

La cura di sé come pratica di libertà e di sviluppo umano

Annalisa Quinto

Università degli studi di Bologna

Abstract: La cura, scrive Heidegger, permette all'essere umano «il suo diventare ciò che può essere». In questo *pro-iettarsi*, essa diventa mezzo per comprendersi e liberarsi e per realizzare le proprie autentiche possibilità esistenziali. In tal senso, si rivela nella relazione con se stessi e si fa conoscenza che è al contempo consapevolezza di sé e del *sensu* del proprio essere. Tale conoscenza necessita di una *pratica* che Mortari individua nell'educazione al *pensare* e al *pensarsi*. Un processo che diviene possibile se si individua nel maestro, scriveva Foucault, quella figura pronta ad «impegnarsi a prendersi cura di quella cura che ognuno deve avere per se stesso». Il contributo intende esplorare il potenziale *capacitante* che la relazione educativa racchiude in quanto motore di sviluppo umano e strumento per promuovere *ben-essere* attraverso la promozione di competenze cognitive e “*non- cognitive*” che rendono capace l'essere umano di conoscere se stesso e acquisire maggiore consapevolezza di sé.

Keywords: cura di sé; benessere; disagio adolescenziale; relazione educativa.

Abstract: Care, Heidegger writes, enables human beings «their becoming what they can be». In this *pro-jection*, it becomes a means of understanding and liberating oneself and of realizing one's authentic existential possibilities. In this sense, it reveals itself in its relationship with itself and becomes knowledge that is both self-awareness and the meaning of its being. Such knowledge requires a practice that Mortari identifies as education in thinking and thinking about oneself. A process that becomes possible if one identifies in the teacher, Foucault wrote, that figure who is ready to «commit himself to the care that each person must have for himself». The contribution intends to explore the capacitating potential that the educational relationship holds as an engine of human development and a means of promoting well-being through the promotion of cognitive and “*non-cognitive*” skills that enable human beings to know themselves and become more self-aware.

Keywords: self-care; well-being; adolescent distress; educational relationship.

1. Educazione: pratica di coltivazione e cura¹

Quando parliamo di educazione facciamo riferimento ad uno specifico *agire* dentro il quale ciascun individuo è impegnato a costruire la propria esistenza e a cercare/trovare quegli spazi inediti in cui realizzare il proprio personale progetto esistenziale. L'educazione, dunque, diviene quell'*evento*, di arendtiana memoria (Arendt, 2009; 2017), che si fa momento di riflessione indispensabile a *pensare* la condizione umana, propria e altrui. È, dunque, all'interno della pensabilità, prima, e della realizzabilità successiva di un progetto che l'essere umano può esprimere la propria vitalità, modellare il proprio *evento* esistenziale e contribuire alla realizzazione di altri *eventi*. Il pensare, in quanto sguardo inattuale, si impegna, in tal modo, alla ricerca del *sensu* della propria esistenza privilegiando strade di significato che permettono di progettare e progettarsi a partire da traiettorie uniche e irripetibili, mai preconfezionate e standard, ma più vicine alla dimensione della scelta: prima di ogni cosa la scelta di se stessi. Tale sguardo inattuale e riflessivo assume le forme di un vero e proprio esercizio di cura verso se stessi e verso il mondo. Di una pratica di cura che costruisce e dà senso ai mondi all'interno dei quali abitiamo e che, attraverso la processualità dell'esperienza, è in grado anche di decostruirli criticamente. È il pensiero critico, *il pensare da sé*, che Hannah Arendt (2009) più volte individua come via per la liberazione umana, non solo dalle gabbie materiali in cui siamo capaci di richiuderci e rinchiudere, ma anche, e forse soprattutto, da quelle immateriali che, ingabbiando al contempo il corpo e lo spirito, finiscono con il depotenziare proprio quella pensabilità e quella progettualità costitutiva della condizione umana. Non a caso, proseguendo sulla scia del pensiero arendtiano, la filosofa sostiene che il *male*, in qualsivoglia sua forma aggiungiamo noi, è generato dall'assenza di pensiero, da quella *tragica* "superficialità" (Arendt, 2009) che rende incapaci di comprendere la realtà e comprendere se stessi e che ha ricadute nefaste non solo a livello macro – si pensi alle tragedie che hanno attraversato il '900 e che ancora si consumano nei nostri tempi – ma anche a livello micro, quello delle nostre singole vite e delle relazioni che costruiamo nel nostro personale percorso esistenziale. In tal senso, il pensare da sé, si fa pensiero situato necessario a esplorare, costruire, comprendere e agire i contesti. Un pensiero della cura di sé e degli altri che si fa necessario per ricostruire le fondamenta di un tessuto sociale e umano sempre più disgregato e frammentato, esposto a forme di vulnerabilità che sembrano, ormai, riguardare tutti indistintamente e nello specifico bambini, adolescenti, giovani, sempre meno capaci di far fronte alla complessità del reale e sempre più esposti a forme di disagio psicologico ed esistenziale. Un tessuto sociale così tanto alienato, omologato, standardizzato che è finito per perdere qualcosa di davvero profondo e di difficile, ma non impossibile, ricostruzione: il pensare e la capacità di pensare e pensarsi *nel e con* il mondo, utilizzando le parole di Heidegger (2017). Di fronte ad un simile scenario, in qualità di educatori e pedagogisti, siamo chiamati a individuare vie di superamento di tali problematicità per permettere, in primis ai soggetti in formazione, di realizzarsi e trovare compimento in riferimento alla propria specificità, unicità e singolarità. Per far questo è necessario restituire alla riflessività uno spazio privilegiato in cui pensare e pensarsi e in cui progettare la propria identità e la propria autonomia futura; solo così possiamo favorire forme esistenziali il più possibile autentiche, orientate e progettuali, per contrastare quello che Loiodice (2019) chiama "spettro delle defuturizzazione". In questa direzione di senso, citiamo Bertin che definisce la progettualità esistenziale come «orientamento, assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori obiettivi di azione sul piano di un "quotidiano" vissuto in rapporto al futuro» (1983, p. 89). Di vitale importanza, allora, diventa la ricerca di nuovi modi di pensare il mondo e di educare a pensare il mondo, il quale deve diventare scenario entro cui attivare nuove forme di protagonismo umano volto alla riconquista di uno spazio di progettualità che parta dalla propria esistenza e dalla propria storia per andare verso la costruzione ontologica e meta-storica di una nuova condizione umana. In questo moto progettuale, e soprattutto nelle forme della sua educabilità, l'aspetto relazionale assume una funzione primaria poiché è nello spazio dell'"*inter*" e del "*tra*" che si possono creare forme esistenziali interconnesse in grado di generare a loro volta forme di collettività pensanti e agenti nonché orientate *da e verso* una direzione di senso che accomuna e che può realmente costituire le basi di un nuovo tipo

