

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM
ANNO LVI • GENNAIO/APRILE 2018

DOSSIER
L'EDUCAZIONE COME CURA
ALLA RADICE DELLA CAPACITÀ
DI SCEGLIERE

2018
RSE

COMITATO DI DIREZIONE

PINA DEL CORE
MARCELLA FARINA
MARIA ANTONIA CHINELLO
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
MARIA SPÓLNİK

COMITATO SCIENTIFICO

JOAQUIM AZEVEDO (PORTUGAL)
GIORGIO CHIOSSO (ITALIA)
JENNIFER NEDELSKY (CANADA)
MARIAN NOWAK (POLAND)
JUAN CARLOS TORRE (ESPAÑA)
BRITT-MARI BARTH (FRANCE)
MICHELE PELLERREY (ITALIA)
MARIA POTOKAROVÁ (SLOVAKIA)

COMITATO DI REDAZIONE

ELIANE ANSCHAU PETRI
CETTINA CACCIATO INSILLA
PIERA CAVAGLIÀ
HIANG-CHU AUSILIA CHANG
MARIA ANTONIA CHINELLO
SYLWIA CIEŻKOWSKA
PINA DEL CORE
ALBERTINE ILUNGA NKULU
MARCELLA FARINA
KARLA M. FIGUEROA EGUIGUREMS
MARIA KO HA FONG
RACHELE LANFRANCHI
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
ANTONELLA MENEGHETTI
ENRICA OTTONE
MICHAELA PITTEROVÀ
PIERA RUFFINATTO
MARTHA SÉIDE
ROSANGELA SIBOLDI
ALESSANDRA SMERILLI
MARIA TERESA SPIGA
MARIA SPÓLNİK
MILENA STEVANI

DIRETTORE RESPONSABILE

MARIA ANTONIA CHINELLO

COORDINATORE SCIENTIFICO

MARCELLA FARINA

SEGRETARIA DI REDAZIONE

RACHELE LANFRANCHI

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE
EDITA DALLA PONTIFICIA
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"AUXILIUM" DI ROMA

DIREZIONE

Via Cremolino 141
00166 Roma

Tel. 06.6157201
Fax 06.615720248

E-mail

rivista@pfse-auxilium.org
coordinatore.rse@pfse-auxilium.org

Sito internet

<http://rivista.pfse-auxilium.org/>

Informativa GDPR 2016/679

I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, accesso, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.



ASSOCIATA
ALLA UNIONE STAMPA
PERIODICA
ITALIANA

Aut. Tribunale di Roma
31.01.1979 n. 17526

Progetto grafico impaginazione
e stampa
EMMECIPI SRL

ISSN 0393-3849

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

ANNO LVI NUMERO 1 • GENNAIO/APRILE 2018

Poste Italiane Spa
Sped. in abb. postale d.l. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 2 e 3, C/RM/04/2014

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM



DOSSIER

**L'EDUCAZIONE COME CURA.
ALLA RADICE DELLA CAPACITÀ
DI SCEGLIERE**

Education as care.

At the roots of the capacity to choose

Introduzione al Dossier

Introduction to the Dossier

Maria Teresa Spiga

6-12

Cura di sé e cura dell'altro.**Considerazioni antropologiche ed educative**

Care for oneself and care for others.

Anthropological and educational considerations

Maria Spólnik

13-34

La figura giovannea del «discepolo amato»:**un itinerario pedagogico****per il discernimento vocazionale**

The figure of John as the «beloved disciple»:

A pedagogical itinerary for vocational discernment

Giuseppe De Virgilio

35-50

I giovani, la fede, la vocazione:**snodi, risorse, prospettive**

Young people, faith, vocation: synod,

resources, perspectives

Marcella Farina

51-66

Il "Cortile dei gentili" a partire dai piccoli

The "Courtyard of the gentiles" beginning with the little ones

Marcella Farina

67-83

Cosa è il male?

What is evil?

Diana Vincenzi Amato

84-89

SISTEMA PREVENTIVO OGGI

**L'esperienza educativa di don Bosco
e di Madre Mazzarello.**

**Rilettura alla luce della «cultura dell'incontro»
di papa Francesco.**

The educational experience of saint John Bosco
and saint Mary Domenica Mazzarello.
In the light of pope Francis' "culture of encounter".

Piera Ruffinatto

92-107

ALTRI STUDI

**Insegnamento e apprendimento:
tra dialogo e asimmetrie**

Teaching and learning:
between dialogue and asymmetries

Pier Paolo Bellini

110-126

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

Recensioni e segnalazioni 128-140

Libri ricevuti 141-144

Norme per i collaboratori della Rivista 146-147

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM

DOSSIER
**L'EDUCAZIONE COME CURA,
ALLA RADICE DELLA CAPACITÀ
DI SCEGLIERE**

RSE

CURA DI SÉ E CURA DELL'ALTRO. CONSIDERAZIONI ANTROPOLOGICHE ED EDUCATIVE

CARE FOR ONESELF AND CARE FOR OTHERS.
ANTHROPOLOGICAL AND EDUCATIONAL CONSIDERATIONS

MARIA SPOLNIK¹

La cura di sé, strettamente connessa alla cura dell'altro nel riconoscimento della fragilità comune, e la cura del mondo come luogo dell'esprimersi del "sé" sono intrinsecamente collegate, e ciò non per una teoria edificante, ma per necessità la cui presa d'atto, oggi, non è più dilazionabile. Tener unita la *cura sui* e la cura dell'altro diviene un'esigenza della società attuale, non di rado dominata dall'individualismo, da un'avvilente cultura narcisistica e da un diffuso analfabetismo affettivo.

In tale contesto, il problema della *cura sui*, pur profilandosi come essenziale per la vita del singolo, non può ridursi a un intimistico rafforzamento del sé autoreferenziale, ma deve mirare, all'opposto, al suo trascendimento.

La persona infatti, per definizione, è una realtà spirituale di natura relazionale,² che attualizza pienamente se stessa soltanto in un contesto di relazioni umane e umananti.

Per diventare se stessa, la persona ha bisogno di apprendere, innanzitutto, la competenza nella cura di sé e della cura dei legami vitali con l'al-

tro e con l'ambiente. In tale processo la persona è guidata ed accompagnata da educatori competenti, capaci di introdurla, teoricamente e praticamente, nell'arte della cura e di sostenerla quotidianamente nella fatica del prendersi cura.

Nell'educazione il tema della cura di sé e della cura dell'altro è un tema complesso e andrebbe affrontato in modo interdisciplinare.

Per questo, l'intento del presente articolo non è quello di esaurire il tema di cura nell'educazione, ma è quello di offrire alcune coordinate antropologiche ed educative che potrebbero meglio orientare la riflessione e la scelta di quanti intendono apprendere e insegnare l'importante arte della cura di sé e dell'altro, fino a fare di tale duplice cura non solo uno *stile di vita* personale, ma anche una competenza professionale, una cultura della cura.

Nello svolgimento della ricerca, specialmente in alcune parti, tendo a privilegiare come fonte significativa per le mie riflessioni alcuni saggi di Luigina Mortari.

CURA DI SÉ E CURA DELL'ALTRO. CONSIDERAZIONI ANTROPOLOGICHE... / MARIA SPOLNIK

1. Il concetto polisemico di cura

I tratti interessanti di cura si possono desumere dal mito di Cura³, un racconto di Gaio Giulio Igino del I sec. a.C., che esprime un concetto importante per la comprensione dell'origine e del divenire dell'uomo.

Martin Heidegger, interpretando il mito in chiave filosofica, individua in esso la testimonianza della concezione di Cura come di ciò che ha dato forma all'uomo e ciò a cui l'uomo appartiene per tutta la vita. L'essere che chiamiamo uomo ha origine dalla Cura ed è governato da essa fintanto che è nel mondo.⁴

Nel nostro tempo la categoria di cura si sta imponendo sia per varietà di significati che per centralità d'interesse. In effetti, la cura è categoria polisemica: è cura del corpo, come igiene e come ripristino della salute; è cura sociale, dei gruppi deboli, dei marginali, dei disabili; è cura religiosa, come direzione di anime; è cura dell'ambiente; è cura educativa e altro ancora. Franco Cambi, interrogandosi sul perché di tale fenomeno, riconduce le risposte fondamentalmente a tre: alla crescita vertiginosa delle scienze umane, che si sono poste non solo come *visione* dell'uomo (scientifica e rigorosa), ma anche come *strumenti* d'azione per trasformare, riequilibrare, riorientare l'uomo moderno che appare sempre più inquieto, alienato, problematico; allo sviluppo che ha assunto oggi la *questione del soggetto* a livello sociale e psico-sociale, la quale reclama di comprenderlo nella sua complessità e di aiutarlo nella conquista del proprio sé, *prendendolo in cura*; alla nascita di un sistema so-

ciale che nel creare lo "Stato sociale" si è fatto carico della vita privata e pubblica delle persone, dando ad esse sicurezza, assistenza, *cura* appunto: facendosi carico del loro *destino* dall'infanzia alla vecchiaia.⁵

Su queste istanze si è innescata la riflessione sulla cura: cos'è curare? si può curare? come agisce la cura? Il prendere-in-cura anche chi cura? Chi viene curato come si relaziona rispetto alla cura? Se educare, e come, ad aver cura di sé e dell'altro? E sono solo alcuni quesiti.

