa stessa.¹³

Ciò coerentemente al principio scheleriano,¹⁴ mutuato dall'analisi esistenziale, che i valori - così come il senso - siano qualcosa di primariamente esperito, sentito e avvertito a livello pre-riflessivo e squisitamente emotivo, e solo successivamente di pensato.¹⁵ Si tratta, dunque, di promuovere un'educazione *indiretta* della spiritualità

¹¹ Infatti, "la prevenzione noogena è una questione più esperienziale che speculativa" (A Pacciolla, "La prevenzione noogena", in E. Fizzotti (a cura di), "Chi ha un perché nella vita...", cit., p. 156)

¹² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 332

¹³ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, la Nuova Italia, Firenze, 1993

¹⁴ Scheler parla, come abbiamo già ricordato, di un "apriorismo dell'emozionale" (cfr. M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, cit.)

¹⁵ Questo conduce al tema del «sapere della vita emotiva»: al fatto che le tonalità emotive, le emozioni ed i sentimenti costituiscano delle «finestre sul mondo» che, talvolta, sembrano chiudersi al reale, e precludere (anziché permettere o ricercare) l'accesso ai significati del mondo-della-vita, limitando così lo sguardo al già saputo, al noto e al scontato. Privilegiare occasioni di incontri significativi col reale, allora, si pone proprio nella direzione di voler curare l'apertura emotiva del soggetto al reale, dalla quale dipende il suo intuire nuovi significati.

mediante il coinvolgimento del soggetto in esperienze dirette ed incontri pre-riflessivi con il senso:¹⁶ che lo chiamino in causa in prima persona, che lo inducano a prendere posizione nei confronti del reale, ad operare scelte sensate, da portare coraggiosamente avanti nella realizzazione di un significato, giacché “provocare la volontà di significato vuol dire lasciare che il significato risplenda da se stesso”.¹⁷ Ciò che importa, è che l’educatore riesca a cogliere, progettare ed incentivare le esperienze capaci di far tralucere i valori agli occhi del giovane giacché, secondo il principio della precedenza logica ed ontologica dei significati rispetto alla volontà di senso - al cospetto dei quali quest’ultima si attiva – “la volontà di educa (o si rieduca) indirettamente, rendendo percepibile e facendo ‘risplendere’ l’universo dei significati”.¹⁸

Attraverso, dunque, la predisposizione di contesti educativi facilitanti un genuino confronto del giovane col mondo-della-vita, ed elicитanti diversificate potenzialità di significato, l’intento si identifica con lo suscitare originali vissuti esistenziali nei ragazzi. Dalle esperienze può sempre nascere il nuovo, poiché “sebbene dall’azione scaturisca l’atteggiamento, non necessariamente dall’atteggiamento risulta l’azione: da qualsiasi atteggiamento è possibile che scaturisca un’azione nuova!”.¹⁹ Si tratta, dunque, di alimentare *indirettamente* l’arricchimento della vita emotiva ed esistenziale: di offrir ai giovani occasioni di incontri nuovi ed inediti col reale, capaci di suscitare – nei modi originali, unici ed irripetibili di ciascuno – vissuti esistenziali. Tale via metodologica, così, intende stimolare *indirettamente* la volontà di significato attraverso la predisposizione di esperienze che lascino al giovane la libertà di «intendere» un oggetto trascendente attraverso il quale potersi realizzare. Infatti, è “solo grazie all’intenzionalità e all’orientamento verso oggetti intenzionali come oggetti veri e propri che il soggetto si legittima come tale”.²⁰ E ciò non solo andando necessariamente alla ricerca di nuove esperienze (frangente, questo, non sempre possibile) ma, anche,

¹⁶ A proposito dell’educazione *indiretta*, possiamo notare che “non potendo produrla direttamente, occorre quindi coltivare gli atteggiamenti, le condizioni, le ragioni, le relazioni e gli oggetti intenzionali che consentano di sviluppare o indurre un cambiamento nella tonalità emotiva. (...) In particolare, occorre porre le condizioni che facilitino l’insorgenza di tonalità emotive opposte a quelle che si intendono modificare” (D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, *ibid.*, p. 141). Il riferimento dell’autore è al principio heideggeriano per cui “non si padroneggia una tonalità emotiva liberandosi da essa, ma in virtù della tonalità opposta” (M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 174)

¹⁷ V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 58

¹⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 216

¹⁹ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 73

²⁰ *Ibid.*, p. 79

stimolando un nuovo sguardo dei giovani su esperienze consolidate, o su situazioni di apprendimento che potrebbero essere sviscerate da modi di lettura inediti, lasciando trasparire rinnovati (quelli sì) significati.

Naturalmente, in coerenza a quanto affermato fin qui, non si tratta di provocare un sentire pre-determinato, quanto di permettere al giovane di entrare in contatto con esperienza di vita o situazioni di apprendimento che potrebbero (l'uso del condizionale è d'obbligo, data l'aleatorietà che connota i fenomeni umani) suscitare in lui un arricchimento esistenziale: ovvero, offrirgli la possibilità di scorgere inedite possibilità di significato a partire dal contatto o, come accennato, con situazioni di vita usuali (è, infatti, l'esercizio di un «saper-vedere» sempre rigenerato ad assumere un ruolo centrale), oppure con contesti possibilmente diversi da quelli che, normalmente, egli ha la possibilità di sperimentare nel suo quotidiano.²¹

Si tratta di sforzarsi di pensare ad occasioni formative che postulino il coinvolgimento, ora in un modo e ora nell'altro, dei diversi «sensi» del giovane, capaci di supportarne l'attività intuitiva dell'organo di senso coscienziale, anche attraverso l'ampliamento del campo esperienziale in chiave squisitamente percettiva: come dilatazione, per l'appunto, del campo percettivo. In questa prospettiva, allora, “un'esistenza ricca di *sensi* può rivelarsi sorprendentemente piena di *sensò*”.²² All'educatore è richiesta, pertanto, l'abilità di ragionare secondo una prospettiva contestuale, che gli permetta di anticipare (secondo quello sguardo «profetico» che si sostanzia nel “dire *tu* a qualcuno, e oltre a ciò, potergli dire *sì*”²³ in ordine ad un progetto esistenziale) quali situazioni potrebbero elicitarne, per un determinato soggetto, un appagamento esistenziale; quali esperienze potrebbero costituire l'occasione perché risplenda per lui il senso. In tale abilità si sostanzia, a bene vedere, la natura della posizione asimmetrica dell'adulto nei confronti

²¹ In questa prospettiva, l'azione educativa si esplica anche attraverso lo sforzo di approntare nuove occasioni di significato per il giovane: nel far sì che egli possa misurarsi con altri valori rispetto a quelli spontaneamente ed autonomamente intuiti dalla sua coscienza. Tale espediente può facilitare l'intuizione di rinnovati sensi, nonché nuove opportunità di crescita: originali potenzialità di sviluppo, non previste come disposizioni date dal corredo sociale e psico-biologico di partenza. Come sostiene P. Bertolini, che alla *dilatazione del campo esperienziale* ha dedicato approfondite riflessioni, si tratta di “tutta una serie di situazioni nuove e sollecitanti attraverso cui sperimentare l'esistenza e il valore di prospettive esistenziali fino a quel momento sconosciute” (P. Bertolini, *Ragazzi difficili*, cit., p. 78). Sulla «dimensione esperienziale» dell'educazione (che si intreccia alla sua «dimensione finzionale) si veda l'importante contributo di R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987

²² D. Bruzzone, “Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 137

²³ V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, cit., p. 99

dei soggetti in formazione. A-simmetria che, ribadiamo, lungi dal veicolare significati di superiorità gerarchica in senso sociale e/o personale, costituisce invece “elemento determinante nella trasmissione del patrimonio culturale e stimolo alla crescita psicologica, affettiva e civile dell’educando. Soltanto la consapevolezza della differenza può infatti spingere a ricercare autenticamente un codice comune, un lessico più adeguato alla relazione, un impegno reale all’ascolto ed alla considerazione della posizione in cui si trova l’altro”.²⁴ Così, può risultare certamente necessario percorrere quella strada alla realizzazione del senso che Frankl identifica nei «valori di esperienza»: ovvero, attraverso l’attitudine a cercare, accogliere, riconoscere e contemplare il Vero, il Bello, il Buono, l’Uno nell’incontro con la natura, l’arte e le persone. È importante, infatti, che il giovane non sottovaluti la pienezza e la significazione che tali esperienze possono conferire alla sua vita: “anche se si tratta di un momento, è un momento così “grande” da convincerlo della “grandezza” della vita. Una montagna ci impressiona non tanto per la sua altezza, quanto per la sua altezza in confronto alle altre. Sono i momenti emergenti quelli che ci avvertono e testimoniano quanto la nostra vita conti; basta sovente, per rendersene ragione, un’esperienza brevissima, anche di pochi istanti”.²⁵ Momenti, spazi e vissuti da promuovere, dunque. Nell’ampliamento del campo esperienziale si tratta, insomma, di uscire dai contesti rassicuranti dei contenuti pre-disposti e delle modalità consolidate, per lasciar spazio all’imprevedibile ed all’inaspettato, riconoscendone il potere altamente formativo. È richiesta, infatti, all’educatore la capacità di slegarsi da regole fisse e statiche; di “saper arrischiare quella condizione di apparente debolezza che consiste nel non far riferimento a soluzioni standardizzate”²⁶ e a percorsi preordinati, nonché di proporsi di non soccombere, per quanto possibile, al ritmo frettolosamente concitato che, spesso, inonda gli accadimenti educativi. Così, “se un giovane (...) pone una sfida al significato della vita, bisogna avere pazienza. Sufficiente pazienza nell’attendere che tale significato brilli anche per lui”²⁷ e, dunque, perché si affacci alla sua coscienza la personale responsabilità nella ricerca del significato.

²⁴ V. Caroni, V. Iori, *Asimmetria nel rapporto educativo*, Armando Editore, Roma, 1989, p. 13

²⁵ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 84-85

²⁶ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 28

²⁷ V. E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, cit., p. 102

Nondimeno, incentivare l'inserimento del giovane in sconosciuti ambiti esperienziali non significa 'gettarlo', senza alcuna protezione o contenimento, bensì creare contesti formativi facilitanti e contenenti il rischio di dispersione. Rivestire di attenzione educativa l'ampliamento del campo esperienziale coincide, infatti, con sostenere l'attività del giovane nell'intuizione dei significati di quelle situazioni offerte alla sua attenzione: nella presa di consapevolezza delle potenzialità di senso che il suo organo di significato riesce ad intercettare, e che vanno ad influire sul suo vissuto esistenziale. Se, infatti, l'educatore non rivestisse di intenzionalità progettuale questa azione di introduzione del giovane in nuove esperienze, allora verrebbe meno la sua funzione propriamente educativa: quel contributo essenziale che differenzia un'esperienza intenzionalmente formativa da un'altra potenzialmente o solo casualmente tale per un determinato soggetto, e che preserva la ricerca della spontaneità dallo scadere nello spontaneismo.

Si tratta, allora, per l'educatore, di mantenere un saldo equilibrio lungo il difficile crinale tra l'accompagnare ed il 'mollare'; tra il sostenere ed il lasciar-fare-da-sé che sfiora il disinteresse. L'autonomia e l'autoeducazione, indubbe finalità educative, vanno pazientemente coltivate e sapientemente accompagnate: non si identificano col lasciar-fare ai giovani, bensì nel «far-fare» supportato dall'educatore; nella maturazione di capacità lentamente allenate da un adulto competente. In questa prospettiva, allora, l'ampliamento del campo esperienziale, funzionale alla scoperta di rinnovati significati, si identifica in un'azione che potremmo definire «scaffolding *esistenziale*»²⁸: ovvero, di sostegno nel difficile e complesso processo di intuizione delle potenzialità di senso insite nelle varie situazioni; supporto al coglimento di un dover-essere attraverso situazioni significative, capaci di stimolare vissuti, di dinamizzare la volontà di senso nel significare o ri-significare l'esistente.

²⁸ Con l'espressione *scaffolding* ci si riferisce, solitamente, al supporto dato dal docente al soggetto in formazione, per guidarlo e sostenerlo gradualmente nell'acquisizione di nuove abilità (cfr. D. Wood, J. Bruner, G. Ross, "The Role of Tutoring in Problem Solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976, pp. 89-100). Come nota L. Mortari, il modo in cui viene inteso, per lo più, tale processo di scaffolding tradisce una quasi esclusiva attenzione alla dimensione intellettuale dell'apprendimento, identificando il raggiungimento di nuovi obiettivi di sviluppo come funzione unicamente dell'esercizio di abilità tecniche da parte dell'educatore. A questa accezione di *scaffolding cognitivo* l'autrice propone, allora, di affiancare quella di "*scaffolding affettivo*, che consiste nel far percepire un clima relazionale accogliente e rassicurante" (L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 30). Da parte nostra, ed in riferimento alla prospettiva dell'analisi esistenziale, proponiamo un ulteriore apporto integrativo, con l'inserimento dell'espressione «scaffolding esistenziale».

Per l'educatore si tratta, allora di esercitare il processo di «scaffolding *esistenziale*» predisponendo quelle condizioni pedagogiche che potrebbero, dal suo punto di vista, concorrere a delineare l'accesso del giovane a nuovi significati, lasciando aperta la porta verso la trascendenza.

Lo sforzo, quindi, è quello di anticipare, progettare e pre-vedere (con la preveggenza che contraddistingue l'amore pedagogico) quali potrebbero essere quegli incontri col reale – quelle situazioni di apprendimento - dense di opportunità di significato: non l'indefinito ed il pressapochismo, dunque, ma l'intenzionalità educativa viene a connotare l'azione di tale educatore. E tale azione si identifica sia col *condurre* il soggetto a fare nuove esperienze, nei modi e tempi che gli sono propri, incoraggiandolo a provare nuove situazioni, ad immergersi in inedite avventure, a misurarsi in occasioni talvolta impensate,²⁹ oppure a lasciar irrompere il nuovo in situazioni già attraversate (dove il nuovo è dato dal *modo* di esperire quell'esperienza. Se prima, dunque, la centralità è sul «che-cosa», qui è sul «come».

Questo sollecita, da parte del giovane, l'attivazione di importanti processi percettivi, emotivi e, non da ultimo noetici: ciò che viene stimolato, infatti, è il suo *modo-di-essere-nel-mondo*, attraverso il confronto, il contatto diretto con originali condizioni del reale che elicitano rinnovati processi, stimolano disposizioni assopite, affinano competenze esistenziali. Si tratta, allora, di promuovere un risveglio del giovane a sé (in questo consiste, a ben vedere, la finalità spesso propugnata dell'analisi esistenziale: rendere consapevole il soggetto a se stesso del proprio essere-responsabile), attraverso il contatto col reale. E “il sapere che emerge alla luce deve essere lavorato, messo a confronto con il resto di ciò che sappiamo, nominato in parole. Certo, le parole sono le stesse di cui disponiamo nel senso comune: ma ciò che caratterizza il loro uso è che esse sono usate *come se fosse per la prima volta*. Sono usate per me: sono *io* – non il *Si* anonimo del senso comune – a parlare.”³⁰

Dunque, attraverso l'ampliamento del campo esperienziale e l'immersione del soggetto nel reale - si tratta di allenare il processo di autotrascendimento dei soggetti in

²⁹ Così, l'educazione ha il compito di offrire una vasta gamma di possibilità ed opportunità formative che possano costituire, per il giovane, un ampio ventaglio tra cui effettuare la scelta valoriale. Molto spesso, infatti, essi vivono in una povertà di offerte formative: non tanto in senso didattico-contenutistico, quanto etico-valoriale, con poche occasioni di sperimentare valori diversi da quelli respirati nei contesti socio-familiari di provenienza, scarse opportunità di “incontri etici” in grado di contrastare assunzioni acritiche, o depauperanti, perché le uniche.

³⁰ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 154

formazione, verso il coglimento di valori e significati, il quale mette in gioco la loro capacità di mettere momentaneamente tra parentesi le teorie apprese sulle cose (nell'esercizio dell'*Epoché*); di non innalzare le barriere del senso comune, del già visto; di avere uno sguardo libero e capace di cogliere il reale così come esso si dà a vedere; di coltivare la disponibilità ad accettare senza censurare, ad accogliere senza negare, ad acconsentire senza rimuovere. È l'incontro con i valori che, in questa prospettiva pedagogica, motivano e dinamizzano il soggetto: che ne 'solleticano' la volontà di significato e che, spesso, hanno la vera e propria funzione di risvegliarla. Tale è il compito dell'educazione: motivare, nutrire, dare linfa alla noodinamica del giovane – ancorché in modo *indiretto* – giacché sono i valori oggettivi a rivestire un imprescindibile potenziale formativo per i giovani, ed a costituire la fonte di richiamo per intraprendere personalmente il processo della ricerca di senso. Non si tratta, allora, di creare un significato, né tantomeno di imporre ai ragazzi di voler un valore - non è questa l'accezione dell'espressione frankliana di «volontà di significato»³¹ - bensì condurre il soggetto a lasciarsi permeare da esso, senza barriere difensive o emozioni preclusive, assecondando la naturale referenzialità a qualcosa che trascende. In una accezione squisitamente fenomenologica, infatti, significa permettere all'ordine valoriale oggettivo (che permea il reale) di svelarsi, senza ostacolarne l'apparizione; educare il giovane ad accogliere il senso oggettivo con una postura e uno sguardo esistenziali non affetti da una chiusura pregiudiziali; allenare a leggere ed interrogare le concrete situazioni di vita, imparando a scoprirne il potenziale di significato. E tali esigenze educative, di tipo esperienziale, risultano strettamente connesse al problema che i nostri ragazzi, oggi 'fanno' poca esperienza: almeno reale. Il virtuale sembra erodere quegli spazi esperienziali che esigono il coinvolgimento della persona con tutta sé stessa, in una sinergia di corpo, mente e spirito. Ecco perché si rivela la necessità, per l'educazione, di creare occasioni in cui i giovani possano confrontarsi direttamente con le «cose» del mondo-della-vita: sperimentarle in prima persona, senza gli schermi del virtuale e i filtri o impedimenti. Si tratta, in sostanza, di ascoltare il monito husserliano di "tornare alle cose stesse!"³² che come insegna M. Merleau-Ponty, "significa ritornare

³¹ Bisogna, come abbiamo più volte rimarcato, "evitare il fraintendimento di tale concetto in senso volontaristico (...) La fede, l'amore, la speranza non si lasciano manipolare e fabbricare" (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 101-102)

³² E. Husserl, *Ricerche logiche*, Il Saggiatore, Milano, 1968, p. 271

a questo mondo anteriore alla conoscenza di cui la conoscenza *parla* sempre, e nei confronti del quale ogni determinazione scientifica è astratta, segnitiva e dipendente, come la geografia nei confronti del paesaggio in cui originariamente abbiamo imparato che cos'è una foresta, un prato o un fiume".³³ Infatti, non di apprendimenti verbali ha bisogno l'educazione al senso, "né si tratta di approntare dispositivi tecnici, ma di allestire un ambiente di apprendimento inteso come luogo di apprendistato di pratiche",³⁴ poiché "il coinvolgimento in un'attività reale favorisce quello che viene definito «apprendimento significativo», che salvaguarda dal fenomeno dell'incapsulamento cognitivo che si verifica quando a scuola si acquisisce una conoscenza inerte".³⁵ Apprendimento, tuttavia, che dal punto di vista dell'analisi esistenziale possiamo considerare autenticamente «significativo» se visto non solo, rogersianamente, 'a partire' dall'esperienza, ma *attraverso* l'esperienza: ovvero, un apprendimento che 'usa' l'esperienza come mediatore per accedere a nuovi valori. Si tratta, allora, della predisposizione di "esperienze pedagogiche",³⁶ orientate al dover-essere e, dunque, capaci di estendere (e non solo assecondare) gli interessi dei giovani nei confronti del reale, nell'ottica dell'arricchimento, della scoperta, dell'implementazione di nuove opportunità di realizzazione motivata della personale esistenza. È la funzione propositiva ed orientativa dell'educazione ad entrare in gioco, nella quale si esprime una «pedagogia dell'altezza», non appiattita su di un piano orizzontale, ma aperta in una direzione verticale: verso i significati, attraverso i quali incentivare nuove motivazioni ed inedite stimolazioni.³⁷

Nondimeno, ampliare il campo esperienziale del giovane significa non solo condurlo a 'fare' esperienze, giacché la scoperta o riscoperta di nuovi significati (capaci di arricchire il suo bagaglio esistenziale) richiede che esso sia guidato, oltre che nell'azione dell'intuire, anche in quella del consapevolizzare e *comprendere* quei vissuti

³³ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, cit., p. 17

³⁴ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 26

³⁵ *Ibid.*, pp. 22-23

³⁶ F. Larocca, *Oltre la creatività*, cit., p. 219

³⁷ Tale concezione dell'educazione è espressa anche da R May secondo il quale, in linea con quanto affermato dalla prospettiva frankliana, educare significa promuovere "l'allungamento e l'approfondimento della coscienza (...) aiutare lo studente a sviluppare *sensibilità, profondità di percezione*, e soprattutto la capacità a percepire *forme significative* (...) Ciò che importa (...) non è tanto che gli insegnanti diano agli studenti i contenuti dei valori, ma piuttosto che gli studenti imparino l'*azione del valutare*" (R. May, *La psicologia e il dilemma umano*, cit., p. 57-58).

percettivi, emotivi ed esistenziali.³⁸ Ciò, coerentemente a quanto detto circa la finalità del consapevolizzare i vissuti intuiti dalla coscienza, affinché il soggetto li faccia davvero propri, avvertendoli pienamente in tutta la loro portata spirituale. In altre parole: dopo aver affinato la coscienza ad andare alla ricerca di nuovi luoghi di significato, occorre che l'educazione la conduca a cogliere quanto ha intuito, ponendo orecchio alla sua voce.

