CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 1
Giugno 2018

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857551739
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
Education in check. In memory of Elisa Frauenfelder 11
L'educazione in scacco. In memoria di Elisa Frauenfelder 15

SYMPOSIUM
Self-care, care of the others and of institutions.
A political thinking for education

Luigina Mortari
Introduzione 21

Monia Andreani †
La cura degli altri è cura del vivere civile: i "piccoli gesti profetici del CeIs di Pesaro" 27

Micaela Castiglioni
"Mettiti nei tuoi panni": per una cura etico-politica 45

Pierluigi Ciritella
La responsabilità della cura di sé nella formazione alla relazione terapeutica per una psicoterapia etica 61

Paola Dusi
Di fronte a chi ci sentiamo responsabili oggi?
Dalla libertà all'etica: la mediazione del riconoscimento 77

Andrea Galimberti
Dal mito al mercato? I dilemmi dell'Università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista 91

Valentina Guerrini
L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola. 109

Viviana La Rosa
Coltivare memoria, nutrire democrazia: processi formativi per una cittadinanza partecipata 131

Patrizia Manganaro
Empatia come terapia. Oltre il narcisismo postmoderno 149

Stefania Massaro, Laura Sara Agrati, Viviana Vinci
Aver cura del "bene comune" a scuola: una ricerca-formazione di *citizenship education* 167

Giovanni Menafra, Livia Pescarollo, Roberta Coluccia, Giovanna Gallo, Nadia Attalla El Halabieh, Caterina Santolamazza, Erika Pagannone, Cristina Cenci, Massimo Volpe, Marco Testa
Tailoring self-care education to heart failure patients through a narrative medicine approach using DNM, a web-based digital platform 195

Elisabetta Musi
La cura di sé a fondamento di una rinascita politica e sociale: il compito dell'educazione 209

Cristina Palmieri
Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica 227

Isabella Pescarmona
Imparare a partecipare a scuola per far pratica di responsabilità. Uno studio etnografico della Complex Instruction di Elizabeth G. Cohen 245

Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Anne Destrebecq, Stefano Terzoni
La formazione al caring nel fine vita. Il lavoro sull'intelligenza socio-emotiva e sullo sviluppo morale 265

ESSAYS – SAGGI

Margherita Cardellini
Colorism and primary school children in Italy: opinions and representation about skin colors 285

Morena Cuconato
Youth participation in Europe: a pedagogical reflection at the crossroads between discourses and policies 301

Salvatore Lucchese
L'architrave' pedagogico degli scritti meridionalistici di Pasquale Villari: formare le élites per educare le "moltitudini" 315

Lorena Milani, Cristina Boeris
Una concezione della giustizia pedagogica 345

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Rossana D'Elia
Batini F., De Carlo M.A., *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*, Torino: Loescher, 2016 367

Stefano Oliverio
Baggio G., *La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia in G.H. Mead*, Pisa: Edizioni ETS, 2015 371

Abstracts 377

La cura di sé a fondamento di una rinascita politica e sociale: il compito dell'educazione

Elisabetta Musi*

Riassunto

La qualità dello spazio politico e sociale in cui siamo immersi è espressione della cura che riserviamo alle relazioni che ci strutturano, a partire da quella con noi stessi. Tuttavia nella società contrattualistica, dove la "riuscita" del soggetto risponde a logiche esteriori di prestigio e successo, e il legame sociale viene stabilito per difendere gli interessi individuali, non c'è alcuna sensibilità culturale e tanto meno luoghi e pratiche sistematiche che aiutino il soggetto a prendere consapevolezza di sé. Il saggio individua nella cura intesa come "bene dell'anima" (eudaimonia) il piano di leva per una rinascita culturale, politica e sociale, fondata su un maggiore impegno nell'educare all'ascolto e alla realizzazione del desiderio di portare a compimento i germi di bene depositati in ognuno.

Parole-chiave: *etica; responsabilità; famiglia; scuola.*

1. La cornice epistemologica

A partire dalle riflessioni di Carol Gilligan proposte nel testo *In a Different Voice* (1987), della cura si è iniziato a parlare con sempre maggior insistenza, considerandone la valenza etica, ovvero la sua inerenza al bene (ad esempio: Mayeroff, 1990; Noddings, 1984; Tronto, 1997, 2006; Held, 2006; Slote, 2007; Mortari, 2006, 2015, 2017; Laugier, 2015), e non solo la sua utilità pratica nel mantenimento della vita (Mortari, 2002: 4).

L'esperienza fondamentale per un figlio di essere stato (s)oggetto di cure materne e paterne fin dalla nascita, destinatario cioè di un amore che si esprime nell'impegno dei genitori a garantire benessere, appagamento, felicità, sostegno ad una crescita sana e all'espressione di tutte le sue facoltà psicofisiche e affettive, spinge il soggetto a dare seguito in modo sempre più intenzionale e autonomo al lavoro avviato da chi l'ha chiamato alla vita.

In ognuno la sensazione di essere (stato) circondato da un abbraccio d'amore, di sentirsi ed essere importante per qualcuno, instilla la prima percezione del proprio valore, da cui nasce la ricerca di ciò che fa stare

* Università Cattolica del Sacro Cuore – Piacenza (Italy).

bene, ovvero di ciò che rivitalizza la memoria incarnata di un'armonia complessiva, comunione col corpo materno da cui proviene. La tensione verso la felicità come esperienza di espansione illimitata (cfr. Natoli, 2003) è lo stimolo che permette al neonato di diventare ciò che è, ossia accogliere e realizzare la *consegna*[1] di un'appropriazione dell'esistenza, compito per il quale ha quanto gli occorre.

La vita di ognuno inizia con una ferita, un taglio che produce una separazione, accompagnata dalla sensazione di una mancanza. L'esperienza di questa autoinsufficienza è alla base del desiderio che porta a espressione il proprio potenziale evolutivo. È il desiderio di cui parla Lacan: desiderio di riconoscimento, poi di trascendenza, esito di una "mancanza di essere" (Lacan, 1976: 608). Il desiderio ha una forza capace di generare energia, è motore di un'esuberanza vitale che si protende oltre i propri confini. Se noi non desiderassimo, se non avessimo questa spinta, la nostra vita risulterebbe inerziale, passiva. Il desiderio è attivante, sostiene la ricerca, ci porta a sconfinare, a interagire e a partecipare della vita altrui.

Per questo la realizzazione di un'esistenza non è mai un'operazione solipsistica: da subito la percezione di sé e di ciò che fa stare bene è l'esito di un accordo, ovvero della mediazione tra mondi che hanno caratteristiche differenti ma cercano un punto di incontro soddisfacente per entrambi. L'accudimento di un figlio all'inizio vede i genitori farsi da parte per fare posto al nuovo venuto, in seguito una danza di avanzamenti e indietreggiamenti consente al figlio di ampliare i propri spazi di azione assumendo gli strumenti per abitarli con agio: è il guadagno a cui puntano le frustrazioni sostenibili che una madre, pur adeguatamente premurosa, sottopone alla sua creatura (cfr. Winnicott, 1970, 1975).

