



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO SED

Elaborato finale:

*“Avere cura è avere a cuore: analisi del concetto di Cura
nella relazione educativa”*

RELATORE

Prof. Cestaro Margherita

LAUREANDA: Elena Trivellato

Matricola: 1235024

Anno accademico: 2022-2023

INDICE

INTRODUZIONE

CAPITOLO 1: Quadro teorico del concetto di cura

- 1 Dall'etimologia alle diverse prospettive di cura
- 2 La differenza tra curare e prendersi cura/avere cura
 - 2.1 Cura di sé
 - 2.2 Cura dell'altro

CAPITOLO 2: Cosa rende educativa una relazione

- 1 Etimologia e significato generale di educazione
- 2 La complessità dell'educazione
 - 2.1 La relazione educativa
 - 2.2 Tratti e caratteristiche indispensabili per la figura dell'educatore

CAPITOLO 3: Avere cura del futuro a partire dal presente

- 1 Un bisogno antico, una scoperta recente
- 2 L'infanzia nel contesto educativo
 - 2.1 Il progetto educativo
 - 2.2 La comunicazione empatica
 - 2.3 L'ambiente e il gioco come fattori di apprendimento

CONCLUSIONI

BIBLIOGRAFIA

SITOGRAFIA

INTRODUZIONE

“Mi rivolgo a te, tenera e previdente madre, che ti sapesti scostare dalla grande strada, e salvare l'arboscetto nascente dall'urto delle opinioni umane! Coltiva, annaffia la giovane pianta innanzi che muoia; i suoi frutti saranno un giorno le tue delizie. Innalza per tempo una cinta intorno all'anima del tuo figliuolo; altri può tracciarne il circuito, ma tu sola devi elevarne la barriera.

Si modificano le piante per mezzo della coltura, e gli uomini per mezzo dell'educazione. Se uomo nascesse grande e forte, la sua statura e la sua gagliardia gli sarebbero inutili sino a che non avesse imparato a servirsene; gli sarebbero di danno impedendo gli altri nel pensiero d'assisterlo, e, abbandonato a sé stesso, morrebbe di miseria innanzi di aver conosciuto i suoi bisogni. Ci si lamenta dello stato d'infanzia e non si comprende che la razza umana sarebbe perita se l'uomo non avesse cominciato dall'essere fanciullo. Noi nasciamo deboli e abbiamo bisogno di forze; nasciamo sprovveduti di tutto e abbiamo bisogno d'assistenza; nasciamo stupidi e abbiamo bisogno di senno. Tutto ciò di cui manchiamo al nostro nascere, e di cui abbisogniamo nei vari stadi della vita, ci è fornito dall'educazione”.

(Jean-Jacques Rousseau, 1762)

Questa citazione tratta da “L'Emilio” di Jean-Jacques Rousseau sintetizza i concetti e gli ideali che intendo trasmettere con il mio lavoro: l'uomo, fin dalla sua fanciullezza, necessita di una guida che lo accompagni lungo il suo percorso di autorealizzazione; quest'ultimo non è facile, non è sempre lineare, può presentare degli ostacoli e può portare sconfitte e dispiaceri. Entra in gioco, quindi, la relazione educativa che una Buona guida mette in atto *avendo cura* del soggetto e del percorso stesso.

Questo elaborato nasce dalla volontà di analizzare il tema dell'“aver cura”, che si discosta completamente dal semplice fare educazione, insegnare e apprendere. Per questo ho sentito il desiderio di approfondire questo ampio concetto, considerandolo come una conoscenza, competenza e abilità necessaria per un educatore, ma anche, più in generale, per l'essere umano.

L'elaborato è suddiviso in tre capitoli:

Nel primo capitolo viene offerto un quadro teorico di riferimento inerente ai costrutti che costituiscono la base del concetto di Cura. In una prima parte, viene preso in esame il significato etimologico e corrente che il termine “cura” possiede, considerando le diverse sfumature semantiche che acquisisce in diversi contesti, in particolare in quello medico. Successivamente viene analizzata la differenza tra “avere cura” e “prendersi cura”, sottolineando le implicazioni emotive ed empatiche che la prima accezione concerne. Infine, vengono prese in considerazione due pratiche di cura reciprocamente legate tra loro: aver cura di sé e la cura dell'altro, capacità indispensabili per un buon educatore.

Nel secondo capitolo vengono ripresi tutti i concetti del primo capitolo, contestualizzati, però, nella relazione educativa (educatore-educando), sottolineando come il l'“aver cura” rappresenti il nucleo di questa relazione. Iniziando da una definizione generale di *educazione* il capitolo giunge così ad approfondire tutto ciò che concerne questa relazione: caratteristiche, obiettivi, finalità.

Infine, nel terzo capitolo, viene considerata la recente importanza in ambito giuridico che l'età infantile ha acquisito nel corso del tempo, analizzando in particolare il contesto dell'asilo nido e la funzionalità che assume nello sviluppo fisico, emotivo e comportamentale del bambino.

CAPITOLO 1: QUADRO TEORICO DEL CONCETTO DI CURA

1. Dall'etimologia alle diverse prospettive di cura

Le parole sono gravide di sfaccettature di significati e per questo motivo è importante “snocciolarle” per trovare la loro ricchezza nascosta. Solitamente nascono possedendo un senso originario e da lì si sviluppano altri significati affini, così sembra essere avvenuto anche per quanto riguarda l'origine della parola “cura”. Facendo riferimento a quanto scritto nell'Enciclopedia Treccani, un primo approccio al valore profondo di questo termine lo troviamo proprio nella sua etimologia: dal latino *cura*, parola utilizzata in contesti di relazioni amorose o amicali per esprimere atteggiamenti di premura, attenzione, preoccupazione e inquietudine nei confronti di una persona o un oggetto con particolare valore affettivo. Essa si concretizza in un interessamento premuroso che impegna sia il nostro animo sia la nostra attività. Una seconda sfumatura etimologica viene fornita in Rai Cura da Umberto Curi, autore del saggio “Le parole della cura. Medicina e filosofia”, come segue: “dal greco *therapeia* significa servizio, mettersi all'ascolto dell'altro.” (Curi, 2021).

Come ogni parola, anche il termine “cura” cambia di significato a seconda della prospettiva e del contesto in cui è inserito. Nel pensiero corrente possiamo individuare almeno tre valenze: quella della terapia (legata al settore medico), quella che fa riferimento all'attenzione e alla precisione (trattalo con cura, maneggialo con cura) ed infine l'accezione dell'aver/prendersi cura. Quest'ultimo, però, non può essere individuato nella mera attenzione, anche se molto attenta e diligente (Sebastiani, 2021).

L'attenzione, infatti, può essere istantanea, un interessamento temporaneo mentre la cura no. Fare attenzione, interessarsi o prendersi cura sono atti profondamente diversi. Il “prendersi cura” segue un percorso, un progetto che si sviluppa tra passato, presente e futuro mentre l'attenzione, anche diligente, può essere un'azione meccanica e chiusa, come un occuparsi. La “cura” non solo si interessa, ma partecipa attivamente, è un concetto senza sinonimi (forse, in una certa misura, potrebbe esserlo “amore”?). È una miscela tra comunicazione, complicità ed un senso condiviso. Non si esprime tanto

in un'azione, quanto in un forte coinvolgimento fisico ed emotivo, spesso tinto in affanno, preoccupazione: in ogni progetto che si maneggia e affronta con cura c'è sempre qualcosa che manca, di ancora incompiuto e di ancora indeciso. Per questo, nel prendersi cura che ognuno di noi possiede (a diverso grado) nei confronti di qualcuno o qualcosa, si nascondono due elementi intimamente legati tra loro: l'atteggiamento di vigilanza, di sollecitudine e di attenzione nei confronti dell'altro e quello di preoccupazione, timore ed inquietudine perché la persona che ha cura di un'altra si sente coinvolta e affettivamente legata a questa (Spinsanti, 2000).

2. La differenza tra curare e prendersi cura/avere cura

All'interno della Rivista della Società italiana di antropologia medica fondata da Tullio Seppili, viene considerata, tra le sue tante sfaccettature, il concetto di Cura che si dispiega anche all'ambito medico. Secondo quest'ultima accezione, il termine "cura" corrisponde all'inglese "to cure" che significa curare ed ha significato diverso dal "to care", cioè, prendersi cura e preoccuparsi per. Spesso quotidianamente "curare" e "prendersi cura" vengono usati impropriamente come sinonimi, ma nel concreto i due termini, entrambi caratterizzati da un'accezione positiva, fanno riferimento ad azioni sostanzialmente differenti. Consideriamo per un momento le due accezioni di significato facendo riferimento ad un ambito che comunemente associamo in maniera spontanea al concetto di "cura": quello medico. La "cura" si associa ad una serie di azioni e interventi volti all'auspicabile risoluzione del disturbo o della malattia, quindi, mira a ripristinare nel paziente lo stato di salute o, almeno, al raggiungimento di condizioni migliori rispetto a quelle in essere. Di questo aspetto si occupa in senso stretto la medicina attraverso terapie mirate (Diodati, 2021)

D'altra parte, il prendersi/avere cura è un approccio che va oltre l'aspetto tecnico della cura e coinvolge la sfera emotiva e comunicativa della persona malata: la condivisione della sofferenza, l'ascolto, il sostegno, la presenza, le attenzioni e l'incoraggiamento sono valori che aiutano e motivano il paziente a livello emotivo. Prendersi cura di una persona vuol dire mettere in gioco competenze professionali e preparazione tecnica insieme al coinvolgimento emotivo e alla passione propria di chi sceglie questa professione. Si tratta, quindi, di Human Caring (Watson, 1997), cioè, colmare quell'abisso presente tra cura in senso stretto ed "esserci" per la

persona, rendendo umana ed empatica la relazione che si instaura (Albanesi, Boniforti, Novara, 2019).

2.1 Aver cura di sé

La “cura di sé” è un concetto articolato e complesso risalente alla filosofia di Socrate e si riferiva alla capacità di guardare ciò che accade dentro di noi e fuori di noi, con l’obiettivo di interrogarsi e conoscersi mediante un dialogo interno e continuo con noi stessi (Mortari, 2008).

Luigina Mortari presenta nel libro “Aver cura di sé” il “mito di Crono” che narra l’esistenza di un tempo beato per la stirpe umana: tempo in cui gli dèi avevano cura degli esseri umani e accompagnavano l’universo nel suo movimento circolare a favore di quest’ultimi. Questa condizione di beatitudine, però, aveva una durata temporale limitata e quando il tempo fu compiuto e l’ordine cosmico raggiunse il proprio equilibrio, gli uomini e il mondo nella sua totalità vennero lasciati liberi, non più sotto il controllo degli dèi. Successivamente gli dèi donarono agli uomini le tecniche necessarie per affrontare la vita umana e provvedere alla propria cura. Questo mito esplica una tesi ontologica sull’esistenza umana: gli uomini nascono e vivono “abbandonati dalla cura degli dèi” e sono, quindi, chiamati ad aver cura di sé stessi per sopravvivere.

