

## La responsabilità nel dire della cura

### The Responsibility in speaking of Care

---

**Manuela Gallerani**

Università degli Studi di Bologna

---

*In an effort to outline the profile of an Educational program conducive to an integral and inclusive ethical approach, a possible problematicistic interpretation (à la Bertin) is here proposed through the examination and reflection on the deepest meaning of words and the use of terms such as responsibility and care that may be easily misinterpreted or misunderstood and must be disambiguated. This article addresses, within the hypothesis of an 'ethical learning community', the need for a responsible educational proposal that – hinged on the construction of new itineraries of knowledge – allows the development of meaningful interpersonal relationships (with others, things and nature) supported by an ethic of care, responsibility and reason.*

#### Keywords

**ethics, responsibility, caring, education, problematicistic approach**

A partire da una puntuale riflessione sul recupero dei significati più autentici delle parole utilizzate per descrivere i fatti e i fenomeni educativi, con particolare riferimento a parole sensibili e da disambiguare come responsabilità e cura, viene proposta una possibile reinterpretazione dei due lemmi proprio nel tentativo di delineare – seguendo l'approccio problematicista – il profilo di una formazione etica: in grado di promuovere relazioni e comportamenti di cura e, più in generale, un'etica della cura di tipo inclusivo. La proposta avanzata, fondata sulla costruzione di stili di vita capaci di ricomporre l'alleanza tra il singolo individuo e la collettività, è sostenuta da un'etica della cura, della ragione e della responsabilità sottesi all'inedita prospettiva della prossemicità verso gli altri, le cose e la natura, in direzione di una 'comunità etica di apprendimento'.

#### Parole chiave

**etica, responsabilità, cura educativa, formazione, approccio problematicista**

## 1. La responsabilità del ‘dire’ della cura e nella cura

Le parole talvolta si logorano, perdendo il loro significato più autentico, originario e necessitano di essere disambiguate laddove vengano utilizzate in modo improprio o svuotate di senso e valore, talaltra emerge invece l’esigenza di ipotizzarne di nuove, laddove le parole per dire ed esprimere vissuti o emozioni manchino, oppure non siano del tutto pertinenti e coerenti. Nel primo caso, le parole non restituiscono più i significati che dovrebbero comunicare o evocare, quindi non suscitano più quei pensieri originali, critici e creativi che concorrono a generare nuova conoscenza mentre, nel secondo caso, la loro mancanza incoraggia a cercarne di nuove. Ebbene, a mancare, in un tempo accelerato e frenetico come quello contemporaneo sono soprattutto le parole che possano descrivere, con lucida precisione, anche le sfumature e i dettagli dell’incontro dialettico e dialogico con l’Altro, inteso sia come altro da sé stessi sia come mondo sociale (e storico-culturale e naturale). In tal senso, la parola Altro è intenzionalmente scritta con l’iniziale maiuscola, aderendo al significato e all’accezione introdotta dal filosofo Emmanuel Lévinas. In via preliminare è dunque attraverso il recupero e la ri-significazione di parole come *responsabilità* e *cura* che prende avvio la presente riflessione sulla relazione con l’Altro e il mondo, quale esperienza concreta e interiore (emotiva, immaginativa, spirituale) che non può, appunto, prescindere dalla responsabilità e dalla cura. La parola *responsabilità* affonda le sue radici etimologiche nel verbo latino *respondere* col significato di “promettere in concreto” e, più precisamente, di “impegnare la propria parola” ricollegandosi, per analogia, al verbo latino *spondere* (da *spondeo*) che esprime l’azione di “promettere” e sussume la possibilità di “garantire” qualcosa. Nella cornice di significato creata dalla relazione intersoggettiva di ciascuno con gli altri e con il mondo, la responsabilità implica l’impegnarsi reciprocamente, promettendosi vicendevolmente uno scambio di garanzie (Benveniste, 1976, Vol. II, pp. 446-447), in breve, rimanda all’impegno di ricambiare una promessa fatta. In età moderna, si assiste ad uno slittamento semantico del significato di questo lemma, con l’attenuazione del valore *oggettivo* inerente alla relazione e all’atto di assicurare una garanzia, a favore di un valore più *soggettivo*, inerente alla capacità di agire consapevolmente e con cognizione di causa. Tra le lingue neolatine, è in quella francese che la parola responsabilità compare per la prima volta, limitatamente all’ambito giuridico, laddove il termine *responsable* (che entrerà nel lessico comune solo successivamente, nel XIV secolo) è utilizzato per designare la responsabilità verso persone di cui si ha la custodia. In seguito, nel 1789 e con l’avanzare della rivoluzione francese, il sostantivo *responsabilité* entra nel lessico corrente col significato più proprio di “essere capace di prendere decisioni” e di sapersi assumere tutte le conseguenze che