D'altra parte gli esseri umani nascono in una comunità, sono posti originariamente in un legame. Non si tratta di una condizione accidentale, ma fondativa dell'etica, che consiste nell'avere dentro di sé l'istanza dell'altro. Come ha efficacemente argomentato Paul Ricoeur, l'alterità è implicata a un livello originario e profondo nel processo di costituzione del sé (cfr. Ricoeur, 1993). La relazione di alterità *è la dimensione fondamentale dell'etica*. Senza l'alterità non c'è etica. Solo attraverso la dimensione di alterità gli esseri umani possono incontrarsi, comunicare, comprendersi. L'etica – da *ethos*, che significa anche abitudine, consuetudine – indica gli atti propri di una comunità. Noi siamo originariamente morali perché collocati in una comunità. L'etica riguarda la relazione tra i soggetti, il sistema di interazioni in cui nasciamo, che non è deciso da noi. L'etica è un appartenere, sentirsi parte[2], è sospinta da una tensione teleologica, che risponde

1 Come scrive Antonio Bellingreri: "non può esserci buon esito educativo senza l'impegno deciso dell'educando a interiorizzare la *consegna* che ha ricevuto, per poterla personalizzare secondo configurazioni nuove" (Bellingreri, 2015: 55).

2 Nella *Politica*, Aristotele definisce l'uomo *zòon politikòn*, portato "per natura" a vivere in una comunità civile, in quanto unico, fra tutti gli esseri ad avere la parola e il solo in grado di percepire il bene e il male (1243a).

alla necessità umana di una "vita buona, con e per gli altri, all'interno di istituzioni giuste" (Ricoeur, 2007: 34).

Questo è sufficiente per comprendere come l'origine della tensione al bene sia frutto ad un tempo della possibilità per il soggetto di esercitare le facoltà di cui è dotato, finalizzandole ad un progetto di esistenza, e dell'incontro con i progetti di esistenza che coltivano gli altri intorno a lui, a partire dalle figure affettivamente più significative.

Il bene infatti è particolare e universale: indica un punto di congiunzione tra ciò che rappresenta la felicità per il singolo e per gli altri, rifugge la supremazia di uno sull'altro e indica una sorta di sconfinamento positivo nel segno della cura, della premura e della protezione: si persegue il bene quando si ha la legge dell'altro dentro di sé: ognuno diventa custode dell'altro. La dimensione della *custodia* nasce soltanto se, nei confronti dell'altro, io mi sento responsabile della sua vita. La responsabilità nei confronti dell'altro è un impegno *con* l'altro.

È così possibile dare traduzione pratica all'affermazione aristotelica del principio secondo il quale ogni essere tende al bene (Aristotele I, 1, 1094a: 1-3), come già sosteneva Platone, per il quale ciò che orienta l'anima nella vita è la ricerca del bene (Platone, VI, 505 E). Fare del bene un motivo di disamina critica – come questa riflessione si prefigge – significa verificarne e valutarne la tenuta teoretica in relazione all'esperienza.

In particolare si intende qui che il fondamento di una vita buona è la cura nelle sue diverse dimensioni: cura di sé, cura degli altri, cura del mondo e di quanto contiene. E proprio la possibilità di trovare un ordine armonico, una conciliazione tra questi diversi piani di vita attesta l'efficacia della cura (cfr. Lévinas, 1983).

La riflessione che segue si iscrive in una cornice epistemologica che assume l'etica della cura (cfr. Iori, 2005; Mortari, 2014: 17) come filo rosso con cui interrogare il presente, problematizzarne i tratti dominanti e individuare aperture con cui favorire la realizzazione individuale e collettiva secondo una logica propriamente umana. A questo è finalizzata l'educazione, che, rispondendo all'aspirazione realizzativa del soggetto, costituisce un fondamento ontologico sia per i percorsi individuali di crescita, sia per i contesti che li rendono possibili, la cui costruzione costituisce la ragione prima della politica.

2. La crisi della famiglia come riflesso della crisi del soggetto

Molto spesso la logica con cui ci si accosta alla famiglia, anche da una prospettiva pedagogica, è quella di constatarne fatiche e difficoltà, di appellarsi alle sue risorse, e magari alla buona volontà dei singoli, specie se investiti del ruolo di genitori. In questo modo si fa presa sulla responsabilità del singolo, tenendo sullo sfondo – o a volte senza considerare del tutto – un'economia di mercato che governa non solo la vita associativa e produttiva,

ma, esasperando i vissuti di instabilità lavorativa ed esistenziale, contribuisce alla disgregazione della famiglia aumentando la presa sulle vite dei singoli, sempre più condizionate dalle leggi della competitività universale. La grande crisi economica mondiale, iniziata oltre un decennio fa, ha prodotto una sempre più profonda solitudine del soggetto, mero consumatore sradicato, senza identità e senza storia, senza memoria e depotenziato nella sua tensione progettuale. A rendere evidente questo processo sono le trasformazioni familiari in corso e soprattutto la relazione tra la vita dei singoli e le condizioni che permettono a una famiglia di esistere. Se infatti la famiglia comporta, per sua natura, un tempo-durata che permetta la coltivazione di affetti e relazioni, spazi di condivisione [ma, come già intuiva Illich, con l'avvento dell'industrializzazione la casa si svuota: "man mano che diventano economicamente più produttivi, uomini e donne diventano anche privi di casa" (Illich, 1980: 159)], una progettualità plurale armonica ecc., il processo di precarizzazione integrale delle esistenze contrastando palesemente queste condizioni attenta alla solidità del soggetto, che quindi riversa nel nucleo familiare i propri vissuti alienati. Si verificano quindi spostamenti di pesi che si evidenziano dagli effetti che producono: se il disorientamento, la fatica esistenziale, il disagio dei membri di una famiglia sono maggiori della forza del gruppo, il nucleo domestico non è più in grado di attutire il senso di precarietà e le sue conseguenze. E dunque: se la famiglia è afflitta da un processo di trasformazione-disgregazione, come può concorrere al supporto e alla costruzione di sé dei suoi soggetti più deboli, cioè i figli?

In altre parole, nell'economia moderna, dagli albori dell'industrializzazione a questa parte, la famiglia è stata progressivamente svuotata della sua originaria funzione socio-economica (cfr. Volpi, 2014) e di spazio maturativo di elaborazione delle esperienze di vita. Da centrale unità produttrice, è divenuta mera unità consumatrice. Da scuola di responsabilità sociale, aperta ai rapporti con l'esterno, è divenuta espressione di una "privatizzazione" dei legami, sempre più chiusi e ripiegati su di sé (Donati, 2006: cap. II).

In questo orizzonte si comprende come la forza del sistema capitalistico concorra alla destrutturazione dei presupposti simbolici della famiglia non meno che delle sue valenze educative, del significato sociale e della funzione di solidarietà e di naturale *welfare state*, della struttura di luogo di crescita e di accoglienza. Venendo meno la protezione della famiglia, il soggetto si indebolisce, contemporaneamente la debolezza del soggetto concorre alla fragilità dell'istituto familiare. Lo si coglie dai dati Istat, secondo i quali ci si sposa sempre più tardi, coltivando una bassa propensione alla genitorialità, come attesta il persistente calo delle nascite[3].

