

CURA, EDUCAZIONE E GIUSTIZIA. VERSO UN POSSIBILE MODELLO FORMATIVO DELLA PERSONA

Alessandra Tigano

Le dimensioni della cura

Per interpretare la relazione di cura come relazione educativa è necessario, innanzitutto, richiamare l'attenzione sui significati semantici del termine cura richiamare l'attenzione sui significati semantici del termine cura¹. Questo lemma possiede più ambiti semantici, ma due sono quelli più rilevanti: il primo, interno al campo medico, significa terapia, trattamento, guarigione; l'altro fa riferimento a ciò che Dante definisce come «interessamento sollecito e costante per qualcuno o qualcosa»². Così la cura si snoda attraverso due differenti immagini semantiche: come 'guarigione' e come sollecitudine, ovvero, come 'prender-si cura'.

Nel primo caso è intesa come superamento di una malattia strettamente legata a cure medico-sanitarie. Qui la relazione tra cura e guarigione è vista come possibilità di «tornare nuovamente al corso naturale della vita che sorregge l'individuo ristabilito. In questo senso il medico ha soltanto contribuito ad aiutare un processo portato avanti dalla natura stessa»³. Invece, come prendersi cura significa *sollecitarsi* verso qualcuno e qualcosa. Qui la cura si estende ad un approccio che, sulle tracce di M. Nussbaum, è definito come «approccio delle capacità». Esso è finalizzato a coltivare⁴ le capacità di una persona e non trascura né i significati relazionali della cura né quelli politici, poiché se è vero che curare significa aiutare qualcuno a diventare persona⁵ la

Nei comportamenti dobbiamo cercare non solo quelli migliori ma soprattutto quelli possibili, se vogliamo un'educazione che non richieda risorse eccezionali ma la possibilità di far conoscere il bene al maggior numero di persone.

[Aristotele, *Politica*]

sollecitazione deve indirizzarsi verso la creazione di condizioni ambientali e relazionali che, attraverso delle *azioni* concrete, trasformino le capacità in funzionamenti⁶.

Il tema della cura coinvolge, dunque, tre fondamentali configurazioni discorsive. La prima è di natura *passionale*: la cura, l'angoscia, avere delle cure, delle attenzioni, l'affanno; la seconda è di natura *cognitiva*: curarsi di qualcuno vuol dire pensare a qualcuno; la terza è *a metà strada fra il passionale e il cognitivo* poiché precede immediatamente l'azione. La cura è quel qualcosa tra cognizione e passione che, seguita da un fare, *si conclude nell'azione*. Di conseguenza curarsi di qualcuno significa preoccuparsene, ma nello stesso tempo essere pronti a fare, passare all'azione. Intesa in questo senso «la cura diventa quel nodo essenziale che, come sostenevano Aristotele e Descartes, lega la cognizione e la passione alle azioni»⁷.

Fra le azioni di cura quelle più note sono le azioni mediche, ma chi si occupa di educazione sa che oggi è tornata ad essere oggetto di attenzione la necessità della cura come azione pedagogica, sociale, giuridica e politica⁸. L'azione di cura non si limita ad un'azione medica, che nella dimensione relazionale fra medico e paziente è finalizzata a ridurre o eliminare uno stato patologico, ma si estende ai luoghi educativi, del sociale, del diritto e della politica che hanno il compito di *sollecitarsi* e *preoccuparsi* della fioritura delle capacità umane (*human flourishing*)⁹.

1.1 L'Esserci in quanto Cura: Heidegger e Ricoeur

In questo nuovo orizzonte di riflessione la cura è legata al concetto dell'Esserci, che ha uno sfondo illustre nel pensiero filosofico contemporaneo a partire da Heidegger. Egli riprende l'autointerpretazione dell'Esserci come «Cura» da una favola antica di *Iginus*, poeta latino.

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 accolse 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 propri 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)¹⁰.

Questo mito di fondazione della Cura esprime la vicenda temporale del nostro essere nel mondo. Secondo questa antica favola l'uomo appartiene, preontologicamente, originariamente e “*per tutta la vita*” alla Cura che per prima gli diede forma *preoccupandosi* di lui e assicurandogli la sua *dedizione* iniziale. La metafora heideggeriana dell'Essere come Cura assume, all'interno di questo discorso, un significato pregnante e particolarmente significativo perché la Cura è ciò che costituisce ontologicamente il nostro essere. La Cura appartiene all'umano. L'uomo *abita* la dimensione della Cura e la sua essenza si rivela nel «*volto della persona umana*»¹¹.

L'uomo, afferma Heidegger, è essere-nel-mondo, abita il mondo e il suo «essere dell'Esserci si rivela come *Cura*»¹², ovvero si progetta ponendosi

in una relazione di *cura* con il mondo e con tutti gli elementi che lo costituiscono; le cose che l'uomo incontra nel mondo si danno innanzitutto come *strumenti* non ridotti alla loro semplice-presenza nella realtà, ma dotati e forniti di valore. Il mondo dell'esserci viene, così, definito come un *con-mondo*, in cui l'esserci trova se stesso in ciò di cui ha bisogno, ovvero in ciò di cui si *prende cura* (*Besorgen*).

Tuttavia, l'esserci è anche *con-essere*, intrattiene cioè relazioni con altri esserci che si incontrano, non più nel quadro del prendersi cura, ma dell'*aver cura* (*Fursorge*).

L'altro Esserci non è incontrato nel quadro del prendersi cura ma dell'*aver cura*. [...] L'«aver cura», com'è ad esempio l'organizzazione sociale assistenziale, si fonda nella costituzione di essere dell'Esserci in quanto con-essere. [...] L'essere l'uno per l'altro, l'uno contro l'altro, l'uno senza l'altro, il trascurarsi l'un l'altro, il non importare all'uno dell'altro, sono modi possibili dell'aver cura¹³.

