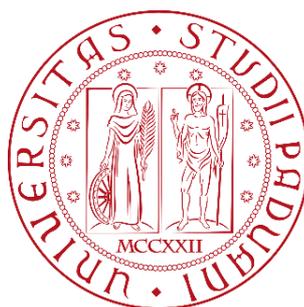


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Triennale in  
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE



Tesi di Laurea Triennale

# **L'ATTEGGIAMENTO DI CURA DECLINATO IN AMBITO PEDAGOGICO ED EDUCATIVO**

The care attitude declined both in pedagogical and educational field.

Relatore:

Prof. Roberto Gilardi

Laureando: Bruzzichelli Jonathan

Matricola: 1124864

ANNO ACCADEMICO 2021/2022



*A chi, lungo questo percorso, è stato per me  
sostegno e aiuto autentico.*

# Indice

<b>Indice .....</b>	<b>3</b>
<b>Introduzione.....</b>	<b>5</b>
<b>Capitolo 1 .....</b>	<b>7</b>
<b>La cura in ambito educativo .....</b>	<b>7</b>
1.1 Esserci e divenire .....	8
1.2 Responsabilità e responsività.....	10
1.3 Tra l'agire gratuito e l'azione politica .....	13
1.4 Chinarsi per rinascere .....	14
<b>Capitolo 2 .....</b>	<b>17</b>
<b>Riconoscimento: all'origine della cura .....</b>	<b>17</b>
2.1 Ri-conoscersi .....	17
2.2 Il riconoscimento genera la relazione di cura .....	20
2.3 Riconoscere gradualmente .....	21
<b>Capitolo 3 .....</b>	<b>25</b>
<b>Arti performative e <i>Outdoor education</i> .....</b>	<b>25</b>
3.1 Un accenno alle arti performative.....	25
3.2 Il tempo del teatro .....	26
3.3 Abitare con cura la terra: l'obiettivo pedagogico contemporaneo .....	29
3.4 Educare alla sostenibilità: la paura e il desiderio.....	32
3.5 La connessione tra uomo e natura all'aperto .....	34
<b>Conclusione .....</b>	<b>37</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>39</b>
<b>Sitografia .....</b>	<b>40</b>



# Introduzione

Il concetto di cura è un elemento costitutivo nell'esistenza di ogni essere umano e, attraverso un'attenta analisi bibliografica, è possibile ritrovare le diverse definizioni e declinazioni che esso ha avuto storicamente, a seconda degli ambiti di riferimento e dell'evoluzione a cui è andato incontro.

In questa sede si cerca di sottolineare l'importanza dell'atteggiamento di cura, nonché l'intenzione che soggiace ad essa nel compimento di un'azione pedagogica o educativa, cioè la produzione di uno stato di maggior benessere rispetto alla condizione attuale, relativamente a sé stessi e agli altri. Nello specifico, viene descritta la relazione che intercorre tra il soggetto che ha cura dell'altro e colui che la riceve, una relazione del tutto particolare e talvolta critica. Per tale motivo, essa richiede quindi di essere costantemente contestualizzata, in modo da definire le condizioni migliori per la sua piena realizzazione.

D'altra parte, poiché l'azione educativa è caratterizzata da un'intrinseca problematicità e imprevedibilità, diventa emblematico dell'autentico atteggiamento di cura il concetto di riconoscimento: un tema emergente nel panorama pedagogico, in quanto il bisogno di essere riconosciuto è fondamentale per ogni individuo, che vive proprio nella relazionalità e si nutre di essa. Così, riconoscere l'alterità costituisce una prerogativa e insieme una condizione indispensabile per poter aver cura dell'altro e allo stesso tempo, in maniera virtuosa e sistemica, di sé stessi.

Educatori e pedagogisti hanno pertanto il compito di completare la formazione della propria identità personale, per essere poi in grado di realizzare il loro progetto di vita.

Arti performative, pratiche teatrali, biografie e racconti di vita costituiscono strumenti e metodologie estremamente utili sotto tale aspetto per realizzare le prassi educative e di cura che essi dovranno poi mettere in atto, con l'obiettivo di garantire ad ognuno il godimento dei diritti umani e delle libertà fondamentali, secondo una cittadinanza democratica e deliberativa. Ma l'interazione con l'alterità, in ambito educativo, si espande progressivamente fino a comprendere la natura e l'ambiente entro cui siamo soggetti attivi: la cura per entrambi e l'*outdoor education* divengono perciò dei

momenti complementari, però altrettanto importanti, nelle prassi da adottare in conseguenza delle risposte che è lecito dare alle domande da cui è dipesa la stesura del presente contributo e che ora ripropongo perché rappresentino un'efficace linea guida per il lettore:

Che cos'è la cura?

Qual è la differenza che intercorre tra una cura autentica ed una cura inautentica?

Quali sono le migliori azioni di cura che potrebbe attuare un educatore, al fine di promuovere il miglior sviluppo formativo ed educativo dei discenti?