In questo senso, allora, il significato del criterio metodologico dell'ampliamento del campo esperienziale comprende entrambi i momenti dell'intuire e del consapevolizzare, nell'ottica di una profonda "autoappropriazione dell'esperienza vissuta".³⁹ Non basta, dunque, fare esperienza: occorre interiorizzarla (nel passaggio dall'*Erlebnis* all'*Erfahrung*). Il compito dell'educatore, infatti, non si esaurisce nel condurre in nuovi luoghi, ma anche nell'ampliare la comprensione circa la propria esperienza percettiva, emotiva e, dunque, esistenziale,⁴⁰ guidando il giovane nella "elaborazione simbolica dell'esperienza",⁴¹ la quale diventa una autentica fonte di senso quando il significato intuito viene gradualmente interiorizzato dal soggetto, e inserito coerentemente nel suo quadro esistenziale.⁴² Non solo ampliamento del fare esperienza, ma anche dell'aver

³⁸ Riferendoci all'ampliamento del campo *esperienziale* e non solamente percettivo, intendiamo comprendere non solo il momento della percezione (indubbiamente fondamentale nell'incontro aurorale col reale, nonché modo primario di coglierlo), ma anche l'aspetto emotivo (che richiama al concetto scheleriano di significato, e all'originaria natura emotiva del senso) e, soprattutto, quello *esistenziale*. Il nostro intento è, come al solito, integrativo: si tratta di completare l'attenzione alle percezioni ed alle emozioni dando enfasi, anche, al mondo dei valori e significati oggettivi.

³⁹ D. Bruzzone, "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 162. Così, il concetto di esperienza "deve comprendere qualcosa di più del mero percepire le cose e anche qualcosa di più del mero esercizio: deve comprendere il movimento che separa – almeno a tratti – il soggetto dal fluire di questa vita, e lo porta a domandarsene il valore, ad "appropriarsene". Da questo movimento, possono scaturire nuovi orientamenti" (P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 123)

⁴⁰ I *sentimenti spirituali*, a differenza di quelli psichici, "pervadono totalmente la persona profonda, possono addirittura non essere percepiti empiricamente (si può essere felici senza averne una coscienza riflessa): essi infatti sono totalmente gratuiti, in quanto effetti preterintenzionali dell'attenzione a qualcosa che rappresenti la loro ragion d'essere" (D. Bruzzone, "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 139). E tale ragion d'essere va ravvisata, a nostro avviso, nell'intuizione di significati. Emerge, allora, che la spiritualità può essere raggiunta per via indiretta: dimenticandosi per un valore, che va però prima intuito autenticamente e compreso interiormente.

⁴¹ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 31

⁴² Tale comprensione non coincide con la sola azione del riflettere razionalmente sui propri vissuti (col rischio della intellettualizzazione). L'ampliamento del campo esperienziale, infatti, passa anche attraverso altre forme di consapevolezza e, dunque, diversificati mediatori che consentono l'appropriazione dell'«esperire» attraverso la corporeità, o l'iconico, o l'analogico. Non tutto, infatti, si presta ad essere intercettato attraverso il pensiero logico-razionale e la riflessività (cfr. P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 128). Non tutto risulta esprimibile in parole «chiare e distinte»: vi sono alcuni vissuti dall'altissima densità di significato che, però, non trovano le parole per 'dirsi'. Ma questo non

esperienza, nella consapevolezza che “l’esperienza è insieme qualcosa che si fa *sempre*, e qualcosa che si può *non avere mai* (...) nella misura in cui non ci separiamo – almeno qualche volta, almeno per qualche aspetto – dal flusso di questa vita, e non ce ne appropriamo provando ad attribuirle un senso”.⁴³

La sfida dell’educatore, allora, è quella di guidare i ragazzi ad interrogarsi sensatamente sul reale: “di affinare e affilare lo sguardo sull’esperienza e di ritrovare, alimentandolo, quello stupore di fronte al mondo e quell’attenzione non frettolosa al suo manifestarsi, che impedisce di ricondurre ogni fenomeno, nella sua singolarità, al già detto, al già visto, la già saputo. (...) ragion per cui la conoscenza consiste non tanto nell’apprendere un sapere che offra categorie preordinate per codificare la realtà”,⁴⁴ quanto nell’arricchire la propria coscienza di nuovi significati, da lei stessa scelti ed intuiti; nel provare impensate modalità di significazione e ri-significazione suscitate dall’incontro col mondo-della-vita; nel disvelare le latenze di senso insite nelle variegate condizioni dell’esistere. L’estensione del campo esperienziale comprende, allora, la progressiva maturazione di fondamentali «*habitus* esistenziali» da parte del giovane, che vanno dalla disponibilità interiore ad esplorare novi ambiti esperienziali - e ad aprirsi a rinnovati sguardi sul reale -, alla capacità di riconoscere, accettare, ascoltare, esprimere e comprendere le potenzialità di senso di quel reale.

L’educazione, dunque, deve predisporre plurime situazioni in grado sia di suscitare inediti vissuti emotivo-esistenziali (affilando lo sguardo della coscienza sulle potenzialità di significato in “un rapporto nuovo con il mondo, che ha un potere performativo, capace cioè di trasformare il modo di essere e di agire”⁴⁵), sia di poterli comprendere, affinando l’orecchio del giovane a quanto sussurratogli dalla sua coscienza pre-riflessiva, nei modi del sentire, del privilegiare, del porre o del tenere a distanza.⁴⁶

preclude, al soggetto, di vivere un’autentica esperienza di pienezza esistenziale: di avvertire un senso e una indicazione della coscienza (la nota «voce» heideggeriana) abbastanza svelatamente da poter essere colta, accolta ed ascoltata. Si tratta di «saper-sentire» quanto dice la coscienza, di porre attenzione a quel «saper-del-sentire» che si esprime in molteplici forme e in variegati modi: attraverso l’ascolto del vissuto del corpo, mediante l’accoglimento dell’emozione artistica o della commozione suscitata, ad esempio, da una poesia o dall’ascolto di un brano musicale.

⁴³ *Ibid.*, p. 175

⁴⁴ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 108

⁴⁵ *Ibid.*, p. 118

⁴⁶ Così, “la *componente emozionale* dello spirito, la percezione affettiva, il preferire, l’amare, l’odiare ed il volere hanno un *originario* contenuto *a priori*, non mutuato dal ‘pensiero’: l’etica deve porlo in

Per suscitare nuovi modi di intenzionare il reale, ed ampliare, così, il campo esistenziale, occorre pertanto che l'educatore fondi la propria azione formativa sul principio fenomenologico-esistenziale che vede nel sentire la fonte privilegiata di significato, e la coscienza come quell'istanza emotivamente connotata che, nell'orientarsi intenzionalmente verso il reale, ne coglie il valore potenziale, attraverso la facoltà di «percepire affettivamente».

Pertanto, al fine di permettere un autentico, durevole e profondo cambiamento nel soggetto, che non si accontenti di acquisizioni superficiali, e “affinchè la partecipazione a un contesto formativo non si riduca al semplice vissuto di un flusso di eventi”⁴⁷ risulta necessario promuovere un modo di *essere-presenti-a-se-stessi* costantemente arricchito da nuovi modi di rapportarsi col reale, e di alimentare così un orientamento consapevole al mondo oggettivo dei valori e significati, nel costante sforzo ad intuire nuove potenzialità di senso e ad accoglierle nel proprio percorso di vita esistenziale, realizzandole come un compito. Il condurre verso nuove esperienze, allora, suscita sentimenti che schiudono rinnovate esigenze, alimentando così il processo – peraltro mai concluso – della scoperta di significati nell'esistere. Sussistono molteplici sensazioni, sentimenti ed emozioni da sperimentare, e con i quali nutrire ed arricchire la propria dimensione esistenziale. Sentimenti da avvertire, accogliere, ascoltare, elaborare, nominare, vivere. La ricerca del senso comincia, a ben vedere, da qui (dato il carattere emotivo del senso, prima che razionale), di talché guidare i giovani in sensate esplorazioni esistenziali significa investire, *indirettamente*, sulla loro formazione al senso passando attraverso quella percettiva ed emotiva. Ampliare il campo esperienziale si traduce, allora, nell'amplificare l'esperienza di sé nel mondo e del personale modo di intenzionare quel mondo - a livello percettivo, emotivo e valoriale -, nell'arricchire lo spettro di ideali che connotano la vita interiore: nel soddisfare, infine, le intime e profonde esigenze di significato del giovane riconoscendo il carattere performativo dell'esperienza educativa, in una ri-generazione continua, giacché “un evento la cui partecipazione ci lasci «identici» a noi stessi, in questo senso, non ha nulla a che fare con l'esperienza”⁴⁸ e, forse, nemmeno con l'educazione.

evidenza in modo del tutto indipendente dalla logica. Vi è un '*ordre du coeur*' o una '*logique du coeur*' a priori, come si esprime giustamente Blaise Pascal” (M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, cit., p. 92)

⁴⁷ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 31

⁴⁸ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 99

Di talché, in linea con quanto emerso circa la ricchezza e la molteplicità di forme attraverso le quali «si dà» al soggetto l'intimo *sentire* emotivo ed esistenziale, appare come l'accesso al mondo del senso, nonché la promozione di rinnovati vissuti esistenziali, non possa non chiamare in gioco, anche, metodologie che coinvolgono sapientemente il mondo dell'arte e della musica, della poesia⁴⁹ e della corporeità,⁵⁰ poiché "l'emozione estetica che scaturisce dall'immedesimazione attraverso la contemplazione e l'ascolto rappresenta un'ulteriore possibilità di trasformare sentimenti e stati d'animo".⁵¹

Si tratta, come si può immaginare, di un argomento altamente complesso a sfaccettato, difficilmente affrontabile in poche battute. L'emozione artistica ed estetica, nonché le sensazioni espresse dal corpo, coinvolgono la totalità della persona - nell'interdimensionalità di *soma, psiche e nous* - in un turbinio di implicazioni talvolta molto pervasive, e rappresentano un'ulteriore possibilità per suscitare l'intuizione di nuovi significati, o per comprendere quelli già intuiti dalla coscienza. Si tratta, indubbiamente, di mediatori privilegiati per risvegliare nei giovani rinnovate emozioni ed inediti sentimenti al fine di arricchirne lo «spessore esistenziale», giacché ricordiamo come i sentimenti - col loro carattere intenzionale - rivestano un ruolo imprescindibile nella ricerca delle possibilità di senso del reale. Essi, infatti, "ci svelano il *piano assiologico*: il sentire è sempre intenzionale e "dischiude" il mondo dei valori",⁵² ponendosi quale via "perspicace"⁵³ al percepire affettivamente gli ideali oggettivi. Si tratta, dunque, di incentivare la trascendentalità dei giovani ai significati facendo leva sulla funzione trascendentale dei sentimenti, legittimando in educazione percorsi formativi capaci di riconoscere il valore - e mettere a frutto il potenziale educativo - di

⁴⁹ Come suggerisce efficacemente Heidegger, i poeti "dicono il taciuto" (M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze 1984, p. 295)

⁵⁰ Ricordiamo solo quanto dice M. Merleau-Ponty circa l'emozione (e l'intuizione, aggiungiamo, di significati) "non è un fatto psichico e interno, ma una variazione dei nostri rapporti con gli altri e con il mondo leggibile nel nostro atteggiamento corporeo" (M. Merleau-Ponty, *Il cinema e la nuova psicologia*, in Id., *Senso e Non-Senso. Percezione e significato della realtà*, Il Saggiatore, Milano 2004, p. 75)

⁵¹ D. Bruzzone, "Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione", in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza.*, cit., p. 142.

⁵² *Ibid.*, p. 112. Questo in quanto attraverso il *sentire* si intuisce "il modo di *presenza* delle qualità di valore delle cose, e delle eventuali *esigenze* che esse ci pongono (una cosa preziosa va protetta, una persona non va trattata come una cosa, e così via" (R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2003, p. 42)

⁵³ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 45

tali mediatori, nella convinzione che attraverso l'esperienza estetica⁵⁴ si possa accedere ai contenuti del proprio inconscio estetico, alimentandoli in una rinnovata creatività. Di talché, “non solo l'*ethos* e l'*eros*, non solo la coscienza e l'amore si radicano in una profondità emozionale, intuitiva e non razionale dell'inconscio spirituale. Un terzo aspetto, il *pathos*, è in un certo qual modo qui localizzato. Nell'ambito dell'inconscio spirituale, infatti, accanto all'inconscio etico, alla coscienza etica, c'è anche un inconscio estetico, la coscienza artistica.”⁵⁵ In ragione di ciò, ed in una prospettiva eminentemente fenomenologico-esistenziale, risulta più che mai necessario, per l'educazione, “accostare pensiero e poesia, ragione e sentimenti, lasciando che entrambi parlino alle persone che agiscono “in carne e ossa” la relazione”,⁵⁶ e arricchendo così la metodologia e prassi educative di altri linguaggi oltre quelli usuali (per l'appunto, la poesia, il cinema, il corpo, l'arte, la musica, il teatro ecc.), perché capaci di suscitare inusuali significati, nella tensione partecipata ai valori. È attraverso queste vie, dunque, che l'educazione può accompagnare i giovani all'intuizione di rinnovati sensi, giacché nell'«incontro pedagogico» con un'opera d'arte, un brano musicale, un paesaggio o una danza, “ogni mediazione (anche quella linguistica, in ultima istanza) viene abolita per lasciare spazio al silenzio estatico della pura presenza”.⁵⁷ Nondimeno la poesia (al pari degli altri mediatori che accompagnano il soggetto ad esperire nuovi significati e/o a comprendere i propri valori nei modi dell'arte, della musica⁵⁸ e della corporeità) non coincide con la mera distrazione, né con la pura evasione dalla reale, bensì con uno prezioso “strumento di conoscenza (...) nutrimento dell'anima e dell'intelligenza (...)

⁵⁴ Sul senso connesso all'esperienza estetica si rimanda, per un approfondimento, a M. Merleau-Ponty, *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano, 2003

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 42-43

⁵⁶ V. Iori, “Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva”, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 56

⁵⁷ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 348. A proposito dei valori oggettivi di cui intrisa l'esperienza estetica, e contro coloro che riducono l'emozione estetica alla pura proiezione soggettiva dello stato d'animo sull'oggetto contemplato, dice E. Stein: “noi sperimentiamo la chiarezza e la soavità come proprietà di questa valle; le sperimentiamo anche quando, poi, travagliati interiormente e inquieti, avvertiamo con dolore questo contrasto nei confronti del carattere del paesaggio. E quando il nostro stato d'animo muta interiormente proprio grazie al carattere del paesaggio, sperimentiamo questo cambiamento come scaturito da esso (...). Questo vale non solo per formazioni così complesse come il paesaggio, ma anche per quegli elementi semplici del mondo che si presenta ai nostri sensi: colori, suoni, forme. Il loro senso spirituale è il valore che è in esse, che può penetrare in noi, può farci gioire, esultare, entusiasmare” (E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., pp. 164-165)

⁵⁸ Ricorda efficacemente Frankl che “G. Marcel ha scritto: “la suonata per pianoforte n. 111 di Beethoven oppure il quartetto di strumenti a corda op. 127 conducono là dove l'umanità arriva a dare a se stessa un significato che nello stesso tempo è evidente ed inesprimibile” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 84, nota 14)

che non ha lo scopo di dimostrare e argomentare, ma di accostare, tramite l'intuizione, squarci di verità per l'esistenza.”⁵⁹

Per quanto concerne, infine, l'approntamento di metodi incentrati sul corpo ed i suoi vissuti, il riferimento va a pratiche motorie coincidenti con una “forma di un movimento autoriflessivo della ragione, una meditazione attiva, che consente di andare presso di sé, per stare con lo sguardo in prossimità dei propri pensieri e delle emozioni che li accompagnano (...) non è un optional, ma una necessità conseguente alla natura della condizione umana”.⁶⁰ Senza entrare nel merito delle molteplici discipline che incentivano la consapevolezza di sé attraverso il corpo, quel che conta rilevare è che “ci sono aspetti in ombra nella nostra esistenza che ancora oggi non trovano linguaggio per essere detti, eppure urgono dentro ognuno di noi, là dove la scienza e la filosofia non bastano, dove le parole delle “idee chiare e distinte” ancora si spengono. Tutta la nostra appartenenza alla vita comporta sentimenti di mistero e di inspiegabile: attese, emozioni legate al senso del fato che incalza, all'ignoto e a tutti quei vissuti difficilmente “dominabili” con la ragione.”⁶¹ In tale prospettiva, assume un'inedita rilevanza il «sapere del corpo»: ovvero, il saper-ascoltare quanto sgorga dal corpo vissuto, quale “senso incarnato”⁶² e, spesso, taciuto. Così, è certamente vero che “i modi in cui si vive, e in cui si diviene consapevoli di sé, sono del resto infiniti (...): a volte ci si “comprende” senza raccontarsi)”.⁶³ Ciò risulta perfettamente in sintonia con la prospettiva di un'educazione permeata dai principi dell'analisi esistenziale, dove l'aspetto razionale ed intellettuale non risulta essere “(né esclusivamente, né forse prioritariamente) il cuore o la radice dello “spirito” frankliano, la cui origine sorgiva è piuttosto pre-logica, quindi emozionale ed inconscia”.⁶⁴ Ed è per questa via che va promosso l'incontro con lo spirituale. Si tratta, in sostanza, di riconoscere, sollecitare ed incrementare il sapere del corpo, delle emozioni e dei sentimenti: quell'infinita saggezza

⁵⁹ V. Iori, Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 59

⁶⁰ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 45

⁶¹ V. Iori, Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 19

⁶² A. Contini, *Ombre di senso nell'esistere*, cit., p. 33

⁶³ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 158

⁶⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 195

irriflessiva della nostra coscienza i cui echi, quando ci raggiungono, non possono far altro che sorprenderci.

13.2. *Il dialogo socratico*

La promozione, nei giovani, del dinamismo autotrascendente della ricerca di senso può percorrere, oltre la strada fin qui tracciata dell'ampliamento del campo esperienziale, anche quella esplicitamente indicata da Frankl come «dialogo socratico».⁶⁵ Si tratta di porre in evidenza la potenzialità formativa della dimensione interpersonale dell'incontro,⁶⁶ nonché come sia proprio nella qualità *autotrascendente* della relazione autentica che si situano le risorse fondamentali per accedere ai significati esistenziali.

Per l'educatore questo coincide con l'incentivare forme di comunicazione, relazione e interazione che non trovino nel reciproco riconoscimento tra le persone la propria finalità ultima: infatti, pur riconoscendo l'indubbia importanza dello stabilirsi di relazioni nelle quali ognuno si senta accettato incondizionatamente,⁶⁷ in una reciproca comprensione, dal punto di vista dell'analisi esistenziale frankliana ciò non risulta sufficiente per promuovere il benessere integrale della persona.⁶⁸ In tal prospettiva, infatti, “dobbiamo riconoscere che questo dialogo è destinato ad un insuccesso se l'Io e il Tu non trascendono se stessi, per attingere un significato che è oltre se stessi”⁶⁹: per

⁶⁵ Si tratta di una chiara “opzione metodologica destinata a caratterizzare la logoterapia come approccio alla sintomatologia del vuoto esistenziale e come appello alla volontà di significato insita in ogni uomo” (D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 135). La valenza formativa del «dialogare per imparare a pensare», anche nelle sue matrici socratiche, è stata anche posta in luce, in tempi recenti, da L. Mortari, *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008

⁶⁶ In questa prospettiva può rientrare quelli che alcuni autori denominano “dialogo empatico” (cfr. A. Bellingreri, “Educare i giovani adulti a compiere scelte di vita, nella società dell'incertezza”, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, cit., pp. 35-72

⁶⁷ Questo è uno dei principi-cardine della psicologia umanistica ed, in particolare, della relazione efficace secondo la «terapia-centrata-sul-cliente» di C. Rogers (Cfr. Id., *La terapia centrata sul cliente*, La Meridiana, Bari, 2007; D. Bruzzone, *Carl Rogers*, cit.)

⁶⁸ Rammentiamo questo concetto importante, già incontrato a proposito della cura educativa: ovvero, che l'appagamento esistenziale della persona non si riduce al solo benessere relazionale. “La qualità della *relazione interpersonale* è, infatti, il mezzo privilegiato e uno strumento irrinunciabile dell'attività educativa, ma non va mai considerata come fine a se stessa. L'autentico obiettivo pedagogico è quello di promuovere, per tramite di una relazione efficace, uno scambio e una *co-costruzione di significati*” (D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 149, nota 12)

⁶⁹ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 24

riferirsi al senso.⁷⁰ È la trascendentalità del dialogo ad entrare in gioco: la centralità del *logos* che sovrasta le singole individualità, e che viene a costituire il riferimento al quale occorre attingere se si intende promuovere un autentico progresso esistenziale nei giovani. D'altro canto, "un dialogo senza il *logos*, mancando, cioè, la direzione verso un oggetto di riferimento intenzionale, è di fatto un monologo reciproco, una semplice mutua auto-espressione (...) non partecipa alla qualità dell'auto-trascendenza che è propria dell'umana presenza. Il vero incontro è un modo di coesistenza che è aperto al *logos*, che consente ai partner di trascendere se stessi verso il *logos* e anche di promuovere tale autotrascendenza reciproca".⁷¹ L'incontro fra due persone uniche e irripetibili è realmente autentico, pertanto, nella misura in cui si trascende verso la dimensione superiore del coglimento di un significato.