Fin dalla sua nascita l’uomo è, quindi, incaricato di un compito che non grava gli altri esseri viventi: disegnare sensatamente il proprio sentiero dell’esistenza, avendone cura. Si nasce con il compito di dare forma al proprio tempo provando a diventare il personale poter essere, che ancora non è perché il possibile non è già. L’uomo, infatti, tende a ricercare continuamente il senso della propria esistenza nonostante essa non appartenga intrinsecamente all’essere umano come, invece, il corpo e la mente. Il tempo procura all’essere umano la preoccupazione di divenire il proprio essere possibile ma anche di conservarsi nell’essere, dare forma al proprio divenire che significa avere cura della vita, prendersi a cuore la propria tensione alla responsabilità della forma da dare al tempo del vivere. Tutto ciò non considera al suo interno il rischio di tradursi in un movimento egoistico incentrato esclusivamente sul sé in quanto il divenire di ciascuno è inestricabilmente mescolato a quello di altri, essendo l’uomo un essere intimamente relazionale (Aronson, 2006).

L'essenza della cura di sé risiede nell'aver cura della propria anima affinché si vesta della forma migliore possibile, cioè, essere capaci di una cura perfetta per migliorare sé stessi lasciando da parte l'inessenziale e concentrandosi sull'irrinunciabile: saggezza, verità e virtù sono gli elementi necessari per dare la forma e il senso giusto al nostro tempo, quindi alla nostra vita. Per intraprendere questo percorso è necessario avere una direzione di senso, la giusta direzione che tende a ciò che è buono e al bene, costruendo un centro interiore di *principi essenziali* per il proprio essere. Questi sono principi che aiutano il soggetto a tendere sempre senza distrazioni verso la ricerca dell'irrinunciabile, prendendo decisioni ponderate e non facendosi travolgere da impulsi. La cura dell'anima implica la capacità di conoscere sé stessi, bisogno strutturale che l'essere umano ha necessità di soddisfare per uscire dall'opacità in cui si trova immerso prima di trovare il suo essere. In particolare, assume grande importanza la pratica dell'auto indagine che permette di avere un continuo contatto con l'interiorità. Esso consiste nel conoscere i propri desideri, cosa ricerchiamo durante la nostra esistenza, quali sono i principi essenziali che ci poniamo come guida e identificare, quindi, quali sono le *qualità persistenti dell'io*, qualità che tendono a perdurare nel tempo e definiscono il nucleo dell'essenza del nostro esserci. Per prendersi cura della propria persona è necessario ascoltarsi per comprendere i propri bisogni, amare sé stessi e pensare al proprio benessere fisico e mentale coltivando la capacità introspettiva di guardarsi dentro e riconoscersi del valore (Mortari, 2020)

Allo stesso modo, Andrea Gaino affronta il tema dell'"aver cura", inteso anzitutto come "cura di sé" anticipando che potrebbe apparire come una forte tendenza dell'uomo ad un ripiegamento narcisistico. Nel mondo contemporaneo, però, vediamo una graduale perdita dei valori essenziali, delle ideologie e delle tradizioni che vengono sostituite da un eccesso di tecnologia, tecnica e schematicità che impediscono all'uomo di seguire quella genuina cura di sé. Secondo l'autore, quindi, la frenetica vita contemporanea impedisce all'uomo di mettere in atto la sua capacità introspettiva che gli permette di aver cura di sé, conoscendosi e ascoltandosi guardandosi internamente. Perciò, a causa della struttura e organizzazione della società, l'uomo viene spinto a ripiegarsi in sé stesso, a ritirarsi nel suo privato, unico luogo in cui può dedicarsi a sé dato che l'apparato in cui vive non sembra avere una considerazione del Personale, ma semplicemente una concezione funzionale al mantenimento e accrescimento dell'apparato stesso. Nel mondo

contemporaneo, se si è capaci di dare senso al Nostro tempo e se si è consapevoli della preziosità che il Nostro tempo possiede, di conseguenza si potrà parlare della “cultura del Sé”. La “cura” appare, allora, come la gioia e la fatica dell'uomo che si sente chiamato a custodire la propria umanità (Gaino, De Guidi, 2004).

Il poeta Wilhelm Schmid, nel suo libro “L’amicizia per sé stessi”, considera il “rapporto con sé stessi” tanto affascinante quanto inquietante, poiché potrebbe sovrastare il rapporto di socialità dell’essere umano con gli altri.

“Di cosa parla dunque questo libro?”

“Del rapporto con sé stessi”

“Ah, quindi dell’egoismo?”

“Il rapporto con sé stessi è egoismo?”

(Wilhelm Schmid, 2012)

In questo libro si fa riferimento ad una modernità che, grazie all’innovazione della scienza, della tecnologia e della tecnica ha promesso al genere umano una soluzione a tutti i problemi della vita, rendendo così superflua la condotta individuale. L’uomo viene incaricato di intraprendere una direzione per dare senso alla propria vita, ma si riscopre non sufficientemente attrezzato per farlo. Entra in gioco, così, l’arte di vivere: scelta faticosa ma al contempo è fonte di una pienezza senza pari. Il soggetto è spinto a trovare da sé risposta alle piccole e grandi domande della vita, ripiegandosi in sé stesso con una tensione alla liberazione da questa schematicità moderna. Il fondamento dell’arte di vivere risiede nella dimensione individuale e nella relazione che il soggetto ha con sé stesso, la cui mancanza pregiudica la relazione con gli altri: le connessioni interiori permettono al soggetto di auto conoscersi e auto ascoltarsi per poi permettergli di interagire con l’esterno. L’Io esiste per sé e quando ne prende consapevolezza e si realizza in misura sufficiente, capisce che non può vivere da solo e che per arricchire il proprio bagaglio interiore ha bisogno degli altri: solo nell’apertura agli altri risultano accessibili nuove risorse per la cura di sé. Questa relazione interiore non è un egoismo irresponsabile, ma rappresenta la base per la socialità di cui l’essere umano non può fare a meno (Schmid, 2012).

Quindi, come sostiene Luigina Mortari, l'essenza relazionale della condizione umana ci spinge ad aver cura della vita non solo come cura di sé stessi ma anche come cura per gli altri e per il mondo. L'una non esclude l'altra, anzi sono interconnesse tra loro: esserci per gli altri non implica l'interruzione di esserci per noi stessi poiché l'esserci è già da subito un esserci-con-altri; e ancora, l'esserci per gli altri non deve oscurare l'esserci per sé stesso in quanto senza cura di sé non esiste la cura degli altri ed allo stesso modo il gesto etico di aver cura nei confronti dell'altro è essenziale per trovare la propria umanità. L'uomo è chiamato ad imparare *l'arte di esistere* (Platone, Apologia di Socrate, 20d): quella sapienza delle cose umane che permette di ricercare e trovare la buona forma del vivere, dare una forma sensata al tempo che ci governa (Mortari, 2020).

2.2 La cura dell'altro

Come accennato nel paragrafo precedente, il divenire di ciascuno è inestricabilmente mescolato a quello di altri poiché l'uomo è un essere, per definizione, unico, singolare e relazionale (Gehlen, Rehberg, Mainoldi, 1983). Subito si potrebbe pensare ad un ossimoro, ma l'essere umano è sempre in relazione: con sé stesso, con gli altri e con il mondo. L'essere umano è relazione e senza di essa non sarebbe nessuno: entrare in relazione con l'altro vuol dire entrare in contatto con altre identità, cioè con qualcuno "diverso" che assume un ruolo fondamentale per la comprensione di noi stessi proprio perché solo attraverso la scoperta di mondi nuovi usciamo dalla nostra solitudine e ci auto conosciamo come esseri tendenti alla socialità, caratteristica strutturale dell'uomo. Ognuno di noi, nella relazione con l'altro, porta con sé un proprio bagaglio che va oltre la propria cultura, lo stile di vita, la sua stessa essenza, infatti abbraccia anche le nostre radici, la nostra famiglia e il nostro "mondo", che va a confrontarsi con il mondo altrui (Todorov, 2023).

Martin Heidegger è considerato uno dei più grandi esistenzialisti contemporanei, influenzato dal suo maestro Husserl, al quale dedica la sua opera *"Essere e Tempo"*, rimasta incompiuta. Uno dei principali concetti che affronta è il senso dell'essere e in che cosa si concretizza. Prima, però, il filosofo si pone il problema dell'origine di questo essere (Conte, 2006).

‘La Cura’, mentre stava attraversando il fiume scorse del fango cretoso; pensierosa ne raccolse un po’ e incominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa avesse fatto interviene Giove. La ‘Cura’ lo prega di infondere lo spirito a quello che aveva formato, Giove glielo proibì e pretendeva che fosse imposto il proprio. Mentre la ‘Cura’ e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato formato fosse imposto il proprio nome, perché gli aveva dato una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò loro la seguente equa decisione: Tu, Giove, poiché hai dato lo spirito, alla morte riceverai lo spirito; tu, Terra, poiché hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fintanto che esso vivrà, lo possieda la Cura. Poiché la controversia riguarda il suo nome, si chiami homo poiché è fatto di humus (Terra).

(Martin Heidegger, 1927)

La favola è attribuita ad uno scrittore latino, Higinus, e rappresenta la concezione che Heidegger associava alla Cura: “ciò che ha dato forma all’uomo e ciò a cui l’uomo appartiene per tutta la vita” (Conte, 2006).

Questa testimonianza pre-ontologica assume un importante significato perché questo primato della Cura risulta essere connesso all’antica concezione dell’uomo come *compositum* di corpo (terra, humus) e spirito. L’ente trova l’origine del suo essere nella Cura, dalla quale non ne è abbandonato, ma è tenuto sotto di essa e dominato da essa fintanto che è nel mondo. “L’essere-nel-mondo” ha la sua struttura d’essere della Cura (Longanesi, 2009).

L’obiettivo della riflessione di Heidegger è quello di costruire un’ontologia che possa esplicitare in maniera esaustiva il senso dell’essere che lo porterà poi ad esaminare il problema delle dinamiche relazionali. Egli individua il senso generale dell’essere, inteso come esistenza dell’uomo, nell’Esser-ci, che è l’essere che ci-è ma che è allo stesso

tempo cooriginalmente un essere-con-gli altri. L'essere nel mondo, per l'autore, è una struttura fondamentale, un esistenziale imprescindibile proprio perché indica l'originaria inclinazione dell'Esserci. L'analisi dell'essere-nel-mondo rende chiaro che non si può essere se non in virtù di una co-implicazione, che, in termini non heideggeriani, possiamo chiamare "relazione" ed è in questa dinamica relazionale che si dischiude il tema della Cura (Risaliti, 1999).

Successivamente Heidegger distingue il prendersi-cura dall'aver cura: delle altre persone, dell'altro esterno al nostro Essere non ci prendiamo-cura così come ci prendiamo cura di una cosa del mondo circostante; questo accade perché il modo d'essere dell'Esserci da cui parte la "comunicazione" con l'altro non è un essere-presso ma è un Essere-con. La cura, quindi, in relazione agli altri, diventa una Cura Condivisa, più esattamente una "cura-per", "un Aver Cura".