¹ annalisa.quinto@unibo.it

di umanesimo, una nuova comunità umana. In tale direzione, la consapevolezza dell'esistenza di un *fondo comune* che ci avvicina e che supera le differenze può essere motore generativo per la costruzione di quella che Morin ha chiamato *comunità di destino*. Tale fondo comune può essere rintracciato nelle *gettatezza* dell'esistenza di cui ci parla Heidegger (2017). Infatti, per il filosofo, l'esistenza umana è "gettata", ovvero precaria, priva di garanzie, irrimediabilmente esposta al rischio, al fallimento, all'angoscia. Se pur ad una prima impressione tali parole sembrano coperte da un velo di pessimismo che sembra intenzionato a suscitare sentimenti di rassegnazione e a svuotare di senso ogni spinta alla progettazione esistenziale, in realtà, per Heidegger, la *gettatezza* dell'esistenza implica il contrario della rassegnazione. Infatti, essa richiede sempre che l'esistenza sia "*affidata*" all'essere umano come un compito da attuare e verso cui è responsabile. In ciò si concretizza l'incompiutezza del vivente, destinatario, pena la morte, di azioni di cura. Proprio per indicare il rapporto dell'esserci con la propria esistenza, Heidegger utilizza l'espressione "cura" (*Sorge*) (2017): l'essere per esserci deve avere cura della propria esistenza assumendo su di sé il peso della libertà di agire. In questo processo, che possiamo definire generativo, "lo stato d'animo fondamentale" nonché "autentico", ci dice Heidegger, è proprio l'*angoscia* che scaturisce dal mondo stesso come tale, da quella percezione di insensatezza, di spaesamento e inquietudine (*unheimlich*) che costringe l'essere umano a non sentirsi «più a casa propria» (Heidegger, 2017). È l'*angoscia* che conduce a percepire che ogni possibilità di agire offerta dal mondo non abbia più senso e che induce ad abbandonare ogni progettualità. Ciò che ci deve far riflettere, però, è che per Heidegger l'*angoscia* non paralizza l'azione. Anzi, essa rivelando l'insensatezza, risveglia quel pensiero critico di cui parlava Hannah Arendt, liberando l'essere umano dalla tendenza/tentazione a interpretare se stesso, il mondo, l'altro e le inedite possibilità di agire in maniera acritica, impersonale e omologata. È l'*angoscia*, dunque, a liberare dall'inautenticità e che spinge a progettare e progettarci. Ma che cosa significa vivere in maniera autentica? In *Essere e Tempo* (2017) Heidegger spiega che l'esistenza inautentica si caratterizza per la fuga dell'esserci da se stesso. In questa condizione le possibilità di agire, le progettualità, gli obiettivi, gli scopi, i valori assunti non sono autodiretti e autodeterminati, ma si connotano di eterodirezione ed eterodeterminazione. Un processo, questo, che rimane incosciente finché l'*angoscia* non costringe l'essere a confrontarsi con se stesso e a riconoscere la propria *gettatezza*; essa libera l'esserci dalla tendenza a fuggire da sé e lo spinge a porsi dinanzi a se stesso. In ciò si concretizza la libertà umana. Il tal senso, la *gettatezza* e la finitezza umanizzano l'essere, lo rendono responsabile nei propri confronti e nei confronti dell'altro. L'*angoscia*, quindi, è la maniera dell'essere-nel-mondo e «l'essere-nel-mondo è essenzialmente cura» (2017, p. 275). Dunque, «la cura sta come originaria totalità strutturale esistenzialmente-a priori» ed è sempre «procurare e prendersi cura». Solo attraverso azioni di cura proiettiamo noi stessi e gli altri verso inedite possibilità esistenziali. In questo senso, prendendo in prestito la terminologia arendtiana, diveniamo *soggetti iniziatori*, attivi e generativi, co-creatori di percorsi esistenziali più autentici, orientati all'azione e al cambiamento. È un agire, quello orientato alla cura di sé e dell'altro, che non risponde ad esigenze puramente logiche e pragmatiche, ma piuttosto a un bisogno, quello di accompagnamento verso forme di azione autonome e consapevoli che rendono i soggetti protagonisti delle loro azioni, garanti del proprio *esserci* nonché del proprio *ben-essere*, inteso come *essere-bene*. Sul piano esistenziale, quindi, il soggetto diventa portatore di istanze pur – o forse soprattutto – all'interno di limiti e vulnerabilità. Ed è proprio in tale contraddizione che l'evento educativo si inserisce poiché, integrando in ogni percorso esistenziale tutti gli aspetti di inquietudine che lo caratterizzano, si definisce come ontologicamente orientato a offrire direzioni di senso proprio dove sembra imperare la crisi. Tale direzione di senso finisce per identificarsi nella capacità/possibilità di accettare la problematicità, intesa bertinianamente, e a con-vivere con essa. Solo così è possibile educare ed educarsi a riconoscere proprio nella crisi quelle faglie e quei margini di azione e di costruzione che aprono al possibile. È questo processo che rende vivo e autentico l'evento educativo: dare la possibilità a tutti i soggetti di trasformare la propria "condizione data" in condizione "prescelta" (Contini, 1998). A partire da tali considerazioni, è possibile sostenere che l'evento educativo rappresenta un momento esistenziale ontologico che dà forma all'essere e lo mette al mondo nella sua forma più *autentica* perché in grado di strappare l'individuo dall'*inautenticità*, dalla sua condizione data, da quella *tragica superficialità* di cui si parlava precedentemente. È così che l'azione educativa, che dovrebbe sempre essere azione di *cura autentica*,

si deve prefiggere l'obiettivo di promuovere il desiderio e la progettazione di inediti percorsi esistenziali; di "tirare fuori" e di "far emergere" la possibilità di divenire quello che ognuno di noi propriamente è; di dare respiro al proprio δαίμων (*daimon*) e approdare alla felicità, all'εὐδαιμονία (*eu-daimonía*). In tale direzione, a dare senso all'esistenza e a giustificarla, scrive Galimberti (2014), c'è quella che i greci chiamavano arte del vivere (*téchne toũ biou*), che Foucault (2016) ha accostato alla pratica della cura del sé e che consiste nel riconoscere le proprie capacità (*gnōthi sautón*, conosci te stesso) e nel metterle in pratica e vederle fiorire secondo misura (*katà métron*). In tale prospettiva, l'educazione diventa mezzo per approdare all'εὐδαιμονία (*eu-daimonía*), a quella felicità, a quella espressione di sé che, abbiamo visto, è anche cura di sé. «Dunque l'educazione come "coltivazione e cura" da parte di coloro che intenzionalmente si prefiggono di sostenere i soggetti in formazione nel lungo e difficile cammino di emancipazione esistenziale» (Loiodice, 2019, p. 121), ma l'educazione anche come governo di sé, come mezzo per imparare a conoscersi e prendersi cura di se stessi.