Aver cura degli altri, significa in termini heideggeriani, presupporre gli altri e inserirli autenticamente nelle loro esistenze. Il significato di cura autentica guarda all'esistenza degli altri non come a «*qualcosa* di cui essi si prendono cura, [ma che] aiuta gli altri a divenire consapevoli e *liberi per la propria cura*»¹⁴.

In quest'affermazione si coglie quanto la cura abita la relazione. Nello spazio della relazione c'è innanzitutto lo spazio del sentire interpersonale. L'altro è colui che mi *riguarda*. Aver cura dell'altro presuppone come sua finalità il divenire persona. Il nostro Esserci si rivela ontologicamente ed esistenzialmente come Cura, ma si attua attraverso l'investimento della cura nella forma quotidiana del *prendersi cura* (*Besorgen*, volta alle cose) e dell'*aver cura* (*Fursorge*, volta alle persone)¹⁵.

Per comprendere l'essenza della cura occorre, quindi, prendere in considerazione l'incontrarsi del con-Esserci nel mondo e le relazioni affettive che ne conseguono. L'affettività svela la nostra relazione con l'altro e ci permette di costruire legami e incontrare se stessi¹⁶. Se la cura, dunque, abita la relazione è nella capacità di essere prossimi a se stessi che si può essere prossimi agli al-

tri. Il nostro sentirci affettivo condiziona, inevitabilmente, la nostra capacità di essere in relazione con gli altri. Pertanto, ancora prima di prestare attenzione concettuale alla cura, soltanto attraverso la relazione con l'altro possiamo capire in che modo la cura abita ed è presente nella nostra persona.

Tuttavia questa relazione di Cura, che presenta i connotati dell'attenzione all'altro e del *riguardarsi*, assume in Heidegger i tratti di una relazione esclusivamente ontologica, che esclude i tratti di uno sguardo psicologico o etico tra il sé e l'altro.

Il pensiero di Heidegger rientra nell'ambito di un approccio ontologico privo di sguardo etico nel rapporto con l'alterità. La mancanza della dimensione etica è dovuta «non al fatto che l'io non riesca ad uscire al di fuori di sé e ad instaurare rapporti con gli altri, ma al fatto che, nel suo pensiero, non c'è posto per la singolarità e l'aseità del soggetto, per un io che si atteggiava con responsabilità personale nei confronti del mondo. [...] L'io di Heidegger non si rapporta al mondo nello spazio pubblico della politica o in quello privato dell'etica, elaborando un autentico spazio intersoggettivo, ma è originariamente unito ad esso da una totalità di significati»¹⁷.

L'io di Heidegger è già *nel* mondo, ontologicamente e originariamente, come con-essere. Il con-essere è fenomeno originario, pertanto, l'apertura heideggeriana all'intersoggettività deve essere intesa come «un modo d'essere originariamente esistenziale [...] che 'sin dal principio' e originariamente rende possibile e costituisce in generale la relazione con gli altri»¹⁸. L'io di Heidegger non si delinea come persona che dimora nello spazio dell'etica e dell'azione. Esso dimora nel *logos*, solo in questo spazio linguistico la voce dell'io non è «straniera» per l'altro¹⁹. L'ontologia heideggeriana non include e non presuppone la dimensione etica dell'intersoggettività. Pertanto, la cura e il prendersi cura non devono essere intese nella direzione di una filosofia del soggetto che agisce nella pratica e che incontra altre soggettività attraverso un'etica dell'amore.

Allora in che modo è possibile uscire dalle strettoie di una dimensione esclusivamente ontologica della cura, qual è quella heideggeriana, e ricon-

durla all'interno di una prospettiva che include anche la dimensione etica della cura?

Sullo sfondo del dibattito tra un'ontologia senza etica (Heidegger) e un'etica senza ontologia (Lévinas)²⁰ P. Ricoeur approda a una *circolarità* tra le due dimensioni. Al di là di prospettive escludenti Ricoeur suggerisce l'idea di una profonda circolarità ed implicazione reciproca tra etica e ontologia²¹. Vediamo come.

Secondo quest'ultimo la cura è il filo conduttore dell'intera analitica dell'Esserci, pertanto, non si può negare che l'ontologia della cura abbia una dimensione etica. *Essere e tempo* comporta, incontestabilmente, una dimensione etica:

L'etica accompagna ogni avanzamento ontologico come la sua ombra. [...] Purtroppo Heidegger non mostra come si potrebbe percorrere il cammino inverso, dall'ontologia all'etica²².

«La questione di Heidegger» si muove all'interno di questo paradosso: la disponibilità dell'etica verso l'ontologia e, viceversa, l'indisponibilità dell'ontologia verso l'etica. Heidegger, sostiene Ricoeur, non ha risalito la china che dall'ontologia conduce l'Esserci all'ingiunzione del vivere «bene».

Per Ricoeur la dimensione ontologica è al tempo stesso una dimensione etica poiché il Con-esserci si rivela attraverso «la prospettiva della 'vita buona' con e per l'altro all'interno di istituzioni giuste»²³. Tendere alla 'vita buona' è l'auspicio della prospettiva etica ed è attraverso questa prospettiva teleologica che il Nostro filosofo coniuga l'ontologia all'etica. L'attività di cura si apre «sull'orizzonte della vita buona»²⁴, verso quell'orizzonte aristotelico che ricerca la felicità (*eudaimonìa*), come bene supremo che appaga la vita dell'uomo.

Se diciamo, infatti: vivere 'bene' con per gli altri all'interno di istituzioni giuste, ci salviamo dalla indeterminazione della chiamata alle possibilità più proprie dell'Esserci ed anche dalla indeterminazione della decisione²⁵.

Salvare l'Esserci dalla sua indeterminazione ontologica significa salvarlo dalla passività e richiamarlo alle sue possibilità più proprie. Significa considerarlo dall'angolatura della sua fatticità e farlo uscire dalla nullità, dallo spaesamento e

dalla estraneità radicale che gli derivano dalla sua condizione dell'esser-gettato²⁶, ovvero, connotarlo e svilupparlo secondo le dimensioni del rispetto, della giustizia, dell'interdizione, dell'obbligazione. Tutte dimensioni che si inscrivono all'interno delle questioni del bene e del male e che richiamano il soggetto alla sua responsabilità di agire come essere-nel-mondo di cui si prende cura.