“Quanto ai modi positivi dell'aver cura ci sono due possibilità estreme. L'aver cura può in un certo modo sollevare l'altro dalla "cura" sostituendosi a lui nel prendersi cura, intromettendosi al suo posto. Questo aver cura assume, per conto dell'altro, ciò di cui si deve prendere cura. L'altro in questo modo risulta espulso dal suo posto, retrocesso, per ricevere a cose fatte e da altri, già pronto e disponibile, ciò di cui si prendeva cura, risultandone del tutto sgravato”.

(Heidegger, 1927)

Il prendersi cura così inteso, si cura dell'altro in quanto gli pro-cura dei successi e dei vantaggi mettendosi al suo posto; questo aver cura diviene una sottile modalità di possesso in cui l'altro è trattato come un 'nulla' d'Esserci, rendendola una modalità di aver cura inautentico. L'altro Esserci in questa modalità difettiva della cura viene sottratto del suo diritto e dovere di aver cura di Sé-Stesso: l'altro può essere trasformato in dipendente e in dominato, anche se il predominio è silenzioso e (apparentemente) innocuo per chi lo subisce, condizionando largamente l'essere-assieme (Longanesi, 2009).

Opposta a questa, è l’Aver Cura Autentico che, anziché intromettersi al posto degli altri, li presuppone nel loro poter essere esistente, non per sottrarre loro la cura, ma per inserirli autenticamente in essa. L’essere dell’esserci in questo caso è un con-essere con l’altro che non ne prende il posto, né lo sostituisce nella sua situazione o nel suo compito, né lo alleggerisce delle sue responsabilità, ma lo presuppone con riguardo, per non togliergli la cura, per non sottrarlo, cioè, a Sé-Stesso, al suo Esserci più proprio. Questo aver cura è “Liberante”: ha la capacità di guidare e aiutare l’altro a divenire trasparente nella propria cura e libero per essa. L’aver cura osservato da questa prospettiva si manifesta come una costituzione d’essere dell’Esserci, che, nelle sue diverse possibilità, è intrecciata da un lato con l’essere-per il mondo di cui l’Esserci si prende Cura e, dall’altro, col suo autentico essere-per il proprio essere. L’essere-insieme significa prendersi cura insieme: solo questo legame autentico presenta l’altro alla propria libertà, lo lascia libero d’essere e solo a partire da questo legame con l’altro può scaturire il corretto prendersi cura e solo da qui nasce quel che oggi chiamiamo Comunicazione (Longanesi, 2009).

Come si è visto, essere nel mondo significa valorizzare la relazione con gli altri abitando la complessità. L’individuo è, quindi, un essere sociale che in quanto tale acquista consapevolezza della sua identità e la rende viva nella relazione con i suoi ambienti più prossimi. La valorizzazione e la promozione all’esperienza dell’incontro con gli altri non rappresenta solo un dovere morale di solidarietà, ma riconduce l’individuo stesso alla propria essenza dello stare al mondo (Tarsia, 2010).

Il quadro teorico e generale esplicito nel primo capitolo permette di comprendere quanto la cura dell’anima e la promozione del bene in noi stessi e negli altri come opera di “Cura”, possa tradursi in un’idea di premura e devozione accompagnate anche da preoccupazione. Si traduce, quindi, in una educazione alla condizione umana (di sé e degli altri) per tutta la vita. La Cura intesa da Heidegger non è altro che l’educazione dell’uomo (Conte, 2006).

Ciò che è stato messo in luce finora, evidenzia come il “prendersi cura” e l’“aver cura” non possono essere considerati come sinonimi, in quanto l’aver cura è riferito a soggetti viventi, composti da un’anima e da una coscienza interiore da scoprire e conoscere per co-esistere insieme, prima con sé stessi e poi con gli altri.

Nel prossimo capitolo vediamo in che misura la questione dell'”aver cura” si inserisce nella relazione educazione.

CAPITOLO 2: COSA RENDE EDUCATIVA UNA RELAZIONE

1. Dall'etimologia al significato generale di "educazione"

Nel capitolo precedente si è sottolineato come il concetto di Cura assume diverse valenze ed accezioni etimologiche e semantiche. Ugualmente, l'idea di educazione è una tematica dalle radici lontane e varie. Come afferma Giuseppe Mari (2009) in "La relazione educativa", il termine "educazione" concerne tre possibili ambiti di significato derivanti tutti dal latino:

-educare: coltivare, far crescere, prendersi cura

-educere: tirare fuori, portare a sviluppo le potenzialità interiori (uniche ed irripetibili), condurre a guidare lungo un percorso svolto in maniera intenzionale con dei punti di riferimento

-edere: generare

"Educare", allora, significa guidare alla conquista della libertà, accompagnare la persona umana nella sua crescita integrale come persona, valorizzando tutte le sue potenzialità: a partire da quelle fisiche, emotive, relazionali ed intellettive fino a raggiungere la capacità di servirsi in modo responsabile della propria libertà. Non è sufficiente soddisfare i bisogni primari e nemmeno trasmettere conoscenze, ma è necessario far maturare nel soggetto la moralità come espressione in atto della libertà. L'educazione è una dimensione dell'esperienza umana e consiste ad un aiuto che viene offerto in vista della conquista di una pienezza di umanità (Mari, 2019).

Colui che guida alla conquista della sopracitata libertà, deve porre al centro la persona nella sua unicità e diversità. Il Professor Andrea Porcarelli, infatti, individua la definizione di "educazione" nella guida dell'uomo in uno sviluppo dinamico, durante il quale egli si forma in quanto persona umana capace di dotarsi delle armi della conoscenza, della forza del giudizio, e delle virtù morali (Porcarelli in Boselli, Seganti, 2006)

Ugualmente, Paulo Freire offre una concezione di educazione molto simile che si pone come obiettivo la creazione di una società e delle generazioni che seguono meno discriminatorie e disumanizzate che tendano alla giustizia e all'umanità, considerando

ogni persona in quanto tale, in tutte le sue sfaccettature e comprendente l'enorme bagaglio esperienziale ed emotivo di ognuno. Non la considera, quindi, una mera educazione "depositaria" che può riflettersi nella metafora del vaso da riempire: una continua trasmissione di conoscenza ed informazioni da "inculcare" al soggetto. L'educazione deve essere umanizzante, deve poter permettere ad ogni individuo di raggiungere la propria libertà che si identifica nel "poter essere" che ogni persona aspira a diventare nella propria esistenza (Freire, 2018).

Del resto, senza l'educazione non esisterebbe l'*humanitas* (Poddighe, 2008) ossia l'umanizzazione che non allude al "diventare essere umano" (poiché uomo e donna lo sono dal concepimento), ma si riferisce al fatto che questa condizione originaria possa esprimere tutte le sue potenzialità. Plotino (203 d.C.) descrive molto chiaramente il concetto di "educazione" così inteso: "Ritorna in te stesso e guarda: se non ti vedi ancora interiormente bello, fa come lo scultore di una statua che deve diventar bella. Egli toglie, raschia, liscia, ripulisce finché nel marmo appaia la bella immagine: come lui, leva tu il superfluo, raddrizza ciò che è obliquo, purifica ciò che è fosco e rendilo brillante e non cessare di scolpire la tua propria statua, finché non ti si manifesti lo splendore divino della virtù e non veda la temperanza sedere su un trono sacro" (Mari, 2018).

"Quando la libertà di spontaneità varca la soglia del mondo dello spirito e diventa, così, la spontaneità di una natura spirituale, essa diviene, parlando propriamente, libertà di indipendenza; perciò, dunque, essa non consiste soltanto nel seguire l'inclinazione della natura, ma nell'essere o nel rendersi attivamente essa stessa il principio sufficiente della sua operazione e cioè nel possedersi, nel perfezionarsi e nell'esprimersi come un tutto indivisibile nell'atto che viene prodotto" (Viotto, 1987).

Nel "Breve trattato dell'esistenza e dell'esistente" (Viotto, 1965), il filosofo francese Jacques Maritain affronta il punto centrale della persona, cioè la sua *sussistenza* che è la struttura della persona e ne qualifica l'originalità irripetibile, per cui ciascuna persona è un universo a sé stesso.

L'azione educativa, quindi, non è riconducibile alla mera concezione di un'educazione "depositaria" (Freire, 2018), ma è un'azione che coinvolge la persona nella sua totalità e si riflette in una vera e propria relazione: la relazione educativa (Mari,

2009) che rappresenta un raggio di verità. Consiste, quindi, nella più alta immagine che l'uomo possa darsi di sé e del senso della propria vita (Mazzeo, 2022).

Prima di esplorare le caratteristiche della relazione educativa, consideriamo brevemente la complessità e la laboriosità che richiede quest'ultima per il raggiungimento di una società positiva basata su principi essenziali che tendono al benessere individuale e comunitario.

2. La complessità dell'educazione

Fernando Mazzeo afferma: “La vita del docente è come una grande e avventurosa marcia verso mete misteriose e non si arresta mai. Nel suo cuore c'è l'amore, l'entusiasmo, la preoccupazione, la delusione, lo sconforto, la felicità. Ogni sua azione appartiene al tempo e alla storia, che sola può far emergere i sublimi ideali, l'immenso valore della grande missione educativa. Gli eroismi quotidiani non si contano e il volto disegna espressioni di meraviglia, di sbigottimento e poi di gioia nuova, di slanci impensati, di altezze eccelse, di profondità sublimi” (Mazzeo, 2022).

Il futuro di una società positiva si basa sul fervore dei suoi insegnamenti, sull'ardore del suo cuore, sulla motivazione della sua volontà, sulla generosità della sua dedizione. Conoscenza e stima delle grandezze e responsabilità che la missione educativa concerne, sono un prezioso ausilio per sentire il fascino dello sforzo e impegno da impiegare nella relazione educativa. Oggigiorno si vive in una società oramai liquida, perennemente segnata dal rischio e la sfera educativa non viene considerata per la reale importanza che ha.

È, infatti, nelle epoche difficili che si avverte il bisogno ineliminabile dell'educazione. Purtroppo, i tragitti dell'educazione non sono mai lineari, non offrono sempre tranquillità, conoscono fortune e rifiuti, momenti di difficoltà e di benefica tensione che però, una volta raggiunta la meta, offriranno una missione nuova per un mondo migliore. “Educare non è facile, ma rende felici” (Mazzeo, 2002).

Similmente, Martin Buber considera l'educazione come un'esperienza imprescindibile della condizione umana che, quindi, la qualifica in quanto tale. Essa non è mirata esclusivamente al singolo individuo, ma riguarda la vita dell'intera comunità, dei

gruppi e delle culture. Si dischiude, quindi, per mezzo e all'interno di relazioni interpersonali e perciò è intrisa di complessità e problematicità (Milan, 2021).

Considerando, quindi, l'educazione come un elemento caratterizzante della condizione umana, anche l'intellettuale italiano Ettore Gelpi esplica l'impossibilità di continuare a separare la formazione del lavoratore da quella del cittadino e dell'essere umano: "una società non può continuare a formare persone sempre più competenti in ambito professionale e sempre più ignoranti sul piano culturale! L'educazione deve valorizzare qualificazione, competenza e cultura" (Gelpi, 2000). L'educazione comporta, dunque, obbligatoriamente un aspetto individuale, uno professionale ed uno collettivo, essendo ciascuno di questi tre aspetti saldamente legato agli altri due.