2. La cura di sé come pratica trasformativa

È Foucault ad accostare al concetto di *epimèleia heautoù* – in latino *cura sui* – quello di governo di se stessi. Secondo il filosofo, infatti, quello di cura di sé sarebbe un precetto antecedente a quello delfico del *gnōthi sautón* (conosci te stesso) pur considerandoli strettamente legati. La cura di sé, ci spiega Foucault, è un piegarsi verso se stessi, un atto attraverso cui ognuno prende a cuore quello che è senza mai smettere di dare forma a se stesso. Questo dare forma necessita di pratiche, di tecniche e attività complesse e regolate che lo studioso chiama *tecnologie del sé* e che rimandano al concetto socratico di *epimeleisthai heautoù* (curarsi di sé) in quanto processo di *soggettivazione*. Come nel passaggio heideggeriano da esistenza inautentica a esistenza autentica, anche in questo caso il processo di *soggettivazione* è subordinato ad un atto di liberazione. In tal caso, ci dice Foucault, è la libertà che dà avvio al processo di *soggettivazione*. Infatti, la cura di sé (ma anche l'attenzione al sé e il governo di se stessi) altro non può essere che il distacco da ciò che è codificato, è il disimparare e il decostruire quei "sottosuoli pedagogici" e quegli ancoraggi esistenziali storicamente e culturalmente determinati che conducono ad assumere possibilità di agire, progettualità, obiettivi, scopi, valori eterodiretti ed eterodeterminati. In questo senso, attraverso il processo di *soggettivazione*, che Foucault connota come «funzione di lotta» (2016, p. 95), le progettualità, gli obiettivi, gli scopi, i valori si connotano di autodirezione e autodeterminazione per cui il soggetto compie un ripiegamento su di sé e si rende libero: la libertà è il momento in cui il soggetto produce se stesso e capisce la forma che desidera darsi. In questa analisi, Foucault è interessato a mettere in evidenza come la cura di sé non indica solo un atteggiamento di attenzione a sé, ma una pratica, un'azione, un modo di esserci e di agire. Un vero e proprio *esercizio di sé su di sé* che si fa autogoverno nonché capacità di tessere relazioni con l'altro. Avere cura di sé, quindi, implica «imparare a conoscere se stesso, per comprendere quali sono le forze che agiscono sulla vita della mente, quali implicazioni esse hanno sul proprio modo di essere e poi valutare in che misura esse aiutano a divenire il proprio poter essere nella direzione della propria attuazione esistenziale» (Mortari, 2009, p. 49). Dunque, il conoscere se stessi così inteso è una pratica trasformativa che implica un certo modo dello sguardo, precise posture della mente nonché modifiche di certi tratti dell'attività cognitiva (Mortari, 2009). In questo senso, suggerisce Mortari, il conoscere se stesso può essere interpretato come un *pensare* che cerca la vita. Per cui, riprendendo la Arendt, se «si assume che il conoscere sia quella facoltà cognitiva che la mente sviluppa allo scopo di trovare spiegazioni attendibili e rigorose ai fenomeni in cui la nostra vita è immersa, e che il pensare è invece l'attività mentale deputata a cercare orizzonti di significato a partire da una radicale interrogazione dell'esperienza, allora il principio delfico potrebbe trovare una più adeguata traduzione come principio del «pensa te stesso», e poi da qui intraprendere quella «epistemologia dell'esperienza personale (che) è veramente ancora tutta da costruire» (De Monticelli, 2004, p. 42). Riflessioni, queste, ancora più urgenti se con sguardo pedagogico osserviamo il contesto sociale, culturale, politico ed economico nel quale viviamo contrassegnato da una profonda crisi di valori, da conflittualità sociali ancora fortemente radicate e legate a differenze etniche e religiose, da logiche individualiste e competitive. Tutto ciò ha prodotto identità scisse, contraddittorie, frammentate, inquiete, problematiche e incapaci, spesso, di dare ascolto alle proprie e altrui emozioni e di interpretare criticamente gli eventi e le esperienze della propria