Va però sottolineato che oggi, più di ieri, oltre all'esercizio di cura che varia in ogni ambito per fini e per mezzi, il curare e la cura sono indagati a livello epistemologico e fenomenologico. Ciò sta avvenendo un po' ovunque: il concetto di cura è studiato con successo nell'ambito sanitario, in medicina, psicologia e psichiatria;⁶ si nota un ritorno ad esso in filosofia (etica e antropologia), nel campo giuridico⁷, in ecologia, nella comunicazione e nel femminismo.⁸ Un interesse particolare per la cura è riservato all'ambito che da sempre le è connaturale, cioè all'ambito della pedagogia⁹ e dell'educazione.¹⁰

2. Il paradigma educativo della cura

L'interesse per il paradigma educativo della cura è giustificato dal fatto che, come dimostra l'osservazione del quotidiano, la cura è il bisogno fondamentale della persona umana, la quale entra nel mondo fin dall'inizio come un essere vulnerabile, fragile, ontologicamente debole e incompiuto. Tale esperienza, universalmente vissuta, porta a ipotizzare una serie

RIASSUNTO

L'intento del presente articolo non è quello di esaurire il tema di cura nell'educazione, perché l'argomento è in sé complesso e andrebbe trattato in modo interdisciplinare. Il contributo vuole offrire alcune coordinate antropologiche ed educative che potrebbero orientare meglio la scelta di voler apprendere l'importante arte di cura di sé e dell'altro, fino a fare di tale duplice cura uno *stile di vita* personale e professionale.

Parole chiave: cura, cura educativa, cura di sé, cura dell'altro, indicatori di cura educativa buona.

SUMMARY

The aim of this article is not to exhaust the theme on care in education, which is in itself a complex topic to be studied from an interdisciplinary approach. The contribution offers some anthropological

di attenzioni, premure e interventi da predisporre come necessari e intenzionali, perché la persona possa essere sostenuta adeguatamente nella sua sopravvivenza fisica, tutelata nei momenti fragili della salute, accompagnata quotidianamente nel processo di diventare se stessa mediante l'educazione integrale.

Un progetto di vita finalizzato al compimento dell'umanità, quindi al benessere e alla felicità della persona che lentamente diviene se stessa, e un'educazione che si im-

and educational coordinates that could guide whoever wishes to learn the important art of taking care of oneself and of the other in the educative process, making it a personal and professional style of life.

Key words: care, educational care, self-care, care of the other.

RESUMEN

El presente artículo no tiene la intención de agotar todo el tema sobre el cuidado de la educación que en sí es complejo y necesita ser abordado interdisciplinariamente. El aporte pretende ofrecer algunas coordenadas antropológicas y educativas que podrían orientar mejor la opción de querer aprender el importante arte de cuidar de sí mismo y del otro, para que ese doble cuidado se convierta en un *estilo de vida* personal y profesional.

Palabras clave: cuidado, cuidado de la educación, cuidado de sí mismo y del otro, indicadores del cuidado educativo bueno.

pegni a realizzare tale progetto in modo adeguato e soddisfacente, non possono perdere di vista l'*essenziale* che sta in questo: l'educatore *si prende cura* della persona nella sua integralità e, al tempo stesso, l'educando impara ad assumersi gradualmente l'impegno di *aver cura* nei confronti dell'esistenza.

La persona, in effetti, assume la propria esistenza soltanto nella misura in cui è capace di collocarsi nel mondo scegliendo di prendersene cura. «Questo rapportarsi all'esistere aven-

done cura è un essenziale che ha il tratto della necessità: perché da subito e per tutto il tempo della vita l'essere umano, in quanto esistente, si trova consegnato all'esistenza secondo le modalità della cura. Per questo si può dire che "ognuno è quello che fa e di cui si cura".¹¹

2.1. «Ognuno è quello che fa e di cui si cura»

Se le parole di Martin Heidegger appena citate sono vere, esse assumono un peso rilevante proprio per l'educazione.

L'assenza di cura adeguata, l'errore in essa o la mancata corrispondenza alle cure predisposte, possono compromettere la crescita armonica della persona o, persino, risultare fatali per il suo compimento.

È fondamentale, quindi, conoscere, discernere e scegliere cure appropriate per la persona e per la sua crescita tenendo presente che, di fatto, *cura* si può dire in vari modi, perché si tratta di un concetto polisemantico che richiama esperienze polivalenti. Si può dire, in sintesi, che il termine "cura" risulta carico di differenti significati: «C'è una cura necessaria per continuare a vivere, una cura necessaria all'esistere per dar voce alla tensione alla trascendenza e nutrire di senso l'esserci, e una cura che ripara l'essere sia materiale che spirituale, quando il corpo o l'anima si ammala». ¹² I tre tipi di cura, di cui sopra, non sono intercambiabili, non possono essere confusi.

La persona umana, lungo l'intero arco della propria esistenza, può necessitarne di tutti e tre.

2.2. Tipologie della cura e l'essenza della cura educativa

Che cos'è, dunque, la cura educativa o come intendere l'educazione come cura? Per cogliere l'essenza della cura educativa è importante approfondire brevemente anche altre due sue tipologie.

2.2.1. La cura intesa come provvedere ciò che serve all'esistenza

L'esperienza quotidiana pone in evidenza che la persona, per l'intero arco della vita, anche se in modalità differenti, ha bisogno di un tipo elementare di cura intesa come *necessità ontogenetica*, che si manifesta innanzitutto nel provvedere ciò che serve all'esistenza.

La cura nel procurare ciò che consente di conservare la vita, nel greco antico è espresso con il termine *merimna*. «La cura come *merimna* è il modo di essere che rappresenta la risposta alla *horme* di cui parla la filosofia stoica, cioè alla tendenza naturale a persistere nell'essere, una tendenza inevitabile in quanto noi saremmo esseri "finalizzati alla vita"». ¹³ Tale tendenza a conservare la vita dimostra che la persona, nel concreto, non può fare a meno delle cose. Anzi, come mette bene in luce Lévinas, «questo procurare cose non è una forma degradata dell'agire, contro la quale elaborare schizzinose filosofie che coltivano l'illusione di un essere sollevato dalla sua materialità. La cura delle cose e dei bisogni che abbiamo delle cose non è un livello degradato di vita rispetto a un livello di esistenza più qualificato come potrebbe essere quello meta-

fisico: è piuttosto il modo di essere che ci appartiene in quanto esserci incarnati in un corpo che abita il mondo. La cura delle cose è la “nostra cura di esistere”». ¹⁴

Drammatico e nefasto sarebbe fermarsi alla cura di esistere come un semplice procurare le cose, senza dare consistenza relazionale ed etica al nostro esserci.

In effetti la cura, se è inevitabile per conservare la vita mettendola al riparo dalla sua fragilità, può assumere dimensioni smisurate a causa dell'ansia che prende la persona di fronte alla sua fragilità ontologica. Il fatto di non avere un controllo totale sulla vita genera inquietudini e paure, le quali possono portare a una frenesia nel procurare le cose, che consuma la vita stessa. «Essenziale allora non è procurare cose per possedere, perché l'averle può tradursi in perdita del tempo dell'esserci.

La preoccupazione per la vita, necessaria per garantire il persistere nell'essere, può tradursi in un eccesso di azioni con cui vorremmo riempire quel vuoto di fondamento certo che sentiamo così minaccioso, una forma quasi di accanimento nell'accumulare ciò che ci potrebbe essere utile». ¹⁵

Questo eccesso di affanno per le cose, in realtà, può essere interpretato come «conseguente al sentire con angoscia la propria situazione di esseri mancanti, bisognosi dell'altro». ¹⁶

Il sapersi bisognosi e l'impossibilità di trovare un riparo definitivo a questo bisogno si traducono in un sentimento di impotenza, che, lasciato dilagare nell'anima, può spingere ad agire compulsivamente per tacitare questo sentirsi mancanti, riempiendo

il vivere di un eccesso di cose a cui sentirsi ancorati. Quando nell'uomo manca un appagamento soddisfacente di questo bisogno radicale, egli può sperimentare un tipo di vulnerabilità e fragilità, nel corpo e nell'anima, che lo fa ammalare.

2.2.2. La cura che ripara

La cura, perciò, in alcune situazioni esistenziali, può essere vissuta e sperimentata anche come *necessità terapeutica*, ossia come una tecnica del rammendo per guarire le ferite dell'esser-ci, quelle del corpo, ma anche dell'affettività, dell'intelligenza e del volere, come pure quelle provocare dalle relazioni inadeguate e problematiche. ¹⁷

Si tratta, dunque, di un tipo di cura che ripara l'essere nei momenti di massima vulnerabilità e fragilità, quando il corpo o l'anima si ammalano. È la cura come *therapeia*, diversa da quella di *iatrike*. ¹⁸ In effetti, in greco i due termini indicano azioni terapeutiche. Il primo tiene conto della persona nella sua complessità e si occupa anche delle dimensioni spirituali dell'esperienza, mentre il secondo termine riguarda specificamente l'attività esercitata dai medici per curare le affezioni del corpo. «Si può dire che a questa distinzione corrisponde in lingua inglese quella fra *care* e *cure*». ¹⁹ In effetti, *to cure* è inteso come guarire, combattere la malattia con opportuni mezzi, ridare la salute e la qualità di vita al malato con interventi preventivi, diagnostici, terapeutici e riabilitativi; *to care*, ha un significato più ampio di 'cura' come 'prendersi cura di', nel duplice senso di occuparsi degli altri, avere attenzione e

interesse per gli altri e porsi in rapporto agli altri con atteggiamento di pre-occupazione e occupazione. «La preoccupazione indica la valenza negativa dell'angoscia, pena, affanno, colpa, rimorso (la cura come *merimna* e *sollicitudo*); l'occupazione indica la valenza positiva di dedizione attenta e operosa (dal greco *epimeleia*) che da cura di sé (nella tradizione socratico-platonica) diviene compimento del bene dell'uomo (in Seneca e negli stoici)».²⁰

È da tener presente che, nel momento in cui la cura come terapia «si fa carico della persona nella sua interezza di mente e di corpo, allora non è mera riparazione di qualcosa che nel corpo si è inceppato o un momentaneo lenire il dolore dell'anima, ma è cura intera dell'essere».²¹

Aver cura dell'essere integrale della persona umana, al di fuori del contesto di terapia, appartiene in realtà all'educazione e possiede una forte connotazione etica.