ne possano derivare. In anni ancora successivi (in alcuni dei Paesi che oggi fanno parte dell'Unione europea) si va affermando un'altra accezione del verbo latino *respondere*, utilizzato per indicare l'*essere garante* per qualcuno nel futuro, ossia nel corso del tempo o per un lungo tempo. Diversamente detto, la garanzia rimanda ad una responsabilità che va intesa in un'accezione di lunga prospettiva, poiché riguarda un insieme complesso di doveri etico-sociali cui si aderisce e in cui ci si riconosce. Secondo quest'ultima accezione, la responsabilità inizia a non essere più concepita come disgiunta dall'*intenzionalità* di una persona che si dispone alla relazione interpersonale, pertanto la responsabilità appare come non più delegabile ad altri: cioè a dire, esprime l'idea che ciascuno<sup>1</sup> si deve assumere la responsabilità o, ancora meglio, la *corresponsabilità* di agire con gli altri impegnandosi, in prima persona, nel cercare di attribuire senso e significato al mondo in cui vive. Di qui, si comprende bene come la microstoria si intrecci alla macrostoria, nel moltiplicarsi delle *Weltanschauungen*, sullo sfondo di uno *Zeitgeist* che impronta di sé non solo la cornice socio-culturale di un'epoca, ma anche un determinato *comune sentire*. Nell'ampio dibattito epistemologico che prende avvio sul finire dell'Ottocento e che caratterizzerà tutto il Novecento, per culminare nelle *teorie della complessità* e l'affermarsi delle filosofie e pedagogie dell'*engagement* – tra cui la *fenomenologia*, il *personalismo*, il *razionalismo critico* e il *problematicismo pedagogico*, limitandoci a ricordarne soltanto alcune tra le più significative e originali – la *responsabilità* comincia ad essere correlata all'impegno e alla scelta. Laddove l'*impegno* viene colto nel suo significato originario di *rispetto* verso sé stessi e verso l'altro da sé, mentre la *scelta* viene interpretata come la capacità di compiere opzioni personali avendo cura di perseguire l'*autorealizzazione* (o meglio, in termini contemporanei, l'empowerment e individuale e sociale) e il *ben-essere* (lo stare bene e in salute, secondo un vivere che persegue il proprio e altrui bene): cioè a dire, vengono concepiti entrambi come non disgiunti da un interesse superiore che è tanto *etico* quanto *collettivo*. Per meglio comprendere quest'ultimo aspetto – ma dovendo operare una scelta, per evidenti motivi di spazio – si è scelto di privilegiare e ripercorrere, seppure in modo sintetico, la posizione interpretativa delineata nel secolo scorso dall'intellettuale problematicista Giovanni Maria Bertin (allievo di Antonio Banfi). Posizione che, a ben vedere, appare quanto mai attuale e feconda, perché

1 Nel presente saggio l'utilizzo della doppia variante al maschile e al femminile, per tutti i termini che lo richiederebbero come, per esempio, educatore/educatrice viene considerata implicita, quale esito di una scelta precisa e consapevole contro la genericità nell'uso del linguaggio. La differenza di genere va dunque considerata rispettata e sottintesa anche laddove siano stati utilizzati, soltanto per ragioni di spazio, lemmi collettivi come umanità, cittadini, persone.