e altrui vita (Cambi, Certini, Nesti, 2017). In riferimento a ciò, in un testo bellissimo e dalla forte carica premonitrice Miguel Benasayag e Gérard Schimt presentavano al mondo una nuova epoca storica, sociale e culturale, segnata dalla *tristezza*, dalla *perdita del desiderio creativo* e dal *cambiamento di segno del futuro* ovvero dal passaggio da una fiducia incondizionata ad una diffidenza estrema nei riguardi dell'avvenire. È un'epoca, continuano gli studiosi, in cui aumentano le richieste di aiuto a testimoniare non solo «l'innegabile tristezza che attraversa la società attuale», ma anche la presenza di «un malessere che siamo impreparati ad affrontare non solo per la sua ampiezza, ma forse soprattutto per il suo contenuto» (Benasayag & Schimt, 2003, p. 8). Un contenuto che non è più unicamente riconducibile ad aspetti individuali e psicologici, che non può più essere analizzato e compreso attraverso prospettive e punti di vista assoluti, parziali, riduzionistici e frammentari, ma che richiede, invece, l'assunzione di un punto di vista complesso, plurale e interdisciplinare che sappia fronteggiare l'altrettanta complessità che caratterizza la nostra realtà contemporanea. Ci troviamo di fronte «all'angoscia di un'intera popolazione» le cui caratteristiche identitarie si associano sempre più ai caratteri della fluidità e della liquidità, per dirla con Bauman. Un'angoscia che, a differenza di quella teorizzata da Heidegger, non agisce in maniera generativa e trasformativa, ma si fa barriera rispetto agli inediti percorsi esistenziali, i quali si caratterizzano sempre più per la loro flessibilità e precarietà, elementi strutturali di percorsi di crescita incerti e inadatti a formare identità salde e individui sani ed equilibrati. A tale rischio sono esposte tutte le categorie sociali e tutte le età della vita ma, come anticipato, a costituire una vera emergenza pedagogica ed educativa è il disagio sociale, esistenziale e psichico che colpisce sempre più giovani e giovanissimi. «I giovani, stanno male», scrive Galimberti all'interno del testo *“L'ospite inquietante”*. Egli sostiene che le cause di questo malessere non possono più essere ricondotte unicamente nelle numerose forme di crisi adolescenziali che fisiologicamente appartengono alla giovinezza, ma nella presenza di un *ospite inquietante*, il *nichilismo*, che «si aggira tra loro, penetra nei loro sentimenti, confonde i loro pensieri, cancella prospettive e orizzonti, fiacca la loro anima, intristisce le passioni rendendole esangui» (Galimberti, 2007, p. 11). Si tratta, secondo l'autore, di una forma di disagio che non è più ascrivibile unicamente, come accennato, alla sfera psicologica, ma che riguarda la dimensione culturale e che tocca in maniera *diffusa e trasversale* l'esistenza, gettandola in un deserto di insensatezza e di solitudine senza offrire strumenti per fronteggiarlo. È un malessere che chiama in causa questioni ontologiche, «legate all'essere-nel-mondo come esser-con ed essere sé» (Heidegger, 2017, p. 167) ovvero legate alla ricerca di *senso* che più di ogni altra cosa qualifica la condizione umana (Mortari, 2014, p.4). Si tratta, quindi, di una crisi ontologica che riguarda in egual modo sia le dimensioni profonde, intime, individuali del soggetto-persona, sia quelle collettive. Dunque, se la sofferenza esistenziale non si traduce unicamente in problematiche che colgono il singolo individuo, allora non è tanto o solo la terapia a dover rispondere, quanto il dispositivo che più di ogni altro incide sulla formazione delle identità e sulla progettazione esistenziale, ovvero l'*educazione*. Essa, infatti, richiamando Dewey, riguarda l'individuo, ma riguarda anche la società e le relazioni che si stabiliscono tra tutti coloro che partecipano alla vita comunitaria poiché si sostanzia quale *processo* di scoperta di sé e della propria umanità in funzione della partecipazione alla vita sociale, locale e globale (Dewey, 2018). Compito dell'educazione, infatti, è quello di educare e formare donne e uomini pluridimensionali, creativi, attivi, capaci di partecipare responsabilmente e intelligentemente all'uso e al controllo sociale in direzione di ragione e non di alienazione (Frabboni, Pinto Minerva, 2013, p. 39). E invece il profilo tracciato in apertura è quello di una generazione appiattita, schiacciata sul presente, spaventata e caratterizzata da un arresto nella possibilità/capacità di progettare la propria esistenza e di pensarsi come cittadini attivi del proprio contesto di vita e del mondo. La nostra società, infatti, scrive Franco Cambi (2009) «reclama un soggetto/individuo/cittadino che resti aperto su se stesso per tutto l'arco della vita [...] capace di apprendere, di rinnovare le competenze, di trasformare la mentalità, di costruire se stesso» (pp.69- 70). Non a caso anche a livello internazionale l'attenzione allo sviluppo di ogni soggetto è accostata a tutta una serie di competenze che possiamo definire “non-cognitive”, che contribuiscono in maniera sostanziale al pieno sviluppo della personalità.

Tre gli obiettivi formativi fondamentali:

1. “Sapere” e “saper pensare”

2. “Saper essere”

3. “Saper fare”

Tali obiettivi diventano perseguibili e realizzabili se il processo formativo viene orientato all’acquisizione di competenze che mettono in grado ogni soggetto di divenire agente pensante e attivo, soggetto iniziatore. Tra le competenze indispensabili per fare ciò, rientrano quelle che vengono definite competenze chiave di cittadinanza:

Imparare ad imparare: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro;

Progettare: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.