2.2.3. *La cura educativa che fa fiorire l'essere e risponde al bisogno di ulteriorità*

In effetti la cura, oltre a indicare una necessità ontologica dell'uomo, o il fatto di riparare le ferite legate alla vulnerabilità e fragilità umane, dovrebbe diventare un asse paradigmatico del discorso pedagogico.

Il prendersi a cuore la vita e la crescita della persona, di fatto, non si esaurisce nel procurare quanto necessario al vivere per garantire la sopravvivenza del proprio essere, ciò che è proprio della visione della cura come necessità ontogenetica; né coincide con il recupero di qualcosa che non

funziona nell'uomo, ciò che è proprio della cura come terapia, bensì «si realizza anche nel costruire uno spazio vitale in cui poter dare completa realizzazione alle proprie possibilità esistenti: perché il nostro essere mancanti è anche apertura al divenire possibile, cioè essere chiamati alla trascendenza, a cercare forme ulteriori di essere».²²

L'esperienza dimostra che la condizione del nostro essere è quella di un soggetto non ancora finito, non completo e non compiuto, ma in continua ricerca della sua forma e, per questo, chiamato ad andare sempre oltre rispetto al modo in cui si trova ad essere. Il *proprium* della condizione umana è quello di subire la propria trascendenza, perché quel nucleo vivente che noi siamo è un nucleo di potenzialità che, per attualizzarsi, chiede di oltrepassare ciò che è già e aprirsi all'*ulteriore*.²³

Mentre per molti altri esseri con cui condividiamo lo spazio del mondo, il compimento è un fatto deterministico, per la persona umana esso richiede non solo il rispetto della sua natura specifica e del suo fine intrinseco, ma predisporre quelle condizioni che consentano di trovare e scegliere le forme buone del proprio esserci.

In effetti, l'uomo è portatore di un progetto singolare, originale e irripetibile che è la sua persona, ma la sua realizzazione è anche frutto delle circostanze, delle scelte e delle azioni che compie. Le azioni modificano la forma attuale dell'uomo, ma non tutte le azioni che l'uomo compie lo "compiono" come uomo e fanno *fiorire il suo essere*. L'attuarsi della persona è affidato alla cura educativa che è uni-

tamente cura di sé e cura dell'altro. Perciò, nel paragrafo che segue, cercherò di approfondire maggiormente queste due direzioni di cura educativa.

3. Direzioni di cura educativa

Aver cura di sé e dell'altro è uno degli appelli dell'esistenza, fondamentale e imprescindibile, al quale la persona deve rispondere se vuole che la sua vita abbia un senso e sia degna di essere vissuta.

Ciò comporta che essa impari a *non guardare le cose accadere* in modo passivo, ma ad essere una persona che *fa succedere le cose*, vale a dire che si lascia coinvolgere attivamente, liberamente e con creatività nel processo della conoscenza, comprensione e compimento della propria esistenza.

3.1. Aver cura di sé (cura sui)

La prima e fondamentale direzione di cura è la cura di sé.

Il bisogno di aver cura di sé è un dato antropologico che è giustificato dal fatto che l'uomo nasce non determinato e con la necessità di costruire mondi di significati. Sulla sua esistenza grava il compito di diventare se stesso, quindi di venire alla luce come persona, nel rispetto della propria natura, del fine e nell'impiego responsabile della libertà personale.

Attuarsi come persona è frutto dell'educazione e comporta innanzitutto l'attitudine ad ascoltare la propria coscienza, anzi diventare un sé cosciente, un io in ricerca e in dialogo, fino a diventare un soggetto "risvegliato" a prendersi cura di se stesso. In effetti, l'educazione è tale quando è capace di promuovere nel soggetto

in formazione la capacità e il desiderio di assumersi la responsabilità del proprio percorso esistenziale; quando cioè ha cura che l'altro apprenda ad aver cura di sé, del proprio esserci. È questa la direzione di cura, fondamentale ed essenziale, da insegnare e da apprendere mediante l'educazione per la buona riuscita della vita personale e sociale di ognuno.

Certamente, la cura di sé non può essere imposta a nessuno, ma proposta in modo che l'altro la comprenda, la scelga *in prima persona* e perseveri nel cammino assumendo gradualmente la responsabilità della propria autoformazione. Si tratta di una scelta personale, graduale, ragionata, responsabile, fino ad assumere le conseguenze concrete che tale scelta provoca: fatica, incomprendimento, scoraggiamento, ma prima di tutto gioia che scaturisce dall'impegno, dal successo ottenuto, dal mettere alla prova se stessi.

Qual è l'essenza della cura di sé (*cura sui*)?

Senza nessuna pretesa di esaurire il tema, vorrei tracciare ora alcune caratteristiche essenziali della cura di sé. Certamente, la *cura sui* è prendere in cura se stessi, curarsi per darsi ordine e senso e così far crescere l'io di ciascuno, dilatandone i confini e ridescrivendone il paesaggio interiore.

Già Platone ha colto bene l'essenza della *cura sui* quando, nell'*Apologia*, metteva in guardia gli educatori dell'epoca facendo dire a Socrate parole di particolare attualità anche per i nostri tempi: «lo vado intorno facendo nient'altro se non cercare di persuadere voi, e più giovani e più vecchi,

che non dei corpi dovete prendervi cura, né delle ricchezze né di nessun'altra cosa prima e con maggiore impegno che dell'anima in modo che diventi buona il più possibile, sostenendo che la virtù non nasce dalle ricchezze, ma che dalla virtù stessa nascono le ricchezze e tutti gli altri beni per gli uomini, e in privato e in pubblico».²⁴

Cicerone esprime lo stesso concetto in altre parole quando sostiene che la vera cura di sé è la dedizione nel cercare la migliore qualità di vita possibile, quella che consente di attualizzare le differenti possibilità del proprio essere. C'è bisogno di una cura che "risveglia gli animi e li rende più grandi" non tanto perché essi possono "compiere grandi imprese", ma per realizzare al meglio quell'impresa che è la propria vita.²⁵

Seneca, dal canto suo, sosteneva che la *cura sui* richiede l'uso dell'intelligenza, perché l'uomo è caro a sé stesso per quella parte di sé che lo rende uomo,²⁶ vale a dire per la razionalità. L'esercizio della razionalità consente all'uomo di orientarsi nell'autocomprensione e nella ricerca del benessere che è, innanzitutto, il benessere dell'anima. In effetti, Seneca raccomanda a Lucilio: «Se vorrai star bene, cura soprattutto la salute dell'anima, e poi quella del corpo»,²⁷ senza dimenticare che l'anima si alimenta con l'esercizio della moderazione, con l'autocontrollo, col rimproverare i vizi, perseverando nei buoni propositi, imponendosi dei limiti, guardando alla sostanza e non alle apparenze, senza mai dimenticare la fragilità umana e il tempo che passa inesorabilmente e che perciò va speso

bene.²⁸ In una parola, conclude Seneca, «prenditi cura di quel bene che migliora con il passare del tempo».²⁹ L'appello alla razionalità, come parte essenziale dell'identità dell'uomo e come ciò che lo rende migliore, è quindi fondamentale per comprendere il significato autentico e il vero peso che l'attitudine alla cura di sé assume nell'insieme dell'autorealizzazione della persona umana bisognosa del compimento perché aperta alla trascendenza. Assecondare la tensione a trascendere ciò che si è o chi crediamo di essere per aprirsi all'ulteriore, in realtà, risponde all'essenza dell'anima, della quale già Eracito diceva che le è proprio un *logos* che la fa crescere: un *logos* fecondante, seminale, che nutre l'essere di semi di possibilità e dell'energia necessaria a farli fiorire. L'anima che segue il suo *logos* è sempre in cerca della sua forma migliore, si tiene in ascolto della sua sete di trascendenza e persiste nella ricerca della sorgente cui attingere quel sapere che aiuta a trovare la giusta forma del vivere.³⁰ Inoltre, la cura autentica di sé, fedele all'essenza dell'uomo e coerente con il *logos* della sua anima, tiene conto del fatto che nessuna realizzazione dell'uomo è definitiva e compiuta, ma sempre provvisoria, incompleta, incerta. Lo sa bene Edith Stein, quando asserisce che «l'essere dell'io è un qualcosa che viene da un attimo all'altro attimo. Non può fermarsi, perché corre inarrestabilmente. Così esso non giunge mai a possedersi veramente».³¹ L'io è vivente, dotato di forza vitale, di potenzialità che attende di attualizzarsi, ma allo stesso tempo è vulnerabile e fragile: deve

continuamente lavorare per conservare la vita e nutrire l'esistenza.