mette in relazione l'impegno e la responsabilità con la *ragione*. Nella riflessione bertiniana, la ragione occupa un ruolo di primo piano, svolgendo funzioni complesse ed essendo essa stessa complessa. La ragione può comprendere e affrontare i cogenti problemi di una società complessa, in quanto è una ragione *trascendentale* (non trascendente o sovrumana) e *proteiforme*, ossia in grado di svolgere funzioni *serie* (impegnate, razionali) e funzioni *ludiche* ma sempre caratterizzate dall'impegno (Gallerani, 2012b). Nel primo caso si tratta di una *ragione seria*, volta a superare le difficoltà poste dalla vita e dall'esperienza sociale (nel contesto storico-politico, ovvero nell'esistente) sul piano stesso della realtà oggettiva e con le sole risorse fornite da quest'ultima. Si delinea come 'ragione umana' che accetta le *responsabilità* derivate dai *valori etici* della vita collettiva e che considera l'intelligenza quale mezzo principale attraverso cui ciascuno può compiere la propria *progettazione esistenziale*. Nel secondo caso si tratta di una *ragione ludica* che ha il compito di tradurre in poesia un'esperienza evasiva rispetto ai grandi problemi della vita sociale e culturale, ricorrendo all'immaginazione quale strumento principale per la progettazione esistenziale. Tuttavia, come Bertin non manca di precisare, la contraddizione tra le due modalità di espressione della ragione non sussiste, poiché vi è soltanto una *differenza metodologica* nell'uso della ragione che, nel primo caso, si avvale principalmente dell'*intelligenza* mentre nel secondo caso ricorre all'*immaginazione*. E ciò, a seconda della differente problematica – oggettiva nell'uno, soggettiva nell'altro – che essa è chiamata ad affrontare. In altre parole “sono elementi portanti di progettualità razionale ed entrambi compresenti nelle sue operazioni”, sebbene lo sia “in misura predominante l'intelligenza” nelle esperienze e “nelle situazioni oggettive di carattere socioculturale”, così come l'immaginazione lo è maggiormente nelle esperienze “soggettive di carattere affettivo o analoghe” (Bertin, 1987, p. 48). L'originalità della prospettiva bertiniana consiste proprio in un procedere che tiene ben presenti tutte le possibili *obiezioni* alle ipotesi e alle teorizzazioni avanzate, nelle loro possibili articolazioni, inoltre si complessifica gradualmente nel corso del tempo. Ne deriva che la ragione complessa, proteiforme e trascendentale non cade mai in contraddizione con sé stessa. A sostegno di quanto detto, infatti, Bertin enuncia l'*imperativo pedagogico* (già formulato e introdotto in *Costruire l'esistenza*, edito nel 1983, coerente ad una teoria della *progettazione esistenziale* che dia rilievo all'*immaginazione demonica*) rivolto a tutti coloro che abbiano la *responsabilità* di intraprendere un processo di *autocostruzione* individuale e collettiva. Non subire passivamente e passionalmente la tua vita, ma rendila oggetto di un costante progetto di costruzione e di ricostruzione, rifiutando di adattarti (come singolo e come membro dei vari aggregati sociali cui appartieni), rassegnatamente o furbescamente (le due modalità non si escludono), ai condizionamenti che cercano, con seduzioni e/o minacce,

di imprigionarti da ogni parte. Hai in te stesso e nel mondo in cui vivi, riserve culturali ed etico-sociali su cui puoi contare per reagire; non illimitate, ma certamente non trascurabili e talvolta rilevanti. Utilizzale in direzione di una ragione progettuale e costruttiva *demonica, raffinata nella sensibilità e audace nell'immaginazione*: nel suo segno potrai non disperare e dare il tuo contributo, piccolo o grande che sia, alla trasformazione dell'umanità, e perciò della società e di te stesso (Bertin, 1987, pp. 51-52).