Comunicare:

- comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);
- rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d’animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali);

Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all’apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri;

Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità;

Risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline;

Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze e incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica;

Acquisire e interpretare l’informazione: acquisire e interpretare criticamente l’informazione ricevuta nei diversi ambiti e attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l’attendibilità e l’utilità, distinguendo fatti e opinioni (MIUR, 2007, p. 25).

L’attenzione allo sviluppo integrale e integrato di ogni soggetto nonché la possibilità/capacità di costruire se stessi, dare forma alla propria identità fonda le sue radici nel riconoscimento, di stampo culturalista e costruttivista, dell’importanza degli stimoli offerti dall’ambiente circostante (inteso come spazio di vita e come insieme di relazioni che in esso si consolidano) e sul ruolo che questi giocano sul potenziamento di quella che Lev Vygotskij chiamava “zona di sviluppo prossimale”. L’educazione, declinata in questo modo, diviene “regolatore pedagogico”, «dispositivo a difesa del soggetto-persona» (Cambi, Certini, Nesti, 2017, p. 23), strumento di resistenza, di presa di coscienza e di consapevolezza collettiva e individuale. In tal senso, promuovere le competenze “non-cognitive”, significa anche promuovere e assumere approcci pedagogici orientati alla promozione e allo sviluppo di un più profondo senso di autoefficacia, di *agency*, di benessere individuale, ma anche collettivo. Ciò anche alla luce di approcci teorici quali lo *Human development Approach*, il *capability approach*, lo *sviluppo sostenibile*, la *resilienza trasformativa*, l’*agentività (agency)*, l’*empowerment*, le *Life Skills*.

3. L'agire educativo come pratica di cura: orizzonti di senso nell' "epoca delle passioni tristi"

I giovani, si è detto, stanno male vittime di quello che Nietzsche chiamava *nichilismo* e che impedisce loro di proiettarsi in un futuro capace di far intravedere una qualche promessa (Galimberti, 2014, p. 11). Ciò conduce a forme di disagio che si vanno a posizionare in quella che Sergio Tramma (2019) chiama "zona grigia" ovvero quello spazio intermedio tra patologia e benessere in cui vivono coloro che sono «portatori di un disagio socialmente compatibile» (Tramma, 2019, p. 67). Tra questi gli adolescenti la cui condizione esistenziale di malessere, che oscilla tra "normale" e patologico, pone le premesse per l'emersione di forme di disagio e di crisi esistenziali che intaccano il rapporto che instaurano con se stessi, con gli altri e con l'ambiente circostante. A essere in crisi nelle vite degli adolescenti sono proprio i rapporti, prima di tutto il rapporto con se stessi: l'analfabetismo emotivo non permette loro di riconoscere i propri sentimenti e di chiamarli per nome e soprattutto non permette di attuare quel decentramento necessario per sviluppare capacità di pensiero critico e riflessivo. A ciò si aggiunge l'ampia disponibilità di merci, di occasioni, di stimoli che annullano le dimensioni del tempo e dello spazio e che non contemplano il vuoto come momento di ascolto di se stessi. Viene meno il tempo per elaborare e interpretare le esperienze compiute e i propri vissuti emotivi e cognitivi e dunque viene a mancare quella capacità meta-riflessiva necessaria per sviluppare maggiore consapevolezza, coscienza e conoscenza di sé nonché la propria identità. La sovrabbondanza di stimoli derivanti dal mondo di internet, del web e dei social media impedisce la formazione di un pensiero riflessivo, critico, creativo, capace di ragionare sugli eventi rappresentati e di elaborare una personale costruzione di senso. In tal modo, i nessi di significato che sostengono la narrazione appaiono frantumati dalla logica dell'accumulo tipica della comunicazione mediale, che finisce così con l'annullare la dimensione dialogica insita nei processi di comunicazione» (Loiodice, 2019, p. 127).