Un dialogo e un incontro non aperti al senso si risolvono, invece, in una pura mistificazione: una chiusura nell'angusto orizzonte dell'immanenza, senza la protensione al di fuori dell'ambito inter-personale, alla ricerca solo delle radici e/o dei bisogni da soddisfare, e non invece alle esigenze oggettive che chiedono di essere realizzate ed assunte come compiti. Perché vi sia un dialogo educante, dunque, risulta imprescindibile la con-divisione e la com-partecipazione ad un dover-essere oggettivo, al quale intenzionare le singole coscienze, rinforzando così l'inter-soggettività in convergenza e sintonia verso un *logos* comune, capace di incentivare le reciproche tensioni noodinamiche delle persone in dialogo. Occorre sempre considerare, dunque, che la relazione interpersonale "non esaurisce l'esperienza umana: l'io e il tu, infatti, sono anch'essi orientati verso altre mete da raggiungere, verso i valori. Ogni relazione chiusa in se stessa è destinata a perire".⁷² Torna, dunque, il concetto di «intersoggettività autotrascendente»:⁷³ di quel tipo di relazione da persona a persona che stimola il mutuo dinamismo verso ciò che trascende le singole individualità.

Così, legittimare ed aver-cura, anche, della dimensione squisitamente spirituale della personalità degli adolescenti significa attivare forme, contesti ed occasioni di dialogo auto-trasendenti la fattualità, il «qui-ed-ora» e la datità connessa alla «gettatezza»

⁷⁰ Cfr. E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., pp. 216-217 sul colloquio terapeutico centrato sul senso (e non sul paziente, come quello rogersiano).

⁷¹ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 67

⁷² E. Fizzotti, "Prefazione", in D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. XII

⁷³ *Ibid.*, p. 362

umana, per pro-iettarsi verso nuovi significati e, dunque, pro-gettarsi in relazione ad essi.

Nondimeno, incentivare forme autentiche di *diàlogos* in educazione significa affiancare, alle forme comunicative che usualmente prevedono (particolarmente in ambito scolastico) che l'adulto parli e l'educando ascolti, un incedere per domanda e risposta, che ha il pregio di coinvolgere entrambi gli attori dell'evento educativo, in un processo di ricerca comune di nuovi orientamenti. Si pone, così, la necessità di legittimare in educazione il “«discorso breve», come lo chiamava Socrate, rapidamente alternato, incalzante, talvolta concitato”,⁷⁴ strettamente interrelato allo strumento euristico della *discussione ragionata*, che si propone di allenare i giovani ad esprimere le proprie idee, a sostenerle ed a contrastare quanto li trovi in disaccordo. Non si tratta tanto di incoraggiare la capacità di risposta alle domande pre-formulate degli adulti (le quali, quasi sempre, presuppongono risposte anch'esse pre-formulate, configurandosi pertanto come “domande illegittime”⁷⁵). Occorre, piuttosto, allenare il ragazzo a formulare delle domande: degli interrogativi circa il senso di ciò che fa e di quanto vive,⁷⁶ stimolando un rispondere non superficiale o pre-formulato, quanto “una critica puntuale e valida a tutti gli argomenti.”⁷⁷ Di questo, spesso e volentieri, hanno bisogno i nostri giovani: vanno alla ricerca di risposte capaci di soddisfare la loro «sete di senso» e, nel contempo, di incentivare continuamente la ricerca di rinnovati significati, in un'esigenza che se non può trovare in quelle risposte un definito appagamento, può comunque trarne un indispensabile alimento. E, per l'educatore, si tratta di “sostenere le obiezioni e di rispondere con mezzi adeguati, cioè con armi spirituali”,⁷⁸ in grado di stimolare il dinamismo noetico della volontà di significato.

⁷⁴ D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 143. In riferimento a Socrate, “il suo continuo domandare, il suo insistente cercare, il suo categorico rifiuto delle apparenze e la sua ostinata ricerca dell'essenza delle cose sono ancora il modello insuperato di quell'inquietudine intellettuale, di quel desiderio di consapevolezza critica e di quella capacità di mettersi in discussione, che animano la coscienza in ricerca di senso” (*ibidem*)

⁷⁵ Cfr N. Postman, C. Weingartner, *L'insegnamento come attività sovversiva*, La Nuova Italia, Firenze, 1973

⁷⁶ Il riferimento è al “pensare interrogante che produce senso (e quindi la saggezza di come si sta al mondo)” (D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 137). Occorre incoraggiare i ragazzi a comprendere che “la qualità della conoscenza dipende non tanto dalle risposte disponibili, quanto piuttosto dalla capacità di porre le domande pertinenti” (*ibid.*, p. 154)

⁷⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 44

⁷⁸ *Ibidem*

Lo stesso Frankl riconosceva alla conversazione guidata un notevole potenziale trasformativo, lavorando essenzialmente “sul complesso delle meta-motivazioni cognitive, sulla concettualizzazione e sulla percezione delle realtà e delle possibilità, nonché sulla razionalizzazione dell’esperienza (...) perchè sapeva che la componente razionale – ancorché probabilmente più superficiale e meno essenziale di quella emotiva nello stesso processo di decisione esistenziale – poteva costituire un varco d’accesso a quel mondo interiore (inconscio e tuttavia determinante) altrimenti inaccessibile in maniera diretta”.⁷⁹ Questo principio si rivela particolarmente importante a livello metodologico, poiché suggerisce all’educatore l’opportunità di concentrare l’attenzione sulla componente logico-razionale in vista del raggiungimento di profondità emotive ed esistenziali. In questa prospettiva, pertanto, non si tratta di affermare la preminenza e/o la priorità della via razionale-cognitiva in educazione (eventualità, questa, che potrebbe far incorrere nel rischio di derive cognitiviste), quanto di vedere, in tale via, l’accesso alle dimensioni più profonde, inconsce (e, come detto più volte, raggiungibili sono indirettamente) della personalità. Esiste, infatti, un nesso intercorrente fra la sovrastruttura logica e l’infrastruttura affettiva, in nome del quale risultano opportune metodiche quali lo “scambio di idee” o la strategia delle “controargomentazioni filosofiche”⁸⁰ le quali, in educazione, si possono tradurre in “conversazioni, discussioni, spiegazioni, asserzioni, obiezioni, confutazioni e discussioni teoriche”,⁸¹ guidate intenzionalmente dall’adulto in riferimento all’apertura autotrascendente verso il mondo oggettivo di significati, da scoprire, intuire e comprendere proprio attraverso il dialogo. Si tratta, in altre parole, di “opporsi con mezzi razionali, con argomenti logici, con le armi del *Logos* al *modus vivendi* del soggetto”.⁸²

⁷⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 196-197

⁸⁰ Questo rimanda, in particolar modo, alla pratica del *counseling filosofico*, quale tipo di consulenza e relazione di aiuto incentrata sulla discussione di temi inerenti il senso dell’esistenza (cfr. G. Achenbach, *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*; Apogeo, Milano, 2004; R. Lahav, *Comprendere la vita. La consulenza filosofica come ricerca della saggezza*, Apogeo, Milano, 2004; L.E. Berra, M. D’Angelo (a cura di), *Counseling filosofico e ricerca di senso*, Liguori, Napoli, 2008). Come fa notare D. Bruzzone, V.E. Frankl può essere considerato, senza ombra di dubbio, un precursore di tale movimento (D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell’esistenza*, cit., p. 137, nota 2). Si veda, anche, D. Bruzzone, “Consulenza «filosoficamente» orientata. La logoterapia di Viktor E. Frankl come prototipo”, *Ricerca di senso*, cit., pp. 339-356.

⁸¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 363

⁸² V. E. Frankl, *Psicoterapia nella pratica medica*, cit., p. 118

In linea con ciò, il termine *socratico* rimanda alla funzione propriamente *maieutica*⁸³ del dialogo: ovvero, alla capacità di incentivare la comprensione, nel giovane, dei propri significati, che riposano ancora nell'irriflessività della coscienza, e che scaturiscono dal suo relazionarsi intenzionale col mondo-della-vita. Si tratta di favorire, nel giovane, la progressiva auto-appropriazione dei personali vissuti esistenziali dischiusi dalla coscienza nel suo protendersi verso i valori: consapevolezza che costituisce una meta, come abbiamo visto, dell'ampliamento del campo esperienziale,⁸⁴ nonché una finalità centrale dell'educazione al senso.

Occorre specificare, tuttavia, che non si tratta "semplicemente di far riemergere alla coscienza una conoscenza pregressa (secondo la metafisica dell'*anàmensis* platonica), né di riappropriarsi di un passato scomodo o di un inconscio rimosso (secondo la metaclinica freudiana), bensì di trovare un varco inedito verso un futuro pieno di significato e una prospettiva di senso e di valori da realizzare".⁸⁵ In questo si sostanzia, appare chiaro, l'educare il giovane alla ricerca di nuove possibilità di senso attraverso l'ampliamento del campo esperienziale, quale via metodologica volta a consentirgli di trovare nuovi spiragli di significato. Significati che, infatti, non si identificano con contenuti innati, già presenti alla coscienza, quanto con esigenze scaturenti dalla relazione intenzionale del singolo organo di significato col reale le quali, pertanto, risultano permeabili all'azione educativa, suscettibili di cambiamento e oggetto di educazione.

È attraverso il dialogo, dunque, che l'educatore può aiutare l'adolescente a 'partorire' le proprie verità, a pensare autonomamente, a partire da sé, mediante un lavoro di "ostetricia spirituale".⁸⁶

Torna fortemente, allora, la centralità del *metodo* in educazione poiché, in tale prospettiva dialogica e di co-costruzione del sapere⁸⁷ attraverso il comune in-tendere a valori autotrascendenti, ciò che importa non è primariamente il possesso dei contenuti e delle conoscenze, bensì il "«generare insieme», in cui l'educatore si fa discente con

⁸³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 198

⁸⁴ Sul filo di questo ragionamento possiamo dire che il sapere cui tende un'educazione propriamente esistenziale sia "un sapersi (secondo l'antico adagio «conosci te stesso») mai completamente conquistato" (D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 146)

⁸⁵ *Ibid.*, p. 136

⁸⁶ V.E. Frankl, *Psicoterapia nella pratica medica*, p. 225. Come nota Bruzzone, "la scelta terminologica richiama la fatica della gestazione e il dolore del parto, il travaglio di una nuova generazione" (D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 136)

⁸⁷ Cfr. l'approccio socio-costruttivista di L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, cit.

l'educando in un processo di ricerca comune, rispetto al quale egli non si segnala per la capacità di prevedere in anticipo i risultati (e tanto meno per l'autorità di definire previamente i contenuti), ma per il solo vantaggio di conoscere meglio la via-attraverso-la-quale (*metà hodòs*) conseguirli".⁸⁸ Per l'educatore si tratta, allora, di stimolare una pratica dialogica (da intendersi come "tirocinio di un metodo intellettuale"⁸⁹) capace di predisporre i giovani a conseguire i contenuti attraverso il ragionamento, l'intuizione e la scoperta: mediante l'assunzione, infine, dell' "*habitus* delle ricerca incessante di senso".⁹⁰ Nondimeno, l'aspetto propriamente maieutico ha da essere completato da quello intenzionale ed *appellativo*, che vede il *dià-logos* un veicolo per incentivare la volontà di significato a procedere nell'incontro del soggetto col mondo dei significati oggettivi, contrastando qualsiasi tendenza omeostatica fonte, non ci stanchiamo di sottolineare, di profonda insoddisfazione esistenziale. Dialogare, dunque, è scoprire nuovi significati: è rinnovare costantemente la direzione dello sguardo all'autotrascendenza attraverso il confronto, la dialettica e la mediazione del colloquio interpersonale; è 'pungolare' (proprio come fa il tafano) all'incessante ricerca di senso nell'esistere, giacché l'educazione ottempera al suo compito nel continuo "stimolare la volontà di significato e promuovere la messa in atto di nuove decisioni esistenziali",⁹¹ nello sforzo di andare al di là del rapporto tra persone, e in vista del superamento delle singole individualità. La prospettiva, allora, è "propriamente ontologica e assiologica, in cui i soggetti in comunicazione non rimangono al livello di una interazione quasi 'intermonadologica', ma sono insieme orientati ad un mondo condivisibile di significati e valori trans-soggettivi".⁹²

Un dialogo, dunque, che parte dallo spirito (da quanto già intuito dall'organo di senso umano nel suo rapporto intenzionale col reale)⁹³ ed è orientato allo spirito: ad alimentare la continua ricerca di senso (in virtù della funzione metabletica

⁸⁸ D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 145

⁸⁹ *Ibid.*, p. 153

⁹⁰ *Ibidem*. In questa prospettiva, "l'incontro interpersonale diventa così una palestra di riflessione attiva, un tirocinio di ricerca e di scoperta della verità e- quel che più conta in questa sede – una scuola di metodo, in cui il soggetto impara ad appropriarsi dei processi coscienziali responsabili della costruzione di un sapere significativo" (*ibid.*, p. 154)

⁹¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 49

⁹² *Ibid.*, p. 364

⁹³ Questo in quanto "l'uomo – ne sia egli cosciente o meno – mantiene un *dia-logos* con qualcuno, un qualcuno che è altro da se stesso" (V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 141)

dell'educazione)⁹⁴ ed ad affinare la capacità di comprendere, nell'intimo della personale coscienza, il significato nel suo carattere di urgenza ed imperatività.

13.3. *Il silenzio e la contemplazione*

La ricerca del senso non soggiace solamente al «fare – parlare - dialogare», e “la responsabilità dell'esistenza non si manifesta soltanto attraverso l'«agire»”⁹⁵: risultano indubbiamente opportune, infatti, altre vie e diversificati metodi capaci di consentire, alla coscienza, di affinare i propri processi intuitivi e creativi, unitamente alla comprensione dei vissuti emotivo-esistenziali.

Il riferimento va, dunque, a quelle modalità di approccio al mondo dei significati che si traducono nell'assenza delle parole, nella presenza di momenti di vuoto, pausa e silenzio, nonché nella disponibilità ad “accomodarsi”⁹⁶ fra l'intimità dei vissuti e delle cose del mondo-della-vita, in una solitudine densa di significati, che consenta un autentico ascolto di sé⁹⁷ e di ciò che trascende la propria persona. Ciò nella consapevolezza che l'autentico avvicinamento – a sé e all'altro - passi attraverso la capacità (che certamente non si improvvisa) di «so-stare» nei meandri del proprio mondo interiore: sul saper cogliere le sfumature del personale sentire e pensare, in tutta la ricchezza e poliedricità che li connotano, sostanzialmente ‘abitandoli’ pienamente.

Questo significa, in educazione, coltivare preziosi interstizi fra il susseguirsi, a volte frenetico e quasi automatico, delle attività: momenti di pausa, di significativo «perder-tempo» o, per usare un'altra espressione, di «tempo quieto», che permettano il fluire dei propri vissuti, stati d'animo e pensieri in un rispettoso «lasciar-essere». Atteggiamento, questo, che ha da essere rivolto, altresì, nei confronti dei fenomeni del reale (i quali, inevitabilmente, concorrono a comporre l'esperienza che ciascuno ha del mondo) ed, in

⁹⁴ Si tratta di un metodo, dunque, incentrato “sui dinamismi intenzionali di ricerca e costruzione di significato, da cui in ultima analisi dipendono i processi di formazione e trasformazione della personalità e del comportamento” (D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, cit., p. 136)

⁹⁵ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 23

⁹⁶ Cfr. R. De Monticelli, *La conoscenza personale*, cit. Dice l'autrice: “è nel sentire che si incontra se stessi” (*ibid.*, p. 179)

⁹⁷ Intervalli, pause e silenzi “rendono possibile un ascolto riguardo a noi stessi che non coincide con quello in cui siamo immersi nel corso delle routine quotidiane. È solo nella pausa che i vissuti depositati nell'inconscio riemergono a tratti come i segni della *storia che siamo.*”

P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 139

particolare, nei riguardi di chi-sta-accanto. Il riconoscimento dell'altrui presenza, infatti, passa attraverso la volontà di riconoscerle il diritto-di-essere e di manifestarsi in tutta la sua complessità, contrastando la tentazione di uniformarla ai personali schemi e/o standard pregressi, o di voler saturare qualsiasi spazio della relazione. In tali aspetti si sostanzia l'«essere-sensibile»: “virtù pedagogica che si coltiva nel silenzio più che nel clamore, nel lasciare emergere dentro di sé lo spazio per accogliere l'altro, nell'*accorgersi* della sua presenza accanto a noi, nel vederlo e nell'elaborare, con “l'intelligenza del cuore”, le strategie per mettersi in una relazione capace di dare significato al tempo della vita. Diventare sensibili è necessario per *accompagnare* l'altro con discrezione nei percorsi esistenziali, senza sovrapporsi, salvaguardandone l'alterità, e l'inalienabile diritto a non essere interpretato e tradotto”.⁹⁸ Virtù, nondimeno, alla quale i nostri giovani hanno da essere gradualmente guidati, con altrettanta delicatezza e rispetto.

Così, in un contesto sociale permeato dal desiderio bulimico di far quante più cose contemporaneamente (salvo, poi, compierle superficialmente), di accedere ad ogni informazione (in modi, spesso, acritici) e di andare velocemente in ogni dove (ma senza avere una precisa direzione), l'imperativo per i nostri giovani sembra essere uno solo: rallentare. Devono essere abituati a contemplare, a con-tenere la frenesia che li porta a ‘saltellare’ freneticamente tra le cose, per ‘darsi il tempo’ di gioire “della bellezza delle opere della natura e delle opere d'arte, dell'armonia dei colori e dei suoni”.⁹⁹ I giovani abbisognano, infatti, di sperimentare *modi-di-essere-presenza* non distrattamente distanti nei confronti di sé e dell'alterità, coltivando pause silenziose permeate dalla postura mentale dell'ascolto e dell'attenzione sincera; momenti di pacata in-azione che siano rivestiti di forte significanza esistenziale; spazi di ‘vuoto’ intenzionati a “lasciare che i sentimenti ci parlino”,¹⁰⁰ poiché “per accettare l'esistenza di ambiguità, riconoscere le emozioni, saperne parlare, occorre anche avere una sede interiore dove elaborare e lasciare decantare gli inevitabili accumuli emotivi.

È la valorizzazione della calma rispetto alla velocizzazione con cui si succedono, purtroppo usualmente, gli eventi; dell'attenzione serena rispetto alla rumorosità

⁹⁸ V. Iori, Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 91

⁹⁹ E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 163

¹⁰⁰ V. Iori, *Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva*, in Id. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 56

dell'agire ad ogni costo; della concentrazione profonda in contrasto alla distrazione superficiale; della fluidità a fronte della frammentarietà degli eventi; del far-posto e lasciare-spazio rispetto al riempire ogni luogo: insomma, del «fermarsi» ad accogliere, ricevere, sentire e contemplare.

È la rivalutazione, nondimeno, del valore della solitudine: del riservare, ai ragazzi, spazi e momenti di raccoglimento, in cui sia rispettata l'esigenza di «stare presso di sé» nell'ascolto dei personali vissuti, e di quanto accade al di là dei propri confini. Si tratta di preservare isole di 'sano' isolamento: quello che difende l'interiorità dalla saturazione di un'iper-socializzazione, e che costituisce quel "luogo intimo e nascosto ai più, nel quale ci si "ritira" per distillare pazientemente saggezza ed elaborare le trame di un *sapere dell'esistenza* che perlopiù, nella frenesia della vita quotidiana e nel "corpo a corpo" con le cose, sfugge".¹⁰¹ Una solitudine, pertanto, che ripara dalla rischio della dispersione dell'Io nella miriade di contatti quotidiani - spesso caotici - con le cose ed il mondo della vita.

Tali esigenze possono essere accolte attraverso la forza educativa di attività che contrastino la tendenza a fuggire lontano da vissuti insidiosi: attività, dunque, «centripete», che permettano la soluzione di problemi attraverso "la contemplazione e la meditazione".¹⁰²

Così, (riprendendo i tre ambiti educativi che rappresentano la possibilità di esperire i significati¹⁰³) occorre prestare particolare attenzione alla via osservativa e ricettiva del reale: quella che concerne la capacità, da parte dei soggetti, di accogliere ed assaporare quanto offerto dalle esperienze nelle quali sono immersi quotidianamente e che (in nome della postura moderna che abbiamo visto essere improntata ad una sorta di 'voracità dell'esperiere') quasi sempre viene sprecato. Così, "mentre un'ora della nostra vita può essere riempita da un atto, un'altra può esserlo al nostro donarci ad una possibilità di esperienza vissuta che si dischiude. L'uomo ha quindi anche il dovere di gustare le gioie che gli si presentano."¹⁰⁴ Ciò risulta connesso alla necessità di rispettare l'esigenza di silenzio, di assenza di comunicazione che, non di rado, manifestano gli adolescenti: quel bisogno di « stare tra sé e sé», in un'interiorità nella quale nessun altro

¹⁰¹ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 81

¹⁰² V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 108-109

¹⁰³ Cfr. Valori di creatività, esperienza ed atteggiamento.