3 Secondo la più recente rilevazione Istat, pubblicata nel 2015, "Al primo matrimonio si arriva sempre più "maturi": gli sposi hanno in media 34 anni e le spose 31" (https://www.istat.it/it/archivio/173316). Nel 2016 sono stati iscritti in anagrafe per nascita 473.438 bambini, oltre 12 mila in meno rispetto al 2015. Nell'arco di 8 anni (dal 2008 al 2016) le nascite sono diminuite di oltre 100 mila unità (https://www.istat.it/it/archivio/213817).

A fronte dunque di una quotidianità sottoposta a ritmi accelerati, impegni incalzanti, interazioni frenetiche, spostamenti continui, il tempo di maturazione del soggetto si è dilatato. Da anni si parla di "tardo adolescenti", di moratoria giovanile, di adolescenza lunga o prolungata, senza tuttavia prendere in sufficiente e concreta considerazione il fatto che l'avanzare dell'età porta a compiere scelte irreversibili – come la venuta di un figlio – prima che si sia concluso un adeguato percorso di autoconsapevolezza, di elaborazione delle ferite che possono aver rabbuiato l'infanzia o delle esperienze significative che attendono di essere interrogate (cfr. Ammaniti, 2015).

Viene il dubbio che le scelte orientate all'assunzione di responsabilità nei confronti degli altri (coppia, genitorialità), si innestino su percorsi esistenziali incompiuti, in cui non è ancora avvenuta un'assunzione di responsabilità nei confronti di sé. Non è azzardato ipotizzare allora che alla base della crisi delle istituzioni, delle drammatiche degenerazioni sentimentali nella coppia, delle crescenti irreversibili criticità familiari stia una crisi del soggetto, sempre più sordo a quelle domande di senso che lo connettono col suo più profondo desiderio di esistenza, a cui solo la cura come attenzione e orientamento può garantire espressione. Questa crisi del soggetto si inscrive in una più ampia crisi del pensiero o meglio in quella desuetudine al pensiero critico che nasce dal rifiuto dell'impegno a pensare, come scrisse Hannah Arendt, con la quale possiamo ancora dire che siamo di fronte a

> Una crisi che ci costringe a tornare alle domande, esige da noi risposte nuove o vecchie, purché scaturite da un esame diretto; e si trasforma in una catastrofe solo quando noi cerchiamo di farvi fronte con giudizi preconcetti, ossia pregiudizi, aggravando così la crisi e per di più rinunciando a vivere quell'esperienza della realtà, a utilizzare quell'occasione per riflettere, che la crisi stessa costituisce (Arendt, 1991: 229).

Poiché la libertà che caratterizza la natura umana fa di ogni soggetto, di ogni generazione un nuovo inizio, assumere la responsabilità nei confronti di sé e degli altri significa anzitutto scoprirsi domanda vivente, impegnata a rifondare i principi che sostengono la convivenza. Il punto critico della cultura contemporanea sta dunque nella miopia con cui guarda ai bisogni profondi del soggetto: non cogliendo la portata infinita delle esigenze umane costitutive, essa propone un esubero di risposte parziali. La ricerca di domande condivise può rappresentare quella condizione diffusa su cui costruire un coesivo sociale, condizione di cui l'educazione, quale presidio di civiltà di un Paese, potrebbe maggiormente farsi carico. Ma è possibile destare il soggetto affinché possa essere veramente se stesso, realizzando quanto avverte in potenza? La cura come bene si identifica con l'imprescindibile esplorazione di sé, coltivazione della propria interiorità. Aver cura della parte essenziale di sé è una forza vitale, significa coltivare la passione di esistere. L'educazione tra i suoi compiti ha quello di contribuire a rimuovere gli ostacoli che impediscono a questa passione

di manifestarsi, e di rimettere in mano al soggetto la possibilità di stare significativamente presso di sé.

3. Criticità della scuola e educazione democratica

La scuola a fatica resiste al richiamo di offrire un'istruzione performativa, votata al risultato. La mannaia delle verifiche e delle prove, che impone agli insegnanti risultati dimostrabili e diffonde tra bambini e bambine, ragazzi e ragazze "ansie da prestazioni" allontana dall'insegnamento socratico di imparare a pensare sottoponendo anzitutto la propria vita ad esame. Come scrive Martha Nussbaum: "l'ideale socratico si trova sotto duro attacco in un mondo orientato alla massimizzazione della crescita economica. La capacità di pensare e argomentare da sé appare a molti superflua, se tutto ciò che vogliamo sono risultati di natura quantificabile in termini commerciali" (Nussbaum, 2011: 65). Il neoliberalismo – dominato dalla competizione di mercato, dalla strumentalità tecnica, dalla standardizzazione, dal managerialismo – si dedica alla creazione e all'ampliamento di una società consumistica nella quale a tutti viene richiesto di reinventarsi costantemente, in una ricerca senza fine del guadagno materiale e strumentale (Fielding & Moss, 2014: 102). Ma l'acquisizione di competenze teorico-pratiche manca di una regia responsabile se non è sostenuta dall'esercizio di una riflessività critica, in grado di illuminare le azioni ad esse collegate, dal momento che "Quando le persone si sentono responsabili delle proprie idee, è più probabile che lo siano anche delle proprie azioni" (Nussbaum, 2011: 71).

Ci sono competenze essenziali per vivere con protagonismo all'interno di una dimensione comunitaria, competenze in vista delle quali solo la scuola può garantire un'esperienza "universale", a cui accedono tutti i bambini e le bambine. La prima delle quali, secondo appunto il monito socratico, è quella di imparare a pensare, mettendo a tema la propria stessa esistenza, le risorse e criticità che ci caratterizzano, il senso di ciò che si fa. Come scrive Luigina Mortari: "Una vita che manca del pensare non è pienamente vissuta, perché ciò che ci fa vivere la nostra esistenza e ci fa sentire reali è quel pensare che pensa il senso dell'esserci" (Mortari, 2002: 53).

Anche secondo Dewey uno dei rischi maggiori in cui può incorrere la scuola è la passività degli studenti (cfr. Dewey, 1970): se a scuola la recezione dei contenuti e l'ascolto passivo vengono preferiti all'esercizio dell'analisi, del vaglio e del discernimento, della capacità di risolvere problemi, la ricerca della verità come fedeltà al proprio sentire e ad una "vita autentica" (Mancuso, 2009) è in pericolo quanto il mantenimento della democrazia: "le democrazie non sopravvivono senza cittadini attenti e attivi. Anziché ascoltare, allora, il bambino dovrebbe sempre riflettere sulle cose, ragionare e porre domande" (Nussbaum, 2011: 81).

Un contributo importante al riconoscimento delle competenze cosiddette "non cognitive" (espressione convenzionale e non del tutto corretta, dal

momento che esiste una componente *cognitiva* del sentire, come ha dimostrato Daniel Goleman, 1996) è stato portato da un autorevole economista, James Heckman. Dopo di lui anche un altro noto studioso di economia, Jeremy Rifkin, ha individuato nelle cosiddette soft skill, e nello specifico nell'empatia, la possibilità di una rifondazione della società globale su basi più umane (cfr. Rifkin, 2010). Entrambi hanno teorizzato e dimostrato che investire sul benessere emotivo delle persone, e dei bambini in particolare, determina benefici a lungo termine, anche economici. I ricercatori "umanisti" e gli operatori sociali lo sapevano da tempo, ma non erano giunti a dimostrazioni matematiche e tantomeno legate all'economia, leva di potere e motore di decisioni politiche internazionali (così come è accaduto per la diversa attenzione che la comunità scientifica ha riservato agli studi *filosofici* sull'empatia di Edith Stein, rispetto a quella rivolta alla scoperta dei neuroni specchio, che dimostrano *scientificamente* la possibilità di una comprensione empatica).