Ciò ha ricadute fortemente negative nella costruzione dell'identità che, come sostiene Erikson (1995), è indissolubilmente legata alla capacità di percepire e ascoltare i propri bisogni. Infatti, lo sviluppo dell'identità personale è ancorato alla ricerca del significato, alla ricerca del senso della propria vita e della vita in generale. È, scrive Erikson (1995), il "sapere dove si va" che offre quell'intima sicurezza di avere un posto nel mondo e, per questo, di essere accettato, riconosciuto e legittimato dagli altri. Dunque, il fenomeno del sé, della sua scoperta e della sua costruzione è forse l'aspetto più universale dell'esperienza umana e l'educazione è essenziale per la sua formazione. Chi si occupa di educazione dovrebbe tenere ben presente che la relazione educativa ha un ruolo fondamentale e decisivo per la strutturazione del sé. Infatti, secondo Bruner, il sé è costituito da due aspetti che possono essere considerati universali: l'*agency*, ovvero la capacità di azione nonché la percezione che un individuo ha della sua capacità di portare avanti obiettivi, attività in maniera autonoma ed efficace, e la *valutazione*. Da qui il fondamentale riferimento al concetto di autostima che Bruner definisce come «questo misto di efficacia come agenti e di autovalutazione» e che «nasce dalla nostra percezione di quello di cui ci crediamo (o anche ci speriamo) capaci e di quello che temiamo non sia alla nostra portata» (Bruner, 2015, p. 50). Sulla base di ciò la relazione educativa diviene "luogo" importantissimo di costruzione di *agency* e autostima. Da quanto detto finora, emerge che le difficoltà di adattamento ad una società liquida, complessa e sempre più iperconnessa fanno strada ad una serie di problematiche e di situazioni di disagio molto ampie e che assumono connotati sempre nuovi a cui la pedagogia è chiamata a rispondere in quanto emergenza e sfida del nostro tempo che non può più rimanere invisibile. In tale direzione, la letteratura scientifica degli ultimi tempi ha mostrato una crescente attenzione nei confronti delle nuove e vecchie fragilità e vulnerabilità e del disagio. Rispetto a questa nuova sensibilità/attenzione, la ricerca in campo pedagogico ha il dovere di interrogarsi sulle modalità per educare, soprattutto nei soggetti in formazione, all'acquisizione di una "cassetta degli attrezzi", di bruneriana memoria, necessaria per affrontare e rispondere in maniera adeguata alle istanze di criticità e complessità che la nostra società continuamente propone. È questa la funzione del maestro secondo Foucault, ovvero educare non solo alla cura di sé e degli altri, ma anche «impegnarsi a prendersi cura di quella cura che ognuno deve avere per se stesso» (2016). Fondamentale in tale direzione, è l'impegno a ricercare e approfondire i bisogni formativi, culturali ed esistenziali delle nuove generazioni e a partire

da questi ripensare le modalità di produrre ed elaborare la conoscenza, di attribuire significati al mondo e offrire strumenti per divenire attori consapevoli dei processi di cambiamento. Ciò a dire che un approccio pedagogico ed educativo al contrasto ai fenomeni di disagio deve necessariamente «offrire le condizioni indispensabili per la riflessione su di sé, per la gestione autonoma della propria esistenza, per il rafforzamento della capacità di “agency”, vale a dire di intervenire efficacemente sulla realtà e di esercitare un potere causale» (Susi, 1989; Schwartz, 1995 in Catarci, Santerini 2020). Ciò chiama in causa la pedagogia facendo leva su quello che è sempre stato uno dei principali compiti della “buona educazione”, ovvero «favorire l’acquisizione di strumenti interpretativi e descrittivi per decodificare e ricodificare ciò che accade» (Tramma, 2019, p. 70). Tutto