## 2. Il ruolo della ragione e della cura per una proposta formativa etica

Seguendo lo sviluppo della teoresi bertiniana rintracciamo un ulteriore e analogo imperativo pedagogico rivolto a quanti hanno responsabilità *intenzionalmente* educative, nei contesti istituzionali (e non) “Considera tuo compito fondamentale quello di promuovere ansia esistenziale in direzione di una ragione, appunto, ‘progettuale e co-struttiva *demonica, raffinata nella sensibilità, audace nell'immaginazione*’ ”(Bertin, 1976, p. 52). In questa accezione, la ragione ha il compito di ridurre e alleviare quella forma di paura che Bertin chiama, letteralmente, *angoscia* generata tanto da una società e da stili di vita sempre più improntati alla performance e alla competitività (al perseguimento del successo, del potere e dell'*avere* a tutti i costi) quanto dalla “paura di vivere e di *essere*” (il corsivo è nel testo bertiniano), poiché rappresentano espressioni e forme di vita che mortificano le istanze esistenziali: in sintesi, sono responsabili di costringere “la tensione al possibile [...] a impigliarsi nelle reti dell'accomodante e del degradante” o, per meglio dire, a scadere nel banale e nell'ovvio. In altri termini, a massificarsi, sottomettersi o aderire passivamente ai messaggi populisti e agli slogan propagandistici veicolati dai mass media e dall'industria culturale, in breve, reiterati da quella che l'Autore definisce “una civiltà in crisi” (Bertin, 1976, p. 52). Di qui, l'alternativa proposta come contributo al superamento della crisi sociale e morale di un'epoca è una *formazione* di tipo emancipativo-trasformativo fondata tanto sull'*impegno* quanto sul *possibile* e l'*utopico* (quest'ultimo inteso come il *possibile* di domani, o *idea limite*). L'ipotesi di una formazione-risorsa così delineata, sostenuta da una ragione *complessa e resiliente, flessibile e adattiva, divergente e creativa* promuove un'esistenza improntata alla *cura*, poiché l'impegno proteso sul possibile si trasforma in autentica responsabilità etica e incarna la risposta di ciascuno alla chiamata dell'Altro: aderendo all'imperativo etico *realizza te stesso, realizzando l'altro* (Bertin, 1968).

Nella prospettiva tracciata dal problematicismo pedagogico, la validità di una proposta formativa etica (Gallerani, 2020) intenzionata da una *ragione progettuale* e proteiforme risponde all'aspirazione di superare le crisi storiche, sociali, culturali e ideali del proprio tempo. Infatti, è proprio at-

traverso la *formazione* che è possibile ipotizzare e prefigurare sia un *cam-biamento* nei costumi, sia una *trasformazione* sociale, per dirla con Bertin. Nel *mood* di questa dinamica processuale si comprende ancora meglio il motivo, per cui il *momento estetico* si ricollega a quello *etico*: infatti l'esigenza di dilatare la propria personalità – superando ciò che è banale – rafforza l'esigenza di *trascendimento* (il *Voriübergehen* di matrice nietzscheana) e stimola l'esercizio di un impegno etico, attivo, concreto a livello sociale. L'impegno e la responsabilità non sono, dunque, mai disgiunti da una trasformazione “nei processi della vita personale e della relazione interpersonale” (Bertin, 1987, p. 33). E, nondimeno, rispondono a *ideali universali* che sono l'espressione dei diritti umani riconosciuti a livello internazionale, tra cui il diritto al rispetto della propria dignità di persona e il diritto inalienabile di appartenere all'umanità. Come si è argomentato, nel corso del tempo il significato della responsabilità viene sempre più spesso associato alle categorie della *cura* oltre a quelle già ricordate dell'impegno e della scelta, soprattutto nell'ambito della *filosofia politica* (sviluppata, tra gli altri, da Karl Marx e Hannah Arendt), nonché dalle filosofie del diritto e della giustizia (si pensi al *principio responsabilità* teorizzato da Hans Jonas), oppure alla *giustizia* concepita da Jacques Derrida (Derrida, 2003) quale assunto *indecostruibile*. Senza trascurare di ricordare l'ideale regolativo dell'individuo *responsabile* e *giusto* individuato da John Rawls (1997), fino ad arrivare alle più recenti teorie economiche e del diritto attente al ruolo della responsabilità e delle *capabilities* (seguendo gli approcci avanzati da Martha Nussbaum e Amartya Sen), soltanto per ricordare alcuni riferimenti teorici imprescindibili. Così come rimane esemplare la lezione arendtiana (Arendt, 1958), un pensiero che trova la sua sintesi perfetta ne “il diritto ad avere diritti, o il diritto di ogni individuo ad appartenere all'umanità, dovrebbe essere garantito dall'umanità stessa” (Arendt, 1996, p. 413). Non solo. Da quanto detto si evince l'idea di una stringente responsabilità individuale (ma non disgiunta dalla relazione con la collettività più ampia, all'interno della quale si esprime) che si trasforma in una *co-responsabilità* (laddove il *co-* è inteso come *condiviso*, co-costruito e realizzato *con* l'altro da sé) legata, a sua volta, indissolubilmente alla pratica dell'*aver cura*. Quest'ultima viene, quindi, concepita nella duplice accezione di *cura sui* e cura verso gli altri, il mondo, la natura. Posto, però, che entrambe le accezioni risultano indispensabili per affermare e garantire, da un lato, la *dignità* dell'esperienza umana e la *qualità* della vita, dall'altro lato la *giustizia* sociale (Nussbaum, 2002). Di qui, è l'economista e pensatore bengalese Amartya Sen che teorizzando il *capability approach* ha dato avvio alle prospettive interpretative più innovative in campi di studio assai differenti, dall'economia alle scienze sociali, dalla statistica al diritto. Approcci teorici questi che, essendo fondati su modalità alternative rispetto a quelle tradizionali di valu-