Secondo James Heckman, esperto di economia dello sviluppo umano, docente all'Università di Chicago e premio Nobel nel 2000, investire nel capitale umano fin dalla tenera età produce effetti positivi di lungo periodo. Egli propone un modello in grado di fornire nuovi stimoli per gli orientamenti educativi e nel contempo importanti indicazioni per la politica economica e sociale[4]. Va precisato tuttavia che il concetto neoliberista di capitale umano e il calcolo dei suoi effetti di lungo periodo centrato sugli aspetti monetari, sono stati oggetto di critiche, anche in ambito pedagogico (cfr. Baldacci, 2018), specie se si finalizza lo sviluppo di competenze al sistema produttivo. Ciò sarebbe conforme a una visione neo-funzionalista propensa a fare dell'istituzione scolastica un elemento del sistema economico, esaurendo così il suo compito nella formazione dei produttori. La globalizzazione della competizione economica sta infatti condizionando il sistema formativo, affinché fornisca le risorse umane necessarie al funzionamento della macchina produttiva. Ma una scuola ridotta a formare meri produttori verrebbe meno al suo autentico compito educativo, che consiste anzitutto nel formare cittadini e persone capaci di pensare in modo autonomo.

4 Il paradigma dello sviluppo umano sostiene che compito della società, e precipuamente della scuola, è lo sviluppo umano, concepito come espansione delle libertà sostanziali di cui godono le persone. La disponibilità di diritti e di risorse non basta, occorrono le competenze (*capabilities*) per avvalersi dei propri diritti e trasformare le risorse in effettivi funzionamenti. Il compito fondamentale della scuola è dunque quello di formare tali competenze, che riguardano l'essere umano e il cittadino, prima che il produttore. Questo significa collocare la formazione del produttore entro la cornice dello sviluppo umano. Non si tratta di rinunciare alla formazione del "capitale umano", ma di vederla in un orizzonte più ampio. Oggi, la vita democratica richiede cittadini in grado di comprendere criticamente i complessi problemi della contemporaneità (dalla tutela dell'ambiente al multiculturalismo), e perciò equipaggiati di competenze elevate e ad ampio spettro (linguistiche, storiche, scientifiche ecc.).

Nella concezione di Heckman il capitale umano è una risorsa rinvenibile sin dalla nascita, che si sviluppa lungo tutto l'arco della vita ed è prodotto primariamente dal contesto familiare e poi da quello scolastico e lavorativo. Comprende sia le abilità cognitive (formalizzate nel quoziente intellettivo) sia quelle "non cognitive": socio-emotive e relazionali (come la motivazione, i tratti di personalità, la capacità di autocontrollo e quindi l'equilibrio emotivo, di concentrazione e di perseveranza, l'attenzione agli altri…), oltre che la loro interazione dinamica.

Si tratta di abilità legate all'autoconsapevolezza, alla promozione e gestione delle risorse cognitive e non cognitive del soggetto, di competenze prosociali, che consentono alle persone di conseguire una piena maturità e di poter perciò dare il proprio apporto alla vita della comunità. Le ricerche dell'economista americano si concentrano in particolare sui primi anni dell'infanzia: le esperienze e i vissuti che li caratterizzano possono costituire le premesse per uno sviluppo pieno e una vita di realizzazioni, o al contrario possono compromettere significativamente gli anni che seguiranno, limitando nel soggetto l'espressione di sé, l'accesso alle risorse personali e un'attiva e soddisfacente partecipazione alla vita sociale. La diffusione degli studi di Heckman ha dato nuovo impulso alle politiche europee per l'infanzia, come dimostrano i ripetuti richiami della Commissione ai Paesi membri affinché garantiscano a tutti i bambini e le bambine servizi educativi di qualità (Cfr. Commissione Europea, 2011, 2013 e 2014).

4. Investire sulla vita emotiva: un "guadagno" innanzitutto umano

Valorizzando i risultati conseguiti dalla ricerca economica e psicologica, e confermando la necessità di superare steccati e contrapposizioni, gli studi di Heckman, arrivano a dimostrare che:

1. lo sviluppo delle abilità cognitive e non cognitive è la chiave di volta per la riuscita e il successo nei diversi ambiti dell'agire umano: nella riuscita scolastica, nell'inserimento lavorativo, nelle performance salariali, nella prevenzione della devianza sociale.
2. Le abilità cognitive e non cognitive, pur avendo un fondamento genetico, sono sostanzialmente dipendenti dal contesto di sviluppo dell'individuo. In particolare la famiglia è il luogo principale ove tali abilità vengono sostenute e alimentate. Ma accanto ad essa le cosiddette reti di prossimità possono fornire un supporto significativo ai genitori e recare un beneficio fondamentale a bambini e bambine.
3. Vi sono *periodi sensibili* e *critici* per lo sviluppo di queste abilità, ovvero periodi particolari in cui è necessario acquisire un'abilità che altrimenti non potrà essere pienamente recuperata in futuro. Nello specifico le ricerche in campo psicologico hanno mostrato che le abilità cognitive si conseguono principalmente nel periodo della prima infanzia.

4. Una volta acquisite, queste abilità rimangono sostanzialmente un patrimonio stabile, duraturo e disponibile per tutta la vita.
5. L'acquisizione di una abilità in un particolare momento della vita facilita l'acquisizione di nuove abilità nel periodo di vita successivo, secondo un circolo virtuoso che si autoalimenta.

Quindi l'effetto dell'investimento sulle capacità future di un individuo sarà maggiore se ci sono livelli maggiori di abilità possedute in partenza e un migliore contesto familiare e sociale di partenza. Poiché la famiglia ha una funzione decisiva e vitale nello sviluppo delle abilità cognitive e non cognitive, e non tutte le famiglie hanno le stesse risorse, è importante che tutti i genitori abbiano accesso a quelle risorse di cui i loro figli necessitano per un adeguato sviluppo personale. Bambini che crescono in famiglie povere di risorse – economiche, relazionali, sociali – saranno in difficoltà nel loro sviluppo. Questi bambini, oltre ad essere esposti a situazioni di disagio, rischiano di diventare un costo per la società perché portatori di problemi quali la dispersione scolastica, la disoccupazione, la marginalità, fino alla devianza.

Le ricerche di Heckman dimostrano che interventi tardivi risultano poco efficaci e fanno aumentare le disuguaglianze sociali. Al contrario appropriati sostegni ai bambini e ai loro genitori attraverso servizi e programmi educativi per la prima infanzia garantiscono risultati promettenti (cfr. Heckman, 2009, 2012; Barnett, 2008).