Si inizia a denotare come l'atto educativo (e di conseguenza la relazione educativa) includa molte implicazioni, spesso non con semplici risoluzioni e sottovalutate Giovanni Maria Bertin afferma: «Gli architetti sono chiamati a progettare la casa esprimendo la loro fantasia e creatività, ma poi sono i muratori che la costruiscono, giorno per giorno, incontrando e superando mille difficoltà, aggiustando il progetto iniziale in base a eventi o possibilità impreviste, tenendo conto dei bisogni e dei problemi delle persone (La Marca, 2005) che l'abiteranno. Tutti noi dovremmo cercare di diventare dei bravi muratori, nei confronti della nostra esistenza, progettare è facile. Il difficile è costruirla quotidianamente, in modo tale che "regga"». (Bertin, Contini, 2004). Le sue parole richiamano all'impegno laborioso, tanto prezioso quanto poco appariscente e, per questo, sottovalutato nel quotidiano.

Sia il singolo individuo sia l'umanità nel suo complesso, in una determinata fase della loro esistenza, affrontano un "essere nel mondo" (Gehlen, Rehberg, Mainoldi, 1983) le cui caratteristiche fondamentali non sono state da essi scelte direttamente ma, piuttosto, scoperte come un contesto precostituito e preesistente dove si trovano inevitabilmente inseriti. L'essere umano è sottoposto a condizionamenti di varia natura - genetico, biologico, psicologico, sociale, culturale - che lo identificano già dalla nascita, secondo un ordine di casualità o di provvidenzialità. Questi condizionamenti si concretizzano nell'esperienza della "gettatezza" (Heidegger, 1927) e della "problematicità" (Bertin, 2021) e abbozzano una prima identità di ognuno. Ogni individuo è un'organizzazione

dinamica in cui i diversi livelli (il corpo, i comportamenti, la comunicazione, le funzioni cognitive, le emozioni e, quindi, il vissuto generale) sono tra loro in interazione reciproca, producendo un equilibrio che non è mai statico. All'interno di questo "sistema", ogni movimento è dinamicamente accompagnato da un reciproco cambiamento a tutti i livelli, per quanto tali interazioni non vengano registrate dalla coscienza e la persona non se ne accorga (Ford, Lerner, 1992). Questa problematicità non ha una valenza negativa, ma va intesa come un rapporto di integrazione tra io e mondo quindi sottoforma di reciproca contaminazione che crea la moltitudine della società. In conclusione, è presente un insieme di dati di fatto, di cui non si ha né colpa né merito, che rappresentano lo sfondo in cui ogni individuo metterà a frutto la propria persona e personalità e che, quindi, l'educatore dovrà tenere in considerazione nella relazione educativa (Mazzeo, 2002).

2.1 La relazione educativa

Come messo in luce finora, appare evidente come all'interno del processo educativo sia necessaria una *relazionalità* che collega tre differenti dimensioni: l'educatore, l'educando e il mondo. Grazie alla specifica complessità di cui ciascuna delle tre dimensioni è portatrice, si instaura una relazionalità dinamica ancora più complessa che dà vita alla cosiddetta "relazione educativa". L'idea-chiave di Martin Buber consiste nell'identificare il principio dialogico come condizione necessaria (ma non sufficiente) per compiere in modo autentico questa dinamica relazionale. Si tratta, quindi, di una prospettiva di apertura che, ascoltando, promuovendo e sollecitando, rappresenta la base per l'instaurazione di una buona relazione (Milan, 2021). Tale apertura dialogica deve caratterizzare entrambi i soggetti, educatore ed educando, nonostante più spesso l'iniziativa del processo dipenda dall'educatore. Il vero e proprio processo educativo, però, si mette in marcia soltanto quando un movimento spinge ciascuno dei soggetti l'uno verso l'altro. Si blocca quando, in certe situazioni più complesse, l'intervento iniziale dell'educatore si pone come obbligo: sia perché la situazione non è desiderata dal bambino o dall'adolescente, sia perché quest'ultimo resiste con un comportamento attivo o passivo (Postic, 1983)

Perciò si può certamente affermare come la relazione educativa debba essere guidata da due elementi cardine: l'intenzionalità e la direzionalità. Sono di specifico interesse per la didattica, infatti l'agire dell'educatore (ma anche dell'educando) non può

essere mancante di una connotazione intenzionale e direzionale, entrambe caratterizzate da una forte responsabilità. Intenzionalità e direzionalità colpiscono sia la scelta dell'obiettivo che quella dei mezzi, potendo generare un momento autocritico nella coscienza dell'operatore didattico, chiamato incessantemente a dare un giudizio sulle sue intenzioni. La cosa ha un rilievo notevole, poiché incide sulle procedure progettuali e programmatiche; le prime vengono messe in luce quando si cerca di definire il “fine” dell'attività educativa adeguando a tale fine le strategie in elaborazione. Le seconde, invece, confermano la costitutiva incertezza del processo educativo, non solo del discente ma anche dello stesso docente (Bertoldi, Serio, 1996). Si può, così, concludere affermando che l'azione dell'educatore è sempre diretta ad un fine, ad una finalità, ad un obiettivo, per cui ogni atto educativo si realizza sempre “intenzionalmente”. Chi lo compie ha intenzione di educare secondo un dato sistema di valori (Bertoldi, 1996).

Come in ogni settore della vita umana, ogni attività è condotta, consciamente o inconsciamente, da un soggetto intenzionato ed allo stesso modo avviene nell'attività didattica: non si può immaginare di realizzare un progetto educativo in assenza di intenzionalità (Serio, 1993). Ogni atto educativo è espressione di intenzione, proprio perché colui che educa deve farlo compiutamente e consapevolmente. Questa riflessione ci porta a riconoscere nell'atto didattico un'ulteriore proprietà: la *specificità* che si fonda sul riconoscimento dell'“educabilità” della persona umana. Un atto didattico si realizza perché si ritiene il soggetto educando come educabile, cioè capace di proprie esperienze e di apprendimenti illimitati che poi trasmetterà ad altri per nuovi originali apporti personali (Bertoldi, Serio, 1996).

La relazione educativa, oltre ad essere intenzionale e direzionale, deve essere progettuale. Alla base di un autentico atto educativo deve esserci un progetto, totalmente idealizzato per il singolo e per le sue necessità. La stesura di un progetto non è semplice: può comportare a battute d'arresto, dubbi, rischi, paure da parte della guida educativa. È proprio nei momenti di sconforto e di difficoltà che si intravede la grandezza e importanza dell'educatore, che, sulla base delle sue conoscenze e competenze professionali, effettua un'inversione di marcia, un ricalcolo percorso, un cambio di direzione decisivo per il benessere dell'educando. Si è sempre alla ricerca di un nuovo progetto che rifletta le esigenze e peculiarità del singolo (Conte, 2006).

È necessario, ora, affrontare il problema dell'asimmetria. La relazione educativa deve contenere al suo interno un carattere fiduciario e l'obiettivo principale consiste nel tutelare e promuovere questa fiducia durante l'intero percorso educativo. Ogni relazione di questo tipo nasce da un *bisogno* da parte dell'educando e proprio per questo motivo, poiché il soggetto ha bisogno di una guida, un supporto con determinate competenze e conoscenze che egli al momento non possiede, si viene a formare un rapporto di inevitabile natura asimmetrica. Questa asimmetria non è mai del tutto eliminabile poiché l'educatore possiede quelle competenze e conoscenze di cui l'educando ha bisogno, ma l'educatore dovrà fare il possibile affinché si riduca per far sì che attraverso una promozione dell'autonomia e del benessere dell'educando, quest'ultimo poi riesca da sé ad auto-realizzarsi e auto-formarsi (Romano, 2016).

Paulo Freire parla di "auto" formazione e realizzazione poiché la relazione educativa nella sua concezione più autentica non prevede "l'inculcarsi" di nozioni e conoscenze dall'educatore all'educando, parlando così di educazione depositaria. Si tratta, invece, di un'educazione dialogica caratterizzata da relazionalità, fiducia, unione, collaborazione e consapevolezza (Musello, 2005). Per mezzo di questi elementi l'educatore funge da guida, supporto e sostegno per l'educando, non sovrapponendosi a quest'ultimo semplificandogli il cammino, ma ponendosi al suo fianco per accompagnarlo durante il suo personale percorso di auto-scoperta e auto-rivelazione. Ogni educando, quindi, afferma Buber, compie un percorso attivo alla ricerca del proprio cosiddetto "Grande carattere": "Quello che per mezzo delle sue azioni e dei suoi atteggiamenti soddisfa all'appello delle situazioni, pronto a rispondere della sua intera vita, e in modo tale che la somma delle sue azioni e dei suoi atteggiamenti esprime nello stesso tempo l'unità del suo essere nella piena volontà di accettare la responsabilità" (Milan, 2021).

Non è possibile avvicinarsi alla meta ultima dell'atto educativo senza tenere in considerazione le condizioni di partenza: il soggetto è la rappresentazione dell'unicità e della singolare esperienza (Milan, 2021). Come afferma Martin Buber "Con ogni uomo viene al mondo qualcosa di nuovo che non è mai esistito, qualcosa di primo e unico" (Buber, 1991).

In conclusione, la relazione educativa ha l'inesauribile compito di favorire in ciascun soggetto il realizzarsi della totalità della sua esistenza e dell'integrità della dimensione umana che lo contraddistingue. È proprio grazie al ruolo che ricopre la sopracitata relazione che possiamo considerarla una vera e propria relazione di cura. La cura educativa, quindi, precede e accompagna il soggetto nella formazione del sé e dell'altro, fungendo da fonte costante per l'attivazione e il mantenimento della sua identità personale (Conte, 2006).

Vediamo, ora, le indispensabili caratteristiche dell'educatore che deve essere capace di proporre l'atto educativo nella sua autenticità promuovendone costantemente il carattere fiduciario e tutto ciò che ne concerne (Milan, 2021).

2.2 Tratti e caratteristiche indispensabili per la figura dell'educatore

Come può essere possibile "osservare" la storia di una persona, e dunque approssimarsi ai suoi vissuti di sofferenza ma anche alle sue aspirazioni pur non vivendole direttamente in prima persona? Sicuramente non è sufficiente né la vicinanza fisica né quella motiva poiché non è detto che ad una vicinanza tale si veda e si "abbracci" meglio il paesaggio umano in cui l'educatore si sta interfacciando. Da qui nasce l'idea dell'educatore come un «geografo dell'umano», che procede nell'esplorazione con uno sguardo prossimo ma distaccato, attento agli indizi senza la pretesa di aver capito tutto, sensibile alla fatica ma soprattutto alle aspirazioni che possono portare educandi e rispettive famiglie oltre le fatiche (Tuggia, 2016).