La cura di sé, perciò, è un lavoro faticoso: «Tesse i fili dell'esserci, ma senza mai riuscire completamente nella realizzazione del suo progetto, poiché all'essere umano risulta impossibile chiamare all'essere tutto ciò che vede essenziale per designare una vita buona. Si trova da subito e per tutta la vita vincolato al compito di dare forma al proprio modo singolare di esistere senza però mai avere sovranità sulle mosse del proprio divenire. Si ha cura di sé per far fronte alla fragilità e vulnerabilità della condizione umana, senza mai potere ridimensionare questo essere intimamente fragili e vulnerabili, nella carne e nell'anima».³²

La vulnerabilità e la fragilità innate della persona umana fanno sì che l'autentica *cura sui* imponga una vigilanza particolare sulle proprie azioni. Di fatto, l'essere umano è trasformato non soltanto dalle azioni intenzionali indirizzate alla propria maturazione che modificano la sua forma umana migliorandola, ma ogni azione da lui compiuta plasma il suo essere e lascia una traccia indelebile nella sua interiorità. «In questo senso il compito di esistere non conosce la qualità della leggerezza, ma sempre impone una presenza massimamente attenta e intensamente responsabile».³³

Tuttavia, come mette in rilievo Vanna Boffo, la vera dimensione della *cura sui* non è quella interiore e individuale di un uomo alla ricerca di un sé personale e privato; l'esercizio della cura non è consacrato alla solitudine e alla distanza, bensì alla pratica sociale, attuata nelle scuole, nelle co-

munità, nella famiglia. La cura di sé è una vera e propria intensificazione dei rapporti sociali. La studiosa afferma che si può racchiudere tale idea nella formula: «occuparsi di sé, per occuparsi dell'altro, per occuparsi del mondo».³⁴

La cura di sé è, dunque, *conditio sine qua non* per occuparsi degli altri, e ciò in modo particolare nelle professioni educative intenzionalmente orientate ad accompagnare l'altro nella propria crescita integrale.

3.2. Aver cura dell'altro

Dalle riflessioni condotte finora emerge che la vera cura di sé apre *naturalmente* alla cura dell'altro, superando l'autoreferenzialità dell'individuo e la sua eventuale tentazione al narcisismo e all'autosufficienza e, allo stesso tempo, connota di eticità il suo modo di rapportarsi all'altro.

In effetti, per quanto intenso possa essere il nostro impegno nel prenderci a cuore, esso non basta perché noi siamo esseri relazionali e, in quanto tali, bisognosi degli altri. Del resto, educare è sempre in rapporto all'altro, perciò la dimensione di cura richiama la centralità della relazione come momento decisivo del rapporto educativo. Per questo motivo l'educazione e la costruzione di una pratica educativa, intesa come cura dell'altro, non possono prescindere dalla riflessione sulla dimensione relazionale, che rappresenta una categoria essenziale dell'educazione.

3.2.1. Dimensione relazionale della cura dell'altro

È un dato di fatto, confermato dall'esperienza, che la vita non è un evento solipsistico, poiché è sempre

intimamente connessa alla vita di altri. Per l'essere umano vivere è sempre con-vivere, poiché nessuno da solo può realizzare pienamente il progetto della propria esistenza. Nell'*Etica Nicomachea* Aristotele parla dell'essere umano come di un ente per natura politico (*politikós*), cioè qualcuno che sta con molti altri (*polloí*) che danno vita alla città (*pólis*),³⁵ perciò la relazionalità e il bisogno degli altri sono intrinseci all'uomo.

Per quanto riguarda la dimensione relazionale della cura, «ognuno di noi all'inizio della vita è un bambino/a dipendente da quelli che hanno cura di lui/lei e rimaniamo interdipendenti con gli altri in modi fondamentali lungo tutto il corso della vita [...]. Le nostre relazioni sono parte di ciò che costituisce la nostra identità».³⁶

Anzi, se si considera la persona dal punto di vista dello sviluppo psichico, si può constatare come la relazione con l'altro sia la condizione primaria dell'esserci.³⁷ Di fatto, la relazione materna primaria, che tanta importanza assume per la nascita, la crescita e lo sviluppo prima del bambino, poi dell'adolescente e infine dell'adulto, è una relazione di cura: di cura dell'adulto per la cura del bambino, di cura dell'adulto per la cura della dimensione sociale del soggetto in crescita.

La relazione si costruisce a partire dall'attenzione alle dimensioni più intime e profonde dei soggetti che sono unite da un legame di affetto e di amore. La costruzione della relazione avviene attraverso una consapevolezza del sé che tutto lo studio della psicoanalisi, prima, e la pratica psicoterapeutica, poi, hanno messo in evidenza con estrema efficacia.³⁸ Del

resto, gli studi recenti sul comportamento hanno rilevato un'elevata competenza relazionale già dai primi giorni di vita, «evidente nella quantità e nella complessità delle interazioni che il neonato stabilisce con gli altri. Questa competenza relazionale è di valore primario per la vita».³⁹

La sostanzialità relazionale della persona è dunque qualcosa di radicalmente ineludibile, perché anche quando l'ente che noi siamo si ritira in uno spazio intrasoggettivo, quello della mente che dialoga tra sé e sé, la relazione con gli altri permane perché «anche in solitudine i pensieri che pensiamo conservano la relazione con i pensieri che abbiamo costruito insieme agli altri e le emozioni che agitano il cuore sono fili che ci tengono in relazione con gli altri».⁴⁰ Ciò dimostra quanto siamo immersi nei tessuti relazionali presenti, ma anche in quelli del passato che, pur dimenticati, strutturano lo sfondo vitale dell'essere.

Se l'essere umano è fondamentalmente un essere relazionale, l'aver cura dell'esserci va pensato come «un tutt'uno con l'aver cura del con-essere e dunque come aver cura degli altri. Esserci è aver cura e in questa cura ci sono io-con-altri. La cura come premura per l'altro, come sollecitudine a favorire il ben-essere dell'altro si prefigura componente indispensabile per una vita migliore».⁴¹ Rimane perciò incompleto un discorso che si limita a enunciare che l'esserci ha bisogno di cura, di ricevere cura e di dare cura. Poiché l'agire umano è sempre un agire intenzionale, mosso cioè da un'intenzione che spinge verso l'ulteriore, va individuata l'intenzione che muove l'agire con cura.

3.2.2. *Ragioni etiche di un agire con cura*

La cura, come pratica educativa, nella sua essenza è etica perché orientata dalla ricerca di ciò che è bene per chi si educa, ossia dalla ricerca di ciò che dà forma a una vita buona. In altre parole, la cura nell'educazione, proprio perché mira a far raggiungere all'essere umano il proprio fine che è la felicità, esige un agire con cura e con deontologia professionale.

Le ragioni etiche dell'agire con cura le ha già spiegate Aristotele. Infatti, se si assume il principio aristotelico secondo il quale «ogni cosa tende al bene»,⁴² allora l'essere di ciascuno è mosso dall'intenzione di cercare il bene.⁴³ Aristotele precisa che questo bene è chiamato *eudaimonía*,⁴⁴ un termine che abitualmente è reso come *felicità*, da intendere però non come sentimento, ma come «oggetto d'azione»,⁴⁵ anzi come «un'attività dell'anima secondo virtù», come una «vita compiuta»,⁴⁶ ossia una vita soggetta alla continua maturazione mediante l'agire appropriato. In effetti, nel trattare il bene come felicità in Aristotele, è necessario mettere in evidenza l'enfasi posta sull'agire che procura la felicità, su quell'agire che cerca la piena «fioritura dell'umano», che si riferisce a «vivere in una buona dimensione dello spirito»; trovarsi in una condizione di *eudaimonía* significa vivere facendo esperienza del bene e vivere bene (*euzên*) e fare bene (*eu-práttein*) sono la stessa cosa».⁴⁷

Alla luce di queste considerazioni, dunque, dal punto di vista di *chi-ha-cura* agire nell'ordine di ciò che è bene significa agire per promuovere il ben-esserci dell'altro, e nella cura

di sé il proprio ben-esserci; perciò si può dire che la bene-volenza è la direzione dell'esserci che qualifica la cura, un *agire con cura*.

Certamente, per rispondere praticamente a questa passione per il bene nell'educazione, è necessario sviluppare precise «posture dell'esserci in cui si condensa l'essenza etica della cura: *sentirsi responsabile, condividere con l'altro l'essenziale, avere una considerazione reverenziale dell'altro, avere coraggio*».⁴⁸ Nell'economia del presente lavoro ne farò soltanto un breve cenno.