Si può aver cura degli altri non avendo, in primo luogo, cura di sé stessi?

Quale correlazione è possibile individuare tra il riconoscimento e la cura?

È possibile aver cura dell'ambiente che ci circonda? Se sì, in che modo?

# Capitolo 1

## La cura in ambito educativo

Negli ultimi decenni è emersa una particolare attenzione intorno al tema della cura, un campo d'interesse che ha particolarmente incuriosito vari contesti disciplinari, anche se nel mio elaborato finale verranno interessati soprattutto gli ambiti psicologico, pedagogico-educativo e filosofico.

Figure professionali come pedagogisti e educatori, ma anche filosofi e ricercatori, hanno indagato – e indagano – attorno al concetto di cura, e formulano delle personali letture innovative attorno ad esso. Ciononostante, attraverso lo studio e l'analisi delle caratteristiche che sono state individuate nei vari settori, sono emersi dei tratti in comune, quali l'attenzione e la risposta, poiché si dimostrano predominanti nello sviluppo della teoria e dell'insegnamento della cura. «La cura è un'attenzione costante, che impegna sia il pensiero sia le attività, dedicata a un lavoro, a una passione, agli affetti»<sup>1</sup>. Attraverso questa definizione, che ho trovato su Internet, si tenta appunto di esprimere l'accezione del termine cura, in quanto possiede una valenza polisemica e assume un valore differente, a seconda del contesto nel quale viene utilizzato.

Luigina Mortari osserva a questo proposito che «la cura è il modo fondamentale dell'esserci» come «qualcosa di fondamentale nella vita dell'essere umano»<sup>2</sup>, mettendo così in evidenza il carattere di imprescindibilità del concetto stesso, se declinato in un atteggiamento intenzionalmente promosso nella quotidianità. La cura è una pratica mossa intenzionalmente da qualcuno per procurare beneficio agli altri e contestualmente, se lo si desidera, anche a sé stessi. Chi pratica l'azione di cura tenta di soddisfare i bisogni della controparte, che possono essere esplicitati volutamente dal soggetto che si trova in una situazione di fragilità, oppure sono inscritti nella situazione particolare in cui qualcuno si trova.

---

<sup>1</sup> <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/cura/>

<sup>2</sup> Luigina Mortari, *Frammenti di una fenomenologia della cura*, in Luigina Mortari e Alessia Camerella (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Liguori Editore, Napoli 2014, pp. 1-26, p. 1.

## 1.1 Esserci e divenire

Riprendendo l'analisi heideggeriana, Mortari sostiene che le persone si prendono vicendevolmente cura le une delle altre: l'azione di cura non può realizzarsi in solitudine, necessitiamo degli altri e della relazione con loro per adempierla.

Promuovere azioni di cura significa impegnarsi attraverso uno sforzo costante e continuo affinché l'altro ne possa beneficiare, e in tal modo si dà vita ad una reazione sistemica che porta anche ad aver cura di sé stessi.

Un'esperienza emblematica della relazione di cura, che interpella ognuno di noi, anche se in maniera più o meno proficua, è per esempio la nascita: ognuno di noi è figlio, e così, anche se non tutti diventeremo a nostra volta genitori, almeno una volta nella vita ci ritroviamo inseriti nella relazione madre-figlio. Sigmund Freud, il fondatore della psicanalisi, mette in evidenza come la vita mentale di qualsiasi soggetto, fin dai primi momenti della sua esistenza, si strutturi attraverso l'interazione con altri soggetti e con gli stimoli ricevuti dall'esterno. Il neonato sviluppa un forte attaccamento verso chi si prende cura di lui, in virtù dell'intimo bisogno che sente di stare in relazione con l'altro. Anche Martin Heidegger, uno dei protagonisti della riflessione filosofica del Novecento, sostiene che la cura «è per essenza cura dell'essere dell'esser-ci»<sup>3</sup>, intendendo con quest'ultima espressione il singolo essere umano che, nascendo, si trova per così dire "gettato nel mondo": la nascita comporta quindi il compito di aver cura della vita stessa, è dedizione e impegno nel tempo, è un lavoro faticoso.

Inoltre, il fatto di prendersi cura non prevede per Heidegger il pieno controllo degli esiti raggiungibili, è anzi caratterizzato dall'imprevedibilità, un elemento costitutivo della pratica stessa. E Mortari aggiunge, a sua volta, che l'imprevedibilità degli esiti a cui si può giungere in ambito educativo dipende dalla debolezza della condizione umana, che appartiene agli individui sia nella carne che nell'anima. L'educatore risponde infatti alla chiamata che riceve da un soggetto in condizioni di debolezza e assume in conseguenza di ciò un atteggiamento di cura per il divenire della persona che si trova di fronte. L'educatore accompagna l'educando nel cammino che deve compiere per divenire ciò che ritiene più opportuno divenire, attraverso un progetto di vita condiviso. La stessa

---

<sup>3</sup> Citato in Luigina Mortari, *Frammenti di una fenomenologia della cura*, in Luigina Mortari e Alessia Camerella (a cura di), *Fenomenologia della cura*, cit., pp. 1-26, p. 3.

condizione umana, secondo l'Autrice, è «*sentire la fatica di conservarsi nell'esserci e divenire il proprio essere possibile*»<sup>4</sup>.