Attraverso la prospettiva della 'vita buona' Ricoeur guarda alla relazione di cura come capacità di vivere bene *con* e *per* l'altro all'interno di un'etica dell'alterità che si fonda sui concetti di stima di sé e dell'altro, sollecitudine, e giustizia verso l'altro²⁷. Così lo sviluppo della persona non si ferma alla relazione dialogica io-tu, individuata già da Lévinas, ma si estende alla vita delle istituzioni che deve farsi carico di questi sguardi assumendoli come beni prioritari, in virtù della promozione dei loro diritti che vanno riconosciuti e valorizzati all'interno di una relazione che assume ora i tratti dell'impersonale.

Ed è proprio l'impersonalità del riconoscimento educativo, che si realizza all'interno delle istituzioni (la scuola, i servizi sociali e assistenziali, le strutture riabilitative), ciò che costituisce la *differenza* e la *qualità* sostanziale del *prendersi cura dell'altro* nei luoghi educativi poiché, come sostiene Heidegger, il con-essere insieme agli altri si determina esistenzialmente anche «qualora, di fatto, l'altro non sia né presente né conosciuto»²⁸.

Ricoeur esplicita e completa il senso della dialettica a due termini, persona e comunità, di E. Mounier²⁹. In forza del riconoscimento della differenza irriducibile tra relazioni interpersonali e relazioni istituzionali, tra piano morale e piano politico, Ricoeur supera l'idea di comunità come 'persona di persone'. Infatti, la categoria dell'altro include due concetti diversi: l'altro e il 'ciascuno'.

L'altro del «*vis à vis* intersoggettivo» e il 'ciascuno' senza volto, non meno titolare di diritti, della relazione istituzionale³⁰. L'altro dell'amicizia e il 'ciascuno' della giustizia, nel medesimo tempo. Queste due istanze etiche non devono essere divise poiché si articolano in un'unica formula che ben definisce la relazione di cura: «la cura di sé, la cura dell'altro e la cura dell'istituzione»³¹. Ricoeur non afferma che la

categoria del ciascuno si identifica con quella dell'anonimo, sulla scorta di una identificazione affrettata con il "si" di Heidegger, poiché il 'ciascuno' è una persona distinta, che viene però raggiunta tramite il canale delle istituzioni e della giustizia distributiva³².

Tra la logica del dono e della sovrabbondanza, che si muove sul piano della relazione amicale tra il sé e l'altro, e la logica dell'equivalenza propria dell'idea occidentale di giustizia, che si muove sul piano della relazione tra le istituzioni e il ciascuno, non sussiste contraddizione. Anche se «nella regola di giustizia non è fatto alcun riferimento esplicito all'amore, essendo questo rinviato al campo delle passioni»,³³ fra amore e giustizia sussiste un rapporto reciprocamente dialettico.

Amore e giustizia si rivolgono all'azione, ciascuno a proprio modo: l'uno e l'altra la rivendicano. All'esame separato delle ragioni dell'amore e della giustizia deve ora seguire la loro dialettica³⁴.

In tal modo senza togliere la discordanza di principio tra le due logiche, Ricoeur giunge ad una loro integrazione pratica:

Direi anche che l'incorporazione tenace, via via, di un grado supplementare di compassione e di generosità in tutti i nostri codici – dal codice penale alle norme di giustizia sociale – costituisce un compito perfettamente ragionevole, benché difficile e interminabile³⁵.

Nell'etica ricoeuriana, intersoggettiva a tre poli, la dimensione ontologica e quella etica sono, dunque, inscindibilmente correlate. Nel legame tra etica e alterità c'è la 'cura' come motivazione originaria e più autentica di un'etica attiva che guarda verso le relazioni umane. L'etica attiva è la cura intesa come inter-esse. Essa mette in gioco l'uomo collocandolo nella sua dimora più autentica: la Cura come dimensione esistenziale assunta consapevolmente su di sé nel Con-essere insieme agli altri nel mondo.

Questa dimensione ricoeuriana dell'etica della Cura induce ad intendere la relazione educativa come relazione di cura che consiste nel promuovere delle azioni, ovvero delle pratiche di cittadinanza, finalizzate al ben-essere e alla salutogenesi della persona³⁶. Ciò implica la necessità di aver cura degli altri in tutti quei luoghi istituzionali

che si occupano di educazione, formazione, prevenzione della devianza e rieducazione dell'uomo e del cittadino, di ieri, di oggi e di domani.

1.2 Educarsi al Con-Esserci: verso un reale modello formativo della persona

Ciò che oggi si chiede alla scuola, ed in generale, alle istituzioni deputate alla formazione è lo *sviluppo della persona* singola, individuale, concreta. Ma che cosa vuol dire oggi *essere persona*? Che cosa vuol dire *vivere e diventare persona* nella società contemporanea?

In questi ultimi anni si è assistito ad una ripresa del *personalismo* e del *valore dell'integralità della persona*, tant'è che una delle finalità principali della Riforma degli Ordinamenti Scolastici³⁷ è la personalizzazione dei piani di studi, ma uno *scoglio* insidioso, per la sua piena realizzazione, è costituito dall'*antropologia*, ovvero dal Con-Esserci, dello studente di oggi dalle scuole dell'infanzia fino all'università.

È cambiato, sostanzialmente il destinatario delle prestazioni educative dei docenti. Spalleggiato da genitori che gliela danno sempre per vinta, immerso in una società multimediale e sempre più tecnologica, educato ad avere innumerevoli bisogni che sono prontamente soddisfatti da un prolungato consumo, sollecitato all'individualismo³⁸ chiuso in se stesso con più legami alla "famiglia" o al gruppo e meno vincoli per il bene comune, con più codice affettivo materno e meno codice normativo paterno³⁹, l'alunno si contorce in una crisi d'identità che non gli fa capire né chi è, né che cosa vuole, tanto meno che cosa deve fare per se stesso, per il proprio bene e per quello della comunità a cui appartiene.