Innanzitutto, l'agire con cura è mosso dal *senso di responsabilità per l'altro*, attento alla qualità della vita propria e dell'altro. In concreto, significa rispondere attivamente al bisogno dell'altro con premura e sollecitudine, essere disponibile a fare quanto necessario e quanto è possibile per il ben-essere dell'altro; però questa disponibilità va dichiarata, affinché l'altro sappia che su di noi può contare. Mortari parla di una *responsabilità diretta* dell'altro, richiesta da una scarsa autonomia del destinatario delle cure (es. neonato) e di una *responsabilità indiretta*, quella tipicamente educativa, in cui «chi-ha-cura interpreta il proprio agire come un mettere l'altro nelle condizioni di potersi assumere la responsabilità di sé. La cura educativa non può essere intesa come l'assumersi una responsabilità diretta del ben-essere dell'altro, poiché questo significherebbe espropriare l'altro della responsabilità che gli è propria. Sostituirsi all'altro in questo caso significherebbe tradire il senso dell'azione educativa, che è chiamata a facilitare il fiorire dell'essere dell'altro

orientandolo all'assunzione della sua propria responsabilità».⁴⁹

Va precisato, però, che secondo il pensiero di Lévinas la responsabilità dell'altro non è un atto deliberativo, ma un «debito contratto prima di ogni libertà, prima di ogni coscienza»,⁵⁰ nel senso che sono chiamato alla responsabilità semplicemente perché l'altro c'è. La mia responsabilità per altri sarebbe qualcosa che accade prima di qualsiasi decisione discorsivamente costruita. Ci troveremmo comandati alla responsabilità «indirettamente a partire dal volto stesso verso il quale mi dirige».⁵¹ Luigina Mortari dissente da questa posizione levinasiana, la quale sostiene che ciò che muove all'agire etico non è ragione e coscienza, ma qualcosa che viene prima della coscienza e si trova fuori del campo dell'azione riflessiva. L'Autrice, però, ispirandosi alla filosofia di María Zambrano, tenta di ridefinire il concetto di responsabilità all'interno di uno spazio ermeneutico che considera che la realtà, di cui dobbiamo prenderci la responsabilità, non è solo quella che la ragione, intesa secondo il modello scientifico, riesce a captare e analizzare: «Nell'orizzonte perimetrato dal razionalismo ci siamo costruiti una visione razionalmente illuminata della condizione umana, governata da una coscienza la cui chiarezza sarebbe in grado di rischiarare ogni evento e di penetrare le pieghe più intime del reale. Chiusi dentro questo sguardo razionalizzante si fatica ad accettare di pensare che nel reale ci sia dell'invisibile "che non si vede e che non si fa vedere" e che però agisce sul nostro esserci in una maniera viva e

intima. Quello che percepiamo e di cui riusciamo ad avere consapevolezza non è tutto quello che accade, non esaurisce tutta la realtà; c'è dell'altro, e questo altro segue modi non razionalizzanti di muovere il nostro essere».⁵²

Un'altra postura dell'esserci nell'agire di cura, indicata dalla Mortari, è quella di *condividere con l'altro l'essenziale*. Ciò non significa soltanto accompagnare l'altro nella ricerca della verità oggettiva, nell'imbattersi nell'essere, nel conoscere l'essenza delle cose in modo astratto, ma guidare l'altro perché conosca innanzitutto se stesso, la propria concretezza.

L'attenzione all'essenziale, perciò, rende l'educatore sensibile e disposto al dialogo, alla ricerca comune dell'essenziale, a vedere nell'altro il bisogno, a pensare la fragilità dell'altro, sentirne compassione, preoccuparsi del benessere dell'altro e cercare di perseguirlo nell'orizzonte del far fiorire la sua umanità prendendosene semplicemente cura.

Condividere l'essenziale è legato anche a «un discernimento giusto e paziente e un'esplorazione di ciò che ci si trova di fronte»,⁵³ che è un'attenzione già eticamente orientata, un pensare che nutre la cura, perché proteso a scoprire i significati con cui le persone agiscono, e un sentire la realtà che spinge a prendersi cura dell'altro e del suo bisogno sapendo che lì è in gioco l'essenziale del bene.⁵⁴ Qui, nel condividere l'essenziale, si innesca anche un agire generoso e donativo nella cura, di cui parla Simone Weil quando dice che «generosità e compassione sono inseparabili».⁵⁵ Aver cura è dare tempo e poi-

ché il tempo è vita, dare tempo è generosità. Si è capaci di generosità quando «si avverte la bisognosità dell'altro e nell'intimo si comprende l'irrevocabilità del suo appello ad aver cura di lui/lei, e questo sentire l'appello è un atto di compassione». ⁵⁶ Certamente, l'elemento di gratuità è costitutivo della cura, però l'aver cura dell'altro non significa dare senza ricevere in quanto, come già sosteneva Platone, la cura per essere buona non deve procurare danno a nessuno, ma un vantaggio per entrambi. ⁵⁷ Si tratta di un guadagno di qualcosa di essenziale, l'agire gratuito non è semplice emorragia delle proprie energie, perché c'è un guadagno di senso: il guadagno sta nel pensare di aver fatto ciò che è necessario fare e di aver agito nella cura in modo giusto. ⁵⁸

Un'altra postura dell'esserci richiesta nell'agire con cura è l'*avvicinare l'altro con reverenza*, vale a dire con un rispetto che consente all'altro di «esserci a partire da sé e secondo il suo modo di essere». ⁵⁹ In altre parole, rispettare è tenere l'altro trascendente rispetto a me, conservare l'altro irriducibile rispetto al mio modo di essere e di pensare, salvare le differenze, saper vedere l'altro nel suo profilo originale per poi lasciare spazio alla sua alterità, mantenere la giusta distanza senza rompere la relazione. Certamente il rispetto si esprime nei gesti e nelle parole, nella capacità di ospitare l'altro, nel lasciare all'altro lo spazio vitale e la libertà di manifestare i propri pensieri e vissuti, nell'ascoltarlo attivamente.

Non va dimenticato, però, che il rispetto è innanzitutto una operazione del pensare, «quell'operazione che

consiste nel non assimilare la singolarità dell'altro dentro concettualizzazioni generali in cui la sua unicità diventa invisibile». ⁶⁰ È la *conditio sine qua non* per incontrare l'altro nella sua singolarità, nella relazione «faccia a faccia», ⁶¹ nella salvaguardia della sua unicità. Ciò sarà possibile nella misura in cui si ubbidisce alla radice del rispetto stesso che sta nell'imperativo della «inviolabilità dell'altro», ⁶² che obbliga al massimo rispetto.

Il percorso di riflessione fatto finora ha cercato di chiarire l'essenza della cura educativa e le sue dimensioni fondamentali; ha fatto emergere l'importanza di pensarla come una pratica mediata dalla relazione eticamente qualificata. Ora, nell'ultima parte del contributo, mi pare stimolante approfondire ulteriormente l'essenza di una «buona cura» educativa analizzando alcuni *indicatori empirici* offerti da Luigina Mortari, una voce significativa nello scenario degli autori italiani che si sono occupati di tale categoria educativa.

4. Indicatori empirici della cura educativa adeguatamente buona ⁶³

Luigina Mortari sostiene che per arrivare a definire i contorni di una pratica di cura educativa che assuma la cura come modo d'essere paradigmatico, occorre individuare *l'essenza della cura adeguatamente buona*. Ciò significa identificare i «*modi esistentivi o indicatori empirici di cura*», ⁶⁴ che qualificano «l'aver cura in modo corretto», ⁶⁵ ossia quella pratica di cura in cui si sa trovare la giusta misura nel rapporto con l'altro, quel «punto di equilibrio fra i poli opposti entro i

quali sempre ci si trova a operare: l'occuparsi di sé e l'occuparsi dell'altro, fare da sé e delegare ad altri; e poi specificatamente, sapere fino a che punto agire per l'altro o interpretare la cura come richiesta all'altro di agire da sé, quanto essere responsabilmente attivi e quanto passivamente presenti».⁶⁶

Tra gli indicatori principali di una buona cura educativa si annoverano ricettività e responsività, disponibilità, attenzione e ascolto, riflessività e sentire, capacità tecnica e cura di sé. Ne accenno brevemente.

4.1. Ricettività e responsività

Il primo indicatore di una cura educativa adeguatamente buona è dato dalla *ricettività*,⁶⁷ che può essere intesa come la capacità dell'educatore di fare posto all'altro, ai suoi pensieri e sentimenti lasciando che l'altro lo interpellasse a partire da sé. Essa consente di avvertire gli appelli dell'altro, ciò che l'altro cerca di comunicare a condizione che l'educatore sappia creare dentro di sé uno spazio vuoto dai pregiudizi, dalle proprie convinzioni e preoccupazioni e attivare la capacità di ascolto. Secondo Nel Noddings la ricettività è una disposizione emotiva più che cognitiva, perché il primo passo per fare posto all'altro non consiste nell'interrogarsi sul suo vissuto o nel formulare ipotesi interpretative, ma nel mostrare l'attenzione partecipe nei confronti del suo sentire. L'Autrice lo chiama «quietezza piena di attenzione».⁶⁸

Fermo restando che la ricettività sia indispensabile per la pratica di cura, adottare una postura ricettiva nella cura degli altri incrementa la vulne-

rabilità di chi-ha-cura. Per questo motivo tale atteggiamento nell'educatore andrebbe attentamente monitorato attraverso una continua riflessione sull'esperienza che si sta vivendo. E riflettere su di sé per comprendere la propria esperienza è già una forma della cura di sé e condizione necessaria per esplicitare in modo giusto la cura per gli altri.

La ricettività, però, trova il suo necessario completamento nella *responsività*,⁶⁹ che è un altro indicatore della cura educativa adeguatamente buona. Essere responsivi significa saper rispondere adeguatamente agli appelli dell'altro, agire per promuovere il suo benessere, decentrarsi, riconoscendo la primarietà anche temporanea dei suoi bisogni e delle direzioni dei suoi desideri. La responsività implica la sollecitudine, ossia prontezza nel rispondere al bisogno dell'altro di cui ci si accorge e di cui si vuole aver cura. Heidegger avvicina questo tipo di cura al *diligere*, all'amore: «Si usa dire: "l'amore rende ciechi". Ma così s'intende l'amore come impulso e si suppone al suo posto un fenomeno completamente diverso; al contrario l'amore è proprio ciò che rende veggenti, che fa vedere».⁷⁰ Si tratta di un atteggiamento amorevole proprio di una pratica di cura nel senso dell'*agapē*, ossia dell'amore come passione per il bene dell'altro,⁷¹ che presuppone disponibilità ed empatia.