tare la *qualità della vita* e il *benessere* delle persone, introducono validi ed efficaci *indicatori* (funzionali a rilevare fattori quali l'uguaglianza, la dignità umana, la giustizia sociale, solo per fare alcuni esempi) che non misurano più solo l'utile, il profitto, il reddito o la ricchezza dei Paesi (e delle persone), bensì mirano a riscoprire le cosiddette *libertà sostanziali*: tra cui la libertà di "scegliersi una vita cui (a ragion veduta) si dia valore" (Sen, 2001, p. 78), l'*agency* e le *capabilities* personali (che possiamo tradurre con capacità, anche se la traduzione letterale può risultare ostica e poco elegante). Queste ultime sono intese come abilità e capacità di compiere scelte e azioni tra le opzioni disponibili, al fine di trasformare le proprie risorse in attività o stati di cose, ossia i *funzionamenti* che descrivono, nondimeno, il grado di estensione dell'effettiva *libertà* di una persona. Ne deriva che le *capabilities* rappresentano l'insieme delle diverse combinazioni di funzionamenti attivabili e descrivono la "libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti", in altre parole si tratta della possibilità "di mettere in atto più stili di vita alternativi" (Sen, 2001, p. 79), compiendo libere opzioni e trovandosi nelle reali condizioni – che non sono mai del tutto certe, anzi sono più spesso mutevoli – di poterlo fare: cioè a dire avendo cura di farlo, nonostante le complesse variabili intervenienti siano tutt'altro che prevedibili, nel contesto di processi sociali e scenari geopolitici globali.

### 3. L'etica della cura è più della cura

Ricontestualizzandola nell'alveo delle società complesse e del *rischio* (Beck, 2001) la questione della responsabilità e della cura sposta l'accento sul fatto che ciascuno è libero di decidere *come* esercitare le proprie *capabilities* (Sen, 2010), scegliendo di porsi in dialogo *autentico* oppure *inautentico* (secondo l'accezione heideggeriana) nei confronti dell'esistenza e del suo prossimo, ovvero disponendosi alla vita con un atteggiamento euristico-generativo, oppure con modalità rinunciarie e persino (auto)distruttive. Nel primo caso, la scelta è guidata da quell'inclinazione che Emmanuel Lévinas chiama, con grande efficacia, la *responsabilità irrecusabile* fondata sull'ascolto attivo (autentico) e sul rispetto dell'Altro, al quale approssimarsi con cura.

D'altra parte, non ci si può esimere dal rispondere alla domanda di cura espressa dall'Altro (Lévinas, 1980), posto che l'*aver cura* viene inteso come processo responsabile (e intenzionalmente educativo) che rimanda all'antica forma dell'aver cura (*epimeleia*) o, meglio, all'*epimeleia heautou* quale precipua attenzione e cura posta nei confronti dei dettagli (dei non detti e delle sfumature nella relazione interpersonale): in una parola è rivolta a tutto

quello che accade *fuori e dentro* di noi. Rivelando, altresì, la capacità di *interessarsi* all'Altro attraverso un articolato processo di *autoriconoscimento* reciproco, quale processo complesso che favorisce tanto la *fiducia* in sé stessi (e negli altri) quanto un agire improntato al pensiero critico e riflessivo, poiché riguarda un "agire intenzionato a sviluppare nell'altro il desiderio di aver cura di sé" (Mortari, 2013, p. 14). Còlta in questa accezione la cura recupera, da un lato, la dimensione immateriale delle emozioni, dell'affettività e dei *ragionamenti del cuore* (Manning, 1992) che facilitano la possibilità di entrare in risonanza col proprio mondo interiore contribuendo, nondimeno, ad attivare il *pattern* che *connette* ogni esistenza umana alla natura e alla cultura, attraverso relazioni complesse e sistemiche (Bateson, 1984). Dall'altro lato, la cura legittima la *parola simbolica* (Cavarero, 1995, 1997; Borgna, 2000) e *metaforica* (Sontag, 1992) che si presenta come *resistente* all'omologazione, o all'ingiustizia (Nussbaum, 2000) proprio perché si delinea come *inattuale*, in senso nietzscheano (Gallerani, 2012a, p. 11). In tal senso, contribuisce a rafforzare l'*autostima* e la fiducia in sé di ciascuno che è, contemporaneamente, un essere biologico, razionale, emotivo, culturale e storico-sociale (Minkowski, 1971; Bruner, 1997, 2002; De Menato, 1999; Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006) e può essere, in estrema sintesi, considerato come *individuo-società-specie* (Morin, 2015).