Le chiavi di lettura, etiche e valoriali, con cui ciascuno è chiamato a scandire il proprio rapporto con gli altri sono molto sbilanciate a favore di una *cultura del narcisismo*, dell'egoità soggettiva e della individualità, piuttosto che verso la relazione *con l'altro* che richiama i concetti di dialogo, solidarietà, empatia, tolleranza e riconoscimento. Questa cultura finisce col considerare l'autorealizzazione come il valore principale della vita che riconosce poche esigenze morali esterne o impegni importanti con gli altri. L'individualismo è così una patologia della liber-

tà che viene assolutizzata al di sopra del suo significato personale e concepita estranea all'incontro con gli altri.

A questa generazione di ragazzi, allora, che cosa si può offrire? Come possiamo curare il "senso del noi" in un periodo denso di individualismo e in cui anche l'interpretazione psicologica rinforza l'idea che le soluzioni, che per prime vanno cercate, sono rivolte alla protezione dell'io, mentre vanno in secondo piano i rinforzi e il sostegno alle sensazioni e ai desideri di 'appartenere, di sentirsi parte, dell'andare insieme'?

Se il modello prevalente è sbilanciato a favore dell'egoità della soggettività e della individualità, a favore, direbbe Heidegger, dei «modi difettosi dell'aver cura [...] l'uno contro l'altro, l'uno senza l'altro, il trascurarsi l'un l'altro, il non importare all'uno dell'altro»⁴⁰, in che modo si può stabilire una relazione eticamente educativa che guardi alla formazione della persona intesa come essere dialogico che si coltiva attraverso la prospettiva ricœuriana della vita buona? Attraverso il sentimento dell'altruismo e dell'essere l'uno per l'altro nelle relazioni di cura? In che modo si può, dunque, pensare e agire una relazione educativa che trascura i modi della deficienza e dell'indifferenza e valorizza, piuttosto, le modalità dell'aver cura e dell'essere l'uno per l'altro?

Questi non sono interrogativi di poco conto. Qui è in gioco il nostro *desiderio* di mondo possibile, i nostri stili di vita, l'autenticità delle nostre esistenze e la possibilità di fare mondo, di «fare conoscenza» reciproca l'uno dell'altro. Questa apertura all'altro deve essere tematizzata non in senso «teoretico-psicologico», ma come fenomeno ontologico, come «*intuizione sentimentale*» che costituisce originariamente l'essere che noi siamo. Una intuizione che getta «un ponte ontologico tra il proprio soggetto, innanzi tutto semplicemente dato, e l'altro soggetto, a sua volta innanzi tutto completamente chiuso»⁴¹.

Infatti «l'«intuizione sentimentale» non genera originariamente il con-essere; essa è resa possibile dal fatto che i modi difettivi del con-essere sono quelli che generalmente predominano»⁴². Ciò vuol dire che l'«intuizione sentimentale» non è un fenomeno originariamente esistenziale alla pari del con-Esserci e che, pertanto, la sua comprensione conduce alla conoscenza autentica

dell'altro in *quanto* altro «a partire dal mondo comune di cui ci si prende cura ambientalmente»⁴³.

Il rischio che oggi si corre è quello di discutere con molta maestria della bontà e dei valori di un personalismo astratto, poiché questo paradigma concettuale entra in corto circuito con la dura realtà quotidiana, che va alla ricerca di stili di vita improntati all'efficacia, all'efficienza, all'essenziale e a ciò che risulta funzionale.

Oggi, invece, dobbiamo mettere al centro della scuola non l'istituzione, ma gli allievi, la loro singola e irripetibile persona, le loro esigenze uniche e diverse che devono essere orientate e potenziate. Si rilancia la persona singola, individuale e concreta. La relazione educativa deve costituirsi come rispetto delle individualità di ciascuno, senza però danneggiare il significato simbolico e operativo della solidarietà e della relazione con l'altro. Immaginare un mondo che valorizza la persona che si riconosce nello sguardo dell'altro e che rispetta la vita dell'altro, costituisce la scommessa etica ed educativa densa di significati simbolici interculturali. Del resto la costruzione della reciprocità io-tu lascia inalterata la cura del proprio processo di formazione.

Questa reciprocità non conduce alla depersonalizzazione dell'altro ma, al contrario, alla personalizzazione del percorso formativo di ognuno e al riconoscimento reciproco di sé. L'altro è colui che mi costituisce come persona poiché l'esistenza e l'identità di qualcuno è da intendersi *con* gli altri.

Ma il problema consiste nel capire in che modo dobbiamo interpretare gli altri ed educare le nuove generazioni al dialogo e all'incontro *con* gli altri. È necessario chiarire il senso in cui qui si parla di 'essere con gli altri'.

Gli altri, afferma Heidegger, non si incontrano *dopo* che l'io si è distinto dagli altri. «Gli altri sono piuttosto quelli dai quali per lo più *non* ci si distingue e fra i quali, quindi, si è anche». Non distinguersi dagli altri ed essere anche altri significa che il «Con» e l'«anche» non sono delle categorie che definiscono, a posteriori, l'identità dell'Esserci-nel-mondo. Esse non sono delle qualità accidentali del Con-Esserci che derivano dalla presenza contingente degli altri. Il «Con» e l'«anche» mi appartengono, e, pertanto, sono da

intendersi *esistenzialmente*⁴⁴. Il mondo dell'Esserci deve essere inteso come mondo che da sempre «io con-divido con gli altri», come «*conmondo*» ove l'Esserci è «con-essere con gli altri». Sullo sfondo di questo orizzonte esistenziale è necessario educare lo studente di oggi a trovare e ritrovare 'se stesso', innanzi tutto, «in *ciò* che sta facendo, in ciò di cui ha bisogno, in ciò che si aspetta, cioè nell'utilizzabile intramondano di cui *si prende cura innanzi tutto*»⁴⁵. È necessario educarlo a incontrare l'altro non come persona-cosa, cosa umana semplicemente presente, ma, in primo luogo, come essere-nel-mondo che si incontra con altri Con-Esserci simili a lui. L'altro si incontra nel suo con-Esserci nel mondo⁴⁶.