4.2. Disponibilità cognitiva ed emotiva, empatia

Un altro indicatore fondamentale della buona cura è la *disponibilità cognitiva ed emotiva*. Essa consente all'educatore di mettere a disposizione le

proprie capacità e risorse personali nella relazione con l'altro. Indica la capacità di pensosità di fronte alla situazione concreta della persona a cui è rivolta la cura e un «modo affettivo-ricettivo» di stare nella relazione,⁷² anzi, «in una buona pratica di cura la disponibilità si manifesta in un *pensare emotivamente denso* o, in altre parole, in un *sentire intelligente*».⁷³

Per questo, la cura educativa adeguatamente buona richiede anche l'*empatia*, ossia quella capacità di sentire la realtà dell'altro, o quel co-sentire che permette a un soggetto di avvertire l'altro nel suo essere proprio. Non si tratta di un'identificazione confusiva con l'altro, ma come afferma Edith Stein, della capacità di cogliere l'esperienza vissuta estranea, dove l'atto di cogliere non è un proiettarsi sull'altro, ma un accogliere l'esperienza estranea che a me «si annunzia». L'altro rimane estraneo e da me distinto. Empatizzare non significa proiettarsi nell'esperienza dell'altro, ma sentire insieme: co-sentire.⁷⁴ Ciò è possibile soltanto se l'educatore sviluppa in se stesso la capacità di attenzione e di ascolto.

4.3. *Attenzione, ascolto e passività attiva*

In effetti, per aver cura adeguatamente buona, occorre che l'educatore sia capace anche di un'intensa *attenzione* da accordare all'altro: non un'attenzione intellettualistica, bensì un'*attenzione sensibile*, che si presenta come uno sforzo vigile sull'altro così che niente del suo vissuto vada perduto. È quella che Martha Nussbaum definisce «attenzione morale»,⁷⁵ perché attenta ai particolari e contrap-

posta alla disattenzione morale che è radice del male e dell'indifferenza nei confronti dell'altro.⁷⁶

La capacità di attenzione è efficace se è continuata nel tempo, poiché solo in questo caso fornisce quelle informazioni necessarie per intervenire nella relazione al momento opportuno, il *kairos*. L'attenzione all'altro consente anche di rispettarlo nel suo mistero ineffabile, mai conosciuto fino in fondo, perciò «sapere l'inconoscibilità dell'altro obbliga all'umiltà, che costringe a misurare ogni nostra azione di cura inaggirabilmente destinata a rimanere mancante di qualcosa».⁷⁷

Un altro indicatore di buona cura nell'educazione è l'*ascolto*,⁷⁸ perché solo ascoltando si possono comprendere i processi di elaborazione del significato dell'esperienza che l'altro attiva per situarsi nel mondo. Dedicare il tempo all'ascolto, quando l'altro è in condizione di raccontarsi, diventa l'essenziale pratica di cura, perché sentirsi ascoltati aiuta a elaborare la propria esperienza e, nei momenti difficili, rende più sopportabile il dolore.

Ascoltare, dunque, è una competenza dell'educatore che lo rende capace di fare dentro di sé uno spazio per l'altro, è accoglierlo modellando la propria presenza in modo inclusivo e sintonizzato. Mortari chiama questo indicatore della cura educativa adeguatamente buona una *passività attiva*,⁷⁹ che è un farsi attenti al percorso di crescita dell'altro, preoccuparsi di proteggerlo e di sostenerlo, avendo in considerazione il suo proprio modo d'essere e di pensare. Heidegger parla, invece, di un aver cura «autentica», ossia tale da non sostituirsi all'altro,

non prendere il suo posto, non chiedergli di rinunciare a se stesso, non alleggerirlo dalle sue responsabilità.⁸⁰ Qui sta un aspetto rilevante della cura educativa che chiede all'educatore di declinare la propria presenza in modo discreto, in modo che l'altro possa prendersi cura consapevolmente e liberamente del proprio esserci, del progetto della propria vita. Luigina Mortari evidenzia però che «per chi interpreta l'agire educativo sulla base del paradigma della cura, questo modo di essere presente, contemporaneamente intenso sul piano dell'essere-con e discreto rispetto all'esserci dell'altro, è difficile da mettere in atto»⁸¹ perché, nell'esperienza concreta, si oscilla piuttosto tra la «cura inautentica, che si manifesta nel sostituirsi dominando, e della cura autentica, del promuovere liberando».⁸²

4.4. Riflessività e il sentire nella cura

A questo punto emerge uno degli indicatori più importanti per una cura educativa buona, vale a dire la capacità di *riflessività*. Rispondere ai bisogni reali dell'altro con significatività e discrezione, infatti, richiede all'educatore la capacità di individuare il modo migliore dell'agire educativo, appropriato alla singolarità di ogni persona e alla sua esperienza peculiare che sta vivendo e di saper valutare costantemente il proprio operato. Infatti, come sostiene la Mortari, «a qualificare una buona cura è quella forma di continua e serrata autovalutazione finalizzata a verificare in che misura il proprio agire faciliti autenticamente il ben-essere dell'altro, lasciando che l'altro si manifesti nella sua alterità».⁸³

Tra gli indicatori importanti per comprendere la cura educativa c'è anche *il sentire*.⁸⁴ I sentimenti non sono episodi discreti e occasionali, ma sono il colore stesso dell'esperienza, dice Mortari, e raccontare l'esperienza significa raccontare le tonalità emotive con cui sono stati vissuti gli eventi. Non esistono, dunque, un prendersi cura e un aver cura emotivamente neutri. Essi sono sempre emotivamente tonalizzati, perché il fenomeno della tonalizzazione emotiva è strutturale dell'esserci, sebbene la nostra cultura, come afferma ancora l'Autrice, ha sovente trascurato i fenomeni dei sentimenti e degli affetti, per concentrarsi primariamente sui fenomeni del conoscere e del volere, come se fosse realmente possibile acquisire una conoscenza adeguata e un volere reali a prescindere da essi.⁸⁵

Lo stesso vale per i legami affettivi più o meno intensi che si generano nelle relazioni di cura, sia quelle asimmetriche che simmetriche. Esse non sono mai neutre, ma esposte agli sconfinamenti del sé che mettono a dura prova la vulnerabilità umana di fronte all'esperienza di impreviste rotture di tale legame, compromettendo non solo il benessere di chi-riceve-cura, ma anche di chi-ha-cura.⁸⁶ Tuttavia, si possono individuare alcune dimensioni emozionali che caratterizzano la pratica della cura educativa adeguatamente buona. Tra quelle che assumono un ruolo particolare, la Mortari annovera:⁸⁷ la *fiducia* nell'altro, il *saper accettare* l'altro così com'è, la speranza che nutre le relazioni e fa trovare a chi-ha-cura soluzioni inedite alla problematicità dell'esperienza di cura; il «coraggio della serenità» che

è quella forza d'animo che si guadagna lavorando su di sé; la *tenerezza* che è la capacità di andare incontro all'altro sapendo ammorbidire le nostre durezze cognitive e le nostre rigidità emotive; la saggezza educativa, che non è l'espressione di una razionalità pura, ma è una «competenza complessa che si nutre sia di ragioni del cuore sia di quelle dell'intelletto; si nutre di una ragione materna». ⁸⁸

4.5. *Competenza tecnica e cura di sé*

Certamente una cura educativa adeguatamente buona esige anche una opportuna *competenza tecnica*. Luigina Mortari evidenzia, però, che nella cultura attuale «il problema non consiste nel riconoscere il valore delle tecniche, bensì nel sovradeterminare il loro ruolo nella concezione della *giusta cura*», ⁸⁹ anzi una interpretazione piuttosto tecnicistica delle *cure*, specialmente in medicina.

È un rischio che si avverte anche nell'ambito educativo. Si nota attenzione perché l'educatore abbia un'adeguata padronanza sia degli alfabeti culturali della cui trasmissione è responsabile, sia delle pratiche didattiche che consentono di facilitare un apprendimento significativo. Tuttavia, come palesa Luigina Mortari, c'è minor attenzione alla «necessità per l'educatore di possedere la tecnica per educare a pensare, intendendo per “pensare” la pratica di interrogare le questioni significative per l'esistenza umana, che si frequentano per cercare direzioni di senso al proprio esserci (in che cosa consiste la giustizia, in che cosa consiste il bene, come distinguere il bello...). Non interrogare tali questioni significa mancare la possibilità di trat-

teggiare una cornice simbolica entro la quale stare alla ricerca della giusta misura del proprio esistere; è questa un'azione simbolica essenziale al fare del proprio tempo una vita adeguatamente umana». ⁹⁰

Dall'altro canto, proprio perché le risposte alle domande di significato sono sempre approssimative, è necessario che l'educatore sappia problematizzare il proprio sapere; una tecnica educativa, questa, che si esprime nell'interrogare, sottoporre ad esame, confutare l'altro, ⁹¹ considerando il proprio sapere sempre provvisorio, incompleto, senza pretesa di verità, perché la verità non è qualcosa che si può possedere, si può solo cercare «a condizione, però, di credere di non sapere», ⁹² perché è solo sapendo la dismisura fra le nostre capacità cognitive e la verità che si va cercando quando si interrogano le questioni del significato che si può tenere aperto quel dialogo, sia intrasoggettivo che intersoggettivo, che è l'*humus* necessario di tale ricerca.