Vediamo ora, riprendendo ciò che viene messo in evidenza nel secondo paragrafo del primo capitolo, alcune caratteristiche essenziali che la guida educativa deve mettere in pratica.: senza cura di sé non c'è possibilità di cura per l'altro, così come il gesto etico di aver cura per l'altro è essenziale per trovare la propria umanità. Questo riguarda anche la figura dell'educatore, che non esaurisce mai il suo ruolo da educando, nonostante egli sia l'educatore di qualcun altro. La relazione educativa è per tutti e per tutta la vita (Gelpi, 2000). Questo continuo e reciproco sguardo verso l'altro, che è il gesto generativo dell'umanità, non deve oscurare l'essenzialità della cura di sé, che, nel caso dell'educatore, non deve cessare in nome di un'errata convinzione di oramai raggiungimento del sopracitato "Grande Carattere" (Santerini, Triani, 2007).

Come afferma Luigina Mortari, quello che l'intera comunità è chiamata a fare consiste nell'imparare ad avere cura dell'esistenza, nel secondo capitolo citata come "l'arte di esistere", ovvero la sapienza delle cose umane che permette all'uomo di trovare la buona forma del vivere dando senso al proprio tempo, quindi al proprio esserci. Il raggiungimento di questa sapienza, però, è molto difficile e deve essere intenzionalmente ricercata e coltivata; è proprio nel tentativo di facilitare i giovani all'apprendimento di tale arte che prende forma la pratica educativa. In questo punto si dischiude un limite del sapere educativo, che non può pretendere di poter insegnare tale arte poiché nessuno la possiede, neppure colui che ricopre il ruolo dell'educatore. La ragione umana, infatti, non ha le potenzialità di elaborare un sapere così grande, che può essere in parte conosciuto solo tramite l'esperienza. Non è un sapere accumulabile e trasferibile, ma è un sapere che si costruisce di esperienza in esperienza e trasforma il soggetto che lo elabora. L'educazione in generale, e quindi la relazione educatore-educando, non può insegnare direttamente la sapienza essenziale della vita, ma può ricoprire il ruolo di guida. L'educatore, quindi, avendo cura e consapevolezza del suo ruolo, offre ai giovani quelle esperienze che muovono il desiderio di ricercare il senso della propria esistenza (Mortari, 2019) e, allo stesso tempo, ha cura di sé continuando ad alimentare il suo percorso trasformativo (Conte, 2006). Come già sottolineato, la cura e l'attenzione per sé stessi non è finalizzata solamente alla propria trasformazione, ma anche alla crescita degli altri e del mondo. La reale apertura all'altro avviene grazie all'accettazione, quindi all'accoglimento incondizionato della persona che ho di fronte riconosciuta come Tu. L'educando, allo stesso tempo, deve presentarsi altrettanto presente e attivo all'interno di tale dinamica. La straordinarietà, derivante dalla diversità di ognuno, deve essere indubbiamente salvaguardata dall'educatore, ma soprattutto valorizzata. L'accettazione si realizza per mezzo di un'altra virtù, ovvero l'"umiltà", che permette all'educatore di riflettere e mettere in discussione le proprie azioni, i propri errori e oltrepassare il proprio Io "egocentrico" e verso il Tu. Dunque, il vero incontro, quello dell'Io-Tu, si realizza nel momento in cui si prende coscienza dell'altro, quando cioè vi è la consapevolezza e il rispetto della persona con cui si dialoga. Tale approccio, che Buber definisce "appercezione sintetizzante", porta l'educatore a non limitarsi a cogliere soltanto ciò che è esterno, ma anche, quel "quid" personale molto più profondo e originale che in termini unici sa armonizzare in un progetto unitario, dinamico e personalizzante la presenza

dell'educando di forze molteplici e spesso contraddittorie". Il "quid" viene fatto emergere all'interno di questa dinamica autentica, e in tal modo si raggiunge il "nucleo più intimo". Ovvero l'estrema profondità della relazione, andando ben oltre la superficialità e il riduzionismo dell'Esso. Grazie a questa profondità, è possibile cogliere il vero senso della sua unicità, dignità e libertà (Milan, 2021).

L'educatore in un primo momento è considerato il protagonista primo, proprio per il ruolo e la responsabilità di cui è portavoce. È suo dovere fare in modo che l'educazione assuma i connotati di genuinità, validità e fruttuosità. È colui che può, grazie alle sue competenze e alla sua vocazione interiore, far fiorire persone che sappiano identificare gli altri come persone, con cui instaurare vere relazioni incentrate sul dialogo e sul rispetto per rendere il mondo più umano. Di fronte a ciò è inevitabile l'impegno, la fatica e le difficoltà che incontrerà nel suo percorso di accompagnamento (Milan, 2021).

Come già anticipato, la relazione educativa è una relazione dialogica, senza dialogo non ci sarebbe interazione. Appunto, una delle caratteristiche più significative dell'educatore è, non solo l'ascolto dell'altro, ma la sua parola stessa. Rispondere, dare parola è una responsabilità che molto spesso viene sottovalutata. Nella maggior parte delle situazioni viene evidenziata l'importanza dell'ascolto, del sostegno emotivo e della disponibilità ma si provi a pensare a quanto può essere decisiva e tagliente una risposta. Una risposta può dare una conferma all'altro, conferma della nostra presenza, lì, in quel momento, in quel luogo, solo per lui. L'educatore, quindi, che focalizza la propria operosità sull'ascolto dell'altro non curandosi della propria voce e dell'attenzione da porre nelle sue parole, non crea le condizioni favorevoli all'instaurazione di una relazione di cura educativa pedagogicamente corretta (Conte, 2006).

L'azione educativa dell'educatore abbraccia anche l'aspetto del costruire tale relazione con l'altro rendendola, poi, azione didattica. Andrea Costa parla, infatti, di *relazione per* che, allo stesso tempo, deve essere una *relazione con*. Per dare forma e continuità all'intervento educativo, quindi, l'educatore porta in campo elementi concreti, strategie d'azione, modelli concettuali e, allo stesso tempo, dimensioni latenti, pensieri non interamente compiuti, elementi insaturi. Questa nuova consapevolezza circa il proprio agire professionale ha portato l'educatore a sviluppare la competenza sulla progettazione in una nuova direzione: dialogica. Una progettazione dialogica è una

progettazione con, mirata ad una ridefinizione della complessità di cui il soggetto/educando è portatore in rapporto con quella dell'educatore, intesa come intrasoggettiva e organizzativa, cioè, riferita al servizio entro cui opera, al fine di giungere alla costruzione condivisa del percorso di cura educativa (Costa, 2001).

“La perfectio dell'uomo, il suo pervenire a ciò che esso, nel suo esser-libero per le possibilità più proprie (per il progetto), può essere, è opera della Cura” (Heidegger, 1927). Nelle parole di Heidegger si trovano quattro nodi cruciali: il perfezionarsi formativo dell'essere umano, il progetto delle sue libere possibilità come mezzo e come fine e la cura come artefice dell'intero movimento. La relazione educativa senza progetto educativo non esiste, e viceversa. Entra, qui, in gioco il ruolo dell'educatore, che deve aver cura di ogni progetto educativo per, di conseguenza, aver cura della relazione nella sua totalità. L'educatore non deve considerare l'educazione come una storia che si ripete, come una continua trasmissione di informazioni che di volta in volta risulta uguale e meccanica ed è per questo motivo che si parla di progettazione educativa che è aperta al cambiamento, alla diversità, alla novità (Conte, 2006).

Tra i tratti indispensabili per un educatore, non si può ignorare la sfera emozionale, forse la più importante che rende umana la relazione. Nell'azione educativa è impensabile non richiamare il contributo peculiare del mondo delle emozioni, essendo alla base della sua comprensione. Innanzitutto, perché, come sostiene Eugenio Borgna nell'*Arcipelago delle emozioni* (2001), le emozioni “sono molteplici nelle loro connotazioni tematiche, ma l'elemento comune a ciascuna di esse è il fatto che ci portano fuori dai confini del nostro io e ci mettono in contatto, in risonanza con il mondo delle cose e delle persone”. Ciò significa che esse consentono di oltrepassare quella chiusura e quell'egocentrismo che offuscano la possibilità di interazione e apertura nei confronti dell'altro. Quindi, le emozioni, sono espressione dell'insorgere di un incontro, nato proprio dalla condivisione di un'emozione che ognuno sente come propria, ma che, inevitabilmente, tocca un altro vissuto. Il legame emotivo ha senso quando vi è la consapevolezza che l'altro rimane altro, il così inteso *riconoscimento emozionale*, ovvero il saper cogliere e accogliere ciò che l'altro prova, mediante la capacità di superare le resistenze interiori onde evitare, così, l'indifferenza. Durante un personale percorso educativo è molto facile che subentrino variegate e contrastanti emozioni dell'educando, che possono generare una dinamica altalenante. Una buona guida educativa empatizza qualsiasi tipo di emozione, dialogando,

comunicando, immedesimandosi e relazionandosi con il soggetto. Mediante l'empatia, quindi, è possibile generare una relazione autentica, anche attraverso quel processo di immedesimazione che fa fare esperienza di ciò che l'altro prova, fermo restando che l'emozione altrui resta sempre l'emozione dell'altro (Balduzzi, 2015).

Si può, quindi, affermare come l'educatore sia mosso dall'intento di far emergere l'unicità e l'irrepetibilità dell'educando, oltrepassando ogni meccanismo di classificazione o standardizzazione. Egli, per mezzo della sua azione di cura educativa, dona la propria vicinanza a chi si trova in una condizione di difficoltà, avendo a cuore il benessere di colui con il quale si relaziona. L'educando sente così di potersi fidare di questa disponibilità, di poter aprire sé stesso all'educatore che si rivela essere, pertanto, una genuina esemplarità educativa. Ovvero: una "presenza non invadente che, decentrandosi, riesce a cogliere mediante la propria sensibilità emotiva ed educativa il senso del vissuto altrui, offrendogli anche la possibilità della condivisione" (Balduzzi, 2015).

Nel capitolo successivo viene affrontata la dimensione dell'aver *cura* finora approfondita, contestualizzata nella fase da cui ha inizio la ricerca e formazione del Grande carattere, ovvero l'età dell'infanzia. Il mondo contemporaneo, come vedremo, rileva un forte progresso sulla considerazione di questa fase della vita anche in riferimento alla Convenzione dei diritti del bambino (1989), lo strumento normativo internazionale più importante e completo in materia di promozione e tutela dei diritti dell'infanzia.

CAPITOLO 3: AVERE CURA DEL FUTURO A PARTIRE DAL PRESENTE

1. Un bisogno antico, una scoperta recente

Il tempo presente può essere definito fluido: ogni aspetto dell'esistenza corre, tutto cambia e si trasforma, ogni giorno nascono nuove informazioni e nuovi mezzi per farle circolare. Il vivere di oggi è caratterizzato da una galassia di proposte, spesso assai distanti tra loro o addirittura conflittuali, che introducono l'uomo ad una nuova cornice di pensiero avente una struttura non omogenea e distesa (Marchesini, 2009).

Questa nuova impostazione strutturale non ha un vero e proprio manifesto, sembra più sorgere spontaneamente da una miriade di frammenti di pensiero che, in particolare nel corso del Novecento, hanno declassato l'uomo da quella posizione di centralità, unicità, specialità, purezza e autosufficienza che erano le basi su cui si reggeva l'Umanismo¹.