L'enunciato fenomenologico che l'Esserci è essenzialmente con-essere ha, dunque, un senso ontologico-esistenziale. Non si può concepire la propria esistenza senza gli altri. Sul fondamento di questo essere-nel-mondo 'con' che concepisce il vivere insieme come cura del vivere *con* gli altri è necessario puntare attenzioni educative. Questo può essere un modello formativo reale, l'obiettivo di ogni educatore che si prende carico di curare e mediare relazioni educative che si ispirano ad un personalismo concreto. Una scommessa certamente faticosa, ma sulla quale vale la pena puntare per costruire un mondo qualitativamente migliore.

1.3 Il valore educativo della relazione di cura è anche una questione di giustizia

Nel modello educativo del personalismo ha un'importanza rilevante il rapporto tra educazione e giustizia. Da questo stretto legame non si può prescindere. Nell'orizzonte della riflessione filosofica, il concetto di persona è strettamente legato ai fondamenti e ai fini della vita e dell'educazione. La relazione tra educazione e giustizia non può prescindere dall'assunto che *l'uomo è un essere concretamente educabile* e che esso è profondamente radicato e incarnato nella storia. Un essere che è al tempo stesso portatore di potenzialità, capacità e talenti personali, proteso verso una formazione che tende a realizzarsi come soggetto morale e politico.

Il minore è personalità in formazione. Di questa formazione deve farsi carico l'istituzione-scuola che ha il compito primario di educare e in questa azione *giusta* consiste la vera, prima, prevenzione. La promozione della persona inizia nell'impegno scolastico e nella fatica quotidiana dei docenti e degli alunni che sono chiamati a vivere la quotidianità della loro relazione educativa con sufficiente senso di *responsabilità* sui diritti e sui doveri. Educandosi al dialogo reciproco e all'intesa nella ricerca di una convivenza razionale sotto il segno della solidarietà. Del resto come afferma Gadamer, *l'ethos* non può mai essere slegato dal *logos*. «Prassi è comportarsi»⁴⁷. Ciò significa che la scuola che previene deve educare le coscienze collettive alla sensibilità del contesto che abitiamo poiché colui che è, è colui che *si* comporta e che è capace di rivedere continuamente i suoi comportamenti in relazione con l'altro.

In questo senso promuovere lo sviluppo della persona significa promuovere una partecipazione responsabile alla vita della scuola e della comunità scolastica; significa, dunque, offrire un contesto esperienziale entro cui è possibile la formazione delle competenze necessarie per l'espressione di una cittadinanza attiva, efficace, responsabile; sviluppare il senso critico e le capacità di riflessione e di comunicazione, cooperazione e partecipazione sociale costruttiva, integrazione sociale e senso di appartenenza alla comunità.

Ma l'istituzione ha anche il dovere di occuparsi di quei soggetti, o meglio di quei minori che la scuola non ha saputo e/o potuto educare. Ha il dovere di occuparsi di tutti quegli sguardi che sono usciti "malamente" dai percorsi scolastici ufficiali. Questi sguardi sono gli sguardi dei cosiddetti minori a rischio, minori in difficoltà o soggetti devianti che hanno il diritto di essere riconosciuti nelle loro esistenze pregresse, specie quando queste sono inficiate troppo presto da esperienze di illegalità⁴⁸, da percorsi accidentati e difficili.

Qui entra in gioco il dovere di costruire dei progetti educativi pensati per ri-orientare i minori verso la loro rigenerazione e riassunzione di responsabilità. A questi progetti contribuiscono competenze diverse, realtà presenti nel territorio, "reti" di interventi e servizi che, in questi ultimi

tempi, hanno ampliato significativamente il "servizio alla persona" e il "prendersi cura dell'altro". Reti di interventi e servizi che con coerenza devono farsi carico del soggetto da educare parlando soprattutto lo stesso linguaggio, lavorando in équipe e portando avanti dei progetti ispirati alla personalizzazione del soggetto in formazione. Coniugare termini come cura, (ri)educazione, formazione, legalità, cittadinanza e giustizia, significa prefigurare una nuova rete in grado di porre la persona al centro di queste relazioni.

È maturata altresì la convinzione che l'educazione e la rieducazione, i cui confini sono spesso una metafora, richiedono tempi lunghi e trascorsi nella significatività degli interventi, nella consapevolezza che nel rapporto tra "spazio di esperienza" e "orizzonti di attesa" si giocano i legami tra persone e istituzioni e i destini dei minori in difficoltà e delle loro famiglie. La percezione del problema "minore in difficoltà" sfocia spesso in un'idea di (ri)educazione strettamente legata ai modelli e agli stereotipi culturali nei quali il minore è vissuto o nei quali è giunto per vari motivi, senza tenere anche nel dovuto conto che i ragazzi non sono fruitori passivi della cultura, ma intelligenze critiche e persone ancora *capaci* di sperare e desiderare un futuro migliore. Per questo la pedagogia della devianza, ma anche la filosofia nella sua accezione di pratica filosofica sanno che offrire risposte, in termini di servizi alla persona, significa mettere in campo dei percorsi educativi che custodiscono il legittimo desiderio di ciascuno di vivere serenamente e felicemente. Perché nessuno può vivere senza questa speranza.

Pertanto, non è più rinviabile un intervento adeguato che sappia coniugare *l'educazione ad un modello di giustizia riparativa*⁴⁹. Parlare di giustizia riparativa in ambito educativo significa attivare dei percorsi riabilitativi della persona che mirano alla ricostituzione del sé e del cogito ferito. Percorsi che mirano alla ricostituzione di un *soggetto*, che non è solo *oggetto* di educazione, ma, che ha le risorse e le potenzialità, se queste non vengono bruciate, per diventare *persona* e orientarsi positivamente nella vita. In questo senso l'azione penale e l'azione educativa acquistano senso e reciprocità. Quando si parla di perso-

na, o meglio, di riabilitazione della persona la questione si complica e si muove intorno a due polarità: sanzione e assistenza, il “linguaggio che dice il diritto” ed esprime la sanzione ed il “linguaggio che dice l’educazione” e punta alla *restituzione* di colui che ha sbagliato, e, per questo, è stato oggetto di una sanzione, alla comunità di appartenenza.