¹⁰⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 86

possa entrare, e che non sempre ha da essere giudicato – da un mondo adulto troppo ansioso di capire e spiegare – come ostinato mutismo o sintomo di una volontà di chiusura. Non di tutto, infatti, l'adolescente accetta di parlare: esiste un giusto senso del pudore che va preservato; un intento di difendere la – ancora debole e preziosa – struttura del Sé che va salvato dall'irruzione invasiva altrui. Anzi, possiamo addirittura riscontrare, in questo, una “forma di *saggezza del saper non dire*”.¹⁰⁵ Alla tanto incoraggiata via del dialogo (sempre più invocata, soprattutto quando avvengono fatti di cronaca che dipingono gli adolescenti come ‘pericolosi sconosciuti’) occorre quantomeno accostare, dunque, la non meno importante via del silenzio, che consiglia il rispetto per il non-detto dei giovani, per la loro ricerca di tempi di densa solitudine, e che chiede agli adulti di essere presenza discreta, non invasiva ed invadente, poiché comunicare con i giovani non significa colonizzarne ogni pensiero (magari nel tentativo, peraltro illusorio, di poterli controllare e prevedere), bensì essere presenza disponibile e delicata, che non pretende di sapere, ma che attentamente attende di comprendere.

Tuttavia, a fronte di queste considerazioni non possiamo non considerare come invece, spesso, si sottovalutino tali aspetti essenziali dell'esistere, portatori di potenzialità di significato e di opportunità di realizzazione i quali, in una cultura – anche educativa – in cui l'efficienza viene identificata con i criteri quantitativo-misurabili delle performance, le istanze del silenzio, della contemplazione e della solitudine paiono alquanto improduttive ed insensate.

Tuttavia, una siffatta educazione – che assume sostanzialmente la logica del modello economico-aziendale – si rivela di fatto miope e squilibrata, poiché priva il giovane “di quei saperi e di quelle risorse spirituali (...) con le quali potrà affrontare l'esistenza anche nelle situazioni-limite”.¹⁰⁶ In controtendenza a ciò, occorre allora esaltare il valore di una “pedagogia del silenzio”,¹⁰⁷ che all'eccedenza delle parole, rumori e suoni oppone la pienezza del non-detto: ma “non quello vuoto o imbarazzato dell'indecisione o dell'assenza, ma quello colmo di senso e di presenza che «dice» molto più di tanti

¹⁰⁵ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 145

¹⁰⁶ D. Bruzzone, “L'educazione al senso e il senso dell'educazione”, *Ricerca di Senso*, cit., p. 29. Così, “l'ostinato e innaturale dominio della ragione calcolante e la presunta superiorità della volontà, ma anche la rassegnazione alla ritualità delle abitudini scontate e alla tirannide della routine, indeboliscono la nostra capacità di comprensione emotiva (...). Restiamo svuotati e inariditi, come automi ultracompetenti eppure carenti dell'unica qualità umana davvero cruciale: quella di sentire e di comprendere” (D. Bruzzone, “Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., pp. 152-153)

¹⁰⁷ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984, p. 230

discorsi”.¹⁰⁸ Occorre educare i giovani, dunque, alla profondità del silenzio, facendo loro esperire le potenzialità che esso riserva sia in ordine alla comprensione di sé che all'accoglimento dell'altro. Essi devono essere allenati a sostenere parentesi di non-detto, resistendo alla tentazione di riempirli e saturarli; sperimentare situazioni in cui “serve il silenzio. E questo silenzio non è assenza di parole e nemmeno assenza di presenza, è forma di relazione, è strumento educativo. Il silenzio non definisce e non categorizza, esso è parola. C'è un'eloquenza, nel silenzio, da riscoprire”¹⁰⁹ (in contrapposizione al tintinnio della chiacchiera vuota e, talvolta, fastidiosamente presente) che richiede di “fare a meno del rumore delle parole standardizzate”.¹¹⁰ È, infatti, nella sospensione del fluire concitato del tempo che “la coscienza si fa rilassata, la presa del mondo si attenua, lo sfumarsi dei compiti libera la mente dalla razionalità strumentale. La mente *vaga*: ciò che emerge non sono i “ricordi” che serbiamo nella vita ordinaria, ma associazioni fluttuanti, frammenti di immagini, o suoni, o sapori”¹¹¹: affiora, insomma, la ricchezza di un sapere intimo che abbisogna, però, di tempi distesi e dilatati per potersi svelare come, d'altronde, tutto quanto è prezioso.

Infine, e in linea con quanto elaborato da Frankl sul versante delle tecniche¹¹² cui poter attingere per incentivare la ricerca di senso nella persona, risulta fondamentale, per l'educatore, promuovere l'autodistanziamento del soggetto dal flusso delle sue esperienze vissute: di incentivarne la capacità di «vedersi dall'alto» attraverso l'*umorismo* e l'*ironia*, “smorzando con un sorriso le tentazioni dell'enfasi, del sentimentalismo, della violenza”.¹¹³ Infatti, “non c'è nulla come l'umorismo che consenta di cambiare atteggiamento nei riguardi dei condizionamenti e delle datità umane”.¹¹⁴ La facoltà tipicamente umana di ridere di sé, di non prender-si troppo sul

¹⁰⁸ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, cit., p. 148

¹⁰⁹ R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, cit., p. 62

¹¹⁰ V. Iori, “Gli spazi fragili: contesti e luoghi per accompagnare percorsi smarriti”, in V. Iori, M. Rampazi, «*Strumenti*». *Nuove fragilità e lavoro di cura*, cit., p. 224

¹¹¹ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 143

¹¹² È bene specificare che Frankl non ha, in realtà, formulato un apparato tecnico specifico e definito: suggerisce alcune metodiche, è vero, (quali l'*intenzione paradossa* e la *de-reflessione*) non stancandosi tuttavia di porre l'accento, più che sulle tecniche, sulla competenza esistenziale dello psicoterapeuta, e sulla sua creatività personale. In tal senso parla della necessità di saper individualizzare gli interventi (cfr. V.E. Frankl, *Si può insegnare e imparare la psicoterapia?*, cit.). Questo, naturalmente, non significa disprezzare la tecnica: “la psicoterapia implica entrambi gli elementi: l'arte e la tecnica” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 2. I corsivi sono miei)

¹¹³ M. Contini, *Figure di felicità*, cit., p. 175

¹¹⁴ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 215

serio, sforzandosi di cogliere i lati risibili che connotano, alle volte, le concrete situazioni dell'esistere, permette di ridimensionare i problemi e sdrammatizzare le difficoltà, cogliendo sfumature inedite, che lasciano trasparire di soluzioni, risorse e vie insperate.

Si tratta, dunque, di sollecitare una «leggerezza»,¹¹⁵ almeno momentanea, del vivere: un distanziamento dalle preoccupazioni, dalla fatalità dei problemi e dalla gravità delle mancanze per canalizzare efficacemente le attenzioni, le energie e la volontà sulle risorse: su quanto, ancora e nonostante tutto, si possa fare. L'importanza dell'umorismo sta, pertanto, nel 'solleticare' l'antagonismo psiconoetico della persona e, dunque, la resilienza del giovane, sprigionando l'intrinseca (ma assopita) capacità di «prenderposizione» nei confronti della fatticità psico-fisica. L'intendimento, attraverso la presa ironica del reale, è quello di modificare gli atteggiamenti del giovane nei confronti delle difficoltà e sfide della vita, ripristinando uno spirito innocente e un cuore ispirato¹¹⁶: ovvero, la naturale intenzionalità dell'esistenza. In questa prospettiva, le tecniche indicate da Frankl, quali la «dereflessione» e l'«intenzione paradossa», serbano, in sé un elevato potenziale educativo, in quanto “strumenti in grado di catalizzare l'attenzione e gli interessi e sviluppare l'intenzione dell'individuo ai significati reali, vincere le eventuali difficoltà e spezzare le catene dell'egocentrismo, favorire l'assimilazione personale di contenuti oggettivi, stimolare l'esercizio della libertà e l'autotrascendenza”¹¹⁷: anche nel caso del disagio giovanile esistenziale.

Tra gli strumenti che possono incentivare lo stare presso di sé del giovane, un richiamo risulta necessario alla pratica della *scrittura autobiografica* ed alla *biblioterapia*. Per quanto concerne la narrazione autobiografica,¹¹⁸ occorre riconoscere, per la formazione del giovane, “l'importanza del dato biografico, come sistema di significati esistenziali personali, che giustificano l'idea di una pedagogia *narrativa*, cioè fondata sui processi

¹¹⁵ G.M. Bertin parla, in consonanza con ciò, di «lievità», riferendosi al messaggio nietzscheano (cfr. M.G. Bertin, Nietzsche. *L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1977).

¹¹⁶ Cfr. V. Jankélévitch, *L'ironia*, Il Melangolo, Genova, 1987

¹¹⁷ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 274 nota 108

¹¹⁸ La scrittura autobiografica rimanda, in modo particolare, agli studi di D. Demetrio, tra cui segnaliamo: Id., *Raccontarsi*, Raffaello Cortina, Milano, 1995; Id., *Pedagogia della memoria*, Meltemi; Roma, 1998; Id., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.

di «risignificazione» dell'esperienza soggettiva.¹¹⁹ Accompagnare il giovane a “nominare il proprio vissuto”,¹²⁰ a tradurlo in parole ed espressioni simboliche capaci di tessere l'intreccio della personale storia, significa promuovere il processo della ricerca di senso e significati nell'esistere, soprattutto per quanto concerne la comprensione dei valori che riposano nel profondo della propria coscienza, nonché di quegli ideali che costituiscono l'impalcatura dell'esistenza.

Infatti, così com'è importante sollecitare nel giovane la noodinamica, è altrettanto fondamentale sostenere la presa di coscienza di elementi di continuità del Sé, che connotano la sua storia individuale, unica ed originale, e strutturano la personalità attraverso i plurimi e progressivi processi di autoconfigurazione. Se è vero, infatti, che ognuno scrive la propria biografia con l'insieme delle scelte e decisioni intraprese, emerge allora tutto il potenziale formativo insito nel ripensare (e nel tradurre attraverso il mediatore simbolico della scrittura) la propria vita, rivedendone in filigrana le svolte decisionali, alla luce di quanto avvenuto poi.

Riflettere sulla personale esistenza permette, altresì, di aprire lo sguardo al futuro: a possibilità di senso ancora inesplorate poiché, come suggerisce Frankl, chiedendo al giovane di “aprire la sua biografia proprio nel capitolo che tratta l'ultimo periodo, vedremo come per miracolo che questo gli si chiarirà, al punto da saper decidere da solo ciò che egli è chiamato a scrivere nella pagina che segue e quali correzioni deve fare nel capitolo conclusivo della storia non ancora scritta della sua vita interiore”.¹²¹

Nondimeno, il potenziale poetico della parola si esprime anche attraverso la lettura: “non c'è nulla più del libro che sia capace di mettere in moto, come catalizzatore, un ritrovamento del senso. (...) Non si può aprire e chiudere un libro come si fa con la radio o con la televisione. Per un libro occorre una decisione, una scelta; occorre acquistarlo o, quanto meno, prenderlo in prestito; occorre leggerlo, soffermandosi di tratto in tratto per pensare. Così, in un mondo del lavoro che corre il rischio della disumanizzazione la persona crea delle isole sulle quali non solo può dilettersi, ma anche riflettere, meditare e concentrarsi. Il tempo libero utilizzato per leggere non crea motivo di evasione di fronte a se stessi o al proprio vuoto, ma aiuta la persona a

¹¹⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., pp. 407-408. Sul metodo autobiografico intrecciato alla ricerca di senso si rimanda a D. Bruzzone, “Noi siamo un racconto. La scrittura di sé come autoanalisi e ricerca di senso”, *Ricerca di Senso*, vol. 6, 2008.

¹²⁰ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 134

¹²¹ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 108

“rientrare in sé”. In una parola, il libro non serve a un’attività ricreativa centrifuga, ma a una centripeta. Libera dalla pressione del lavoro e della vita attiva e richiama alla vita contemplativa, a un’esigenza meditativa, anche se soltanto saltuariamente”.¹²²

Infine, all’interno di tale ambito possiamo annoverare, anche se non limitatamente alla pratica della scrittura o della lettura, quelle iniziative metodologiche accomunate dall’intento di promuovere la riflessività, e variamente denominate come: “esperienze di riflessione su questioni dalla forte valenza esistenziale”; “laboratori del pensare”; “laboratori per sviluppare un’attitudine riflessiva”; “laboratori di riflessività sulla vita emozionale”; “incidenti critici”; “gruppi di riflessione guidata”.¹²³

13.4. La testimonianza e l’esempio

Tra le varie indicazioni di metodo che possono condurre il giovane al discernimento di un senso nell’esistere non può mancare il riferimento all’educatore: aspetto indubbiamente cruciale, in grado di influire fortemente sulla qualità che può venir ad assumere il dispiegamento delle potenzialità del soggetto in educazione. Come abbiamo già avuto modo di accennare a proposito del disagio indotto dalla scuola, l’educatore può costituire sia la più grande risorsa¹²⁴ che il maggior ostacolo¹²⁵ per lo sviluppo del giovane.

¹²² V.E. Frankl, Intervento all’Hofburg di Vienna, 1975, riportato da E. Fizzotti, *Ricerca di senso*, cit. Nondimeno, “ci sono pazienti che alla fine facilmente constatano che la problematica, che a lungo li ha oppressi, viene risolta in una pagina di questa o quell’opera di un filosofo esistenzialista: tale constatazione permette loro di distanziarsi emozionalmente dalla loro problematica, oggettivandola in modo razionale” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 45). Anche Mortari evidenzia il ruolo formativo della “letteratura critica” (cfr. L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza*, cit., p. 122)

¹²³ Cfr. V. Iori (a cura di) *Il sapere dei sentimenti*, cit; Id., *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, Franco Angeli, Milano, 2009; cfr. L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., Cfr. Id. *Apprendere dall’esperienza*, cit., Cfr. E. Cocever, A. Chiantera (a cura di), *Scrivere l’esperienza in educazione*, Clueb, Bologna 1996. In linea con ciò, segnaliamo un percorso educativo, pensato nell’orizzonte dell’analisi esistenziale, volto a condurre i ragazzi a riflettere su varie tematiche inerenti le scelte, i valori, l’orientamento e la progettualità esistenziale (cfr. P. Giordano, *Il mio perché. Quaderno operativo per giovani alla ricerca di se stessi*, Comune di Venezia, Assessorato alla Pubblica Istruzione)

¹²⁴ Quanto chiarisce, qui di seguito, Frankl, a proposito della psicoterapia può indubbiamente valere anche per l’educazione: “se mediante i metodi più diversi si ottengono degli ottimi risultati, pressappoco uguali, il merito di tale successo non è da attribuire in primo luogo alla tecnica applicata. A questo proposito Franz Alexander si è espresso molto chiaramente: «In tutte le forme di psicoterapia, la personalità del terapeuta rappresenta lo strumento primario»” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 21. I corsivi sono miei)

¹²⁵ A questo proposito nota Scaparro: “è vero che non mancando del tutto occasioni per imbatterci in individui ed organismi che svolgono una funzione positiva, costruttiva, fertile. Ma è disperante osservare

Sul ruolo, le caratteristiche ed il profilo generale di questa figura molto è stato detto e scritto, dando enfasi – soprattutto negli ultimi anni – a quelle competenze emotivo-relazionali che ne connotano (o ne dovrebbero connotare) l’atteggiamento personale,¹²⁶ ed esprimendo la necessità di una formazione centrata non tanto sull’apparato di conoscenze teoriche e competenze tecniche, quanto sulla “coltivazione di quella particolare sensibilità affettiva e di quell’attitudine alla relazione interpersonale autentica, accogliente ed empatica che si ottengono soltanto attraverso l’esercizio dell’ascolto e della comprensione della *propria* vita emotiva”.¹²⁷ L’educatore, in altre parole, deve essere portatore di un sostanziale «equilibrio di personalità»: pre-requisito essenziale per fare di sé un «esperto in umanità».

Nondimeno, nel quadro di un’educazione attenta anche alle esigenze spirituali dei giovani, la figura dell’educatore assume contorni inediti e, se possibile, ancor meglio definiti. Si tratta, infatti, di armonizzare quanto fin qui detto con l’ulteriore dimensione attinente alla sua «competenza esistenziale», che concerne aspetti quali la “responsabilità, l’autonomia critica e la finezza spirituale della coscienza personale”,¹²⁸ ritenuti doti irrinunciabili per chi decide di intraprendere il difficile compito di formare le nuove generazioni.

D’altra parte, non si può non cogliere l’urgente bisogno, da parte di molti giovani disorientati, di riferimenti personali d’identificazione: “di modelli, sia ideali che concreti, di adulti che hanno saputo rendere la propria vita realmente significativa”.¹²⁹ Questo significa esigere, da parte di coloro che scelgono di educare, il possesso di doti, caratteri ed atteggiamenti che possano fungere da esempio per quei giovani. Si tratta di

quanto sia difficile per un giovane poterle individuare o apprezzare a fronte della quantità, della potenza, direi della *normalità dell’esempio negativo*” (F. Scaparro, *La bella stagione. Dieci lezioni sull’infanzia e sull’adolescenza*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, p. 97)

¹²⁶ Esiste, infatti, un accordo pressoché generale sul fatto che “il *come* si insegna è forse più importante del *cosa* si insegna, perché costituisce la condizione principale perché negli allievi si realizzi un apprendimento significativo. (...) Se vuole essere efficace, l’azione didattica deve perciò curare sia la dimensione del contenuto che quella relazionale” (C. Girelli, “In classe: prevenire e convivere con il disagio promuovendo il benessere”, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, cit., p. 135). Si rimanda nuovamente, a questo proposito, anche a D. Bruzzone, *Carl Rogers*, cit.

¹²⁷ D. Bruzzone, “Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione”, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, cit., p. 159. Come sintetizza chiaramente Galimberti: “chi non ha la capacità empatica non deve fare l’insegnante” (U. Galimberti, *Il senso di fare scuola*, Artestampa, Modena, 2003, p. 11)

¹²⁸ D. Bruzzone, “Attivare la forza di resistenza dello spirito. Esplicitare l’implicito pedagogico della logoterapia”, *Attualità in Logoterapia*, cit., p. 17

¹²⁹ A Pacciolla, “La prevenzione noogena”, in E. Fizzotti (a cura di), “*Chi ha un perché nella vita...*”, cit., p. 147

«essere testimoni»¹³⁰ della continua ricerca di senso, giacché la competenza esistenziale non si risolve in un insieme di acquisizioni o pre-requisiti standard, bensì nell’atteggiamento di chi va continuamente in cerca di nuovi significati da intuire nelle situazioni di vita del reale. Ciò nella piena convinzione che “solo chi dà testimonianza concreta e vissuta di dedizione alla causa della verità, di sofferta ricerca di senso e di eroica devozione ai valori dell’esistenza, può aiutare gli altri a trovare la via della realizzazione dell’umanità che è in loro”.¹³¹ Occorre, dunque, aspirare a figure educative di qualità, “capaci di allargare gli orizzonti e di additare obiettivi di ampio respiro”,¹³² nella convinzione che il ruolo dell’attività formativa sia anche quello di predisporre situazioni relazionali/esperienziali che consentano l’attenta osservazione e l’accorta imitazione¹³³ di autentici modelli valoriali cui poter ispirare, da parte dei giovani, la propria condotta: veri veicoli per la promozione di ideali da perseguire e la stimolazione dei processi noodinamici da attivare. Così, siamo davanti al profilo di un educatore che, ben al di là di qualsiasi tentativo di assimilazione, indottrinamento o trasmissione di una verità che suppone assoluta, si propone invece di “testimoniarne esemplarmente la significatività sul piano esistenziale e personale”¹³⁴

Il difficile percorso di strutturazione della personalità del giovane, che comporta anche la sua maturazione spirituale, infatti, non può prescindere dal sostegno, guida ed

¹³⁰ In merito al principio metodologico dell’esemplarità, Bruzzone afferma, richiamandosi a Scheler: “secondo la teoria degli atti sociali di Scheler, nel compimento degli atti morali si realizza progressivamente il cambiamento dell’essere profondo della persona che li compie: ogni atto eticamente ispirato ad un principio morale incrementa la capacità di scegliere spontaneamente condotte ispirate al medesimo valore (ciò che Frankl esprime con la dialettica dell’*actus* e dell’*habitus*). Non solo: si provoca così anche un atto reciproco da parte della persona a cui è rivolta l’azione, che viene così pressoché convinta ad agire secondo gli stessi o simili criteri. Su questo presupposto fenomenologico si convalida il principio metodologico dell’esemplarità come via elettiva dell’educazione morale” (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 359). Questa teoria potrebbe essere a fondamento, nondimeno, del principio metodologico dell’ampliamento del campo esperienziale: l’incontro con situazioni valoriali pregnanti elicitava la capacità, nel soggetto, di scelta dei valori, ossia l’agire secondo determinati ideali, scelti perché avvertiti come significativi.

¹³¹ *Ibid.*, p. 158

¹³² E. Fizzotti, “Rispondere agli appelli della vita”, in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 201

¹³³ Ciò nella convinzione che “dove il rapporto educativo è teso a trasmettere valori, nell’animo dell’allievo inizia un rapporto di ricreazione. Chi va alla scuola d’un grande «maestro» sa che si «ricrea» e a sua volta diviene, presto o tardi, capace di «ricreare». Il responsabile della creazione altrui sa che non sono le notizie trasmesse a ricreare, a dinamizzare, bensì i valori che, presenti attraverso le notizie e le tecniche, trovano immediata e attenta apertura e rispondenza” (F. Larocca, *Oltre la creatività*, cit. p. 221). Così, nel tentativo di riabilitare l’importanza dell’«imitazione» nel processo educativo, scrive ancora l’autore: “l’imitazione del maestro consiste nel tener presente il valore ricevuto e incarnarlo in modi del tutto personali (...) Un maestro è solo chi, trasmettendo contenuti e tecniche, fa balenare valori e infonde entusiasmo, quel dio che dinamizza i processi e ricrea intimamente” (*ibid.* pp. 221-222).