Detto diversamente, la possibilità di raggiungere un buon grado di *autostima* costituisce la pre-condizione per poter imparare a fronteggiare i vissuti personali di *inadeguatezza* e insoddisfazione, così come i sensi di colpa, le vulnerabilità e le *paure* nel fronteggiare le sfide sempre più complesse di una società globale e della conoscenza. L'autostima, infatti, è strettamente correlata alla *fiducia* in sé stessi e al riconoscersi capaci di progettare la propria esistenza percependosi come competenti, ovvero in grado di perseguire obiettivi e traguardi prefissati: entrambe concorrono, nondimeno, a rafforzare quel sentimento di *autoefficacia* che deriva, a sua volta, proprio dalla *qualità* delle azioni di cura ricevute nella prima infanzia. Per questa ragione, l'autostima aumenta sia in relazione al tipo e al valore degli obiettivi e dei risultati conseguiti (a livello individuale) sia in relazione al riconoscimento raggiunto nel sistema culturale di cui si è parte (livello collettivo). Senza dimenticare che la *fiducia* in un altro fidato e di cui potersi fidare, per esempio un educatore, costituisce uno dei presupposti di base per le azioni di cura che ciascuno sarà in grado (o meno) di dedicare a sé stesso e, a un tempo, di restituire e donare agli altri, nel corso della vita. Proprio a partire da questa fiducia in un *altro* fidato e di cui fidarsi prende corpo un'etica della cura educativa, che descrive quella *cornice di senso* in cui è possibile prefigurare una più ampia e generale *politica* della prevenzione, nonché una tutela del *ben-essere* dal carattere equo, sostenibile e responsabile.

La letteratura internazionale evidenzia come, tra le molteplici prospettive

avanzate, l'etica della cura sviluppata dalle *filosofie femministe* (Cavarero, Restaino, 2002) sia tra i contributi più originali e significativi, grazie alle analisi condotte da pensatrici come Carol Gilligan, Nel Noddings, Rita Manning e Joan Tronto, solo per citare alcune tra le voci più note (Gilligan, 1982; Noddings, 2013; Manning, 1992; Tronto, 2006). Ebbene, l'etica della cura è strettamente legata alla *responsabilità* di chi dona (e di chi riceve) la cura essendo, quest'ultima, il risultato di *emozioni* e *sentimenti* (Heller, 2017) non disgiunti dal *logos*. Ne emerge un denso e complesso *sentire* che intreccia componenti emotivo-affettive e cognitivo-razionali, per cui è proprio attraverso la cura che può essere affinata una peculiare sensibilità o, meglio, una *comprensione empatica* che pure nella 'giusta distanza' fra gli interlocutori (Gallerani, 2012, p. 65) rappresenta quella specifica *disposizione* laddove "sentire e pensare sono strettamente legati fra loro" (Mortari, 2006, p. 116). La cura descrive, quindi, tanto una pratica quanto una disposizione, secondo la studiosa Joan Tronto.