La domanda filosoficamente, ed eticamente forte, è questa? Quando e in che modo il livello deontologico della giustizia si ricollega al livello teleologico ed etico della giustizia⁵⁰?

Muovendo da questo legame tra il diritto e l’etica, che credo possa costituire un punto sufficientemente condiviso, è possibile spingere la riflessione sulle finalità a lungo termine della giustizia riparativa. Infatti, sulle tracce di Ricoeur, si può affermare che il senso del processo penale minorile ha anche una finalità ulteriore, a lungo termine, per niente configgente con quella a breve termine che ha il compito di stabilire e attribuire una colpa.

Quando ci si occupa di rieducazione della persona è necessario, dunque, andare *oltre* il livello deontologico stabilito dal diritto per mirare al livello teleologico, a quel fine giusto e equo⁵¹ che, in questo caso consiste nel riorientamento formativo della persona, nel ristabilimento dei suoi diritti e nella crescita perfetta della persona. Il fine ultimo deve essere strettamente legato ad un’azione educativa *vincente* perché soltanto il successo e l’efficacia di questa azione può *uccidere* l’azione penale che l’ha preceduta. Se così è fra azione penale ed azione educativa, trattandosi di minorenni in formazione, non può esistere solo un “rapporto occasionale”, ma un dialogo qualificato ed intenzionalmente costruito e progettato. Una cooperazione stretta e reciproca anche se i fini delle due azioni restano reciprocamente distinte.

A mio avviso la risposta a questi interrogativi è da ricercare in una corretta *azione penale*⁵² che agisca in sinergia ad un’efficace *azione educativa*. Infatti, trattandosi di minorenni il processo penale agisce su una personalità non ancora adeguatamente strutturata, ancora in formazione e in evoluzione, che è naturalmente in divenire e alla ricerca della propria identità.

A questo punto è necessario chiedersi: qual è *l’azione penale giusta*? E quale *l’azione educativa giusta*?

Non essendo un tecnico della materia giuridica mi limito a pensare che l’azione penale giusta è quella che si riconduce all’azione educativa, che si salda con essa e che conclude il suo naturale percorso nel suo seno. Mentre per quanto riguarda l’azione educativa giusta, essa si realizza nel prendersi cura della persona, che fiorisce, si indirizza e si orienta al meglio delle proprie potenzialità positive⁵³. È un’azione che si prende cura del percorso di crescita e delle problematiche specifiche di ciascuno e che attiva dei percorsi riparativi e conciliatori con il proprio sé. Evidenziare questa stretta connessione è giusto e doveroso. Il minore che ha condotto a rischio è un problema sia per il giudice sia per chi ha responsabilità educative istituzionali come la famiglia, la scuola e i servizi sociali.

L’auspicio è quello di far convergere verso un’unica finalità, la promozione della persona, gli obiettivi del giudice (che ha il dovere morale di pronunciare una sentenza giusta) e quelli degli educatori (che hanno il dovere di promuovere percorsi personalizzati di formazione) affinché nessuna parte sia uno “spettatore neutrale”.

In tal modo si attribuisce la giusta importanza al valore della cura che è anche una questione di giustizia sociale⁵⁴. Una relazione educativa equa ha il dovere di sviluppare e di mettere al centro la dignità di tutte le persone umane, i loro bisogni e i loro desideri. Prendersi cura e aver cura di qualcuno è riservare tempo, attenzione e responsabilità all’altro. Del resto una teoria della cura è incompleta se non viene incorporata in una teoria della giustizia e, a sua volta, una teoria della giustizia è insufficiente se non integra in sé elementi di cura.

In questa direzione di responsabilità reciproca, la metafora della relazione cura non è interpretata come dimensione utopica dell’esistenza, ma come valore ontologico ed etico in grado di promuovere processi di democratizzazione e forme concrete di giustizia sociale equa che *attualizzano* il concetto di uguaglianza nelle differenze. Solo nel quadro di questa corresponsabilità etico-pedagogica dell’*aver cura* (famiglia, formazioni sociali, realtà istituzionali...) emerge un soggetto

che riceve cure, attraverso interventi mirati di istruzione e (ri)educazione, e che si forma e si perfeziona secondo le sue inclinazioni e potenzialità più alte di natura squisitamente ontologica. Il conseguimento della felicità sarà così un traguardo, ovvero un bene possibile, una possibilità concreta di «poter essere sempre in altro modo»⁵⁵ e l'educazione, intesa come relazione di cura, sarà considerata la via per l'umanizzazione della vita⁵⁶, propriamente, interamente e integralmente umana.

NOTE

¹ Il termine cura deriva dal latino *Cūra* (m), e più anticamente *Cōera* e *Cōira*, che gli antichi etimologisti ricongiunsero a *Cor* (cuore); altri credono che stia per *Cusa* (cangiata S in R come avviene di frequente fra due vocali nella lingua latina) dalla radice *Ku=Kau*, cioè osservare, guardare (cfr. Pianigiani, *Dizionario etimologico della Lingua Italiana*, Polaris, 1993).

² Cfr., *Dizionario etimologico della Lingua Italiana*, vol. I, Zanichelli, 1984.

³ H.G. Gadamer, *Dove si nasconde la salute*, Cortina, Milano 1994, pp. 107-8.

⁴ Cfr. M. Nussbaum, *La "nuova" educazione liberale*, in *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1999, pp. 327-336.

⁵ Cfr. *Ib.*, *Diventare persone*, Il Mulino, Bologna 2001, pp. 90-114.