¹³⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 348

orientamento di adulti significativi, capaci di fungere da autorevoli esempi di identificazione, attraverso l'esposizione di un'esistenza significativa, perchè vissuta donandosi all'insegna della realizzazione di un valore. Siffatta figura è in grado di spronare la noodinamica del soggetto - contribuendo a soddisfare la sue esigenze di senso - in una «medialità personale», che si colloca nell'ordine dell'essere prima ancora che del fare o del dire. La personalità dell'educatore è pertanto direttamente ed integralmente coinvolta nella sua funzione e deve quindi possedere in sé - ben prima e oltre la qualifica professionale, le competenze disciplinari e le relative abilità didattiche - le qualità umane e le virtù che si ritiene di dover promuovere nell'educando¹³⁵. In questa prospettiva, allora, anziché centrate l'attenzione sulle qualità dell'educazione come astrazione concettuale, assume più senso focalizzare l'attenzione sulle doti dell'educatore «che dà forma» all'educazione, nella consapevolezza che l'evento educativo sia ciò che «lo-fa-essere» la personalità dell'educatore: il suo modo di realizzarlo. E questo connota, dunque, un contesto come educante o dis-educante per la crescita equilibrata di un giovane, nella convinzione che l'atteggiamento esistenziale venga formato soprattutto attraverso il *modo* in cui si prendono decisioni importanti e si affrontano le difficoltà dell'esistere. Ciò condiziona inevitabilmente il soggetto, soprattutto in quelle «scelte che lasciano una traccia significativa o che gettano le premesse per una particolare piega o svolta della propria vita»¹³⁶.

In linea con ciò, la potenzialità formativa connessa alla personalità dell'educatore risulta fortemente sospesa alla sua *credibilità*: al fatto che egli esprima una coerenza¹³⁷ di fondo tra quanto dichiarato e quanto agito, nonché capace di attestare, *in primis*, il suo continuo «essere-per-la-trascendenza». Ciò che riveste la maggior influenza in ordine allo sviluppo dei giovani, infatti, è la qualità deontologica della condotta dell'adulto educante, giacché «tutte le norme hanno un valore o un disvalore solo qualora possa fungere da *modello* assiologico positivo o negativo la *persona* che le pone»¹³⁸. Emerge il ruolo fondamentale, dunque, della personalità dell'educatore, del suo atteggiamento coerentemente equilibrato per sostanziare una relazione educativa del «puro buon

¹³⁵ *Ibid.*, p. 360

¹³⁶ A Pacciolla, «La prevenzione noogena», in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit., pp. 153-154)

¹³⁷ Tale termine lo pensiamo nella accezione di C. Rogers, quando parla della «congruenza» come uno dei capisaldi che vanno a strutturare una relazione efficacemente educativa (D. Bruzzone, *Carl Rogers*, cit.)

¹³⁸ M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, cit., p. 697

esempio. Non vi è nulla al mondo che induca, in modo così originario, immediato e necessario, la persona a divenire buona, come il semplice discernimento, intuitivo e adeguato, di una persona buona *nella* sua bontà”.¹³⁹ Una persona buona, infatti, fa tralucere il valore della bontà: di talché, si può fare esperienza (e si può accedere) al valore della bontà proprio attraverso la relazione con una persona che incarna quel valore.¹⁴⁰ Infatti, così come i valori non possono essere insegnanti, ma debbono essere vissuti,¹⁴¹ quello che un educatore deve offrire non è un senso, ma un esempio: “l’esempio della sua dedizione e devozione personale alla grande causa della ricerca, della verità, della scienza”.¹⁴² Affiora, allora, l’efficacia educativa che irradia dalla tensione esistenziale dell’educatore: dal suo dinamico *ex-sistere*, dalla sua capacità di essere aperto al senso. Elementi, questi ultimi, capaci di costituire il veicolo più naturale, trasparente e incisivo - ancorché rispettosamente *indiretto* - per promuovere la ricerca di senso nel giovane.

Nondimeno, la coerenza dell’educatore ha da esprimersi, altresì, tra quanto espresso (sul piano dei convincimenti dichiarati e dei comportamenti agiti) e gli intendimenti profondi ed autentici che lo animano. La centralità, infatti, va posta sulla intenzionalità educativa soggiacente la prassi quotidiana, poiché (e quanto dice, qui di seguito, Frankl può essere senz’altro assunto in una dimensione educativa) “non ogni metodo disumanizza il paziente: è piuttosto lo spirito con cui esso viene utilizzato che porta a questo”.¹⁴³

Un adulto, dunque, alla continua ricerca del senso: che si configura non arroccato in atteggiamenti di sicumera – assunti da chi non ha più nulla da cercare – bensì in quell’umiltà e disponibilità al cambiamento, al dubbio ed alla messa in discussione propri di chi si pone, nel mondo, come autentico *ri-cercatore*: come *der Suchende* (colui che cerca). Espressione, questa, che designa “quegli uomini che non si accontentano della superficie delle cose, ma d’ogni aspetto della vita vogliono ragionando andare in fondo, e rendersi conto di se stessi, del mondo, dei rapporti che tra

¹³⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 360

¹⁴⁰ Ritorna, dunque, il tema della formare l’adulto educatore ad aver, prima di tutto, *cura di sé*, per aver sensatamente cura dell’altro. Occorre che esso coltivi il personale equilibrio di personalità, e che alimenti costantemente la coscienza alla ricerca di nuovi significati da realizzare.

¹⁴¹ V.E. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza*, p. 98

¹⁴² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 360

¹⁴³ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 31

loro e il mondo intercorrono. Quel cercare che è già di per sé un trovare”.¹⁴⁴ Su questa linea, l’educatore deve farsi testimonianza di chi tende continuamente al riconoscimento dell’ordine oggettivo dei significati e valori: di quell’ordine gerarchico che esiste indipendentemente dal fatto che qualcuno lo colga. Non si tratta, dunque, di esemplificare la propria esistenza come frutto del mero dispiegamento di potenzialità connaturate, bensì nel tradurre - in uno stile di vita coerente - la tensione continua verso nuove opportunità di sviluppo attentamente cercate, stimolando così nel giovane l’entusiasmo per attingere a qualcosa che lo sopravanza, e motivarlo nello sforzo di sostenere nuove acquisizioni al quale non sia già naturalmente predisposto. Si tratta di promuovere la trascendenza dei giovani verso un mondo oggettivo di valori e significati a partire dall’essere, l’educatore stesso, convintamente proteso verso quell’ordine oggettivo di valori. Questo si concretizza nel rifuggire atteggiamenti di arroganza (propri di chi si sente depositario della verità), avendo invece la necessaria umiltà e l’intelligenza di mettersi continuamente in discussione, nell’instaurarsi di una relazione che sia autenticamente «educativa».¹⁴⁵ Appare chiaro, pertanto, che “per educare le persone a trovare un significato occorre averlo un significato nella propria vita”.¹⁴⁶ E sulla scia di questa affermazione occorre notare che, se è vero che i giovani “fanno fatica a prendere posizione rispetto ad aspetti cruciali dell’esistenza quali la famiglia, la vita umana, le diversità”,¹⁴⁷ è nondimeno vero che, di riflesso, quegli stessi adolescenti “non trovano punti di riferimento (...) si scontrano con adulti *molli*, che non hanno alcuna voglia di confrontarsi, alle prese con problemi personali e, spesso ripiegati su se

¹⁴⁴ M. Mila, “Nota Introduttiva” a H. Hesse, *Siddharta*, Adelphi, Milano, 1973, p. 11. Coerentemente a ciò, “l’atteggiamento di ricerca - che esclude qualsiasi imposizione - rimanda indubitabilmente al dialogo e alla coerenza personale, oltre che alla condivisione e al rispetto dei personali ritmi di maturazione. Educatore ed educando si trovano, in tal modo, rivolti contemporaneamente verso l’individuazione di valori che vanno considerati non come delle mete già raggiunte, ma come orizzonti esistenziali verso i quali tendere sempre e con rinnovato impegno” (E. Fizzotti, “Prefazione”, in D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. XII)

¹⁴⁵ Su questo punto, si rimanda in particolare al contributo di C. Laneve, Per un modello di relazione educativa. Dall’incontro al prendersi cura, in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell’incertezza*, cit., pp. 202-208)

¹⁴⁶ D. Bruzzone, “L’educazione al senso e il senso dell’educazione”, *Ricerca di Senso*, vol. 4, n. 1, 2006, p. 34

¹⁴⁷ A. Iannini, “Disagio psicologico in adolescenza e ricerca di senso. L’esperienza del Centro di consulenza psicopedagogia SOS Ascolto Giovani al Borgo Ragazzi Don Bosco”, *Ricerca di Senso*, cit., p. 398

stessi”¹⁴⁸: insomma, con adulti che non fungono certo da esempi validi di autotrascendenza ed impegno nella ricerca di senso.

Contrariamente a ciò, l’educatore orientato allo sviluppo integrale del giovane deve, richiamandosi a quanto si addice ad una «pedagogia dell’altezza», puntare in alto: ovvero, esemplificare e supportare costantemente la tensione del soggetto verso il coglimento dei valori oggettivi, da assumere come compiti. Questo significa mettere in pratica quel principio dalla forte valenza pedagogica, già peraltro emerso, che Frankl denomina *crabbing*: paragonando il processo maturativo alla manovra compensativa di un pilota che voglia contrastare forze contrarie alla giusta rotta dell’aereo,¹⁴⁹ tale principio veicola una precisa concezione di uomo e del suo sviluppo, che “finisce ad un punto più basso di quello che potrebbe raggiungere se non viene considerato ad un livello più alto che includa le sue più alte aspirazioni”.¹⁵⁰

Questo principio, dal punto di vista dell’insegnante o educatore, ossia di colui che “guida” la direzione dell’aereo, risulta estremamente importante: quel termine «compensare», infatti, riposa su di una logica ben precisa, che suggerisce, ad esempio nel caso in cui un ragazzo presenti qualche difficoltà che contrasta il suo armonico sviluppo, di non insistere nella medesima direzione, bensì di operare un’azione educativa di carattere compensativo, che metta in moto le risorse più elevate del soggetto: vale a dire, quelle spirituali. Ciò che importa, dunque, è che l’educatore riservi una profonda fiducia nelle potenzialità di sviluppo del giovane, mirando alla maturazione di quelle risorse che possono stimolarne la responsabilità. E torna, allora, quell’amore educativo, profetico e anticipante, che costituisce un elemento imprescindibile dell’educare, e che identifica il «buon educatore e/o ri-educatore»¹⁵¹ come colui in grado non solo di conoscere “le regole antropologiche fondamentali

¹⁴⁸ *Ibidem*. Anche per quanto concerne la presenza di modelli familiari, la situazione non è sempre positiva, considerando che spesso “gli adolescenti ereditano dai genitori la percezione dell’assenza di significati sui quali poter costruire una propria identità, ricevendo così modelli di vita basati sul consumismo e sull’edonismo” (G. Froggio, “Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti”, in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*», cit., p. 130)

¹⁴⁹ Dice Frankl: “mettiamo ora che spiri un vento contrario dal nord e che l’aeroporto, dove voglio atterrare, si trovi in direzione di levante. Se io volo verso est fallirò la mia destinazione perché l’apparecchio si lascerà trasportare dal vento verso sud-est. Perciò, per raggiungere la mia destinazione, devo compensare questa deriva correggendo la linea di volo con il timone, cioè con il *crabbing*, dirigendo, in questo caso, l’apparecchio verso un punto a nord di quello in cui intendi atterrare” (V.E. Frankl, *Un significato per l’esistenza*. Psicoterapia e umanismo, cit., p. 31)

¹⁵⁰ *Ibidem*

¹⁵¹ Cfr. G. Jervis, *Il buon rieducatore*, cit., 1977

dell'educabilità umana e le condizioni situazionali attuali dell'educando che si affida alle sue cure, ma anche intuire e sperare nelle possibilità latenti dell'uomo in genere e, più concretamente, dell'individuo che ha di fronte e che attendono di essere realizzate".¹⁵² La sua attenzione, dunque, ha da essere costantemente sulle risorse da attivare, in conformità a quello che abbiamo denominato – mutuandolo da Frankl – il «credo pedagogico» nell'educabilità umana. L'effettiva funzione dell'educatore, così, risulta essere quella di “catalizzatore”¹⁵³ della volontà di significato del ragazzo: di suscitare in lui lo stimolo di decidersi ed auto-progettarsi in vista di qualcosa o qualcuno di cui intuisce perentoriamente il valore, rinforzandolo nell'incessante scoperta di rinnovati sensi a partire dalle situazioni della quotidianità; sostenendolo costantemente, nella particolarità che connotano le sue condizioni e disposizioni di partenza, nella “sfida esistenziale, precedendolo con l'autorevolezza esemplare della guida, che non si sostituisce alle decisioni dell'educando ma tende a renderlo consapevole della sua capacità di trascendenza e della sua radicale responsabilità”.¹⁵⁴ Questo significa, per il formatore, esprimere l'essenziale capacità di promuovere nel giovane una autentico dinamismo verso il dover-essere; di “sostenere e ridestare capacità sepolte da ostacoli diversi”;¹⁵⁵ di “prendersi cura delle sue possibilità esistenziali”,¹⁵⁶ fungendo – per usare un'altra efficace espressione frankliana - da autentico «*pace-maker*»: ovvero, da «battistrada» nella ricerca del senso, da guida che si differenzia dal ruolo, pseudo-educativo, del «pacificatore». Basti pensare, infatti che “le guide ci pongono a confronto con i valori e con i significati, presentandoli alla nostra volontà di significato con il loro carattere imperativo. I pacificatori tentano di evitarci ogni confronto di tale genere. In tal senso Mosè può essere definito una guida: egli non cercò di tacitare la coscienza del suo popolo, ma la stimolò continuamente”.¹⁵⁷ Non si tratta, infatti, di indicare al giovane una precisa strada con l'obbligatorietà di ‘ri-calcare’ ciecamente i passi solcati da altri, bensì di promuovere in lui la volontà di calcare nuove vie, richiamandosi certamente all'esperienza, modalità, strumenti ed accorgimenti dell'adulto, ma esercitando la facoltà di modellarli e qualificarli in base alla proprio essere-libero ed essere-

¹⁵² D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 357

¹⁵³ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 59

¹⁵⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 51

¹⁵⁵ A. Jollien, *Elogio della debolezza*, Quiqajon, Magnano, 2001

¹⁵⁶ K. Jaspers, *Filosofia* (2° vol. *Chiarificazione dell'esistenza*), cit, pp. 122-123

¹⁵⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 104

responsabile circa quella che si viene, man mano, a configurare come la «personale» esperienza. La posizione della guida, infatti, è proprio quella “di chi precede sul cammino della realizzazione esistenziale (in virtù dell’età, dell’esperienza vissuta, della competenza, o anche solo della funzione sociale) e traccia un percorso esemplare che l’educando non deve ripetere pedissequamente, ma ispirarvisi idealmente per costruire la *propria* irripetibile storia personale”.¹⁵⁸ Ciò rimanda, nuovamente ed inevitabilmente, al ruolo fondamentale dell’educatore nel condurre il giovane a sperimentare nuove situazioni, ad esplorare nuovi ‘territori’ capaci di stimolare, in lui, un «sensato rispondere». Così, nella prospettiva del “libero confronto, e non di subdolo condizionamento”,¹⁵⁹ la finalità ultima coincide sempre col sollecitare la scelta responsabile del soggetto verso un valore, facendo leva sul dato antropologico che l’uomo è anche colui che ha la libertà di dire “no”. Tuttavia, va da sé, che occorre offrire, al giovane, l’occasione ed il contesto per poter esercitare questa facoltà-diritto di diniego: e questo postula, necessariamente, che l’educazione non abdichi al proprio dovere di offrire quante più opportunità formative per permettere al giovane di esperire nuove, inedite e arricchenti possibilità valoriali.

Pertanto, se è vero che la personalità dell’educatore costituisce il principale veicolo educativo in nome del principio dell’esemplarità, è nondimeno vero che la sua funzione educativa si esplica nel mediare l’incontro con altre realtà ed esperienze dense di potenzialità di significato. Occasioni che, se opportunamente ampliate ed autenticamente comprese, consentono al giovane di trovare il proprio ed originale modo di essere nel mondo. L’educatore, pertanto, si pone come “facilitatore di una dinamica esistenziale naturalmente sorretta da una incessante ricerca di senso”;¹⁶⁰ come conduttore-mediante nella scelta libera e responsabile, da parte del giovane, di valori e significati: il tutto nel superamento di logiche autoreferenziali, giacché i fini sono, e tali devono rimanere, gli ideali trascendenti la relazione educativa.

Nondimeno, la differenza sostanziale che caratterizza la funzione della guida da quella del «pacificatore» fa riemergere con evidenza, altresì, la necessità di superare logiche pseudo-educative improntate al principio dell’omeostasi: all’evitamento di tensioni e

¹⁵⁸ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 359

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 361

¹⁶⁰ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 64

fatiche, in nome di una tranquillizzante «pace dei sensi». Erompe, così, un altro orientamento metodologico importante (già, peraltro, incontrato nei capitoli precedenti e qui soltanto richiamato): quello del porre continuamente delle *sfide* ai giovani, del prospettare loro autentiche prove esistenziali.¹⁶¹ Ciò nella convinzione che il benessere esistenziale non si persegua nell'ottica del 'riempimento' (di nozioni, cognizioni ed istruzioni), bensì mediante la pro-tensione degli adolescenti ai significati oggettivi. Quindi, è sostenendoli nel discernimento dei significati impliciti nella quotidianità che i giovani possono individuare delle mete autentiche, realizzanti la loro specifica personalità; è incentivandoli ad interrogarsi su ciò che la vita voglia da ciascuno di loro che essi stessi possono procedere nell'originale autenticazione esistenziale; è supportandoli nell'assunzione personale dei compiti che possono attualizzare dei valori. È solo facendo il proprio dovere, infatti, che si procede nella direzione dell'appagamento esistenziale: dovere che si esprime attraverso “le sfide che la vita (ti) pone ogni giorno”.¹⁶²

Si tratta di riconoscere, pertanto, la “funzione asimmetrica di guida, di stimolo e di sfida alla prassi educativa, troppo spesso (...) appiattita su obiettivi scarsamente impegnativi”:¹⁶³ non rientra in un'ottica autenticamente formativa, infatti, l'adagiare il giovane sul già acquisito, bensì mantenerne vigile la tensione sul «non-ancora» e, dunque, a superarsi continuamente. L'educazione non deve precludere la possibilità – particolarmente necessaria ai nostri giovani appiattiti, per lo più, nell'inerzia che emana dal benessere materiale – di nuove conquiste, legata “alla soddisfazione di misurarsi con le prove e al sentimento che forzando i confini di ciò che è facile si troverà qualcosa di non ovvio, si conquisterà ciò che non è immediatamente disponibile”.¹⁶⁴ Così, “in un'epoca di frustrazione esistenziale come la nostra, non deve essere temuto un aumento delle sfide poste all'uomo, bensì una loro diminuzione. Non c'è solo una patologia dello 'stress', ma anche una patologia della distensione (...). Anzi, ritengo necessaria per l'uomo una certa misura, sana e dosata, di tensione. Non si afferma in tal

¹⁶¹ Un educatore, dunque, che non impone ma «motiva, con-vince»: che indica nuove possibilità di sviluppo, e che apre al giovane l'opportunità di sperimentar-si in situazioni esistenziali che, almeno potenzialmente, rivestono un rilevante potenziale educativo, consentendo di scardinare l'abitudine omeostatica incanalata nell'ovvio e nei “modi con cui *usualmente* il mondo viene vissuto da qualcuno” (P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, cit., p. 122)

¹⁶² V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia*, cit., p. 46

¹⁶³ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 354

¹⁶⁴ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 96)

modo l'omeostasi ad ogni costo bensì una ineliminabile e indispensabile "noodinamica".¹⁶⁵ La logica sottesa ai progetti educativi si identifica, pertanto, col pretendere dai giovani lo sforzo di sostenere delle prove da portare avanti, con impegno e determinazione.