Come osserva Nicola Paparella, ci si trova, quindi, dinanzi ad una rivoluzione apparentemente silenziosa che stravolge freneticamente e caoticamente ogni fronte dell'esistenza, anche il mondo dei bambini. Tra le controversie del tempo presente, è comunque evidente una domanda, sempre più puntuale ed incalzante, di saperi pedagogici e di competenze operative, affinché sia possibile offrire all'infanzia quelle cure e quelle premure di cui mostra di aver bisogno. Soltanto negli ultimi anni, infatti, si è potuto assistere alla nascita di insegnamenti ufficiali di pedagogia dell'infanzia e a veri e propri corsi di studio mirati alla formazione di coloro che dell'infanzia si prendono cura (Paparella, 2005).

Nel mondo contemporaneo si inizia a parlare di *diritti dell'infanzia* dinanzi alle grandi ferite che provocò la Seconda guerra mondiale, da cui si alzarono molte richieste di compiti educativi nuovi mirati al benessere e allo sviluppo del bambino, dal momento che non era ancora presente una disciplina autonoma denominata *pedagogia dell'infanzia*. È pur vero, però, che nel periodo storico sopracitato la Pedagogia Generale era nata da poco, e risultava molto difficile pretendere al suo interno grandi differenziazioni e ramificazioni; per questo, l'intera sfera sull'educazione e sullo sviluppo

¹ movimento filosofico, artistico e culturale – nato in Italia sul finire del XIV secolo – che pone l'uomo al centro di tutto l'universo e diffonde la concezione che egli è artefice della propria vita

del bambino era connessa solo ed esclusivamente alla Pedagogia Generale (Paparella, 2005).

Il grande cambiamento contemporaneo e i continui stimoli provenienti dalla tecnologia e non solo, portano con sé un grande ampliamento in ambito pedagogico-educativo. Nasce la pedagogia della scuola, la pedagogia sociale, si introducono nuovi temi come la docimologia e la sperimentazione, prendono forma gli ambiti delle tecnologie dell'educazione e della formazione a distanza, e poi lo sterminato campo dell'extra scuola inizia ad assumere grande importanza, con tutte le questioni relative alla educazione degli adulti, alla formazione professionale, ai problemi dell'apprendimento informale, ai temi della famiglia e a quelli, non di minore importanza, della terza età. Queste nuove ideologie e prospettive educative irrompono all'interno della pedagogia e chiedono attenzione e sforzo ermeneutico. È proprio in questo momento che si percepisce un vero e proprio bisogno di una *pedagogia dell'infanzia*. (Paparella, 2005)

Similmente, la professoressa Teresa Grange Sergi afferma come il discorso sull'infanzia sia motivo di scontri e ambivalenti considerazioni a causa di una continua crescente attenzione verso le condizioni e le peculiarità dei primi passi nel mondo dell'essere umano, ma anche di un incompiuto processo di riconoscimento di tutela, di sostegno e di promozione dell'identità dei bambini e delle bambine nell'epoca in cui viviamo (Bobbio, 2007).

La valenza universale dei diritti dell'infanzia apre parallelamente alla necessità di valutare, come messa in atto di responsabilità, il rapporto tra il bambino (singolarità e unicità) e l'infanzia come costruito storico e sociale. Come anticipato prima, a fronte di una crescente domanda di formazione, il discorso pedagogico viene travolto da nuovi spunti educativi e, nella sua incessante tensione tra teoria e prassi, si muove alla ricerca di un sapere che miri alla promozione sociale. Le principali spinte innovative in ambito educativo si riferiscono ad una educazione non più solo formale, ma anche informale e non formale, che riguarda sia i bambini sia gli adulti (educatori e non); si inizia, quindi, a parlare di una vera e propria cultura dell'infanzia generativa, trasformativa e rispettosa dell'alterità soggettiva del bambino (Bobbio, 2007).

Con la rivendicazione di diritti per l'infanzia e il riconoscimento di un sapere scientifico per quest'ultima, il bambino (e con lui la sua semantica desiderante, fatta di istanze di autenticazione, relazionalità, convivialità, amicizia, felicità e benessere) riesce

ad ottenere ciò che gli spetta e che per troppo tempo è stato sottovalutato: una sempre più compiuta indagine pedagogica che abbracci sia il versante ermeneutico, clinico, e psicoanalitico (volto a cogliere gli aspetti latenti, fantasmatici e interstiziali della relazione educativa) sia il piano empirico e sperimentale (volto alla progettazione tecnica e intenzionale e alla mediazione pedagogica razionale nei contesti educativi riservati al bambino) (Bobbio, 2007).

In passato la parola *infanzia* è stata utilizzata per identificare il periodo della vita dell'uomo che ha inizio con la nascita fino al momento dell'utilizzo della ragione. Oggi, si tende ad articolare l'infanzia in almeno tre fasi: la prima fase inizia con la nascita ai due anni di vita, la seconda dai tre ai cinque anni mentre la terza dai sei ai dieci anni. La nostra cultura, inoltre, è andata sempre più definendo l'idea che il mondo dei bambini sia una proiezione e/o una dipendenza di quello adulto.

Come sottolineato precedentemente, a partire dalle indagini psicologiche e sociali degli anni Sessanta del secolo scorso è stato attribuito all'infanzia uno statuto a sé stante, in base al quale i bambini devono essere considerati nella loro individualità, rispettati in quanto esseri unici e soggetti di diritti (Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia del 1989) (D'Amato, 2014). Questa svolta avviene in campo giuridico, senza dimenticare, però, alcuni degli straordinari capisaldi della storia della pedagogia, che hanno fortemente determinato la conquista sui diritti dell'infanzia: Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Freire, Don Lorenzo Milani, le sorelle Agazzi e molti altri.

Parallelamente alla nascita dei diritti soggettivi ed ineliminabili dei bambini, Marina d'Amato afferma come nel mondo contemporaneo si verifica un fenomeno particolare che vede gli adulti non riconoscenti della specificità del bambino, considerandolo e trattandolo fin da subito come "grande". O, al contrario, mantenendo il piccolo nella cosiddetta "campana di vetro" fino alla sua adultità, impedendogli di scoprire e conoscere il mondo nella sua veridicità. Spesso genitori e figli fanno le stesse cose: guardano la tv, giocano con i videogiochi, navigano su internet, si vestono, mangiano, parlano ed interagiscono allo stesso modo, esprimendosi con gli stessi gesti e le stesse parole. Ma i bambini hanno diritto alla loro fanciullezza... potremmo sostenere

che la caratteristica peculiare di questo tempo è l'"adultizzazione" dei piccoli e l'"infantilizzazione" dei grandi? (D'Amato, 2014).

Nel prossimo paragrafo viene effettuata una lettura pedagogica delle modalità attuali e potenziali di traduzione concreta dei diritti dei bambini, interrogandoci su alcuni fondamenti e sui mezzi necessari per dare significato alle esigenze irrinunciabili di qualità della vita e di crescita della persona, considerando la grandezza della responsabilità adulta sui bambini e la cura di una tensione ideale verso l'utopia e la speranza, considerate come fonte d'aspirazione e come progetto di un mondo migliore.

2. L'infanzia nel contesto educativo

Daniele Novara esplicita quanto al giorno d'oggi in ogni angolo della città siano presenti scuole dell'infanzia, asili nido e contesti educativi dedicati allo sviluppo e crescita del bambino dai 0 ai 3 anni. Spesso, i genitori, considerano questi ambienti come possibilità di prendersi del tempo per sé, staccando la spina da quello che, oramai, può essere considerato un lavoro per la difficoltà che concerne: l'essere genitore (Novara, 2015).

Fino a non molti anni fa, infatti, gli asili nido italiani erano talmente pochi che le liste d'attesa erano davvero popolate e i genitori facevano "a gara" con la speranza che il proprio figlio riuscisse ad entrarvi. La grande crisi economica del 2008, però, ha spazzato via questo quadro offrendoci un "disastro educativo" la crisi ha dato vita ad un risentimento auto-lesivo e controproducente per queste importanti strutture, considerando conveniente a livello economico l'affidamento dei bambini ai nonni e alle nonne piuttosto che alle istituzioni educative della primissima infanzia. Si perdono, così, le importanti necessità infantili: dalla compresenza dei coetanei alla necessità della scoperta attraverso il laboratorio sensoriale. La cura da avere nei confronti del bambino e di tutto ciò che lo circonda, non è cosa semplice (Novara, 2015).

Consideriamo, in seguito, alcuni elementi fondamentali da tenere sempre presenti per lo sviluppo nel bambino a partire dalla progettualità.

2.1 Il progetto educativo

Innanzitutto, progettare nei servizi educativi dell'infanzia significa concretizzare in proposte educative e specifici percorsi di esperienze la riflessione pedagogica sui bambini e le famiglie: rappresenta il concreto strumento con cui si riesce a dare forma, coerenza e significato all'agire educativo. Il progetto educativo ha come concetto fondamentale quello di dare al bambino la possibilità di imparare facendo, collaborando con i compagni, sperimentando situazioni e materiali. L'equipe educativa pensa al bambino, lo osserva individualmente e in gruppo, vede, capisce, stimola i suoi bisogni, lo accoglie con la sua storia personale, lo supporta quando si sente insicuro, lo ascolta quando esprime la sua fragilità, offre percorsi e regole, perché possa scegliere di essere autonomo, attribuisce competenze e potenzialità e soprattutto lo rispetta e lo considera nella sua unicità (Novara, 2015).

Giulia Piazza afferma che il progetto educativo, quindi, può essere definito come quello strumento che permette un processo e un atto educativo all'interno di un contesto di apprendimento. È, dunque, un vero e proprio progetto di lavoro che delinea e descrive un percorso con l'obiettivo di realizzare specifiche finalità educative. Un progetto educativo mirato ha sempre origine dai bisogni di uno specifico gruppo, come ad esempio i bambini della scuola dell'infanzia, bisogni che possono essere impliciti ed espliciti. *“Tutto ciò che è educazione non può prescindere dalla dimensione progettuale”* (Piazza, 2022).

Il progetto educativo, infatti, è la struttura fondante e l'elemento indispensabile per ogni situazione che voglia porsi come educativa: esso dà un senso all'esperienza educativa proprio perché si progetta quali sono i bisogni iniziali, quali sono le attività che devono essere svolte per soddisfare quei determinati bisogni e quali sono gli obiettivi che si vogliono raggiungere.

La stessa Giulia Piazza individua una via progettuale di base per la realizzazione del progetto educativo, comprendente le seguenti tappe:

- Identificazione dei bisogni educativi
- Definizione delle finalità educative
- Definizione degli obiettivi

- Scelta dei contenuti
- Individuazione dei metodi
- Definizione delle modalità di valutazione e verifica

La progettazione richiede una grande capacità di ideazione, di riflessione e di sistematicità che riguarda il progettista educativo, nonché l'educatore. Egli ha il compito di immergersi nella realtà per modificarla attivando, cioè, un processo di intenzionalità e cambiamento che permetta ai fanciulli di sperimentare e conoscere promuovendo la propria crescita personale e sociale (Piazza, 2022).