ciò, dalle aree di fragilità sempre più diffuse, al bisogno di promuovere competenze, dovrebbe essere «uno dei compiti della riflessione pedagogica attenta alle dimensioni problematiche connesse alle vite dei soggetti individuali e collettivi, in funzione del come e dove disseminare, direttamente o indirettamente, elementi di comprensione critica rispetto alle dinamiche del presente» (Tramma, 2019, p. 71) nonché progettare interventi educativi che partano dal basso e che rispondano ai reali bisogni dei soggetti in formazione. Di qui l’importante sfida di educare alla salute e al benessere poiché questo significa promuovere il pieno e globale sviluppo della persona, la realizzazione delle sue potenzialità. Educare alla salute, significa anche educare alla relazione prima con se stessi e poi con gli altri e, conseguentemente, promuovere una cultura dell’accoglienza, educare alla ricerca del bene comune. La salute, infatti, è soprattutto un bene sociale, è principio di responsabilità che riguarda l’individuo come parte di una comunità. Tale prospettiva della salute e dell’educazione alla sua tutela e promozione assume, quindi, un punto di vista ecologico (Volpicella, 2021) che guarda ad essa come ad una continua ricerca di equilibrio tra individuo e società. Ciò richiede che «ogni uomo, ogni cittadino, acquisisca un livello di conoscenza, capacità personali e di fiducia in sé stesso, tali da metterlo in grado di agire, proteggere e migliorare la salute propria e quella della comunità del proprio territorio» (Volpicella, p. 189). Dunque, la promozione della salute si sostanzia in quell’insieme di opportunità di apprendimento progettate con il fine di migliorare le conoscenze, le abilità e le motivazioni che influiscono sui comportamenti individuali e collettivi funzionali alla tutela della salute e alla promozione del benessere. Un compito squisitamente pedagogico che deve essere preso in carico da coloro che hanno responsabilità e svolgono ruoli educativi nell’ottica della costruzione di reti sociali, territoriali, culturali. Rispetto alla complessità di questi nuovi obiettivi formativi che, in realtà, assumono le forme di vere e proprie sfide, le agenzie educative formali non possono essere lasciate sole ad affrontare l’emergenza del disagio diffuso tra giovani e giovanissimi. L’obiettivo è quello di promuovere reti educative, comunità educanti, per trasformare il territorio in un *sistema formativo integrato* che educi non solo all’interno delle scuole e delle aule, ma che promuova processi intenzionali di educazione e formazione anche nei luoghi informali e non formali dell’apprendimento. Quello educativo, quindi, è un ruolo che necessita di una cassetta degli attrezzi ampia e articolata, che offra competenze organizzative, progettuali, metodologico-didattiche e che mantenga sempre ben saldo l’*orizzonte di senso* verso cui procedere e tendere. In tale direzione, fondamentale diviene capire che tipo di umanità stiamo formando – ecco la responsabilità dell’adulto educatore – e da qui pensare all’umanità che invece vogliamo formare. Assumersi la responsabilità educativa significa saper prendere atto della direzione in cui si sta procedendo, fare un *mea culpa* pedagogico – che prima ancora deve essere un *mea culpa* degli adulti rispetto al mondo che stanno lasciando alle nuove generazioni – e prospettare modelli di educazione nuovi, integrali e integrati, ecologici ed ecosistemici che individuino quelle «virtù (attingendo al significato di *aretè*) da formare, per fronteggiare i disagi e le paure della contemporaneità, recuperando parole come coraggio (ma anche prudenza), perseveranza (ma anche audacia), speranza (ma anche concretezza), vulnerabilità (ma anche forza)» (Loiodice, 2019, p. 121).