In questa prospettiva lo sport, come spesso raccomanda Frankl, può costituire un notevole incentivo per i giovani ad autotrascendersi: "a vincere le tentazioni di ripiegamento omeostatico indotte dalla civiltà dei consumi (...) sfidandosi verso ulteriori traguardi",¹⁶⁶ nell'allenamento all'impegno malgrado la fatica, alla costanza nonostante le rinunce, al coltivare qualcosa nel tempo. Tutti elementi, questi, che scongiurano gli atteggiamenti alquanto rischiosi dell'iperintenzione ed iperriflessione, nella tensione costruttiva ad un obiettivo estrinseco, che induce il giovane a dimenticarsi, superarsi e donarsi. Così, pare proprio che "lo sport abbia assunto la missione di procurare all'organismo una periodica tensione, aiutandolo a creare, nel bel mezzo del benessere attuale, situazioni artificiali e transitorie di bisogno".¹⁶⁷ Non è assolutamente casuale, infatti, che le attività sportive attraggano così fortemente la popolazione adolescenziale, bisognosa di compiti oggettivi concreti, e per questo spesso alla ricerca di confronti con i quali mettersi alla prova, prima di tutto in relazione a sé. E questo costituisce un elemento di forte pregnanza educativa, giacché "la motivazione ottimale nello sport (...) esige che uno gareggi con se stesso piuttosto che con altri (...) L'atleta nuoterà al meglio delle sue possibilità se cercherà di *essere il miglior rivale di se stesso*".¹⁶⁸ Si tratta di orientare, così, lo sguardo del giovane sui propri traguardi (nel superamento di atteggiamenti oltremodo competitivi alimentanti l'iper-tensione, e l'«ansia da prestazione»); di promuovere, stimolare, cercare, insieme a lui, "quel che lo sfida spiritualmente, che lo coinvolge a livello etico, che lo attende, che attende di

¹⁶⁵ V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, cit., p. 22-23. Continua Frankl: "fino a che punto l'educazione rafforza il vuoto esistenziale e contribuisce alla mancanza di tensione? Un'educazione basata sulla teoria dell'omeostasi è guidata dal principio che dovrebbe essere imposto ai giovani il minor numero di domande possibili. È vero che i giovani non dovrebbero essere sottoposti ad eccessivi problemi. Comunque, dobbiamo anche considerare il fatto che, almeno oggi nell'era della società del benessere, la maggior parte della gente soffre per carenza di sfide, più che per un loro eccesso. La società del benessere è una società parca di sfide, per cui la gente è priva di tensione. Comunque, le persone prive di sfide è facile che se le creino, in modo più o meno sano" (V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., pp. 59-60)

¹⁶⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 346

¹⁶⁷ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 105

¹⁶⁸ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 100-102

essere realizzato da lui”;¹⁶⁹ di attrezzarlo e fortificarlo nel sostenere degli impegni (ad adempierli fino in fondo, da protagonista, differendo la realizzazione dei bisogni e strutturando, così, la tolleranza alle frustrazioni,¹⁷⁰ nonché sottoponendo il compimento dei desideri alla capacità di ottemperare alle responsabilità che lo sfidano interiormente). In tal modo la sua vita gli apparirà significativa, dove “*significativa* vuol dire piena di *compiti*”.¹⁷¹

¹⁶⁹ E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 212

¹⁷⁰ Così, “l’educazione di oggi, prevalentemente preoccupata di una minimizzazione della tensione, educa addirittura ad una intolleranza alla frustrazione, ad una sorta di immunodeficienza psichica (...) sono incapaci di differire la realizzazione dei loro desideri; sono incapaci di fare a meno di qualcosa che non hanno ancora, o di sacrificare qualcosa che già possiedono” (V.E. Frankl, “Esperienza di montagna ed esperienza di senso (1992)”, in Id., *La sfida del significato*, cit., pp. 165-169)

¹⁷¹ V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 108

Conclusioni

La *motivazione fondamentale*, intrinseca nell'essere umano, *alla ricerca e conferimento di significato* alla propria esistenza, ha costituito il *focus* dell'intera ricerca di dottorato: l'elemento conduttore sia nella lettura dell'adolescenza che del disagio giovanile, nonché nella elaborazione di orientamenti metodologici per una «educazione orientata al senso».

Così, l'attenzione dedicata alla fase di sviluppo adolescenziale ha delineato, ad uno sguardo fenomenologico-esistenziale, l'adolescenza quale «modo-di-essere-nel-mondo» permeato da un'originale consapevolezza nell'esistere: dal percepirsi, cioè, il soggetto, testimone di sé e dei propri cambiamenti. Si tratta di un tempo fondamentale per la ricerca del significato - in connessione al difficile compito della maturazione identitaria - che vede il giovane frequentemente impegnato in interrogativi concernenti il senso della sua concreta esistenza, così come si evince da alcune indagini sperimentali. Un tempo cruciale, altresì, per l'elaborazione di fondamentali processi di significazione del reale che ne connoteranno, a partire da qui, la personale postura esistenziale. Il senso, tuttavia, non può essere inventato o creato dal soggetto, in quanto scaturisce dalla sua capacità di intuire le potenzialità di significato insite in ogni situazione esistenziale: anche la più traumatica. Tale è la concezione promossa dall'*Analisi Esistenziale di V.E. Frankl*, che ha costituito l'orizzonte teorico di riferimento per la nostra riflessione, quale prospettiva antropologica capace di mettere in luce, accanto alle altre esigenze dell'essere umano, quelle di natura squisitamente esistenziale.

Così, dopo aver riflettuto sull'adolescenza e sulla tensione del giovane alla ricerca di senso, l'attenzione si è focalizzata sul fenomeno del disagio giovanile, permeato da vissuti emotivi di incertezza ed instabilità, che si manifestano nei modi perlopiù sommersi del malessere latente, particolarmente diffuso nell'attuale contesto socio-culturale. Si profila, pertanto, la sociogenesi – piuttosto che psico-patogenesi – della sofferenza delle giovani generazioni, costrette ad intraprendere il difficile compito della crescita in una società dai connotati valoriali confusamente labili, e pertanto incapace di sostenere il soggetto nella ricerca di senso. Affiora, inoltre, come i tradizionali modelli interpretativi e di intervento del disagio (psichiatrico, psicologico, sociologico) tendano a ricondurlo, di volta in volta, a criticità di tipo biologico-organico, a difficoltà di

carattere cognitivo, emotivo-relazionale, o a svantaggi di tipo socio-economico, lasciando decisamente ai margini le motivazioni di natura esistenziale. In ciò si ravvisano i rischi di determinismo e riduzionismo, che emergono in riferimento ad uno sguardo fenomenologico-esistenziale attento alla totalità della persona umana, nella sua interezza.

Nel delineare l'aspetto esistenziale del malessere, si è dunque proceduto nella lettura fenomenologica di questo fenomeno, volta a comprendere il senso del disagio stesso e la centralità del vissuto esistenziale soggettivo, in un'ottica dimensionalmente integrativa rispetto le molteplici comprensioni teoriche in precedenza delineate. Tale sguardo fenomenologico trova efficace espressione nella concezione di uomo delineata nell'«ontologia dimensionale» di V.E. Frankl, che ha il pregio di mettere in luce la centralità dei dinamismi spirituali (o noetici) per il benessere della persona o, all'opposto, per l'insorgenza di forme di malessere. Si tratta di un contributo basilare per la comprensione della sofferenza giovanile anche nei suoi risvolti esistenziali, legati al verificarsi di difficoltà nella tensione trascendente del giovane tra il suo «essere-attuale» ed il «poter-essere diversamente»; alla presenza di un fare permeato da una profonda insensatezza, nonché di un sentire non consapevolizzato, che ostacola la capacità di appropriazione personale dei significati.

Un punto di vista essenziale, quello frankliano, che nel porre al centro la categoria antropologica della trascendenza umana (con gli intrinseci caratteri di apertura, progettualità, e responsabilità) ha consentito di disvelare la sofferenza propriamente spirituale degli adolescenti – male del nostro tempo dall'insignificanza diffusa - e di tratteggiarla quale sentimento di profondo *vuoto esistenziale*, legato all'incapacità di cogliere le esigenze di senso insite in ogni frangente della vita. Tale sguardo ha caratterizzato la lettura delle forme in cui si esprime la sofferenza delle giovani generazioni, ravvisando la centralità della motivazione esistenziale che agisce, nell'intreccio con le altre dimensioni della persona, da sottofondo a molteplici comportamenti di sofferenza, che vanno dalla diffusività della noia alla tragicità del suicidio.

Pertanto, a partire dall'ipotesi fondante circa la presenza di una possibile matrice *esistenziale* del disagio, il percorso di studio ha messo in luce il diffuso sentimento della *manca di senso* che si cela tra le pieghe del malessere adolescenziale. Ovvero, il

fatto che (al di là e nonostante le criticità di tipo bio-psico e sociale) l'insorgenza di un profondo vissuto di sofferenza scaturisca dall'incapacità del giovane di prendere posizione nei confronti di quelle condizioni, e di esercitare la facoltà di assumere, liberamente e responsabilmente, un atteggiamento interiore nei confronti della sua particolare situazione esistenziale.

Ciò chiama in causa la riflessione pedagogica e la pratica educativa mettendo in rilievo, di fatto, la difficoltà dell'apparato educativo nel sostenere il soggetto nel suo solitario processo di crescita, nonché nel guidarlo nella ricerca di risposte, chiare e coerenti, a cruciali interrogativi esistenziali. Appare, così, del tutto impensabile che l'educazione - soprattutto in un tempo, come il nostro, dove la sofferenza giovanile assume i preoccupanti contorni di un malessere *culturale* legato al "nichilismo valoriale"¹ imperante - possa prescindere dall'interrogativo metafisico ed assiologico del senso, espresso sempre più fortemente dal mondo adolescenziale. Si tratta, infatti, di una vera e propria *emergenza educativa*, che sfida la pedagogia ed il suo ancora - per taluni aspetti - incerto statuto epistemologico, anche nel suo rapporto con le altre discipline. In ragione di ciò, la ricerca ha posto attenzione alla centralità della dinamica della trascendenza in pedagogia: fulcro di una *cura educativa* che, coerentemente a quanto emerge dalla teoria frankliana, si concentra sugli aspetti evolutivi ed esistenziali della persona, differendo così dalla cura di carattere clinico e dal trattamento dai toni terapeutico-assistenziali.

Nell'affrontare, pertanto, questioni di carattere eminentemente epistemologico, è affiorato l'implicito pedagogico sotteso all'*Analisi Esistenziale* frankliana, individuabile nella tensione (nella «noodinamica») tra la fattualità dell'essere e l'esistenzialità del dover-essere quale fulcro del benessere dell'essere umano (o della sua sofferenza). Dinamismo che costituisce indubbiamente l'essenza della natura trasformativa della pedagogia, centrata sulla promozione della progettualità esistenziale, nella prospettiva dell'*ex-sistere*. Così, la scelta di optare per la concezione dell'uomo, espressa da V.E. Frankl nella sua «ontologia dimensionale», ci ha consentito di delineare un'*antropologia pedagogica* quale fondamento di un'educazione che vede l'uomo come *unità bio-psico-spirituale*, nell'ottica non della soddisfazione omeostatica dei bisogni, quanto dell'incremento della protensione spirituale verso significati e valori trans-

¹ Cfr. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007

soggettivi, nel richiamo alla costitutiva «volontà di significato» ed all'inesauribile «forza di resistenza dello spirito».

Emerge, così, come proprio dalla specificità epistemologica della pedagogia scaturisca, per l'educazione, la richiesta ineludibile di accogliere anche l'esigenza di senso nei diversi contesti dell'agire educativo, quale parte integrante e fondamentale del percorso formativo del giovane, promuovendone costantemente la ricerca di scopi, di significati e di valori nelle concrete situazioni dell'esistere. Il tale prospettiva l'educazione assume i toni della *prevenzione noogena*, attenta alle dimensioni spirituali e, dunque, progettuali della persona: alla promozione dei desideri, non alla compensazione dei bisogni; all'incentivazione delle risorse, non alla riparazione delle mancanze. In ciò consiste l'identità specifica del lavoro educativo: nel far leva sulla *volontà di significato* della persona, potenzialmente presente nonostante le difficoltà.

E tale attenzione può dirigersi verso alcune finalità essenziali, capaci di declinare il complesso processo formativo dell'«affinamento della coscienza», ovvero: l'educazione alla consapevolezza (delle potenzialità intuite dalla coscienza, quale «organo di significato»²); l'educazione alla scelta (ad una decisionalità libera e responsabile, in riferimento non tanto ad un «perché», quanto ad un «per-che» vivere) e l'educazione alla resilienza (all'abilità di rispondere agli appelli dell'esistenza, impegnandosi nella realizzazione concreta di un significato percepito come un compito).

Si tratta di obiettivi certamente complessi da raggiungere, in riferimento ai quali è sembrato opportuno pensare a qualche orientamento progettuale e metodologico. La ricerca, pertanto, giunge alla proposta di possibili direzioni di senso per un'educazione che intenda accogliere la motivazione alla ricerca di senso come dinamismo fondamentale della formazione. Orientamenti di senso che abbiamo indicato nell'attenzione ai vissuti della vita emotiva, alla prospettiva del futuro, alla pro-socialità, all'esperienza del mondo, alle situazioni di sofferenza e di incontro con il limite, alla riflessività ed, infine, nella cura al cogliimento dei significati che connotano le singole situazioni della vita. Si tratta di suggestioni formative che, coerentemente al carattere di *scoperta* dei valori (i quali, come ripete spesso V.E. Frankl, possono solamente scaturire dalla ricerca personale) necessitano di accorgimenti metodologici coinvolgenti il giovane nella totalità delle sue dimensioni: a partire, dunque, dall'offerta di opportunità

² V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 80

educative volte all'ampliamento del campo esperienziale (secondo modalità che prevedano, anche, il ricorso alla poesia, alla musica, al corpo, all'esperienza estetica); all'attivazione di quella forma particolare di comunicazione e relazione (denominata «dialogo socratico»), capace di fare appello alle varie forme della discussione ragionata, anche ricorrendo agli aspetti dell'ironia e dell'umorismo; alla predisposizione di spazi e momenti che incentivino il silenzio e la contemplazione, nonché la riflessività, attraverso pratiche di scrittura autobiografica o di lettura guidata.

Si è evidenziato, allora, come la legittimazione dell'esigenza di senso in educazione richieda un impegno progettuale e metodologico indubbiamente complesso, che pone l'educatore di fronte alla necessità (e, talvolta, all'urgenza) di improntare percorsi educativi differenziati, sempre meno incentrati sulla trasmissione di contenuti prefissati e su modalità perlopiù prestabilite. Elementi, questi, che denotano l'importanza che assume l'*equilibrio di personalità* dell'adulto, nella convinzione che la ricerca di significato nei giovani possa essere realmente incentivata dalla presenza di chi si ponga, credibilmente, come autentico ricercatore di senso.

Alla luce di queste considerazioni, il paradigma interpretativo frankliano si è rivelato ricco di suggestioni pedagogiche altamente significative ed estremamente attuali, capace di contribuire non solo alla lettura del disagio dei giovani in una prospettiva eminentemente *esistenziale*, quanto di incentivare un processo (certamente complesso e qui avviato nei suoi aspetti essenzialmente fondativi) di rinnovamento della pedagogia stessa. Si tratta, infatti, di promuovere la direzione dello sguardo di chi educa sulla dimensione esistenziale: sulle potenzialità dei soggetti in formazione, a partire dalla convinzione che, al di là delle mancanze, dei deficit, dei bisogni, resista in ciascuna persona una “forza di resistenza dello spirito”³ sulla quale l'educazione deve e può far leva. Un processo di rinnovamento pedagogico che si dispiega a partire, dunque, dal piano propriamente teorico-antropologico, nell'accoglimento dei principi fondanti di *spiritualità – libertà- responsabilità*).

Da ultimo, si possono profilare alcune prospettive di ricerca future, che potrebbero aprire ad ulteriori approfondimenti in relazione ad un lavoro, come quello qui concluso, di carattere teoretico e fondativo. Una possibile direzione, a tal proposito, concerne la declinazione e la traduzione delle direzioni di senso generali (con le quali si conclude la

³ V.E. Frankl, *Homo patiens. Soffrire con dignità*, Queriniana, Brescia, 1998

ricerca) in diversificati ambiti formativi, attraverso una metodologia laboratoriale volta alla progettazione di percorsi educativi capaci di promuovere la ricerca di senso. Tale scenario potrebbe essere completato dalla promozione di percorsi di formazione, per gli educatori, secondo i principi dell'*Analisi Esistenziale* frankliana, capaci di fungere quale contesto di riflessione sui fondamenti antropologico-assiologici di un'educazione esistenziale *attraverso* il senso.

Bibliografia

- AA.VV., *Enciclopedia della filosofia e delle scienze umane*, De Agostini, Novara, 1996
- AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. XLVI Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia, 2008
- AA.VV., *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009. Temi e prospettive dei lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2009
- Acevedo G., *El modo humano de enfermar. Desde la perspectiva de la logoterapia de Viktor Frankl*, Fundación Argentina de Logoterapia «Viktor E. Frankl», Buenos Aires, 1996
- Achenbach G., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Apogeo, Milano, 2004
- Addad M., Benezech M., “Névrosisme, signification existentielle et autorenforcement du moi. Enquête comparative entre délinquants et non-délinquants”, *Annales Médico-Psychologiques*, 144, n. 8, 1986, pp. 777-789
- Allers R., *Psicologia e pedagogia del carattere*, SEI, Torino, 1970
- Allport G.W., *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1963
- Allport G. W., *Psicologia della personalità*, Roma, LAS, 1977
- Amenta G., *Gestire il disagio a scuola*, La Scuola, Brescia, 2002
- Amery J., *Levar la mano su di sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990
- Antonovsky A., *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*, Jossey-Bass, San Francisco, 1987
- Asch S.E., *Psicologia sociale*, SEI, Torino, 1968
- Augelli A., *Erranze. Attraversare l'adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2011 (in stampa)
- Auhagen A.E., Holub F., “Ultimate, provisional, and personal meaning of life: differences and common ground”, *Psychological Reports*, vol. 99, n.1, 2006, pp. 131-146
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Angeli 1978
- Bacolini K., “«Giudicate tutto, trattenete ciò che vale! ». Spunti di riflessione sui giovani di oggi per educare a un senso della vita”, *Ricerca di Senso*, vol. 5, n. 2, 2007, pp. 203-224
- Baltes P.B., Reese H., “L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva”, *Età evolutiva*, 23, 1986
- Bandura A., *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (New York), 1986. Bandura A., *Autoefficacia*, Erickson, Trento, 2000.
- Baraldi C., Iervese V.E. (a cura di), *Come nasce la prevaricazione. Una ricerca nella scuola dell'obbligo*, Donzelli, Roma, 2003
- Baraldi C., Rossi E., *La prevenzione delle azioni giovanili a rischio*, Franco Angeli, Milano, 2002

- Barber L.S., "Case Studies with Delinquents", *The International Forum for Logotherapy*, 5, n. 1, 1982, pp. 38-40
- Barbero Avanzino B., *Devianza e controllo sociale*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano, 2009
- Basaglia F., *La maggioranza deviante*, Einaudi, Torino, 1971
- Batthyany A. Guttman D., *Empirical Research on Logotherapy and Meaning-oriented Psychotherapy. Annotated Bibliography*, Zeig, Tucker & Theisen, Phoenix, (Arizona), 2005
- Battista J., Almond R., "The development of meaning in life", *Psychiatry Journal for the Study of Interpersonal Processes*, vol. 36, n. 4, 1973, pp. 409-427
- Baudry P., "Fattori vecchi e nuovi in materia di suicidio", *Concilium*, vol. 21, n. 3, 1985
- Baudry P., "Sociologia del suicidio", *Concilium*, vol. 21, n. 3, 1985.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999
- Bauman Z., *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006
- Bauman Z., *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*", Laterza, Roma-Bari, 2007
- Bauman Z., *Consumo, dunque sono*, Laterza, Roma-Bari, 2008
- Bauman Z., Battiston G., *Modernità e globalizzazione*, Edizioni dell'Asino, Roma, 2009
- Bazzanella C., Kobau P., *Passioni, emozioni, affetti*, McGraw-Hill, Milano 2002
- Beck A.T., *Cognitive therapy of personality disorders*, Guilford Press, New York, 2004
- Beck A.T., *La depressione*, Boringhieri, Torino, 1979
- Becker H. S., *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Gruppo Abele, Torino, 1987
- Bellantoni D., *L'analisi Esistenziale di Viktor E. Frankl. Prospettive e sviluppi verso un intervento clinico integrato*. Tesi di Dottorato, Università Pontificia Salesiana, Roma, 2010
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004
- Benedetto L., *Il parent training: counseling e formazione per genitori*, Carocci, Roma, 2005
- Berra L., *La voce della coscienza. L'angoscia come via alla trascendenza*, Il Segno dei Gabrielli Editori, Verona, 2004
- Berra L., D'Angelo M. (a cura di), *Counseling filosofico e ricerca di senso*, Liguori, Napoli, 2008
- Bertin M.G., *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1977
- Bertin G.M., Contini M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983
- Bertin G.M., Contini G., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004
- Bertolini P., *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna, 1958
- Bertolini P., *Pedagogia e scienze umane*, Clueb, Bologna, 1983
- Bertolini P., L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1995
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. La Nuova Italia, Milano, 2001

- Bertolini P., *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Utet, Novara, 2005
- Bertolini P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006
- Binetti P., Alloni R., *Modi e modelli del tutorato : la formazione come alleanza*, Magi, Roma, 2004
- Binswanger L., *Essere nel mondo*, Astrolabio 1973
- Binswanger L., *Tre forme di esistenza mancata. L'esaltazione fissata, la stramberia, il manierismo*, Bompiani, Milano, 2001
- Binswanger L., Warburg A., *La guarigione infinita*, Neri Pozza, Venezia, 2005
- Binswanger L., *Per un'antropologia fenomenologica. Saggi e conferenze psichiatriche*, Feltrinelli, Milano 2007
- Black W.A.M., Gerson R.A.M., "Purpose in Life and Neuroticism in New Zeland Prisoners", *British Journal of Social Clinical Psychology*, 12, 1973, pp. 50-54
- Boda G., *Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La nuova Italia, Milano, 2001
- Boella L., *Grammatica del sentire. Compassione, simpatia, empatia*, CUEM, Milano, 2004
- Boella L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano, 2006
- Bollnow O. F., *Le tonalità emotive*, Vita e Pensiero, Milano, 2009
- Bonino S., *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Giunti, Firenze, 2005
- Borgna E., *I conflitti del conoscere. Strutture del sapere ed esperienza della follia*, Feltrinelli, Milano, 1988
- Borgna E., *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano, 2004
- Borgna E., *L'attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano 2005
- Borgna E., *Le figure dell'ansia*, Feltrinelli, Milano, 2005
- Borgna E., Manica M., Pagnoni A., *Il suicidio. Amore tragico, tragedia d'amore*, Borla, Roma, 2006
- Borgna E., *Come in uno specchio oscuramente*, Feltrinelli, Milano, 2007
- Borgna E., *Le intermittenze del cuore*, Feltrinelli, Milano, 2008
- Böschmeyer U., "Logotherapeutic approaches to crisis situations", *The International Forum for Logotherapy*, vol. 12, n. 1, 1989, pp. 17-22
- Brezinka W., *La scienza dell'educazione: analisi, critica, proposte*, Armando, Roma, 1979
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986
- Bruzzo D., *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e pensiero, Milano, 2001
- Bruzzo D., "Attivare la forza di resistenza dello spirito. Esplicitare l'implicito pedagogico della logoterapia", *Attualità in Logoterapia*, 4, n. 3, 2002, pp. 15-18
- Bruzzo D., "L'educazione al senso e il senso dell'educazione. Implicazioni rivoluzionarie di un'intuizione pedagogica", *Ricerca di Senso*, vol. 4, n. 1, 2006, pp. 25-36
- Bruzzo D., "Oltre la gabbia dei mille tecnicismi. L'approccio fenomenologico come liberazione del metodo di lavoro", *Animazione Sociale*, n° 8-9, 2007, pp. 74-80