I percorsi educativi dell'infanzia sono caratterizzati da una grande attenzione e cura sia per la programmazione didattica che per la progettazione educativa, ciò ne consegue una scuola attenta alle finalità educative e non solo didattiche. Dunque, educazione e non solo istruzione. La progettazione educativa pianifica prospettive generali e a lungo termine, mentre quella didattica è relativa agli apprendimenti che si intende perseguire in un arco di tempo limitato. Ogni scuola, dunque, ha la libertà di definire la propria progettazione educativa diventando un vero e proprio *cantiere ed inventore* di progetti che assume, quindi, una grande responsabilità, perché ha il compito di promuovere percorsi che favoriscano un'idea di benessere e puntino alla costruzione del progetto di vita di ogni singolo alunno (Piazza, 2022).

2.2 La comunicazione empatica

“Comunicare” è una parola molto preziosa e fondamentale in ambito educativo e non solo; infatti, il potersi esprimere è un bisogno primordiale, naturale, spontaneo, ma sempre più spesso confondiamo la parola “comunicare” con “parlare”. Il comunicare è un processo molto più complesso rispetto al semplice procedimento di parlare, basti pensare alla comunicazione non verbale che caratterizza ogni individuo in ogni situazione dell'esistenza (Segrada, 2008).

Comunicare e, allo stesso tempo, ascoltare in modo empatico è un elemento essenziale per coloro che hanno cura dei fanciulli, del loro mondo e dei loro bisogni. Dialogare, quindi, in modo empatico, implica una buona disposizione e spirito di osservazione in quanto il linguaggio verbale è sempre accompagnato dal linguaggio non verbale che comunica emozioni, stati d'animo e rende molto più espressive e cariche di emotività le parole che vengono prodotte. Spesso i motivi pratici che ostacolano la

capacità di dialogare in modo empatico con i bisogni di un bambino, sono in gran parte collegati ai ritmi di vita degli adulti: sia nel comunicare che nell' ascoltare si tende a seguire il proprio tempo, quello dell'adulto, che è ben diverso da quello dei bambini, i quali per poter comunicare hanno bisogno di tempi più rilassati e di percepire che c'è una reale disponibilità all'ascolto (Fumia, 2019).

Haidi Segrada fornisce alcuni esempi possibili di stili comunicativi significativi all'interno del contesto educativo:

-PASSIVITÀ: il comportamento passivo è, per definizione, un atteggiamento volto alla rinuncia, di sottomissione a un interlocutore e/o a una situazione. Gli effetti che si ottengono sono di disagio, allontanamento, senso di colpa e/o rabbia.

-AGGRESSIVITÀ: attraverso uno stile comunicativo aggressivo si ottengono effetti come l'inibizione o l'umiliazione, l'offesa, la frustrazione, l'allontanamento o addirittura l'evitamento.

-COMPETITIVITÀ: uno stile competitivo provoca, ovviamente, il contrasto tra i concorrenti con il conseguente effetto di frustrazione e senso di inferiorità all'individuo che perde.

-ASSERVITÀ: attraverso questo stile comunicativo si desidera raggiungere un obiettivo senza procurare nessun danno all'interlocutore, rispettando la singola individualità. Conseguentemente, gli effetti sono positivi: soddisfazione, rispetto dell'altro e avvicinamento.

-PROSOCIALITÀ: uno stile prosociale è teso a migliorare il benessere di una o più persone o a ridurre lo stato di malessere. Di conseguenza gli effetti sono molto positivi sia per sé che per gli altri, dove prevalgono stati di autostima, apertura e costruttività.

Si conclude osservando che, quando si guarda una persona e questa volge lo sguardo da un'altra parte, la reazione non può che essere di disagio e frustrazione; al contrario, nel percepire una figura disponibile, calda e aperta, che non distoglie lo sguardo e che guarda attentamente, permette l'apertura nei confronti dell'altro (Segrada, 2008).

Il dialogo empatico, quindi, è un elemento imprescindibile nell'approccio al mondo infantile, permettendo, così, ad ogni fanciullo di sentirsi ascoltato, capito e partecipe di questo mondo del tutto nuovo. Rappresenta, perciò, una forte disposizione e accuratezza

che appartiene alla figura dell'educatore che, tramite quest'ultima, mette a frutto l'aver cura che lo contraddistingue.

2.3 L'ambiente e il gioco come fattori di apprendimento

L'ambiente, nella visione educativa dell'infanzia, è considerato un “terzo educatore” ed assume un ruolo non indifferente per la qualità degli apprendimenti. Le aule, i laboratori, i corridoi, la forma dell'edificio, il contesto in cui è collocato, i colori delle pareti, la qualità dell'illuminazione, gli arredi, i materiali didattici: tutto questo crea l'ambiente ideale dove il bambino vive, apprende, fa esperienze, entra in relazione con gli altri (Močinić, Moscarda, 2016).

Secondo il pensiero di molti studiosi, l'influenza esercitata dall'ambiente sullo sviluppo fisico e psichico del bambino nella scuola dell'infanzia è assai elevata (Malaguzzi, 2010; Miljak, 2009, Mlinarević, 2004). Ogni elemento facente parte dell'ambiente educativo influisce sul comportamento e sulle azioni prodotte dal bambino e gli permette di instaurare relazioni significative, grazie alle quali riesce a comunicare il proprio essere e manifestare la propria personalità. Un ambiente fisico ampio, flessibile e ricco di stimoli offre al bambino occasioni molteplici per acquisire nuove conoscenze, esercitare abilità, esprimere la propria creatività, fare ipotesi, compiere scoperte, sperimentare, trarre conclusioni, ovvero migliorare le proprie competenze e scoprire la propria personalità (Miljak, 2009).

Contemporaneamente, infatti, favorisce lo sviluppo dell'identità personale del bambino e il suo senso di appartenenza al luogo e al gruppo sociale. La ricchezza dei materiali è necessaria anche per soddisfare interessi e capacità diverse dei bambini permettendo loro di scegliere tra le attività che l'ambiente offre (Meccariello, Mentasti, 2022).

Progettare lo spazio di una scuola dell'infanzia è un processo che richiede grande creatività non solo pedagogica e architettonica, ma anche sociale, culturale e politica (Ceppi, Zini, 1998). Dal punto di vista pedagogico, la scuola dell'infanzia deve offrire un ambiente che favorisce l'apprendimento in accordo con le nuove teorie pedagogiche. Oggi il tradizionale metodo d'insegnamento basato sulla trasmissione delle conoscenze è ormai superato. Si enfatizza, invece, l'apprendimento come un processo attivo e

costruttivo nel quale ogni bambino ha un ruolo di 'protagonista'. Di conseguenza, l'istituzione scolastica non viene vissuta come un luogo di riproduzione e trasmissione del sapere, ma come spazio di creatività. È indispensabile, allora, che l'ambiente sia organizzato in base alle necessità dei bambini, ricco di materiali e proposte per realizzare esperienze concrete, per attuare un processo di sviluppo nelle forme del fare, sentire, pensare, agire, esprimere, comunicare, dunque uno spazio che favorisca lo sviluppo delle abilità cognitive, pratiche e creative. In tal caso deve assomigliare di più a laboratori, aule fornite di materiali, attrezzi, apparecchiature che permettano adattamenti, trasformazioni, costruzioni, indagini, giochi e apprendimenti perché i bambini non assimilano in modo passivo i saperi, ma li costruiscono da soli (Hoyuelos, 2004). Quando si entra in un ambiente destinato ai bambini, si colgono subito i messaggi sulla qualità delle scelte e delle cure che stanno alla base del progetto educativo. L'aula tradizionale riflette una rigida relazione tra educatrice e bambini e una strutturazione dello spazio secondo le necessità degli adulti. Per adattarlo alle esigenze dei bambini, bisogna progettare le scuole dell'infanzia usando nuovi parametri pedagogici, architettonici, sociali e educativi. Si deve partire dalla conoscenza approfondita dello sviluppo infantile, perché le idee sull'infanzia tendono a influenzare molto il modo in cui s'interpretano i messaggi che lo spazio trasmette agli utenti (Ceppi, Zini, 1998).

Il *gioco* è l'opera più importante dei bambini, permette loro di crescere come individui creativi e pensanti, capaci di decidere e di entrare in relazione con gli altri. Proprio per mezzo dell'atto ludico i fanciulli vivono la realtà in cui sono immersi ed è così che la conoscono. Il gioco è la vita del bambino: «Per l'impegno che vi mettono il gioco è un vero lavoro, intenso, significativo», scrive la pedagogista Maria Montessori, e i bambini mostrano di essere molto seri, nel giocare; i bambini devono giocare e per loro la dimensione ludica rappresenta una parte dell'esistenza di fondamentale importanza per la loro crescita e per lo sviluppo cognitivo, emotivo, affettivo. Un bambino, durante il suo momento di gioco, manifesta meglio il suo mondo interiore di quanto potrebbe fare verbalmente e contemporaneamente mette in evidenza la sua esigenza di comunicare e di socializzare. Il gioco, quindi, è un potente mediatore per attivare l'apprendimento in ogni periodo della vita, stimola la formazione della personalità, prepara ad assimilare regole e migliora l'integrazione sociale. Il gioco è, per eccellenza, l'ambito di sviluppo della

creatività e comporta l'attivazione dei piani motorio, emotivo, intellettuale, relazionale e sociale (Palazzini, 2007).

CONCLUSIONE

Con questo elaborato ho voluto analizzare e approfondire la questione della Cura. Partendo da un'accezione generale e corrente di quest'ultima fino a giungere al tema centrale: l'aver cura all'interno della relazione educativa.

Nel primo capitolo, appunto, viene fornita l'etimologia della parola "Cura" e le diverse sfumature semantiche a seconda del contesto in cui è inserita. L'ambito a cui si fa maggior riferimento è quello medico, proprio per la sua azione benefica e positiva. Si distingue, però, il "curare" dal "prendersi cura", mettendo in luce gli aspetti dell'ascolto, dell'empatia e del sostegno che abbracciano la sfera emotiva e comunicativa, coinvolgendo i soggetti in una relazione profonda. Nella seconda parte del capitolo si considera la Cura di sé stessi, come dimensione imprescindibile per instaurare una relazione autentica con l'altro. Viene ripercorso il pensiero di Luigina Mortari che consiste nella conoscenza della propria essenza dell'anima, nell'autoconoscenza di sé stessi e nel sapersi ascoltare internamente, riconoscendo quei principi essenziali che guidano la propria esistenza. L'essere umano nella sua unicità è relazione e, nella relazione con l'altro, porta con sé una propria esperienza di vita che va ad intrecciarsi con quella degli altri. Il punto di riferimento è il pensiero di Martin Heidegger, che individua nell'Esser-ci, l'essere che ci è e che al tempo stesso è un essere-con-gli altri. L'essere-nel-mondo, quindi, secondo il filosofo, considera al suo interno una co-implicazione: la relazione con l'altro.