⁶ Cfr. *Ib.*, *Giustizia sociale e dignità sociale. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 81-4. Perché venga riconosciuto il problema della cura in tutta la sua portata la Nussbaum ritiene necessario includere la cura nella lista dei beni primari, proponendo di riconfigurare questa lista come lista di «capacità fondamentali». Nella lista infatti sono incluse anche le basi sociali della salute e le basi sociali dell'immaginazione e del benessere emotivo, come anche altre voci per le quali «il benessere dei cittadini non verrà valutato soltanto in base al semplice ammontare del reddito e della ricchezza di cui dispongono, ma dalla misura in cui essi dispongono delle varie capacità presenti nella lista» (*Ib.*, p. 116). È per questo che Nussbaum coniuga il linguaggio delle capacità con il linguaggio dei diritti, tutelando così la dignità umana, che non è spendibile in termini funzionali di produttività, ma di libertà di scelte, finalizzate a garantire il funzionamento della «vita buona» (*Ib.*, *Diventare persone*, cit. p. 106).

⁷ Cfr. P. Donghi, L. Preta, *In principio era la cura*, Laterza, Roma-Bari 1995, p. 29.

⁸ Sul tema delle azioni di cura in educazione si possono consultare L. Mortari, *Avere cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002; C. Palmieri, *La cura educativa*, Franco Angeli, Milano 2000.

⁹ La locuzione *human flourishing* traduce, secondo M. Nussbaum, filosofa della politica di formazione aristotelica, l'ideale di *eudaimonia* aristotelico. L'espressione allude alla realizzazione dell'essere dell'uomo intesa come 'fioritura' di tutte le virtù soggettive e comunitarie. La vita felice non è, dunque, un ideale utopistico che non può avere luogo in questa vita, ma una modalità dell'essere uomini, dell'essere persona in modo pieno e maturo, che rispetta se stessa, che vive senza grandi privazioni, che desidera conoscere e partecipare attivamente alla vita della comunità.

¹⁰ M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. di P. Chiodi, Longanesi, Milano 1976, p. 247. L'autore ha trovato il presente documento preontologico dell'interpretazione ontologico-esistenziale dell'Esserci in quanto Cura, nello scritto di K. Burdach, *Faust und die Sorge*. Burdach fa notare che Goethe trasse da Herder questa favola della cura a cui la tradizione assegna il n. 220 delle favole di Igino.

¹¹ A. Contini, *L'invisibilità della cura. Uno sguardo fenomenologico*, Bastogi, Foggia 2004, p. 117.

¹² M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 229.

¹³ *Ivi*, p. 157.

¹⁴ *Ivi*, p. 158. Parentesi quadra mia.

¹⁵ Cfr., *Ivi*, p. 241.

¹⁶ Cfr., A. Contini, *L'invisibilità della cura*, cit. p. 74.

¹⁷ A. Escher Di Stefano, *M. Heidegger e la giusta collocazione dell'essere*, in *Historismus e Ermeneutica*, ESI, Napoli 1997, pp. 725-6.

¹⁸ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., pp. 159-160

¹⁹ Cfr. H. Boeder, *Agire o/e dimorare*, in Aa. Vv., *Heidegger e la filosofia pratica*, (a cura di) P. Di Giovanni, Palermo 1994, p. 132.

²⁰ Lévinas presenta un approccio etico che esclude una presenza ontologica nel rapporto con l'altro. Egli mostra come il rapporto con gli altri prescinde dall'ontologia. «L'altro uomo non viene incontro a me a partire dall'essere in generale. Tutto ciò che di lui viene verso di me a partire dall'essere in generale si offre certo alla mia comprensione e al mio possesso. Io lo comprendo a partire dalla sua storia, dal suo ambiente, dalle sue abitudini. Ma proprio ciò che in lui sfugge alla comprensione è proprio lui, l'essente» (cfr. E. Lévinas, *Dall'altro all'io*, a cura di A. Ponzio, Meltemi, Roma 2002, p. 11). In quest'affermazione si coglie il valore esclusivamente etico dell'altro come colui che «in quanto io è originariamente convocato, interpellato [...] dal volto

stesso dell'altro, dal suo sguardo. È io in quanto l'altro lo ri-guarda» (*Ivi*, p. 19), rendendolo così responsabile. Dello stesso autore sull'argomento si possono consultare: *Il Tempo e l'Altro*, Il melangolo, Genova 1997; E. Lévinas, G. Marcel, P. Ricoeur, *Il pensiero dell'altro*, Edizioni Lavoro, Roma 1999.

²¹ Cfr., P. Ricoeur, G. Marcel, *Per un'etica dell'alterità. Sei colloqui*, a cura di F. Riva, Edizioni Lavoro, Roma 1998, pp. 142-4.

²² P. Ricoeur, *Il problema etico in Essere e tempo*, in Aa. Vv., *Heidegger in discussione*, a cura di F. Bianco, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 54 e 59.

²³ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993, p. 266.

²⁴ *Ib.*, p. 275.

²⁵ P. Ricoeur, *Il problema etico in Essere e tempo*, cit., p. 62.

²⁶ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 335. Così Heidegger definisce l'indeterminazione ontologica dell'Esserci: «Che mai vi può essere di più estraneo al Sì, perduto nel 'mondo' mutevole di cui si prende cura, del se-Stesso isolato nel suo spaesamento e gettato nel nulla?».

²⁷ Nella prospettiva etica ricoeuriana il sé e l'altro si implicano a vicenda al punto che l'alterità si dà come «costitutiva dell'ipseità»: l'altro come un sé, sé come un altro così come recita L'Etica nicomachea di Aristotele, felicemente interpretata da Ricoeur attraverso la metafora del 'come', una metafora antica che rimanda all'idea universale di amore: «Amerai il prossimo tuo, perché egli è come te» (Lv. 19, 18). La valenza etica del comandamento, anteriore e superiore a tutte le leggi, rende bene il paradosso dello scambio per il quale «la stima dell'altro come un se stesso e la stima di se stesso come un altro» risultano equivalenti (P. Ricoeur, *Sé come un altro*, cit., p. 290).