Alla luce dei ragionamenti iniziali e degli studi appena citati, è evidente l'incidenza della cura della vita emotiva nei processi di sviluppo. I genitori costituiscono le prime risorse evolutive per i loro figli, la loro capacità di costruire ambienti stimolanti e sereni è fondamentale nei processi di crescita, ma se essi non hanno gli strumenti necessari per guidare i propri figli nell'esplorazione e nell'ascolto di sé, per garantire loro esperienze significative e formative fin dai primi anni di vita, devono poter contare su servizi di cura educativa competenti e di qualità. Lo ha confermato di recente un'imponente ricerca internazionale coordinata dall'Università di Carleton, a Ottawa, in Canada, a cui anche l'Italia ha partecipato[5]. Uno dei principali obiettivi era quello di validare uno strumento di rilevazione della resilienza nei più piccoli, messa alla prova anche dall'aumento dell'insicurezza negli adulti, complice la crisi economica e la condizione generale di precarietà, e parzialmente compensata dall'esperienza comunitaria nei servizi scolastici e prescolastici. Come si legge in una pagina del progetto,

> è stato stimato che solamente il 10% delle difficoltà che i bambini incontrano (vulnerabilità) è attribuibile a fattori biologici o condizioni mediche. Questo significa che oltre il 90% delle vulnerabilità in età evolutiva sono dovute a condizioni sociali e ambientali. In altre parole, la maggior parte

5 Progetto KIPI: Kids in Places Initiative. Per una presentazione sintetica cfr. https://assr.regione.emilia-romagna.it/it/ricerca-innovazione/innovazione-sociale/equita-in-pratica/toolkit/toolkit-4/intro

> delle vulnerabilità a cui i bambini sono esposti sono socialmente determinate e, ancora più importante, possono essere prevenute.

I luoghi di cura educativa – nidi, scuole dell'infanzia, scuola primaria e via via lungo tutti gli ordini e gradi scolastici, cui si aggiungono i contesti educativi extrascolastici – possono contribuire allo sviluppo delle risorse di resilienza in bambini e bambine, ragazzi e ragazze, a condizione che promuovano la loro "salute fisica e il benessere", le "competenze sociali", la "maturità emotiva", lo "sviluppo del linguaggio", lo "sviluppo cognitivo ed emotivo", le abilità comunicative" (sono queste le aree esplorate dallo strumento di rilevazione). In altre parole: aver cura di sé rappresenta una dimensione fondamentale della persona, una competenza esistenziale di straordinaria importanza per lo sviluppo psicofisico e relazionale di ognuno. La mente è una funzione intersoggettiva che si sviluppa nel contatto con gli altri, e l'intelligenza cognitivo-emotiva si esprime e cresce in virtù della qualità delle relazioni che coltiviamo con le persone che ci circondano (cfr. Bruner, 1992). L'ambiente socio-emozionale in cui vivono e crescono i bambini è dunque la matrice di ogni apprendimento, e la cura delle interconnessioni tra facoltà cognitive, emotive e relazionali crea un sistema di stimoli e rinforzi che permette, favorisce e promuove gli apprendimenti. Decisiva dunque è la figura dell'educatore e dell'insegnante, il cui compito di manifestare fiducia nelle capacità del bambino e del ragazzo incoraggiandolo nelle sue esplorazioni e nelle sue sperimentazioni concorre significativamente alla costruzione delle sue conoscenze (cfr. Menès, 2013). Altre ricerche mostrano infatti come un atteggiamento positivo ed ottimista da parte dell'educatore nei confronti delle fatiche e persino degli insuccessi di un bambino è più efficace di un intervento correttivo che ne limiti le esperienze fallimentari (cfr. Cozolino, 2013). Un clima relazionale positivo e collaborativo in un gruppo di bambini ne potenzia la concentrazione e gli apprendimenti.

5. "Cambiando la cultura, cambiamo la società"[6]

Se si possono richiamare ad una disamina critica le aspirazioni della gente riguardo ad una vita buona e soddisfacente, allora forse si può modificare anche il modo in cui il potere economico e politico viene usato per guidare la vita delle persone e dei gruppi. Se si possono cambiare le rappresentazioni delle configurazioni di potere, se l'etica della cura si radica e si diffonde al punto da prendere il sopravvento sulla logica del profitto, se chi presidia l'educazione sa preservarne la valenza realizzativa sul piano esistenziale prima che su quello competitivo-prestazionale, è possibile pensare di trasformare la società?

6 Held, V. (1997), *Etica femminista. Trasformazioni della coscienza e famiglia post-patriarcale*, Milano: Feltrinelli, p. 9.

Sono dimostrati i vantaggi che il paradigma di un'etica della cura, indiscutibilmente ascritto alla cultura di genere femminile (nella sua versione "ingenua" come pratica "naturale", e intenzionale come teorizzazione politica, cfr. Held, 1997) potrebbe portare alla vita economica, lavorativa, politica e personale (cfr. Iori, 2014). Ma come farne il principio di una sorta di "rivoluzione pacifica"?

Come spiega Virginia Held, questo cambiamento è possibile: accade ogni volta che si promuove l'interrelazione tra esseri umani, scoraggiando i rapporti di predominio, che si persegue l'etica di cura della relazione, ogni volta che la mediazione scalza la contrapposizione, ogni volta che la logica del perdono – non come espressione di buonismo rinunciatario, ma quale manifestazione del desiderio di mantenersi aperti, di rinnovarsi, di rinascere (Arendt, 1997: 174 e ss.) – contrasta e dissolve la tentazione della rivalsa, della vendetta [è questa la logica con cui operano ad esempio i servizi di mediazione: mediazione familiare, mediazione culturale, percorsi di giustizia riparativa che cercano appunto di sgretolare un paradigma di pensiero e di azione (cfr. Ceretti, Bertagna, Mazzucato, 2015). Questo non significa svalutare l'importanza fondamentale dell'organizzazione sociale e dell'azione politica quale risultante delle pratiche istituzionali dei *decision maker*[7], amplificate (spettacolarizzate e manipolate) dai media, ma rafforzare la consapevolezza della dimensione politica delle pratiche di cura come opera di civiltà, alimentare la consapevolezza dell'importanza della tessitura quotidiana di un ordine simbolico che scaturisce dai piccoli gesti di cura (cfr. Rigotti, 2002, 2004), della forza delle reti di cura (si pensi solo alle migrazioni femminili, in particolare dall'est, in funzione del badantato), dei dispositivi normativi a sostegno delle competenze professionali e dei percorsi di carriera delle donne in ambiti non tradizionalmente femminili[8], delle leggi a supporto delle professioni di cura educativa[9], oltre naturalmente alle trasformazioni culturali implicite nel fatto che uomini e donne lavorino insieme e condividano compiti di cura in posizioni di pari livello e dignità, di cooperazione e reciprocità[10].

Le pratiche dell'ascolto, della parola e del gesto, che impregnano i compiti di cura – specie nei contesti domestici di accudimento dei figli e nei luoghi educativi (che in relazione alla prima infanzia sono ancora in lar-

7 Ancora assai poco disposti a riconoscere valore alla cura, implicitamente svalorizzata e mortificata, e in questo ancora contrastata da una politica e da un'influenza dei media in supporto al predominio maschile (cfr. Ferguson, 1989; Ferguson & Folbre, 1981; Priulla, 2014).