- Bruzzone D., *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2007
- Bruzzone D., *Ricerca di senso e cura dell'esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale*, Erikson, Trento, 2007
- Bruzzone D., "Disagio giovanile e ricerca di senso. Intuizioni pedagogiche nella logoterapia di Viktor E. Frankl", *Pedagogia e Vita*, n. 5/6, 2008, pp. 194-211
- Bruzzone D., "Noi siamo un racconto. La scrittura di sé come autoanalisi e ricerca di senso", *Ricerca di Senso*, vol. 6, n. 2, 2008, pp. 177-192
- Bruzzone D., "Consulenza «filosoficamente» orientata. La logoterapia di Viktor E. Frankl come prototipo", *Ricerca di Senso*, vol. 7, n. 3, 2009, pp. 339-356.
- Bruzzone D., "Saper «vedere»", *Note di pastorale Giovanile*, Elledici, Torino, n. 1, 2009, pp. 44-48
- Buber M., *Il principio dialogico ed altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI), 2004
- Buccoliero E., *Il bullismo non è un gioco da ragazzi*, Quaderni di Promeco, Ferrara, 2005
- Buccoliero E., Maggi M., *Bullismo, bullismi: le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*, Franco Angeli, Milano, 2005
- Budini C., "Anziani e pienezza di senso. Analisi comparativa di ricerche sperimentali su tematiche esistenziali", *Ricerca di Senso*, vol. 4, n° 3, 2006, pp. 357-379
- Budini C. "Anzianità e crescita esistenziale. Analisi comparativa di ricerche sperimentali su sofferenza e malattia", *Ricerca di Senso*, vol. 5, n° 1, 2007, pp. 77-100
- Budini C. "I nuclei di senso della terza età della vita", *Ricerca di Senso*, vol. 5, n° 3, 2007, pp. 369-400
- Buhler C., "Some observations on the psychology of the third force", *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 5, 1965, p. 54 ss.
- Butturini E., *Disagio giovanile e impegno educativo*, La Scuola, Brescia, 1984
- Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta Indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007
- Cambi F., Dell'Orfanello M.G., Landi S. (a cura di), *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio. Proposte di studio e intervento*, Armando, Roma, 2008
- Canevaro A., Catarsi E., *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, Del Cerro, Pisa, 2004
- Canevaro A., Chierigatti A., *La relazione di aiuto*, Carocci, Roma, 1999
- Cargnello D., *Alterità e alienità. Introduzione alla fenomenologia antropoanalitica*, Feltrinelli, Milano, 1966
- Carkhuff R., *L'arte di aiutare*, Erikson, Trento, 1989.
- Caroni V., Iori V., *Asimmetria nel rapporto educativo*, Armando Editore, Roma, 1989
- Carovita S., Gini G., *L'(im)moralità del bullismo*, Unicopli, Milano, 2010
- Casella F., "Disagio giovanile, globalizzazione e educazione", *Ricerca di Senso*, vol. 1, n. 2, 2003, pp. 179- 191
- Cassano G.B., *Trattato italiano di psichiatria*, Masson, Milano, 1999

- Catarsi E. (a cura di), *Peer education e formazione dei tutor: un progetto contro il disagio scolastico nell'Empolese Valdelsa*, Del Cerro, Pisa, 2002
- Catarsi E., *Promuovere i ragazzi : accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Del Cerro, Pisa, 2004
- Cazzullo C. L., Invernizzi G., Vitali A., *Le condotte suicide*, USES, Firenze, 1987
- Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per gli affari sociali, Roma, 1997
- Chandler M. J., "Relativism and the problem of epistemological loneliness", *Human Development*, vol. 18, n. 3, 1975, pp. 171-180
- Chiarugi F., "L'altra faccia della medaglia: competere per vivere? Nuove vie e nuovi sogni per continuare a vivere", *Ricerca di senso*, vol. 6, n. 3, 2008, pp. 375-380
- Chomsky N., *Saggi linguistici*, Boringhieri, Torino, 1969-70
- Cocover E., Chiantera A. (a cura di), *Scrivere l'esperienza in educazione*, Clueb, Bologna 1996
- Coffield K.E., Buckalew L.W., "Student apathy: An analysis of relevant variables", *College Student Journal*, vol. 20, n. 2, 1986, pp. 211-214.
- Coffield K.E., Buckalew L.W., "University student apathy: Sex, race, and academic class variables", *Psychological Record*, vol. 35, n. 4, 1986, pp. 459-463
- Cohen A.K., *Controllo sociale e comportamento deviante*, Il Mulino, Bologna, 1969
- Coleman J., Hendry L., *La natura dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1992
- Comoglio M., Cardoso M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*, LAS, Roma, 1996
- Comoglio M., *Educare insegnando: apprendere ad applicare il "Cooperative learning"*, LAS, Roma, 1998
- Comoglio M. (a cura di), *Il cooperative learning: strategie di sperimentazione*, Gruppo Abele, Torino, 1999
- Contini A., *Ombre di senso nell'esistere*, Bastogi, Napoli, 2005
- Contini M., *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze, 1988
- Corradini L., Damiano E., Mencarelli M., Montuschi F., Scurati C., *Quale educazione ai valori nella scuola d'oggi?*, La Scuola, Brescia, 1978
- Costa V., Franzini E., Spinicci P., *La fenomenologia*, Einaudi, Torino 2002
- Craig W., Pepler D., "Observations of bullying and victimization in the schoolyard", *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 2, 1997, pp. 41-60
- Crepet P., Florenzano F., *Il rifiuto di vivere. Anatomia del suicidio*, Editori Riuniti, Roma, 1989
- Crespi F., *Evento e struttura*, Il Mulino, Bologna, 1993
- Crumbaugh J.C., *Everything to Gain. A Guide to Self-Fulfillment Through Logoanalysis*, Chicago, 1973
- Crumbaugh J.C., Carr G.L., "Treatment of Alcoholics with Logotherapy", *The International Journal of Addictions*, 14, n. 6, 1979, pp. 847-853

- Crumbaugh J.C., "Treatment of Problem Drinkers", *The International Forum for Logotherapy*, vol. 3, n. 1, 1980, pp. 17-18
- Crumbaugh J.C., Wood W.M., Wood W.C., *Logotherapy: New Help for Problem Drinkers*, Chicago, Nelson-Hall, 1980
- Cucco Festini W., Cipolline L., *Suicidio e complessità. Punti di vista a confronto*, Giuffrè, Milano, 1992
- Dalle Fratte G. (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, 1986
- Damiano E., *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando 1993
- De Beni M., *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*, Erickson, Trento, 2000
- De Leo G., *L'interazione deviante. Per un orientamento psico-sociologico al problema della norma-devianza e criminalità*, Giuffrè, Milano, 1981
- De Leo G., *La devianza minorile. Metodi tradizionali e nuovi modelli di trattamento*, NIS, Roma, 1990
- De Maio D., *Il suicidio: compendio storico, clinico-casistico e terapeutico*, Il Pensiero Scientifico, Roma, 1997
- De Monticelli R., *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano, 1998
- De Monticelli R., *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2003
- De Natale M.L., *Devianza e pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1998
- De Risio S., Sarghiapone M., *Il suicidio. Aspetti biologici, psicologici e sociali*, Masson, Milano, 2002
- Debats D. L., Drost J., Hansen P., "Experiences of meaning in life: a combined qualitative and quantitative approach", *British Journal of Psychology*, vol. 86, n. 3, 1995, pp. 359-375
- Del Core P., "Identità e ricerca di senso nell'adolescenza", *Rassegna CNOS*, 10, 1, 1994
- Demetrio D., *Educatori di professione, Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990
- Demetrio D., *Raccontarsi*, Raffaello Cortina, Milano, 1995
- Demetrio D., *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma, 1998
- Demetrio D., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000
- Demetrio D., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.
- DeVogler K. L., Ebersole P., "Categorization of college students' meaning of life", *Psychological Reports*, vol. 46, n. 2, 1980, pp. 387-390
- DeVogler K. L., Ebersole P., "Young adolescent's meaning in life", *Psychological Reports*, vol. 52, n. 2, 1983, pp. 427-431
- Devoto G., Oli G.C., *Dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze, 1971
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961,
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, la Nuova Italia, Firenze, 1993
- Dewey J., *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, 1990

- Di Dedda I., *Educare alla legalità. Fondamenti, problemi, prospettive d'intervento*, ISU, Milano, 2008
- Di Maria F. (a cura di), *Psicologia della convivenza. Soggettività e socialità*, Franco Angeli, Milano, 2000
- Di Pietro M., *L'educazione razionale emotiva e l'abc delle emozioni*, Erickson, Trento, 1992
- Di Pietro M., *L'alunno iperattivo in classe: problemi di comportamento e strategie educative*, Erickson, Trento, 2001
- Di Pietro M., *L'educazione razionale-emotiva. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*, Erikson, Trento, 2003
- Dilthey W., *Per la fondazione delle scienze dello spirito*, Angeli, Milano 1985
- Dominante M., "Lavorare con minori in un progetto di rete. La mobilitazione educativa di Gela", *Ricerca di Senso*, vol. 2, n. 1, 2004, pp. 95-99
- Durkheim E., *Il suicidio. Studio di sociologia*, Rizzoli, Milano, 2007
- Ebersole P., DeVogler K. L., "Meaning in Life: Category self-ratings", *Journal of Psychology*, vol. 107, n. 2, 1981, pp. 289-293
- Eco U., *Diario Minimo*, Bompiani, Milano, 2008
- Economi C., *La pedagogia della speranza. La prospettiva di Viktor Emil Frankl*, EMI, Bologna, 2002
- Ellis A., *Ragione ed emozioni in psicoterapia*, Astrolabio, Roma, 1989
- Engel G.L., "The need for a new medical model: a challenge for biomedicine", *Science*, n. 196, 1977
- Erikson E., "Identity and the Life Cycle", *Psychological issues*, New York, International Universities Press, 1959, n. 1, monografico
- Erikson E., *Infanzia e società*, Armando, Roma, 1975
- Erikson E., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1995
- Eysenck H.J., "Nuove vie della psicoterapia", *Psicologia contemporanea*, 10, 1975
- Fabbrini A., Melucci A., *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992
- Fadda R., *La cura, al forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1997
- Fedeli D., *La storia di Pierino. Il controllo dell'iperattività*, Giunti, Firenze, 2006
- Ferrucci G., *La relazione d'aiuto: teoria e tecnica della psicologia umanistico-esistenziale*, Magi, Roma, 2001
- Festinger L., *Teoria della dissonanza cognitiva*, Franco Angeli, Milano, 1994
- Fife B.L., "The conceptualization of meaning illness", *Social Scienze & Medicine*, 38, 2, 1994
- Fizzotti E., "L'immagine frankliana dell'uomo tra teoria e prassi", *Humanitas*, 32, 11, 1977, 11
- Fizzotti E., *Angoscia e personalità. L'antropologia in Viktor E. Frankl*, Dehoniane, Napoli, 1980
- Fizzotti E., *Lottare per l'uomo. Coscienza e responsabilità*, Devonian, Napoli, 1981
- Fizzotti E., "Prospettive della filosofia dell'esistenza nella logoterapia", *Humanitas*, 40, 1, 1985

- Fizzotti E., Carelli R. (a cura di), *Logoterapia applicata. Da una vita senza senso a un senso nella vita*, Salcom, Varese, 1990
- Fizzotti E., Gismondi A., *Il suicidio. Vuoto esistenziale e ricerca di senso*, SEI, Torino, 1991
- Fizzotti E., *Per essere liberi. Logoterapia quotidiana*, Paoline, Milano, 1992
- Fizzotti E. (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*». *Teoria e pratica della logoterapia*, LAS, Roma, 1993
- Fizzotti E. (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1998
- Fizzotti E., “La persona in psicologia da Freud a Frankl”, *Attualità in Logoterapia*, 4, 2002, pp. 3-11
- Fizzotti E. (a cura di), *Teppisti per noia? La nuova violenza delle baby gang*, LAS, Roma, 2003
- Fizzotti E., “Politiche giovanili e ricerca di senso. Progetti e linee attuative nel territorio calabrese”, *Ricerca di senso*, vol. 2, n. 3, 2004, pp. 399-413
- Fizzotti E. (a cura di), *Nuovi orizzonti di ben-essere esistenziale. Il contributo della logoterapia di V.E. Frankl*, LAS, Roma, 2005
- Fizzotti E. (a cura di), *Adolescenti in ricerca. Itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze*, LAS, Roma, 2007
- Fizzotti E. (a cura di), *Il senso come terapia. Fondamenti teorico-clinici della logoterapia di Viktor Frankl*, Franco Angeli, Milano, 2007
- Fizzotti E., Gatti M. (a cura di), *Carcere: uno spazio per la persona*, LAS, Roma, 2007
- Fizzotti E., “Editoriale”, *Ricerca di senso*, vol. 8, n° 2, giugno 2010, pp. 153-154
- Fonzi A. (a cura di), “Star male a scuola”, *Età evolutiva*, 2002, n. 27, monografico
- Ford D.H., Lerner R.M., *Teoria dei sistemi evolutivi*, Cortina, Milano, 1995
- Formella Z., Ricci A., *Il disagio adolescenziale. Tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*, LAS, Roma, 2010
- Foucault M., *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano, 2000
- Francescano D., Putton A., Cudini S., *Stare bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma, 1998
- Frankl V.E., *Der unbedingte Mensch. Metaklinische Vorlesungen*, Franz Deuticke, Wien, 1949
- Frankl V.E., “The Spiritual Dimension in Existential Analysis and Logotherapy”, *Journal of Individual Psychology*, 15, 1959, pp. 157-165
- Frankl V.E. G. Torellò, J. Wright, *Sacerdozio e senso della vita*, Ares, Milano, 1970
- Frankl V.E., *Psicoterapia nella pratica medica*, Giunti-Barbéra, Firenze, 1974
- Frankl V.E.; “La sofferenza di una vita senza significato”, *Psicoterapie. Metodi e tecniche*, 2, 1977
- Frankl V.E., “Diagnosi differenziale e terapia differenziale dell'angoscia”, *Psicoterapie. Metodi e tecniche*, 1979, numero unico, pp. 12-21
- Frankl V.E., *Un significato per l'esistenza.. Psicoterapia e umanismo*, Città Nuova, Roma, 1983
- Frankl V.E., *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*, Huber, Bern, 1984
- Frankl V.E., *Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy*, Simon and Schuster, New York, 1985

- Frankl V.E., *Psicoterapia per tutti. Conferenze radiofoniche sulla psichiatria*, Paoline, Milano, 1986
- Frankl V.E., “Argomenti per un ottimismo tragico”, in AA.VV., *Ottimismo per vivere ok*, Paoline, Milano, 1991, pp. 13-38
- Frankl V.E., *Die Sinnfrage in der Psychotherapy*, Piper, Munchen, 1992
- Frankl V.E., “Meaning in industrial society”, *The International Forum for Logotherapy*, vol. 15, n. 2, 1992, pp. 66-70
- Frankl V.E., *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo d'oggi*, LDC-Leumann, Torino, 1992
- Frankl V.E., Kreuzer F., *In principio era il senso. Dalla psicoanalisi alla logoterapia*, Queriniana, Brescia, 1995
- Frankl V.E., *La vita come compito. Appunti autobiografici*, SEI, Torino, 1997
- Frankl V. E., *Homo patiens. Soffrire con dignità*, Queriniana, Brescia, 1998
- Frankl V.E., *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*, Morcelliana, Brescia, 2000
- Frankl V.E., *Le radici della logoterapia. Scritti giovanili 1923-1942*, LAS, Roma, 2000
- Frankl V.E., *Logoterapia medicina dell'anima*, Gribaudo, Milano, 2001
- Frankl V.E., *Teoria e terapia delle nevrosi*, Morcelliana, Brescia, 2001
- Frankl V.E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia, 2005
- Frankl V.E., “La domanda di senso in psicoterapia. Al di là delle barriere del riduzionismo psicologista”, in *Ricerca di Senso*, cit., vol. 3, n. 3, 2005, pp. 297-316
- Frankl V.E., *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, Erickson, Trento, 2005
- Frankl V.E., “Anche nel buio c'è sempre la luce. Orizzonti esistenziali di senso tra teoria e prassi”, in *Ricerca di senso*, vol. 4, n. 2, 2006, pp. 151-167
- Frankl V.E., *Si può insegnare e imparare la psicoterapia? Scritti sulla logoterapia e analisi esistenziale*, Magi, Roma, 2009
- Frankl V.E., “Determinismo e Umanesimo”, *Ricerca di senso*, cit., vol. 7, n° 3, 2009, pp. 295-313
- Frankl V.E., *Uno psicologo nei lager*, Ares, Milano, 2009
- Frankl V.E., *Senso e valori per l'esistenza. La risposta della logoterapia*, Città Nuova, Roma, 2010
- Freud S., *Lettere 1873-1939*, Boringhieri, Torino, 1960
- Freud S., “Al di là del principio di piacere”, in Id., *Opere*, vol. IX, Boringhieri, Torino, 1977
- Freud S., “L'io e l'Es”, in Id., *Opere*, vol. IX, Boringhieri, Torino, 1977
- Freud S., “Lutto e melanconia”, in Id., *Opere*, vol. VIII, Boringhieri, Torino, 1977
- Freud S., *Introduzione alla psicoanalisi: prima e seconda serie di lezioni*, Boringhieri, Torino, 1978
- Froggio G., “Il contributo dei modelli esistenziali alla descrizione ed al trattamento delle tossicodipendenze giovanili”, *Orientamento Pedagogici*, 33, 1986, pp. 114-135
- Froggio G., *Un male oscuro. Alcolismo e logoterapia di V.E. Frankl*, Paoline, Milano, 1987

- Froggio G., *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile. Modelli interpretativi e strategie di recupero*, Laurus Robuffo, Roma, 2002
- Fromm E., *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano, 1975
- Galanti M.A., *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*, Carocci, Roma, 2007
- Galimberti U., *Psiche e teche. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 1999
- Galimberti U., *Enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Milano, 2003
- Galimberti U., *Il senso di fare scuola*, Artestampa, Modena, 2003
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007
- Gallagher S., Zahavi D., *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009
- Galli N., *Educazione morale e crescita dell'uomo*, La Scuola, Brescia, 1979
- Galli N., *L'educazione ai valori nella scuola di stato*, Vita e Pensiero, Milano, 1982
- Galli N., *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1990;
- Galli N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000
- Gambini P., Ronco A., "Che senso ha una vita senza amore? Prima applicazione di un test sull'adolescenza", *Attualità in Logoterapia*, vol. 1, n. 2, 1999, pp. 33-44
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2010
- Gentile M., *Effetti prosociali cognitivi e motivazionali del Cooperative Learning*, LAS, Roma, 2000
- Giordani P., *Il colloquio psicologico nella direzione spirituale. Il metodo di R. Carkuff*, Rogate, Roma, 1991
- Giordano P., *Il mio perché. Quaderno operativo per giovani alla ricerca di se stessi*, Comune di Venezia, Assessorato alla Pubblica Istruzione
- Girmania E., "Narcisismo e modernità. Perché i disturbi di personalità e le nevrosi sono così diffusi al giorno d'oggi", *Ricerca di Senso*, vol. 8, n. 2, 2010, pp. 233-241
- Girmania E., *L'analisi esistenziale*, Armando, Roma, 2003
- Gnocchi R., *Pedagogia del disagio adulto. Dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*, Unicopli, Milano, 2008
- Goffman E., *Asylums: le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Edizioni di Comunità, Torino, 2001
- Graber A.V.E., "Logotherapeutic treatment planning and interventions for special conditions", *The international Forum for Logotherapy*, vol. 25, n. 1, 2002, pp. 39-45.
- Granese A., *Dialettica dell'educazione*, Editori Riuniti, Roma, 1976
- Greene K. et al., "Tergeting adolescent risk-taking behaviours: The contribution of egocentrism and sensation-seeking", *Journal of Adolescence*, vol. 23, n. 4, pp. 439-461
- Guardini R., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987
- Guardini R., *Il ritratto della malinconia*, Morcelliana, Brescia, 1990, p. 62
- Guasti L., "Un curriculum centrato sul significato", *Pedagogia e vita*, 4, 1999, pp. 143-150