²⁸ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 156.

²⁹ Cfr., P. Ricoeur, *E. Mounier. L'attualità di un grande testimone*, Città Aperta Edizioni, Troina 2005.

³⁰ Cfr. P. Ricoeur, *La persona*, Morcelliana, Brescia 1997, pp. 15-6.

³¹ *Ivi*, pp. 47-8.

³² *Ivi*, p. 43.

³³ P. Ricoeur, *Amore e giustizia*, Morcelliana, Brescia 2000, p. 31.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ivi*, p. 45.

³⁶ Cfr., A. Tigano, *Legalità, educazione e buone pratiche di cittadinanza*, in "Qualeducazione", 68 (2005), pp. 37-45.

³⁷ Legge n. 53, 28 marzo 2003. Questa legge (integrata dal D.lgs. n. 59 2004 e dalla C.M. n. 29 2004 e dal recente documento *Cultura, Scuola, Persona* presenta-

to il 3 aprile 2007 dal Ministro Fioroni con contributi di rilevante spessore culturale, primo fra tutti quello di E. Morin) riconosce a studenti e famiglie la possibilità di scegliere, in relazione alle proprie esigenze, i Piani di Studio Personalizzati, attività e tempi di scuola che valorizzano la personalità e l'identità culturale degli allievi. L'apprendimento è un diritto del cittadino e la scuola deve potenziare e valorizzare le diversità di tutti adeguandosi ai diversi stili cognitivi e di apprendimento dell'utenza. L'obiettivo di fondo dell'autonomia e della legge di Riforma è il successo formativo e tutta la comunità scolastica deve partecipare attivamente al suo raggiungimento. In virtù della personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento l'alunno diventa protagonista e costruttore del proprio percorso formativo. La scuola, dunque, diventa un'impresa che "promuove e offre servizi alla persona".

³⁸ Cfr., C. Taylor, *Radici dell'io*, Feltrinelli, Milano 1993.

³⁹ R. Diana, *Le regole del gioco. Manuale per educare al senso delle regole*, La Meridiana, 2006.

⁴⁰ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit. p. 157.

⁴¹ *Ivi*, cit. p. 160.

⁴² *Ivi*, cit. p. 161.

⁴³ *Ivi*, cit. p. 162.

⁴⁴ *Ivi*, cit., p. 153.

⁴⁵ *Ivi*, cit., p. 154.

⁴⁶ *Ivi*, cit., p. 155.

⁴⁷ C. Dutt, *Dialogando con Gadamer*, Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 85.

⁴⁸ G. Ferraro, *Filosofia in carcere. Incontri con i minori di Nisida*, Filema, Napoli 2001. In questo libro l'autore racconta in modo essenziale e toccante la storia di cinque incontri di filosofia con i ragazzi del carcere minorile di Nisida. Il progetto di Ferraro è quello di portare la filosofia "fuori le mura", di metterla alla prova in quei luoghi estremi dove si cerca di riflettere sul senso della vita, sui limiti dell'agire degli uomini e sulla possibilità di dare inizio a nuovi cammini esistenziali. I racconti dei ragazzi testimoniano in modo accorato il desiderio di libertà e la voglia di cambiare. Un'esperienza importante per chi ritiene che l'educazione ai sentimenti e la pratica del dialogo filosofico e della relazione siano momenti essenziali alla formazione di una coscienza civile e democratica che si pone il compito di reintegrare e restituire questi minori alla città. Dai ragazzi di Nisida Ferraro ha imparato che educare vuol dire restituirsi, dare verità al sapere, lasciando che l'altro diventi ciò che è. Insegnare è restituire all'altro il proprio essere e la dignità di poter essere ancora dei cittadini (cfr. *Ib.*, *La scuola dei*

sentimenti. Dall'alfabetizzazione delle emozioni all'educazione affettiva, Filema, Napoli 2004).

⁴⁹ *Ib.*, *Della restituzione*, in *La scuola dei sentimenti*, cit. pp. 9-25.

⁵⁰ P. Ricoeur, *Il giusto*, Sei, Torino 1998, p. 15.

⁵¹ L'equità è la forma suprema della giustizia «che esige il senso della giustizia e il bene comune, trascurando la lettera della legge» (T. d'Aquino, *Somma teologica*, II-II, q. 120, a. 1, *resp.* trad. it. a cura dei Domenicani italiani, 33 voll., Edizioni Studio Domenicano-Salani, Bologna 1987-'88, vol. XIX, p. 274); dato che «la legge è sempre una norma universale, mentre alcuni casi singoli non si possono trattare correttamente in modo universale» (Aristotele, *Etica nicomachea*, V, 10, 1137 b 13, trad. it. di C. Mazzarelli, Bompiani, Milano 2001, p. 221).

⁵² In una sentenza della Corte Costituzionale si afferma che la funzione *rieducativa* della pena «per i soggetti minori di età è da considerarsi, se non esclusiva, certamente preminente» e che la prospettiva della spiccata protezione del minore quale espressa nell'art. 31, comma 2, Costituzione attribuisce alla pena «proprio perché applicata nei confronti di un soggetto ancora in formazione e alla ricerca della propria identità, una connotazione *educativa più che rieducativa*, in funzione del suo inserimento maturo nel contesto sociale» (Corte Costituzionale, sent. 28 aprile 1994, n. 168, in *Cassazione penale*, 1994, p. 2382, n. 1464).

⁵³ Cfr. Aristotele, *Politica* (trad. R. Laurenti), in *Opere*, vol. IX. In quest'opera il filosofo stagirita afferma che il compito dell'educatore è *solo* quello di far scoprire al giovane le sue potenzialità di bene e che, pertanto, il fine dell'educazione è quello di far conoscere il bene al maggior numero di persone.

⁵⁴ M. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, cit. pp. 34-9.

⁵⁵ Aristotele, *De Anima*, III, 10, 433 a, 29, trad. it. R. Laurenti, in *Opere*, Laterza, Bari 1973, vol. II, p. 549.

⁵⁶ J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001, p. 226.