8 Cfr. la Legge n. 120/2011: "Equilibrio tra i generi negli organi delle società quotate", più conosciuta come legge Golfo Mosca sulle "quote rosa".

9 Cfr. Legge 205, comma 594-601 in vigore dall'1.1.2018: "Educatori e pedagogisti per legge".

10 "Il lavoro di cura è ancora una robusta fonte di disuguaglianza di genere", afferma Martha Nussbaum (2012: 145), per questo "bisogna sviluppare una maggiore reciprocità tra uomini e donne: la società ha bisogno di nuove concezioni della virilità, che rifiutino l'idea che non sia compito dell'uomo lavare il corpo di un anziano genitore" (*Ibidem*).

ghissima maggioranza declinati al femminile) – hanno un posto di primo piano sullo sviluppo intellettivo e intellettuale e custodiscono un potenziale non ancora adeguatamente indagato come foriero di un cambiamento culturale. Tuttavia non sono sufficienti le pratiche di cura che da secoli le donne immettono nei loro circuiti familiari, professionali e più in generale extradomestici; occorre che la forza di quelle pratiche venga esplicitata, consapevolizzata, analizzata, assunta come elaborazione simbolica – ovvero integrata nella cultura dominante affinché la trasformi dall'interno senza che si incisti nel suo tessuto in modo irrelato[11] – nei contesti istituzionali, in modo che possa visibilizzarsi, costituire un coesivo sociale in grado di produrre un cambiamento intenzionale.

Occorre dunque moltiplicare e promuovere luoghi di ricostruzione critica collettiva del significato dell'esperienza di cura, dei suoi effetti a lungo termine e mentre viene vissuta. Esemplare a questo proposito è una ricerca di Vanna Iori e Luigina Mortari sulle pratiche di cura a fondamento di una società solidale (cfr. Iori & Mortari, 2005) analizzate secondo un approccio fenomenologico, che non solo supera la distinzione soggetto-oggetto (in questo caso ricercatori da una parte e soggetti di cura dall'altra) aumentando in tutti gli attori della ricerca il livello di consapevolezza, ma analizza l'effetto della cura nel suo farsi, cioè nelle modificazioni che produce all'interno del tessuto sociale. L'elaborazione collettiva dei significati legati alla cura le conferisce autorità. Il confine tra il simbolico e il materiale nelle faccende umane non solo non è statico e definitivo, ma indica il punto di contatto e di trapasso di due sistemi mutualmente interdipendenti e che quindi si influenzano vicendevolmente. La cura ha una forza plastica, trasformativa, proprio come l'educazione, che nel suo significato originario di "aver cura" (Mortari, 2006: 14-15) significa allevare, alimentare, nutrire, oltre che istruire, formare.

Assumendo l'espressione biblica si potrebbe parlare di "talenti", ma anche di attitudini, propensioni, risorse, capacità (cfr. Nussbaum, 2001, 2012) che l'esperienza permette di estrinsecare, conoscere, esercitare. Ma qual è il motore che permette a ciò che è custodito nel profondo di emergere, di giungere ad espressione? Non si dice forse che educare è un incontro tra esistenze, tra soggetti che si sporgono l'uno verso l'altro per incontrarsi in un progetto? E qual è la spinta che induce il soggetto educativo ad aprirsi, ad affidarsi all'educatore, al maestro, al genitore? Questa spinta, come si diceva all'inizio, è il *desiderio* di portare a compimento quanto si avverte come solamente abbozzato (Zambrano, 1996: 90). L'educazione dovrebbe

11 E tuttavia poco conforta la scarsa presenza di insegnamenti di Pedagogia della differenza di genere nel panorama accademico nazionale, anche nei Corsi di Laurea di Scienze della formazione; da cui discende una scarsa rilevanza di questo tema – che invece consentirebbe di leggere con senso critico le relazioni interpersonali in ogni contesto di vita, tanto più di cura educativa – nei percorsi formativi; così del tutto al di sotto del bisogno e del supporto economico necessario alla loro esistenza sono i Centri studi e di ricerca su questi temi, a differenza di quanto accade in altri Paesi europei (cfr. Bencivenga, 2015; Griffin, 2005; Jacobsen, 2015; Jaunait *et al.,* 2008).

liberare e insegnare a liberare dagli impedimenti che ostacolano, limitano il contatto, l'ascolto del proprio desiderio, che si oppongono alla possibilità di vivere all'altezza dei propri talenti, della propria vocazione. Il desiderio ha un rilievo esistenziale, è sospinto da una forza vitale, generativa, conserva ed espande la vita, dilata mondi e quindi aumenta gli spazi di libertà. Per questo il desiderio esaudito, liberato, libera a sua volta. Trasfigura la fatica della ricerca in un disegno di senso, traduce il sacrificio in dono (quando una madre si occupa del suo piccolo, non lo fa per avere in futuro una ricompensa, poiché questa è già tutta nel suo atto. Quindi l'offerta di sé, del proprio tempo, non costituisce un sacrificio quanto piuttosto un dono, e il dono accresce chi lo fa, non chi lo riceve) appare come possibilità di piena fioritura della persona, porta una promessa di felicità, poiché se pure ricorda che siamo "mancanti delle stelle" (*de-siderare*: fissare attentamente le stelle), indica comunque che siamo fatti per le cose alte e che vi tendiamo.

6. Educare alla cura: un compito istituzionale

Secondo quanto sostiene Martha Nussbaum, lo Stato, nei suoi dispositivi di gestione democratica delle risorse verso livelli di civiltà e diritti garantiti ad un numero sempre crescente di persone (mediante leggi, politiche, programmi, servizi, stanziamenti ecc.), riveste un ruolo fondamentale nell'educare i suoi cittadini a sviluppare sensibilità e competenze di cura. I dieci punti in cui la Nussbaum individua le "capacità" del soggetto e al contempo fissa le condizioni base a cui una società non può rinunciare senza calpestare l'umanità (Nussbaum, 2012: 39-40), pongono la questione in termini di giustizia sociale prima che di virtù comunitaria. Per quanto il bene individuale sia inseparabile da quello collettivo, chi detiene mezzi e responsabilità di gestione e governo della dimensione comunitaria ha ovviamente possibilità e dunque responsabilità che il singolo esercita in minima parte. Oltretutto poiché un "retroterra socioculturale ingiusto influisce sui desideri e sulle scelte" (Nussbaum, 2001: 147), il diffuso aumento di "nuovi poveri" – di quanti cioè patiscono una privazione di risorse culturali e non solo legate alla sussistenza materiale, in aggiunta a coloro che sono minacciati da una precarietà professionale che attenta la serenità quotidiana e costringe a ritmi lavorativi inumani (cfr. Iori & Rampazi, 2008) – inibisce l'ascolto del desiderio come possibilità autorealizzativa e compromette la capacità di autodeterminazione, ovvero quella progettualità esistenziale di cui l'educazione come cura di sé è al servizio; così Heidegger: il pervenire dell'essere umano a ciò che esso, nel suo essere-libero per le possibilità più proprie per il progetto, è opera della cura (Heidegger, 1976: 239 e ss.). Sconnessi, non educati alla possibilità di prestare ascolto al desiderio, si viene così privati della possibilità di decidere. Decidere, nel linguaggio del filosofo tedesco, significa "togliere la chiusura" (*Entschlossenheit*), aprire. Decidere è dunque recidere, tagliare gli impedimenti, libe-

rare: l'incompiutezza mette in movimento il dinamismo della cura come apertura al futuro.