Dunque, se l'educare trova la sua ragione nel promuovere la disposizione ad aver cura di sé con l'attenzione di fare del proprio tempo uno spazio di senso, allora – conclude Luigina Mortari – «l'essenza della competenza tecnica dell'educatore non consiste nel possedere tecniche didattiche [...], piuttosto è un testimoniare la passione, autentica e sincera, per la verità. Una passione che si esprime innanzitutto nel dire la verità, cioè nel pronunciare discorsi fedeli alla direzione del nostro pensare, senza inutili infingimenti, perché se non si dice la verità “allora la nostra discussione perde qualsiasi efficacia”». ⁹³

Educare, quindi, significa rendere la mente sensibile alle domande di senso, disposta a stare in ascolto di quelle questioni che hanno l'aspetto di un abisso senza fondo, capace di sostenere la fatica che richiede interrogarle radicalmente. L'arte dell'educare sta, dunque, nel contagiare l'altro della passione per il pensare, perché una vita senza pensiero, senza ricerca, senza dialogo non è degna di essere vissuta.⁹⁴

Proprio perché la pratica della cura educativa richiede un'intensa e duratura attenzione *all'altro* e *per l'altro* per facilitare il processo della sua maturazione come persona, quindi un dispendio di energie molto elevato, è fondamentale che l'educatore sappia *aver cura di sé*. Questo è l'ultimo indicatore della cura educativa adeguatamente buona, proposto da Luigina Mortari. Oltre all'attenzione per la propria formazione permanente, come persona e come professionista, la cura di sé dell'educatore verte alla promozione di una vera e propria cultura della cura.

5. Considerazioni conclusive: promuovere la cultura della cura

Il percorso fatto finora, con i limiti imposti dall'economia del lavoro, ha messo in evidenza l'essenzialità e l'imprescindibilità della cura educativa per una crescita integrale della persona e la giustificazione ultima della cura da individuare nella costituzione ontologica dell'essere umano, nato incompiuto e quindi bisognoso di compimento.

Inoltre, la riflessione su due direzioni di cura educativa, quella della cura di sé e della cura dell'altro, ha consentito

di cogliere le peculiarità di ciascuna e il loro rapporto inscindibile: non c'è la cura dell'altro senza la cura di sé, ma non c'è nemmeno la cura di sé adeguata se intesa e vissuta in modo autoreferenziale, senza apertura all'altro, al sociale, al mondo.

Infine, l'evidenziare alcuni indicatori empirici di una cura educativa adeguatamente buona ha messo in rilievo abilità e competenze pratiche, che ogni educatore dovrebbe acquisire per rendere efficace la propria pratica di cura educativa. Tali indicatori mostrano anche dei percorsi concreti di formazione umana e professionale, che l'educatore deve attuare per rispondere meglio alle esigenze di educazione che il contesto attuale richiede. Senz'altro sarebbe stato interessante, da questo punto di vista, poter integrare lo studio con la riflessione sulle vie maestre della *cura sui*, quali la narrazione, la lettura, la scrittura, l'autobiografia, l'arte e la poesia o altri "esercizi spirituali" proposti come mezzi di autoformazione, della cura della mente e del cuore,⁹⁵ quindi attrezzandosi a stare nel labirinto del mondo attuale e formare il proprio sé in un contesto di nichilismi e di relativismi vari. Per questo la riflessione sulla cura nell'educazione apre anche alla necessità di approfondire sempre nuove frontiere di cura: quella dell'ambiente prendendosi cura del pianeta, dell'atmosfera, della biosfera, delineando degli interventi di stop, promuovendo una conversione delle abitudini e la formazione di mentalità nuove a diversi livelli; la frontiera dei diritti dei viventi e dei senzienti (animali); la delicata frontiera della vita, sia come esistenza sia come qualità, con le

questioni etiche che implica; la frontiera della non-violenza e della pace, ecc. Certo, siamo davanti alle sfide in cui la cura, da paradigma d'azione dentro una relazione umana faccia-a-faccia, si fa *forma mentis*, valore culturale, stile di vita, appunto *mentalità* e *cultura*, pensate, volute e vissute. L'educazione ha il compito di contribuire a costruire una civiltà che tende a umanizzare sempre più l'uomo e a coglierlo nella sua specifica, responsabile e costruttiva umanità: che non è connessa al dominio ma, forse, più intimamente e radicalmente, alla *pietas*.

NOTE

¹ Maria Spólnik è Docente di Filosofia dell'educazione alla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium».

² Cf EBNER Ferdinand, *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici*, edizione italiana a cura di Silvano Zucal, Ciniello Balsamo (MI), Edizioni San Paolo 1998, 137-138.

³ «La "Cura", mentre stava attraversando un fiume, scorse del fango cretoso; pensierosa, ne raccolse un po' e incominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa abbia fatto, interviene Giove. La "Cura" lo prega di infondere lo spirito a ciò che essa aveva fatto. Giove acconsente volentieri. Ma quando la "Cura" pretese imporre il suo nome a ciò che aveva fatto, Giove glielo proibì e volle che fosse imposto il proprio. Mentre la "Cura" e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato fatto fosse imposto il proprio nome, perché aveva dato ad esso una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò ai contendenti la seguente giusta decisione: "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.

Per quanto concerne la controversia sul nome, si chiami *homo* poiché è fatto di *humus* (Terra)»; tratto da: HEIDEGGER Martin, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi 1976, 247.

⁴ Cf *l. cit.*

⁵ Cf CAMBI Franco, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Roma-Bari, Laterza 2010, 18.

⁶ Segnalo gli studi di Luigina Mortari, che in Italia propone una rilettura interessante della cura in medicina e di *nursing* infermieristico come *caring* (cf MORTARI Luigina - SAIANI Luisa, *Gesti e pensieri di cura*, Milano, McGraw-Hill Education [Italy] 2013).

⁷ Cf ad esempio: PALAZZANI Laura, *Cura e giustizia. Tra teoria e prassi*, Roma, Edizioni Studium 2017; MORTARI Luigina, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2015; PAGLIACCI Donatella (a cura di), *Differenze e relazioni. II: Cura dei legami*, Ariccia (RM), Aracne editrice 2014.

⁸ È di particolare interesse il filone di pensiero femminile legato, specialmente alla filosofia morale con attenzione educativa, che mette al centro della riflessione il concetto inglese di 'care' (nella letteratura tedesca: *Fürsorge*, *Sorge*; francese *le 'care'*; spagnola *ética del cuidado*; italiana 'care', generalmente tradotto con l'espressione "prendersi cura", ma anche con "cura"), come 'ethics of care' o 'caring ethics', 'ethics of love', 'relational ethics', con ricadute sul piano giuridico e politico. Come afferma Laura Palazzani, «è questo orizzonte di pensiero che ha dato impulso a molte teorizzazioni e movimenti che stanno sempre più prendendo coscienza dei limiti del modello autonomista libertario ed utilitarista del 'governo del corpo' e dell'urgenza del riconoscimento dei diritti civili dei soggetti fragili (si pensi ai *disability rights movements*, *disability studies*), recuperando la nozione di disabilità come potenziale condizione di ogni essere umano e vulnerabilità come condizione universale dell'umano» (PALAZZANI, *Cura e giustizia* 11).

⁹ La cura è un argomento di ricerca che sta attraversando la pedagogia: da una parte sul fronte della sua costituzione teoretica, dall'altra su quello più ampiamente pratico-riflessivo. La cura viene ritenuta un "fondamentale" pedagogico che è andato prendendo forma come tale negli ultimi anni del Novecento,

grazie ad una serie di ricerche condotte a livello internazionale da Michael Foucault (*La cura di sé. Storia della sessualità* 3, Milano, Feltrinelli 2004, ed. orig. 1984); Pierre Hadot (*Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi 2005, ed. orig. 2002); Jean C. Tronto (*I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Reggio Emilia, Diabasis 2006, ed. orig. 1991); Milton Mayeroff (*On Caring*, New York, Harper & Row 1971), Nel Noddings (*Caring*, Berkeley, University of California Press 1984) e, in Italia, da Rita Fadda (*La cura, la forma e il rischio*, Milano, Unicopli 1997), da Luigina Mortari (*Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia 2002; *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori 2006; *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2015) come anche da Margarete Durst, da Vanna Boffo, Bruno Rossi (*Aver cura del cuore* 2008) e da Franco Cambi (*La cura di sé come processo formativo* 2010).

¹⁰ «Che altro è educare (come *educere* o come *edere*) se non prendersi-cura e prendere-in-cura (che sono due cose diverse) un soggetto, un gruppo (una classe scolastica, ad esempio) una istituzione-sociale-fatta-di-individui (scuola, associazione, partito che sia o altro)? Prendersi-cura è proiettarsi-su, a tutela, tramite comprensione e progettualità, con dedizione, con atto donativo, con empatia e con giudizio insieme. Prendere-in-cura significa assumere in sé l'onere di una crescita, che si compie nell'autonomia del soggetto o dei soggetti posti in educazione, ma che va guidata e rispettata nei suoi *itinerari*, va compresa nei suoi percorsi autonomi (connessi a carattere e/o a volontà), va valorizzata nel suo cammino anche e quasi sempre a zig-zag» (CAMBI, *La cura di sé come processo formativo* 7).

¹¹ MORTARI Luigina, *Alle radici della cura*, in *Thaumazein* (2013)1, 25. La citazione interna è da HEIDEGGER Martin, *I problemi fondamentali della fenomenologia*, tr. it. di P. Fabris, Genova, Il Melangolo 1999, 152.

¹² MORTARI, *Alle radici della cura* 32.

¹³ *Ivi* 25.

¹⁴ LÉVINAS Emmanuel, *Il Tempo e l'Altro*, tr. it. di F.P. Ciglia, Genova, Il Melangolo 1993, 32.

¹⁵ MORTARI, *Alle radici della cura* 26.

¹⁶ *L. cit.*

¹⁷ Cf BELLINGRERI Antonio, *Il superficiale il pro-*

fondo. Saggi di antropologia pedagogica, Milano, Vita e Pensiero 2006, 227-294.