Ancora, il gesto-pensiero di cura che si delinea come esito di un "sapere dei sentimenti" (Iori, 2009a) esprime non solo la *qualità* (la ricchezza umana) del *caring* ma denota anche un preciso stile professionale (Iori 2009b) che implica, in parallelo, una costante cura di sé stessi. Un processo di cura così concepito e articolato rivela sia una responsabilità (etica) e una *riflessività nelle e sulle* proprie azioni sia un'autocomprensione cognitivo-emotiva essenziali tanto per saper riconoscere i propri percorsi decisionali, quanto per saper gestire le emozioni e lo stress che ne possono derivare. Di più. L'etica della cura rivela molteplici valenze formative e politiche, poiché il saper coniugare fattori legati alle condizioni di apprendimento e dei vissuti personali (cura di sé e dell'Altro) con fattori di tipo politico-morale (nel tentativo di giungere persino a *ridefinire* i confini morali e politici di una società) eleva il discorso a un livello di complessità superiore. E rimanda all'idea più vasta e comprensiva di *cura del mondo* che implica impegno e responsabilità

il mondo assumerà un aspetto differente spostando la cura [...] al centro della vita umana [...] Il compito centrale [del paradigma della cura] è quello di illustrare [...] una visione alternativa della cura che integra gli aspetti pratici, morali e politici del posto che essa occupa nella società (Tronto, 2006, pp. 117-118).

Posto che la cura, intesa come processo globale in grado di trasformare le relazioni interpersonali e la vita delle persone si articola, a sua volta, in quattro fasi analiticamente distinte ma tra loro interconnesse: le fasi dell'"interessarsi a", del "prendersi cura di", del "prestare cura" e del "ricevere cura" (Tronto, 2006, p. 121). Per concludere

suggeriamo che la cura venga considerata una specie di attività che include tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro 'mondo' in modo da poterci vivere nel modo migliore possibile (Tronto, 2006, p. 118).

Detto altrimenti, la capacità di saper ricevere e *condividere* la cura è indispensabile per lo sviluppo individuale (e sociale), perché consente di fronteggiare in modo efficace i compiti e le sfide della vita, attraverso l'espansione delle *life skills* (tra cui si ricordano almeno: consapevolezza di sé; gestione delle emozioni; gestione dello stress; comunicazione efficace; relazioni efficaci; empatia; pensiero creativo; pensiero critico; capacità decisionali e di *problem solving*) non meno che di strategie riflessive e di *coping* o, ancora, di competenze trasversali quali *l'imparare a imparare*, di bruni-riana memoria. Come suggerisce l'OMS, la cura e le *life skills* giocano un ruolo essenziale anche nella promozione del benessere psico-fisico delle persone, poiché tendono a rafforzare la *motivazione* a prendersi cura di sé e degli altri, dando un contributo determinante alla *prevenzione* della salute in senso globale per quanto concerne sia la riduzione del disagio mentale e dei disturbi del comportamento sia dei disturbi nei comportamenti alimentari più diffusi (OMS, 2003, 2020). In ultima istanza, si può affermare che tutto quanto viene detto e scritto reclama una *cura* e una *responsabilità* che è tanto personale (nei confronti di sé stessi e degli altri) quanto sociale (nei confronti della collettività), come afferma anche Primo Levi. La precisione del suo linguaggio è dettata da un impegno etico-civile paradigmatico, proprio perché "Abbiamo una responsabilità, finché viviamo: dobbiamo rispondere di quanto scriviamo, parola per parola, e far sì che ogni parola vada a segno" (Levi, 1990, vol. III, pp. 634-635). Con parole uniche egli riesce nel tentativo di illuminare una condizione indicibile e di estraneità estrema, come quella della *spersonalizzazione* e della violenza esperite nel lager di Auschwitz, restituendo il proprio vissuto di responsabilità e cura. Rivelando, inoltre, come l'aver cura di coltivare la propria umanità e la propria *prosemicità*<sup>2</sup> (Gallerani, 2012, 2019) in azioni concrete, ogni giorno, si sia rivelata una strategia resiliente necessaria per poter superare quel vivere disumano e straniante. Levi aggiunge che se *comprendere* ciò che è stato è impossibile, *conoscere* è necessario, perché quello che è avvenuto potrebbe accadere di nuovo ovunque, qualora si perda la guida della ragione e della cura, come è testimoniato ne *I sommersi e i salvati* (1986). Ed è ancora la cura, posta nella scelta delle parole più puntuali per narrare ogni vissuto o esperienza, a rivelare un'etica esemplare sia nei confronti della vita sia degli

2 Per una puntuale ed ampia analisi sul concetto e le valenze educative della prosemicità, quale stile prosociale di relazionarsi agli altri, alle cose e al mondo, sia lecito il rimando a Gallerani 2012a, pp. 33-39 e *passim*.