> L'educazione non ha luogo nell'immobilismo dell'indecisione, nella stasi che mantiene e conferma la condizione data. Educare vuol dire aver cura che ciascuno apprenda a decidere (anticipare liberando) senza decidere per lui (sostituirsi dominando); che ciascuno apprenda ad uscir fuori dal suo attuale stato d'incompiutezza per realizzare, mantenere e riscrivere nel tempo il segno personale della propria umanità (Conte, 2007: 84).

Mettere al centro dell'esperienza di costruzione delle relazioni – con sé stessi e con gli altri – l'etica della cura significa dunque scegliere consapevolmente di agire in base a motivazioni che si prendono come guida e che ci si sforza intenzionalmente e scrupolosamente di seguire.

Secondo questa prospettiva l'educazione consiste anzitutto nell'aiutare il soggetto, fin dalla più tenera età, a entrare in contatto con gli umori, le emozioni, le pulsioni che impregnano il proprio mondo interiore, consegnargli gli strumenti che è in grado di utilizzare per dare voce a quanto si agita in lui, sperimentare la possibilità di non farsi determinare dai vissuti ma di scegliere come dare loro voce in modo non distruttivo. Crescendo lo si aiuterà nella costruzione di connessioni tra le esperienze fondamentali alla base della propria identità: la storia familiare da cui proviene e i condizionamenti che lo sollecitano dall'esterno, le conoscenze teorico-pratiche come strumenti per dare risposta anzitutto ad una domanda di senso. L'epistemologia di un'etica della cura tesa a garantire a ognuno una vita buona si avvale dei saperi necessari a scandagliare le implicazioni che le cure ricevute o mancate hanno (avuto) nella costruzione di sé.

Sul piano collettivo il cambiamento rispetto alle logiche prestazionali e di profitto a fondamento del sistema sociale impone innanzitutto il compito di interrogarsi sui motivi che impediscono di fare della cura il fondamento della convivenza per poi impegnarsi nello sviluppo di un'etica come perseguimento non dell'utile ma di una vita buona, illuminata dalla ricerca del bene. Abbiamo bisogno cioè di un'educazione fondamentale che metta le persone in contatto e in ascolto col proprio desiderio di bene, che significa sostanzialmente con l'espressione del proprio potenziale evolutivo. Un'educazione che non agisca (solo) come una (inevitabile) forza plasmante dall'esterno (Mapelli, 2015: 102-120) ma che consegni strumenti di scavo ed esplorazione di sé: per capire quanto ci siamo fatti carico delle domande dei nostri genitori, in quale misura la loro storia è precipitata nella nostra con un carico di risorse e criticità che hanno contribuito a dare forma alla nostra vita (cfr. Ravasi Bellocchio, 2012; Musi, 2015), quanto ci siamo incamminati su sentieri interrotti, in che modo i condizionamenti che provengono dal mondo esterno concorrono a definire i nostri paesaggi interiori, se e come – tra tutte queste interferenze – riusciamo a dare seguito all'aspirazione di ascoltare l'intimo desiderio di realizzare il nostro poter essere (Mortari, 2002: 17), garantendoci un tempo disteso con cui portare

avanti un percorso maturativo, fatto di meditazioni sulle esperienze compiute, sulle loro connessioni con quelle passate e sulla loro incidenza nel progetto di vita in divenire. Come scrive Martha Nussbaum "l'istituzione statale dovrebbe dedicare particolare attenzione a ogni istituzione la cui influenza sulla formazione delle capacità sia profonda, perché raggiungere un minimo di giustizia sociale implica portare i cittadini al livello di soglia delle capacità" (Nussbaum, 2001: 297-298). Queste capacità (*capabilities*) vanno lette in un'accezione ampia, alla luce di un paradigma democratico di cittadinanza. Secondo la Nussbaum, così come Amartya Sen (1992, 2010), non è sufficiente godere di diritti formali, occorrono anche le capacità per avvalersene. Una capability è costituita dalla connessione tra opportunità esterne (in termini di disponibilità di risorse economiche e di diritti) e capacità interne. Il possesso di tali capacità permette di accedere a opportunità esterne adeguate per realizzare un'espansione delle libertà sostanziali degli individui, e quindi della possibilità di concepire e attuare propri autonomi progetti di vita.

Gli approcci socio-culturali (ovvero le priorità proposte dal sistema economico e giustificate dalla cultura) modellati sul contratto o sulla contrattazione trascurano il valore dell'affetto, della dedizione e della cura come doti morali, fonti di percezione etica; e "siccome questi approcci non incorporano nella loro struttura l'emozione e l'immaginazione, è possibile che ci conducano a sottovalutare il valore di queste qualità nell'ambito politico, come fonti di scelta corrette" (Nussbaum, 2001: 301). In realtà, come dimostra la Nussbaum, le emozioni hanno un ruolo politico e possono essere guide efficaci nel processo della scelta sociale[12]. È a partire dunque dall'etica della cura e, responsabilmente per ognuno di noi, dalla cura della vita emotiva come riconoscimento di una pratica politica trasformativa che è possibile contrastare le fredde logiche di mercato e "riscaldare" (umanizzare) i contesti, dare voce ai mondi interiori e alla loro protensione al bene (scrive Aristotele che il movimento dell'esistere è mosso dall'intenzione di cercare il bene: Aristotele, *Etica Nicomachea*, I, 1, 1094a 2), esercitare una ragione dialogica che accolga le ragioni contestualizzate, dove le risposte sono il risultato di una pluralità di prospettive non riducibili all'unità o a un punto di vista prevalente.

> Chi partecipa alla discussione non deve abbandonare la propria prospettiva particolare, né mettere da parte le proprie motivazioni e i propri sentimenti. Fintantoché il dialogo consente che tutte le prospettive vengano enunciate liberamente, vengano ascoltate e prese in considerazione, l'espressione di bisogni, motivazioni e sentimenti non avrà rilevanza soltanto privata (Young, 1987: 69)

12 "L'immaginazione delle componenti necessarie a una vita veramente umana e le emozioni connesse alla privazione e al desiderio postulanti questi beni centrali svolgono un ruolo primario (opportunamente contenuto) nella creazione di principi politici di base" (Nussbaum, 2001: 302).

… perché interagirà con altri bisogni, motivazioni e sentimenti.

Questo è uno dei compiti principali dei professionisti della cura educativa, degli operatori sociali e dei rappresentanti delle istituzioni: leggere con senso critico la realtà che abitiamo, prendere posizione e attivare intenzionalmente un cambiamento. Perché chi ha strumenti e competenze per leggere la realtà, non può non assumerne una responsabilità corrispondente, non può cioè ignorare le sue derive e i margini di intervento, appellandosi magari ad una complessità imponente ed inscalfibile.

Bibliografia

Ammaniti, M. (2015), *La famiglia adolescente*, Roma-Bari: Laterza.

Arendt, H. (1991), *Tra passato e futuro*, Milano: Garzanti.

Ead. (1997), *Vita activa. La condizione umana*, Milano: Bompiani.