¹⁸ Cf MORTARI, *Alle radici della cura* 31, nota 40.

¹⁹ *L. cit.* Cf anche MORTARI Luigina, *La pratica di aver cura*, Milano, Mondadori 2006, 46-47.

²⁰ PALAZZANI, *Cura e giustizia* 13-14.

²¹ MORTARI, *Alle radici della cura* 32.

²² *Ivi* 27.

²³ Cf ZAMBRANO Maria, *I sogni e il tempo*, tr. it. di L. Sessa e di M. Sartore, Bologna, Pendragon 2014, 13.

²⁴ PLATONE, *Apologia di Socrate* 30a-b, in Id., *Tutti gli scritti*, a cura di Giovanni Reale, Milano, Rusconi 1992³, 35-36.

²⁵ Cf CICERONE, *De officiis*, I, 12, Torino, Einaudi 2012, 34-35.

²⁶ «Voi dite che ogni animale si adatta alla sua costituzione, che la costituzione dell'uomo è razionale e che perciò l'uomo si adatta a se stesso non come un animale, ma come un essere razionale; l'uomo, infatti, è caro a se stesso per quella parte per cui è uomo» (SENECA, *Lettere a Lucilio* n. 121, in Id., *Tutti gli scritti in prosa. Dialoghi, trattati e lettere*, a cura di Giovanni Reale, Milano, Rusconi 1994, 1333-1334).

²⁷ SENECA, *Lettere a Lucilio* n. 15, 2, in Id., *Tutti gli scritti* 947.

²⁸ Cf *ivi* n. 15, 947-949.

²⁹ *Ivi* n. 15, 5, 948.

³⁰ Cf COLLI Giorgio, *La sapienza greca. III Eraclito*, 14, A 11; A 52, Milano, Adelphi 1993, 14.

³¹ STEIN Edith, *Essere finito e essere eterno*, Roma, Città Nuova 1999, 91.

³² *L. cit.*

³³ MORTARI, *Filosofia della cura* 23.

³⁴ BOFFO Vanna, *La cura di sé e la formazione degli educatori*, in ULIVIERI Simonetta - OREFICE Paolo - CAMBI Franco (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*. Atti del convegno dell'esperienza scientifico-didattica promosso dalla Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze, 15 -17 maggio 2008, Firenze, Firenze University Press 2010,3-4.

³⁵ Cf ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, I, 7, 1097b 11, introduzione, traduzione e commento di

Marcello Zanatta, Volume I (libri I-V), testo greco a fronte, Milano, BUR 1994, 104-105.

³⁶ HELD Virginia, *The ethics of care*, Oxford, Oxford University Press 2006, 13-14.

³⁷ Come spiega Donald Winnicott, l'origine di tutto è la relazione con la madre, dove all'inizio il bambino non esiste come essere distinto ma in un'identificazione primaria con chi ha cura del suo essere. Per il neonato, il bisogno di chi si prende cura di lui/lei, è l'esigenza più urgente e in questa relazione comincia a costruire il suo essere. La relazione con l'altra persona che mi accoglie è dunque la struttura matriarcale dell'essere, ossia «io all'inizio sono insieme a un altro essere umano, non ancora differenziato» (WINNICOTT Donald W., *I bambini e le loro madri*, Milano, Raffaello Cortina 1987, 9).

³⁸ Cf WINNICOTT Donald W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Roma, Armando 1996 (ed. orig. 1965); BOWLBY John, *Attaccamento e perdita*. Vol. I: *L'attaccamento alla madre*, Torino, Bollati Boringhieri 1989 (ed. orig. 1969); BOWLBY John, *Attaccamento e perdita*. Vol. II: *La separazione dalla madre*, Torino, Bollati Boringhieri 2000 (ed. orig. 1972).

³⁹ MORTARI, *Filosofia della cura* 36.

⁴⁰ *Ivi* 37.

⁴¹ MORTARI - SAIANI, *Gesti e pensieri di cura* 10.

⁴² ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, I, 4, 1094a 3-4.

⁴³ Cf *ivi* I, 1, 1094a 2-3.

⁴⁴ Cf *ivi* I, 7, 1097b 22.

⁴⁵ *Ivi*, I, 5, 1097b 20.

⁴⁶ *Ivi*, I, 6, 1098a 15.

⁴⁷ MORTARI - SAIANI, *Gesti e pensieri di cura* 11. Cf anche NUSSBAUM Martha, *Terapia del desiderio*, Milano, Vita e Pensiero 1998, 53, nota 5.

⁴⁸ MORTARI, *Filosofia della cura* 116. I corsivi sono dell'Autrice. Per quanto riguarda il termine *postura dell'esserci*, distinto da quello di *modi di esserci*, l'Autrice così chiarisce questo concetto: «Parlando in termini fenomenologici i *modi di esserci* sono le immediate evidenze fenomeniche dell'agire con cura, che chi-ha-cura manifesta concretamente e che l'altro percepisce nel vivo della relazione; mentre le *posture dell'esserci* non sono azioni precise che chi-ha-cura manifesta concretamente

nella relazione con l'altro, ma sono come l'al-di-qua dell'azione e costituiscono l'humus generativo che prepara l'azione di cura, possono essere definite come evidenze fenomeniche trascendenti, che risultano rilucere nei modi di essere» (*Ivi* 115-116).

⁴⁹ MORTARI, *Filosofia della cura* 118. Per approfondimento cf *ivi* 117-118.

⁵⁰ LÉVINAS Emmanuel, *Altrimenti che essere*, Milano, Jaca Book 1978, 16.

⁵¹ *Ivi* 18.

⁵² MORTARI, *Filosofia della cura* 133. Mortari si riferisce a ZAMBRANO María, *L'uomo e il divino*, Roma, Edizioni Lavoro 2001, 175.

⁵³ MURDOCH Iris, *Esistenzialisti e mistici*, Milano, Saggiatore 2014, 330.

⁵⁴ Cf MORTARI, *Filosofia della cura* 138-139.

⁵⁵ WEIL Simone, *Attesa di Dio*, Milano, Rusconi 1999, 110.

⁵⁶ MORTARI, *Filosofia della cura* 145.

⁵⁷ Cf PLATONE, *Fedro* 243c, in Id., *Tutti gli scritti* 552-553.

⁵⁸ Cf MORTARI, *Filosofia della cura* 146. Cf anche *ivi* 147-157.

⁵⁹ *Ivi* 158.

⁶⁰ *Ivi* 162.

⁶¹ LÉVINAS Emmanuel, *Totalità e infinito*, Milano, Jaca Book 2004, 37.

⁶² *Ivi* 200.

⁶³ Per presentare tali indicatori attingo al saggio di Luigina Mortari intitolato *La pratica di aver cura* 111-152.

⁶⁴ MORTARI, *La pratica di aver cura* 111.

⁶⁵ PLATONE, *Alcibiade Maggiore* 128b, in Id., *Tutti gli scritti* 620.

⁶⁶ MORTARI, *Filosofia della cura* 146.

⁶⁷ Cf Id., *La pratica di aver cura* 111.

⁶⁸ NODDINGS Nel, *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press 1984, 30.

⁶⁹ Cf MORTARI, *La pratica di aver cura* 113-114.

⁷⁰ HEIDEGGER Martin, *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, Genova, Il Melangolo 1999, 368.

⁷¹ Cf MORTARI, *La pratica di aver cura* 114.

⁷² Cf NODDINGS, *Caring* 32-34.

⁷³ MORTARI, *La pratica di aver cura* 118.

⁷⁴ Cf STEIN Edith, *Il problema dell'empatia*, Roma, Studium 1998, 71-84.

⁷⁵ NUSSBAUM Martha C., *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, New York, Oxford University Press 1990, 148.

⁷⁶ Cf MORTARI, *La pratica di aver cura* 124.

⁷⁷ *Ivi* 125.

⁷⁸ Cf *ivi* 125-126.

⁷⁹ Cf *ivi* 126-133.

⁸⁰ Cf HEIDEGGER Martin, *Logica. Il problema della verità*, Milano, Mursia 1986, 148.

⁸¹ MORTARI, *La pratica di aver cura* 128.

⁸² *L. cit.*

⁸³ *Ivi* 134.

⁸⁴ Cf *ivi* 134-142.

⁸⁵ Cf *ivi* 135.

⁸⁶ «Quando queste relazioni falliscono è a rischio non solo il ben-essere di chi-riceve-cura, ma anche il suo equilibrio emotivo a lungo termine. Ma anche chi-ha-cura può soffrire per il fallimento dei legami affettivi» (KITTAJ Eva F., *Love's Labor. Essays on Women, Equality, and Dependency*, New York, Routledge 1999, 36, citato in MORTARI, *La pratica di aver cura* 135).

⁸⁷ Cf MORTARI, *La pratica di aver cura* 138-142.

⁸⁸ *Ivi* 142.

⁸⁹ *Ivi* 143.

⁹⁰ *Ivi* 145.

⁹¹ Cf PLATONE, *Apologia di Socrate* 29e, in Id., *Tutti gli scritti* 35.

⁹² PLATONE, *Alcibiade primo* 109e, in Id., *Tutti gli scritti* 604.

⁹³ MORTARI, *La pratica di aver cura* 147. La citazione è tratta da PLATONE, *Alcibiade Maggiore* 110a.

⁹⁴ Cf PLATONE, *Apologia di Socrate* 38a, in Id., *Tutti gli scritti* 42.

⁹⁵ È interessante in proposito lo studio già citato di Franco Cambi, *La cura di sé come processo formativo* (2010).