interlocutori/lettori e persino dei *carcerieri*. Chi fossero i carcerieri è descritto con magistrale pacatezza “erano esseri umani medi, mediamente intelligenti, mediamente malvagi [...] non erano mostri [...], ma erano *stati educati male*” [c.vo mio] (Levi, 1986, pp. 158-159). Erano gregari, funzionari rozzi troppo obbedienti, fanatici o indifferenti, oppure paurosi (delle punizioni): non mostri ma uomini ordinari trasfigurati dall’adesione a una folle ideologia. Incapaci di prendere coscienza del *male* presente fuori e dentro sé stessi erano incapaci di aver cura di qualcosa, o di provare emozioni positive, non essendo *coinvolti* in alcuna azione rivolta al bene (la *banalità del male*, di cui dirà Hannah Arendt). Tutti erano stati *diseducati* dalla scuola di regime voluta da Hitler e reiterata dai media, dalle famiglie, dal partito, dal sistema totalitario. Tutti erano responsabili in prima persona dei crimini compiuti – sostiene Levi senza fare sconti – ma dietro la loro *responsabilità* si cela quella più diffusa della maggioranza del popolo tedesco (e non solo) che ha accettato quell’orrore per *indifferenza*, per calcolo, o soltanto per *pigrizia mentale*. Quel tipo di indifferenza che è paragonabile al *sonno della ragione* e può generare mostruosità (Brandt, 2003, pp. 349-361), poiché si colloca al polo opposto sia della cura e della prossemicità, sia dell’impegno e della responsabilità.

## Nota bibliografica

- Arendt H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt H. (1996). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni di Comunità (Edizione originale pubblicata 1951).
- Bateson G. (1984). *Mente e natura. Un’unità necessaria*. Milano: Adelphi (Edizione originale pubblicata 1979).
- Beck U. (2001). *La società globale del rischio*. Trieste: Asterios.
- Benveniste E. (1976). *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*. Vol. II. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1976).
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin G.M. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borgna E. (2000). *Noi siamo un colloquio*. Milano: Feltrinelli.
- Brandt R. (2003). *Filosofia nella pittura. Da Giorgione a Magritte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (1997). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1986).
- Cavarero A., Restaino F. (2002). *Le filosofie femministe*. Milano: Bruno Mondadori.

- Cavarero A. (1995). *Corpo in figure. Filosofia e politica della corporeità*. Milano: Feltrinelli.
- Cavarero A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Mennato P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori.
- Derrida J. (2003). *Forza di legge. Il "fondamento mistico dell'autorità"*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gallerani M. (2020). Formazione etica e performatività di genere. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione* (pp. 218-232). Roma: Avio.
- Gallerani M., Birbes C. (eds.) (2019). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*. Bergamo: Zeroseiup.
- Gallerani M. (2012a). *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallerani M. (2012b). *L'impegno lieve. Il razionalismo critico e l'ideale estetico*. Napoli: Loffredo.
- Gallerani M. (2011). *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*. Napoli: Loffredo.
- Gilligan C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Heller A. (2017). *Teoria dei sentimenti*. Roma: Castelvecchi.
- Iori V. (ed.) (2009a). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (ed.) (2009b). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Jonas H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt: Insel.
- Lévinas E. (1980). *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1961).
- Levi P. (1990). *Dello scrivere oscuro*. In *Opere*, vol. III (pp. 634-635). Torino: Einaudi.
- Levi P. (1986). *I sommersi e i salvati*. Torino: Einaudi.
- Manning R. C. (1992). *Speaking from the Heart. A Feminist Perspective on Ethics*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Minkowski E. (1971). *Il tempo vissuto*. Torino: Einaudi.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Noddings N. (2013). *Caring. A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Nussbaum M. C. (2000). *Women and Human Development. The Capability Approach*. Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.

- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C., Sen A. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- OMS (2003). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Ginevra: The World Health Organization's.
- OMS (2020). *Life skills education school handbook. Prevention of noncommunicable diseases*. Ginevra: The World Health Organization's.
- Rawls J. (1997). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli (edizione originale pubblicata 1971).
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori (edizione originale pubblicata 1999).
- Sen A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sontag S. (1992). *Malattia come metafora*. Torino: Einaudi (edizione originale pubblicata 1978).
- Tronto J.C. (2006). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Reggio Emilia: Diabasis (Edizione originale pubblicata 1993).