Aristotele (1993). *Etica Nicomachea*. Milano: Rusconi.

Id. (2016), *Politica*, Milano: Bompiani.

Baldacci, M. (2018), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: FrancoAngeli.

Barnett, W.S. (2008), "Why Governments Should Invest in Early Education", http://www.cesifo-group.de/DocDL/dicereport208-forum2.pdf

Bellingreri, A. (2015), *Imparare ad abitare il mondo*, Milano: Mondadori.

Bencivenga, R. (ed.) (2015), "Perspectives on gender studies in Denmark, Norway and Sweden: *AG About Gender – Rivista internazionale di studi di genere. L'eteronormatività tra costruzione e riproduzione*, n. 4, pp. 229-251.

Bertagna, G., Ceretti, A. & Mazzucato C. (a cura di) (2015), *Il libro dell'incontro*, Milano: Il Saggiatore.

Brunerm J.S. (1992), *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri.

Commissione Europea (2011), *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start to the word of tomorrow,* in http://www.minori.it/sites/default/files/unione%20europea%20com%2066-2011.pdf

Commissione Europea (2013), *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage,* in https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32013H0112

Commissione Europea (2014), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*, in http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf

Conte, M. (2007), "La pratica educativa tra cura di sé e cura dell'altro", in C. Viafora, R. Zanotti & E. Furlan (a cura di), *L'etica della cura tra sentimenti e ragioni*, Milano: FrancoAngeli.

Cozolino, L. (2013), *The Social Neuroscience of Education. Optimizing attachment and learning in the classroom*, New York: W.W. Norton & Company.

Dewey, J. (1970), *Scuola e società*, Firenze: La Nuova Italia.

Donati, P. (2006), *Manuale di sociologia della famiglia*, Roma-Bari: Laterza.

Ferguson, A. (1989), *Blood at the Root: Motherhood, Sexuality and Male Domination*, London: Pandora.

Ferguson, A. & Folbre, N. (1981), "The Unhappy Marriage of Patriarchy and Capitalism", in L. Sargent (ed.), *Women and Revolution*, Boston: South End Press
Fielding, M. & Moss, P. (2014), *L'educazione radicale e la scuola comune*, Parma: Junior-Spaggiari.
Gilligan, C. (1987), *Con voce di donna*, Milano: Feltrinelli.
Goleman, D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano: Mondadori.
Griffin, G. (2005), "The Institutionalization of Women's Studies in Europe", in G. Griffin (ed.), *Doing Women's Studies. Employment Opportunities, Personal Impacts and Social Consequences*, London: Zed Books.
Heckman, J. (2009), "Understanding the Sources of and Solutions to Human Inequality," Keynote Lecture, Meeting on Early Childhood Education, Rio de Janeiro, Brazil, December 17.
Id. (2012), "The Case for Investing in Disadvantaged Young Children", in http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Policy-Briefs.html
Held, V. (1997), *Etica femminista. Trasformazioni della coscienza e famiglia post-patriarcale*, Milano: Feltrinelli.
Heidegger, M. (1976), *Essere e tempo*, Milano: Longanesi.
Illich, I. (1980), *Il genere e il sesso. Per una critica storica dell'uguaglianza*, Milano: Mondadori.
Iori, V. (2005), "Etica della cura e reti informali nel welfare territoriale", in V. Iori & L. Mortari, *Per una città solidale*, Milano: Unicopli, pp. 213-276.
Iori, V. & Mortari, L. (2005), *Per una città solidale*, Milano: Unicopli.
Iori, V. & Rampzi, M. (2008), *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Milano: Unicopli.
Iori, V. (a cura di) (2014), *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*, Milano: FrancoAngeli.
Jacobsen, C.M. (2015), "Norway", in P. Stoltz, C.M. Jacobsen, L. Gemzöe & M. Fahlgren, in R. Bencivenga (ed.), "Perspectives on gender studies in Denmark, Norway and Sweden", in *AG About Gender – Rivista internazionale di studi di genere*, n. 4, pp. 229-251.
Jaunait, A. *et al.* (eds.) (2008), *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*, Bruxelles: De Boeck.
Lacan, J. (1976), "La direzione della cura e i principi del suo potere", in *Scritti*, a cura di G.B. Contri, Torino: Einaudi, vol. 2.
Lévinas, E. (1983), *Altrimenti che Essere o al di là dell'essenza*, Milano: Jaca Book (ed. orig. 1974).
Mancuso, V. (2009), *La vita autentica*, Milano: Raffaello Cortina.
Mapelli, M. (2015), "Il paradosso dell'autorità e l'eclissi della figura del maestro", in V. Iori & D. Bruzzone, *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Milano: FrancoAngeli, pp. 102-120.
Menès, M. (2013), *Il bambino e il sapere*, Brescia: La Scuola.
Mortari, L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, Milano: La Nuova Italia – RCS.
Ead. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano: Bruno Mondadori.
Ead. (2015), *Filosofia della cura*, Milano: Raffaello Cortina.
Ead. (2017), *La sapienza del cuore*, Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. & Mazzoni, V. (2014), *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Verona: Cortina.

Mortari, L. & Saiani, L. (a cura di) (2013), *Gesti e pensieri di cura*, Milano: McGraw-Hill Education.
Musi, E. (2015), "Sottotraccia. Eredità nascoste nelle relazioni di cura", in V. Iori & D. Bruzzone, *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Milano: FrancoAngeli.
Natoli, S. (2003), *La felicità. Saggio di teoria degli affetti*, Milano: Feltrinelli.
Nussbaum, M.C. (2001), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna: il Mulino.
Ead. (2011), *Non per profitto*, Bologna: il Mulino.
Ead. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: il Mulino.
Platone (2000), *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Milano: Bompiani.
Priulla, G. (2014), *Parole tossiche. Cronache di ordinario sessismo*, Cagli: Settenove.
Ravasi Bellocchio, L. (2012), *L'amore è un'ombra*, Milano: Mondadori.
Ricoeur, P. (1993), *Sé come un altro*, Milano: Jaca Book.
Id. (2007), *Etica e morale*, Brescia: Morcelliana.
Rifkin, J. (2010), *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Milano: Mondadori.
Rigotti, F. (2002), *Il filo del pensiero*, Bologna: il Mulino.
Ead. (2004), *La filosofia delle piccole cose*, Novara: Interlinea.
Sen, A. (1992), *Diritti personali e capacità*, in Id., *Risorse, valori, sviluppo*, Torino: Bollati Boringhieri.
Id. (2010), *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Bologna: il Mulino.
Tronto, J. (2006), *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Reggio Emilia: Diabasis.
Volpi, R. (2014), *La nostra società ha ancora bisogno della famiglia? Il caso Italia*, Milano: Vita e Pensiero.
Winnicott, D.W. (1970), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma: Armando (ed. or. 1965).
Id. (1975), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Firenze: Martinelli (ed. or. 1958).
Young, I.M. (1987), "Impartiality and the Civic Public", in S. Benhabib & D. Cornell (eds.), *Feminism as Critique: On the Politics of Gender*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
Zambrano, M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, Milano: Raffaello Cortina.

Finito di stampare
nel mese di agosto 2018
da Digital Team - Fano (PU)