- Guidera T., Whiddon M., "Changes in Purpose in Life Test Scores and Logotherapy with Incarcerated Adults", *Journal of Mississippi Academy of Scienze*, 1980, pp. 103-106
- Halama P., "Dimensions of life meaning as factor of coping", *Studia Psychologica*, vol. 42, n. 4, 2000, pp. 339-350
- Halbwachs M., *Les causes du suicide*, Alcan, Paris, 1930
- Havighurst R. J., *Human development and education*, Longmans Green, New York, 1953
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 2005
- Henrion R., *Alcohol use disorders: "Alcohol dependence"*, *The International Forum for Logotherapy*, vol. 25, n. 1, 2002, pp. 30-38
- Henry A.F., Short J.F., *Suicide and Homicide, some economic, sociological and psychological aspects of aggression*, Free Press, New York, 1968
- Henseler H., "Psicologia del Suicidio", *Concilium*, vol. 21, n. 3, 1985
- Hesse H., *Siddharta*, Adelphi, Milano, 1973
- Husserl E., *Ricerche logiche*, Il Saggiatore, Milano, 1968
- Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino, 2002
- Husserl E., *I problemi fondamentali della fenomenologia*, Quodlibet, Macerata 2008
- Husserl E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano, 2008
- Hutzell R., "Logoanalysis for Alcoholics", *The International Forum for Logotherapy*, 7, n. 1, 1984, pp. 40-45
- Hutzell R.R., "Logoanalysis for Alcoholics", *The International Forum for Logotherapy*, vol. 7, n. 1, 1984, pp. 40-45
- Iannaccone N., *Stop al bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola*, La Meridiana, Bari, 2005
- Iannini A., "Disagio psicologico in adolescenza e ricerca di senso. L'esperienza del Centro di consulenza psicopedagogia SOS Ascolto Giovani al Borgo Ragazzi Don Bosco", *Ricerca di Senso*, vol. 6, n. 3, 2008, pp. 395-404
- Iannini A., "La sfida della fiducia. Intervento psicoeducativo in prospettiva logoterapeutica con minori soggetti a provvedimento penale", *Attualità in logoterapia*, vol. 1, n. 3, 1999
- Iori V., *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1988
- Iori V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini Studio, Milano, 2000
- Iori V., "La prospettiva fenomenologico-esistenziale", in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, pp. 117-139
- Iori V. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano, 2006
- Iori V., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erikson, Trento, 2006

- Iori V., Rampazi M., *Nuove fragilità e lavoro di cura*, “Strumenti” n. 14, Unicopli, Milano, 2008
- Iori V. (a cura di) *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, Franco Angeli, Milano, 2009
- Iori V. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2009
- Iori V., “Ripartire da sé, ripartire dallo sguardo. L'inquietudine creativa dell'operatore sociale”, intervista a Vanna Iori a cura di Daniele Bruzzone, *Animazione Sociale*, n. 6/7, 2009, pp. 3-11
- Izzo D., Mannucci A., Mancaniello M.R., *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, ETS, Pisa, 2003
- Jankélévitch V., *L'ironia*, Il Melangolo, Genova, 1987
- Janoff-Bulman R., *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*, Free press, New York, 1992
- Jaspers K., *Filosofia (2° vol. Chiarificazione dell'esistenza)*, Mursia, Milano, 1978
- Jaspers K., *La mia filosofia*, Einaudi, Torino, 1981
- Jaspers K., *Psicopatologia generale*, Il Pensiero Scientifico, Roma, 2000
- Jaspers K., *Genio e follia : Strindberg e Van Gogh*, Cortina, Milano, 2001
- Jaspers K., *Scritti psicopatologici*, Guida, Napoli, 2004
- Jedlowski P., *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma, 2008
- Jervis G., *Il buon rieducatore*, Feltrinelli, Milano, 1977
- Jollien A., *Elogio della debolezza*, Quiqajon, Magnano, 2001
- Jollien A., *Il mestiere di uomo*, Quiqajon, Magnano, 2003
- Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 1993
- Kerouac J., *Sulla strada*, Mondadori, Milano, 1959
- Khatami M., *Existential therapy for chronic pain*, “The International Forum for Logotherapy”, vol. 18, n. 1, 1995, pp. 13-18.
- Kish G.B, Moody D.R., “Psychopathology and life purpose”, *The international Forum for Logotherapy*, vol. 12, n. 1, 1989, pp. 40-45
- Klein M., *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino, 1978
- Lahav R., *Comprendere la vita. La consulenza filosofica come ricerca della saggezza*, Apogeo, Milano, 2004
- Laing R.D., *L'io diviso: studio di psichiatria esistenziale*, Einaudi, Torino, 2010
- Lamberti S., *Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*, Cedam, Padova, 2006
- Larocca F., *Oltre la creatività: l'educazione*, La Scuola, Brescia, 1983
- Larocca F., *Handicap indotto e società*, Il Sentiero, Verona, 1990
- Larocca F., *Dialogo creativo*, Morelli Editore, Verona 1992
- Larocca F., *Introduzione alla metodologia della ricerca pedagogica. Dispensa per il corso di Scienze dell'Educazione*, Università di Verona, a.a. 1995-1996
- Larocca F., *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano, 1999

- Larocca F., *Pedagogia generale con elementi di didattica generale*, Libreria Editrice Universitaria, Verona, 2000
- Lasch C., *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano, 2004
- Le Breton D., *Passione del rischio*, Gruppo Abele, Torino, 1995
- Lemert E. M., *Devianza. Problemi sociali e forme di controllo*, Giuffrè, Milano, 1981
- Lennard H.L.; Bernstein A., *The anatomy of psychotherapy*, Columbia University, New York, 1960
- Lévinas E., *Nomi propri*, Marietti, Casale Monferrato, 1984
- Lonergan B., *Insight*, Città Nuova, Roma, 2004
- Long J.L., "Logotherapeutic transcendental crisis intervention", *The International Forum for Logotherapy*, vol. 20, n. 2, 1997, pp. 104-112.
- Long J.L., *A journey into meaning*, "The International Forum for Logotherapy", vol. 5, n. 1, 1982
- Lukas E., "A validation of logotherapy", *The International Forum for Logotherapy*, vol. 4, n. 2, 1981, pp. 116-125
- Lukas E., *Dare un senso alla sofferenza. Logoterapia e dolore umano*, Cittadella Editrice, Assisi, 1983
- Lukas E., *Dare un senso alla vita. Logoterapia e vuoto esistenziale*, Cittadella, Assisi, 1983
- Lukas E., *Prevenire le crisi. Un contributo della logoterapia*, Cittadella Editrice, Assisi, 1991
- M. Peretti, *Valori perenni e pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1984
- Maggi M., Buccoliero E. (a cura di), *Progetto bullismo. L'esperienza e il confronto di quattro progetti di prevenzione*, Berti, Piacenza, 2006
- Maggiolini A., Pietropoli Charmet G. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Mailloux N., *Delinquenza e ripetizione compulsiva*, Vita e Pensiero, Milano, 1964
- Maldonato M., "Introduzione", in B. Callieri, *Quando vince l'ombra*, EUR, Roma, 2001
- Marcel G., *Il mistero dell'essere: I. Riflessione e mistero*, Borla, Torino, 1987
- Marcia J.E., "Ego Identity Status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment", and authoritarianism", *Journal of Personality*, 35, 1967, pp. 118-133
- Mariani U., Schiralli R., *Costruire il benessere personale in classe. Attività di educazione alle competenze affettive erelazionali*, Erikson, Trento, 2002
- Mariani U., Schiralli R., *Costruire il benessere personale in classe. Attività di educazione alle competenze affettive e relazionali*, Erikson, Trento, 2002
- Marra R., *Suicidio, diritto e anomia. Immagini della morte volontaria nella civiltà occidentale*, Edizioni Scientifiche Italiane, Roma, 1987
- Masi L., *Il counseling logoterapico*, I.L.I., Cagliari, 2001
- Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1973
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987
- Massa R., *La clinica della formazione*, Angeli, Milano, 1992

- Matza D., *Come si diventa devianti*, Il Mulino, Bologna, 1976
- May R. (a cura di), *Psicologia esistenziale*, Astrolabio, Roma, 1970
- May R., *La psicologia e il dilemma umano*, Astrolabio, Roma, 1970
- May R., *L'uomo alla ricerca di sé. Come far fronte all'insicurezza di questo nostro tempo e trovare un centro di forza in noi stessi*, Astrolabio, Roma, 1983
- McCarthy A., *Cavalli selvaggi*, Einaudi, Torino, 2003
- Mead G.H., *Mente, Sé e società*, Giunti, Firenze, 1966
- Mead M., *L'adolescenza in Samoa*, Giunti-Barebèra, Firenze, 1980
- Mencarelli M., *Creatività e valori educativi. Saggio di teleologia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1977
- Menesini E., (a cura di), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Erikson, Trento, 2003
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano, 2003
- Merleau-Ponty M., *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano, 2003
- Merleau-Ponty M., *Senso e Non-Senso. Percezione e significato della realtà*, Il Saggiatore, Milano, 2004
- Milan G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma, 2001
- Milanesi G., *I giovani nella società complessa. Una lettura educativa della condizione giovanile*, Elle Di Ci, Torino, 1989
- Milani P., Ius M., *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano, 2010
- Miller C., Schultze G. "Manifesting the noetic dimension on the horizon of the 21-super(st) century", *The International Forum for Logotherapy*, vol. 26, n. 1, 2003, pp. 27-29
- Miller P. H., *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna, 1987
- Minois G., *Storia del mal di vivere. Dalla malinconia alla depressione*, Dedalo, Bari, 2005
- Minster K., *Viktor Emil Frankl. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?*, Klaus Neubauer, Lüneburg, 1991
- Mion R., "La globalizzazione: sfida dell'educazione. Teorie interpretative e prospettive educative", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 47, n. 6, 2000, pp. 937-956
- Mion R., "Nuove forme di emarginazione. Figure professionali emergenti e strumenti formativi", in AA.VV., *Disagio giovanile e nuove prospettive del lavoro sociale*, Grafic House, Venezia, 1995
- Mollo G., *A scuola di valori. Una metodologia per la formazione del carattere morale*, Porziuncola, Perugia, 1986
- Mollo G., *La via del senso. Alla ricerca dei significati dell'esistenza per un'autentica formazione culturale*, La Scuola, Brescia, 1996
- Mollo G., *Il senso dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2004
- Montagu A., *Saremo bambini*, RED, Como, 1992
- Montuschi F., Polmonari A., *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, Centro Editoriale Devonianio, Bologna, 2006
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano, 2002

- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003
- Mortari L., *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*, Libreria Editrice Universitaria, Verona, 2004
- Mortari L., *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli, 2006
- Mortari, L. *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008
- Mounier E., *Il Personalismo*, AVE, Roma, 1971
- Mowrer O.H., *Learning theory and the symbolic processes*, John Wiley, London New York , 1960
- Musi E., *Concepire la nascita: l'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2007
- Nanni C. (a cura di), *Disagio, emarginazione, educazione*, LAS, Roma, 1993
- Nanni C., "Globalizzazione ed educazione", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 49, n. 6, 2002, pp. 991-1003
- Neresini F., Ranci C., *Disagio giovanile e politiche sociali*, Nis, Roma, 1992
- Nietzsche F., *La volontà di potenza*, Bompiani, Milano, 1992
- Noblejas De La Flor M.A., "Dimensiones del concepto del sentido. Una aproximación empírica desde la logoterapia", in *Nous*, n° 13, 2009, pp. 11-44
- Noblejas de la Flor M.A., *Meaning levels and drug-abuse therapy: An empirical study*, "The International Forum for Logotherapy", vol. 20, n. 1, 1997, pp. 46-51
- Nosari S. *L'educabilità*, La Scuola, Brescia, 2002
- Nuttin J., *Teoria della motivazione umana: dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma, 1983
- Oliverio Ferraris A., *La forza d'animo. Cos'è e come possiamo insegnarla ai nostri figli*, Bur, Milano, 2004
- Oliverio Ferraris A., "Il suicidio in adolescenza", *Psicologia contemporanea*, n. 202, 2007
- Pacciolla A., Mancini F. (a cura di), *Cognitivismo esistenziale. Dal significato del sintomo al significato della vita*, Franco Angeli, Milano, 2010
- Paci E., *Tempo e relazione*, Taylor, Torino, 1954
- Paci E., *Diario fenomenologico*, Bompiani, Milano, 1961
- Paci E., *Funzione delle scienze e significato dell'uomo*, Il Saggiatore, Milano, 1963
- Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2000
- Palmieri C., G. Prada, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano, 2008
- Pascal B., *Pensieri*, Fabbri, Milano, 1997
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984
- Pati L., *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Brescia, la Scuola, 2007
- Patrick W., *Noi non ne parliamo*, Cisu, Roma, 1997

- Pellai A., Rinaldin V., Tamburini B., *Educazione tra pari: manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento, 2002
- Petter G., *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, 1990
- Petter G., *La preparazione psicologica degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, NIS, Firenze, 1968
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 1967
- Pianta R.C., *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Cortina, Milano, 2001
- Piattelli Palmarini M., *L'illusione di sapere*, Mondadori, Milano, 1995
- Pietropoli Charmet G., Scaparro F., *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993
- Pietropoli Charmet G., *Adolescenza. Istruzioni per l'uso*, Fabbri, Milano, 2005
- Pietropoli Charmet G., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, 2008
- Pizzi F., "Disagio giovanile e bullismo", *Pedagogia e Vita*, n. 1, 2010, pp.115-134
- Poloni S., *Preadolescenti a rischio. Una ricerca nella periferia milanese*, Franco Angeli, 2006
- Postman N., Weingartner C., *L'insegnamento come attività sovversiva*, La Nuova Italia, Firenze, 1973
- Rathi N., Rastogi R., "Meaning in life and psychological well-being in pre-adolescents and adolescents", *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, vol. 33, n.1, 2007, pp. 31-38
- Reboul O., *I valori dell'educazione*, ancora, Milano, 1992
- Regoliosi L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, Carocci, 2001
- Reker G. T., Cousin J. B., "Factor structure, construct validity and reliability of the Seeking of Noetic Goals (SONG) and Purpose in Life (PIL) tests", *Journal of Clinical Psychology*, vol. 35, n. 1, 1979, pp. 85-91
- Reker G.T, Peacock E.J., "The Life Attitude Profile (LAP): a multidimensional instrument for assessing attitudes toward life", *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 13, n. 3, 1981, pp. 264-273
- Ricardi P., "Quando vivere è un fardello. Un esempio di riorientamento esistenziale", *Attualità in Logoterapia*, vol. 4, n. 2, 2002, pp. 51-57
- Ricci C., Diadori E., Pompei M. *Promuovere l'intelligenza interpersonale. Un programma di problem solving cognitivo-interpersonale nella scuola*, Erickson, Trento, 2003
- Riesman D., *La folla solitaria*, Il Mulino, Bologna, 1999
- Righetti G., *Il Pur pose-in-Life Test di J. Crumbaugh e L. Maholick. Adattamento italiano e validazione*, Tesi di licenza non pubblicata, Università Pontificia Salesiana, Roma, 1982
- Risotti A., Giorgino G., *Valori e ricerca di senso. Percorsi pedagogici*, La Scuola, Brescia, 2001
- Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, La Meridiana, Bari, 2007
- Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1975
- Rogers C., *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1993
- Rogers C., *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma, 1971
- Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973

- Ronco A., Grammatico S., “Un test sull’autotrascendenza e l’autodistanziamento”, *Attualità in Logoterapia*, vol. 2, n. 3, 2000, pp. 75-90
- Ronco A., Pepe G., “Identità e valori nell’adolescenza. Una ricerca sperimentale su alunni di scuola secondaria superiore di Napoli”, *Orientamenti Pedagogici*, vol. 49, n. 1, 2002, pp. 71-91
- Rotter J.B., “Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement”, *Psychological Monographs, General and Applied*, 80, 1, n. 609, monografico
- Rotter J.B., *The Development and Application of Social Learning Theory*, Praeger, New York, 1982.
- Roveda P., *Il transfert nell’attività educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 1979
- Roveda P., *Amore, famiglia, educazione: aspetti sociopolitici, temi educativi, protagonisti*, La Scuola, Brescia, 1995
- Ryff C.D., Keyes C.L.M., “The structure of psychological well-being revisited”, *Journal of Personal and Social Psychology*, 69, 1995
- Salinger J.D., *Il giovane Holden*, Einaudi, Torino, 1961
- Sameroff A.J., *Sviluppo e psicopatologia*, in A.J. Sameroff, R.N. Emde (a cura di), *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991
- Scandella O., *Interpretare la tutorship : nuovi significati e pratiche nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Scaparro F., *La bella stagione. Dieci lezioni sull’infanzia e sull’adolescenza*, Vita e Pensiero, Milano, 2003
- Scheler M., *Il formalismo nell’etica e l’etica materiale dei valori*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1996
- Schunk D., “Percezione di autoefficacia nell’apprendimento e deficit cognitivi”, in Ianes D. (a cura di), *Ritardo mentale e apprendimenti complessi*, Erickson, Trento, 1990, pp. 169-197.
- Secco L., *Dall’educabilità all’educazione: riflessioni pedagogiche*, Morelli, Verona, 1990
- Shaughnessy M. F., Evans R., “The meaningful personality”, *The International Forum for Logotherapy*, vol. 10, n.1, 1987, pp. 46-49
- Shneidman E., “Approaches and Commonalities of Suicide”, in R.F.W. Diekstra et. al., *Suicide and Its Prevention*, E.J. Brill, Leiden, 1989
- Sichel A., *I modi dell’incontro. Idee per una psicoterapia fenomenologica*, Lalli, Siena, 1983
- Stein E., *Sui sentieri della verità*, San Paolo, Milano, 1991
- Stein E., *L’empatia*, Franco Angeli, Milano, 1992
- Stein E., *Il problema dell’empatia*, Studium, Roma, 1998
- Stein E., *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma, 1998
- Stein E., *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma, 2000
- Stengel E., *Il suicidio e il tentato suicidio*, Feltrinelli, Milano, 1977
- Stoetzel J., *I valori nel tempo presente. Un’inchiesta europea*, Torino, SEI, 1984
- Stoker W., *Is the Quest for Meaning the Quest for God? The Religious Ascription of Meaning in Relation to the Secular Ascription of Meaning. A Theological Study*, Editions Rodopi, Amsterdam, Atlanta, 1996

- Szadejko K., "Percezione della vita piena di senso. Adattamento italiano del questionario Life Regard Index", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 50. n. 4, 2003, pp.679-702
- Taylor S.E., "Adjustment to threatening events. A theory of cognitive adaptation", *American Psychologist*, 38,1983
- Thompson S.C., Janigian A.S., "Life schemes. A framework for understanding the search for meaning", *Journal of Social and Clinical Psychology*, 7, 1998, pp. 260-280
- Tomasi L., *Suicidio, e complessità. Il fenomeno della morte volontaria nei sistemi sociali contemporanei*, Franco Angeli, Milano, 1989
- Tonolo G., De Pieri S., *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Di Ci, Leumann, Torino, 1995
- Torre E., *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Carocci, Roma, 2006
- Travaglino R., *Fenomenologia del disagio giovanile: appunti per una pedagogia della devianza*, Edizioni Goliardiche, Trieste, 2004
- Triani P. (a cura di), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, Carocci, Roma, 2006
- Twain M., *Le avventure di Huckleberry Finn*, Garzanti, 1992
- van Den Berg J.H., *Fenomenologia e psichiatria*, Bompiani, Milano 1961
- Vico G., *Educazione e devianza*, La Scuola, Brescia, 1998
- Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 2002
- Viganò R., *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella scuola lombarda*, Vita e Pensiero, Milano, 2005
- Vygotskij L., *Psicologia e pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 1974
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2007
- Vygotskij L., *Lo Sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma, 2010.
- Waisberg J.L., "Purpose in life and outcome of treatment for alcohol dependence", *British Journal of Clinical Psychology*, vol. 33, n. 1, 1994, pp. 49-63
- Whiddon M.F., "Logotherapy in Prison", *The International Forum for Logotherapy*, 6, n. 1, 1983, pp. 34-39.
- Wong P.T.P., P.S. Fry (a cura di), *The Human Quest for Meaning. A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 1998
- Wong P.T.P., Weiner B., "When people ask «why» questions and the heuristics of attributional search", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 40, n. 4, 1981, pp. 650-663
- Wood D., Bruner J., Ross G., "The Role of Tutoring in Problem Solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976, pp. 89-100
- Yalom I., *Psicoterapia esistenziale*, Herder, Barcelona, 1984
- Zambrano M., *Verso un sapere dell'anima*, R. Cortina, Milano, 1996

Ringraziamenti

In conclusione di questo percorso, un sincero ringraziamento va al prof. Daniele Bruzzone, per l'attenzione profonda, l'impegno e la professionalità con i quali mi ha guidata lungo il triennio di ricerca.

Desidero, inoltre, ringraziare la prof.ssa Vanna Iori per il sostegno offerto; il prof. Pierluigi Triani, per la disponibilità più volte dimostrata; tutti i membri del Dipartimento di Pedagogia ed ai compagni di questo XXIII ciclo di dottorato: Irene Didedda, Luigi Pietrocarlo, Laura Sidoti, Vincenza Leone, Katerina Martinazzoli, Lorena Di Felice e Damiano Meregalli.

Infine, ringrazio di cuore i colleghi della sede piacentina – Alessandra Augelli, Elisabetta Musi, Fabio Gianotti, ed Isabella Casadio - per i consigli ed il supporto morale più volte prestato, nonché la mia famiglia: preziosa e costante presenza.