Nel secondo capitolo viene innanzitutto considerata l'etimologia e il significato della parola "educazione", delineandone gli obiettivi e le finalità generali. Come messo in luce, l'educazione è quel processo di umanizzazione che tende alla conquista della libertà. Libertà, non considerata in senso stretto, ma libertà come esplicitazione della propria originalità irripetibile di ogni essere umano. La figura dell'educatore funge da guida in questo percorso verso l'umanizzazione, considerando l'educando un essere unico ed irripetibile, quindi aperto al dialogo e alla sfera emotiva ed empatica.

Nell'ultimo capitolo si è ripercorsa la questione dell'infanzia a partire dal periodo dopo la Seconda guerra mondiale, focalizzando l'attenzione su una svolta importante in ambito pedagogico-educativo: la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia del 1998. Viene, quindi, messa a fuoco l'età dell'infanzia in ambito educativo considerando alcuni degli aspetti imprescindibili per lo sviluppo e crescita del bambino all'interno del contesto Nido: il progetto educativo, la comunicazione empatica, il gioco e l'ambiente come fattori di apprendimento.

Il nucleo centrale dell'elaborato è la relazione di Cura, prima con sé stessi e poi con gli altri, relazione a cui l'uomo tende per tutta la vita non solo a livello professionale come nel caso dell'educatore, ma anche a livello puramente umano e personale. Avere cura dell'altro significa instaurare una relazione reciproca di sostegno, condivisione, comunicazione ed empatia. Nel caso dell'educatore, l'approccio di Cura nei confronti dell'altro, quindi dell'educando, deve essere un tratto imprescindibile che lo accompagna nell'arco di tutta la sua carriera ed esistenza, permettendogli di instaurare relazioni empatiche e genuine basate sull'unicità e singolarità di ognuno. L'educatore ricopre il ruolo di guida, accompagna l'educando verso la scoperta di sé stesso e la conquista della propria libertà, cioè alla consapevolezza e determinazione del proprio Grande Carattere. L'educatore, quindi, non intraprende un percorso *per* l'educando, ma intraprende un percorso *con* l'educando. L'intera azione educativa si basa sulla relazione, l'educatore non tramanda conoscenze e saperi al fine di formare l'educando passivamente; si concretizza una relazione di reciprocità in cui l'educando ha fiducia dell'educatore e viceversa, permettendo, così, la crescita e sviluppo dell'educando compiuta da lui in prima persona. L'azione della guida non sostiene il soggetto presupponendosi ad esso e, quindi, offrendogli successi e progressi al fine di creare futili conoscenze teoriche. La Cura dell'educatore può implicare insuccessi, difficoltà, dubbi, incertezze che, però, permetteranno all'educando di auto conoscersi, di individuare i propri limiti e le proprie potenzialità per raggiungere la propria libertà: la libertà d'Essere. Quest'ultima non sarebbe una conoscenza reale ed autentica se si traducesse in una mera raccolta di informazioni che l'educatore tramanda all'educando.

La relazione educativa di Cura vede la sua origine nel rapporto genitore-figlio ma in ambito pedagogico-educativo si contestualizza in un ambiente scolastico dedicato ai bambini; il modello che viene messo in luce nell'elaborato è l'asilo nido. Questa

istituzione è un servizio socioeducativo volto a favorire la crescita dei bambini dai 3 mesi ai 3 anni di vita, offrendo opportunità e stimoli che consentono la costruzione dell'identità, dell'autonomia e l'interazione con altri bambini e adulti. Nel contesto nido la relazione educativa di Cura si concretizza in molte situazioni, e nell'elaborato ne vengono considerate tre: il progetto educativo, la comunicazione empatica ed infine l'ambiente e il gioco come fattori di apprendimento. Le tre questioni citate tendono in egual modo alle capacità e competenze dell'educatore, che nella propria azione didattica rappresentano aspetti essenziali da tenere in considerazione per lo sviluppo e il benessere del fanciullo.

L'intero elaborato mira a mettere in luce l'autentico "Aver Cura". Non consiste in un approccio obbligatorio che alcune professioni devono mettere in atto per il benessere dei pazienti/educandi e non è neppure un insieme di conoscenze tecniche e teoriche messe in atto in una prassi schematica e sempre uguale.

Avere Cura è avere a cuore, è provare amore disinteressato verso il prossimo e verso la sua storia esperienziale di vita (Boffo, 2006).

BIBLIOGRAFIA

- Albanesi, C., Boniforti, D., & Novara, C. (2019). Comunità imperfette: dalle dinamiche disgregative al decision making comunitario.
- Aronson, E. (2006). *L'animale sociale*. Apogeo Editore. (pp. 1-9)
- Balduzzi, E. (2015). *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*. Vita e pensiero.
- Bertin, G. M., & Contini, M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando Editore. (pp. 23-35)
- Bertin, M., Pozzer, G., Patassini, D., & Musco, F. (2021). *Il piano inefficace: sulla qualità della pianificazione emergenziale* in "Territorio: 99, 4, 2021, Milano: Franco Angeli, 2021, Casalini. (pp. 136-148)
- Bertoldi, F. (1996). *Intenzione e intenzionalità nell'azione didattica*. Armando Editore. (pp. 13-57)
- Bobbio, A. (2007). *I diritti sottili del bambino*. Armando Editore. (pp. 11-20)
- Boffo, V. (2006). Praticare la cura: tra dono e formazione. *Praticare la cura*. (pp. 1000-1016)
- Buber, M. (1991). *Il cammino dell'uomo*. Qiqajon.
- Conte, M. (2006). *Ad altra cura: condizioni e destinazioni dell'educare*. Pensa Multimedia.
- Costa, A. (2001). Le nuove competenze dell'educatore. *Animazione sociale, 4*. (pp. 74-83)
- D'Amato, M. (2014). *Ci siamo persi i bambini: perché l'infanzia scompare*. Gius. Laterza & Figli Spa. (pp. 5-20)
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Sage Publications, Inc.
- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele. (pp. 77-99)
- Gaino, A., & De Guidi, S. (Eds.). (2004). *Prendersi cura. Di sé, degli altri, di Dio* (Vol. 14). IL SEGNO GABRIELLI EDITORI. (pp. 13-41)
- Gehlen, A., Rehberg, K. S., & Mainoldi, C. (1983). *L'uomo: la sua natura e il suo posto nel mondo* (p. 33). Milan: Feltrinelli.
- Heidegger, M., Volpi, F., & Tietjen, H. (1998). *Il concetto di tempo*. Adelphi.

- La Marca, A. (2005). *Personalizzazione e apprendimento*. Armando Editore. (pp. 33-45)
- M. Heidegger, *Essere e tempo* (1927), Longanesi, Milano 2009
- Marchesini, R. (2009). *Il tramonto dell'uomo: la prospettiva post-umanista* (Vol. 81). Edizioni Dedalo. (pp. 5-15)
- Mari, G. (2009). *La relazione educativa*. La Scuola.
- Mari, G. (2018). Educazione morale, comunicazione simbolica e racconti pedagogici. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 17(2). (pp. 9-18)
- Meccariello, A., & Mentasti, R. (2022). L'ambiente di apprendimento nella scuola dell'infanzia: uno spazio fisico, mentale e culturale. *IUL Research*, 3(6). (pp. 76-86)
- Milan, G. (2021). *Educare all'incontro. La pedagogia di M. Buber* (nuova ed.) Città Nuova editrice.
- Močinić, S., & Moscarda, C. (2016). L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia. *Studia Polensia*, 5(1). (pp. 1-20)
- Mortari, L. (2008). Conoscere sé stessi per avere cura di sé. *Conoscere sé stessi per avere cura di sé*. (pp. 45-58)
- Mortari, L. (2020). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Musello, M. (2005). *PAULO FREIRE E L'EDUCAZIONE LIBERATRICE. LA DIDATTICA DIALOGICA* (Vol. 1, pp. 1-96). Pensa MultiMedia.
- Palazzini, C. (2007). L'importanza del gioco nello sviluppo infantile. *ANIMATEMA® di FAMIGLIA*.
- Paparella, N. (2005). *Pedagogia dell'infanzia*. Armando Editore. (pp. 11-23)
- Poddighe, I. (2008). Umanizzazione e coscientizzazione. *Umanizzazione e coscientizzazione*. (pp. 1000-1082)
- Porcarelli, A. N. D. R. E. A. (2006). Dalla centralità della persona alla personalizzazione degli apprendimenti. *G. Boselli, M. Seganti (a cura di), Dal pensare delle scuole: riforme. La nuova forma della scuola immaginata da chi vi opera*. (pp. 92-105)
- Postic M., *La relazione educativa*, Roma, Armando Editore, 1983

- Riccardi, V. (2013). L'educazione per tutti e per tutta la vita: il contributo pedagogico di Ettore Gelpi.
- Risaliti, R. (1999). " Propriezza" e morte dell'" Esserci" in Essere e Tempo di Heidegger. *AQUINAS-ROME-*, 42(1). (pp. 125-140)
- Romano, A. (2016). Simmetria e asimmetria nel processo educativo. *Riflessioni sistemiche*, (14). (pp. 136-143)
- Santerini, M., & Triani, P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*. EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica. (pp. 5-16)
- Schmid, W. (2012). *L'amicizia per sé stessi*. Fazi Editore.
- Segrada, H. (2008). *LA COMUNICAZIONE EMPATICA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA*. Caraba'srl.
- Spinsanti, S. (2000). *Curare e prendersi cura*. Cidas. (pp. 9-22)
- Tarsia, T. (2010). Aver cura del conflitto: migrazioni e professionalità sociali oltre i confini del welfare. *Aver cura del conflitto*.
- Todorov, T. (2023). *La vita comune: L'uomo è un essere sociale*. Raffaello Cortina Editore. (cap.1)
- Tuggia, M. (2016). L'educatore come geografo dell'umano. *Animazione sociale, 1*. (pp. 77-85)
- Viotto, P. (1987). Verità e libertà nel processo educativo secondo Maritain. *Angelicum*, 64(1). (pp. 113-145)

SITOGRAFIA

- <https://www.orizzontescuola.it/insegnare-non-e-facile-lettera/>
- <https://www.uppa.it/asilo-nido-fondamentale-nello-sviluppo-del-bambino/>
- <https://nonsolopedagogia.it/progetto-educativo-nella-scuola-dellinfanzia/>
- <https://www.rossellafumia.it/ascoltare-in-modo-empatico-bambini/>
- <https://www.raicultura.it/filosofia/articoli/2021/03/Umberto-Curi-Loriginario-significato-della-cura--2cc52b00-db4a-4a65-a227-e732934c82a9.html#:~:text=Il%20termine%20greco%20therapeia%20vuol,dire%20sollecitudine%2C%20preoccupazione%20per%20qualcuno.>
- https://www.ansa.it/sito/notizie/speciali/2021/01/09/la-parola-della-settimana_6e011a46-565f-4a9d-8ca3-b06bc0ac165f.html
- <https://www.superando.it/2015/04/29/non-e-abbastanza-centrale-limportanza-del-prendersi-cura/>
- <https://www.amantropologiamedica.unipg.it/index.php/am/article/view/562/511>