In tale prospettiva l’educazione diventa spazio di dialogo e di reciprocità, diventa costruzione di quel legame tra storicità (il chi siamo in un dato momento e contesto) e possibilità (il chi vogliamo essere e diventare, quale progetto di vita vogliamo costruire).

Ovvero quella tensione progettuale che implica la ricerca dei mezzi, delle forze e del potere di azione (Loiodice, 2019), che richiede proprio quella capacità di essere agente attivo, l’*agency* e che ci permette di far emergere il nostro *δαίμων* (*daimon*), quello che solo noi siamo. Un modello di educazione che

deve trovare sostegno in un nuovo paradigma ermeneutico ed epistemologico da assurgere a categoria chiave del sapere pedagogico, ovvero quello ecologico in grado di far fronte, in una circolarità virtuosa tra teoria-prassi-teoria, alla complessità fenomenologica dell'essere/agire educativo e in una analoga complessità fenomenologica che caratterizza il nostro contesto storico, sociale, culturale, politico ed economico, ciò attraverso i principi della riflessività, della problematicità e dell'utopia.

Bibliografia

- Arendt, H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani
- Arendt, H. (2009). *La Banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli
- Benasayag, M., Smith, G. (2003). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertin, G.M, Contini, M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando
- Bruner, J. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2009). *Cittadinanza e intercultura oggi*. In M. Galiero (a cura di) *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*. (pp. 20-28). Bologna: Emi.
- Cambi, F., Certini, R., Nesti, R. (2017). *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzioni*. Roma: Carocci.
- Catarci, M., Santerini, M. (2020). Disagio, esclusione e risposte educative. *Pedagogia oggi*, 2, 12-14.
- Contini, M. (1998). *Figure di felicità e orizzonti di senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Monticelli, R. (2004). *L'allegria della mente*. Milano: Mondadori.
- Dewey, J. (2018). *Scuola e società*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Erikson, E. (1995). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando Editore.
- Foucault, M. (2016). *L'ermeneutica del soggetto*. Milano: Feltrinelli.
- Frabboni, F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Galimberti, U. (2014). *L'ospite inquietanti. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Heidegger, M. (2017). *Essere e Tempo*. Milano: Mondadori.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli.
- MIUR. (2007). *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sg>
- Mortari, L., Camerella, A. (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori Editore.
- Pignalberi, C. (2020). EduCARE alla partecipazione inclusiva e resiliente: il territorio come palestra di agency per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. *Attualità pedagogiche*, 2, 1, 104-115.
- Tramma, S. (2019). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Volpicella, A. G. (2021). *Educare alla salute per educare alla vita*. In A.A.V.V. *Pedagogia dalla sorgente. Itinerari di ricerca dal pensiero di una Maestra della Pedagogia* (pp. 175-187) Bari: Progedit.