Pertanto, un buon educatore non si limita a raggiungere gli obiettivi educativo-formativi previsti, tenta invece di riconoscere e di far emergere, crescere, vivere all'educando delle situazioni esperienziali che gli permettano di maturare; dunque, la pratica di cura intesa come lavoro educativo risulta un'azione che richiede dispendio di tempo, energia, fatica, impegno, dedizione a seconda del compito che l'adulto si trova ad affrontare. Peraltro, la sua azione di cura deriva da un orizzonte di idee, di premesse che ogni educatore ha come sfondo personale, da una base di credenze e valori che egli porta con sé.

Ogni educatore deve essere consapevole che ogni sua azione si manifesta concretamente nel mondo, deve essere consapevole di avere una postura nel mondo. Questo è significativamente importante nell'ambito educativo, perché un buon educatore è autoriflessivo, critico nei confronti di sé stesso; egli deve cioè riflettere e deve rielaborare ogni sua azione con l'intento di crescere umanamente e professionalmente. In fondo, è solo attraverso una pratica riflessiva e critica che ci si impegna a prestare una "buona" cura, una cura di qualità.

D'altronde, a quanto si è detto, è solo attraverso la relazione che scopriamo la cura ed è solo attraverso la cura che si può avere cura di sé stessi. Siamo fatti di un corpo che occupa spazio, possiede una forma e stiamo nel mondo grazie ad esso. Siamo iscritti in un mondo composto da altri essere umani e con loro dobbiamo, nel rispetto sia del mondo che degli altri, avere degli atteggiamenti consoni. L'essere umano ha bisogno dell'incontro con l'altro, ha bisogno di essere riconosciuto in questa relazione che intercorre tra due o più soggetti e proprio grazie ad essa può riconoscersi per quello che è. Questo suo bisogno è intimo ed ontologico. In tal modo ogni essere, in base alle relazioni che decide di intraprendere, costruisce sé stesso; ogni relazione forgia l'identità di ognuno, sia gli incontri positivi che quelle negativi. Siamo le relazioni che instauriamo.

Siamo vulnerabili, siamo fragili perché ognuno di noi è caratterizzato dal proprio essere, dunque ognuno è a sé stante, ha sempre a che fare con sé stesso, con le proprie difficoltà, con i propri dubbi, con le proprie paure. Proprio perché dipendiamo da altri, solo nella relazione con gli altri, scopriamo noi stessi e diveniamo sempre più noi, e

---

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 4.

questa relazione potrebbe implicare fragilità e vulnerabilità. Un buon educatore deve avere fiducia in sé stesso e deve conquistarla nei confronti dell'educando, davanti ai suoi occhi, dinanzi al soggetto che ha bisogno delle sue cure. L'altro può, o può non avere cura di noi; può averla, così come può minacciare il nostro spazio vitale. La dipendenza dagli altri, dunque, potrebbe condizionare la nostra fragilità e vulnerabilità di esseri umani. Nei primi anni di vita, va ricordato, noi dipendiamo inevitabilmente dalle cure che riceviamo da chi si prende cura di noi e di conseguenza dipendiamo inesorabilmente dalle cure che riceviamo dagli altri, per continuare ad esistere. L'essere umano è intimamente relazionale, questa è una sua qualità ontologica. È in quanto tale che, lo abbiamo ripetuto più volte, un essere umano ha bisogno di cure, mentre chi si prende cura, decide e porta su di sé la responsabilità di procurare una sensazione di benessere in chi ha di fronte, spinto dalla consapevolezza di essere all'interno di una relazione asimmetrica, che caratterizza la pratica di cura.

## 1.2 Responsabilità e responsività

Chi si prende cura, lo fa consapevolmente; ha a cuore l'esistenza dell'altro, si sente responsabile per l'altro<sup>5</sup>, sente di dovere fare qualcosa, e questo comporta uno sguardo, una postura verso l'altro. Riconoscendo l'altro, l'educatore decide di prendersene cura. Quando l'altro diventa una realtà possibile per me, «*I care*»<sup>6</sup>: io ho cura di lui, mi interessa a lui. Don Lorenzo Milani, il padre di quel celebre motto che intendeva contrastare il “Me ne frego” dell'ideologia fascista, ha messo in luce come l'aver cura sia un atto di responsabilità compiuto nel mondo, caratterizzato da individualismo e solitudine. La «reificazione»<sup>7</sup> e il narcisismo entro i quali l'uomo contemporaneo si trova inserito, a volte implicitamente, mettono l'educatore di fronte alla necessità di un suo intervento educativo.

Ma che cosa vuol dire, propriamente, intervenire in questo campo?

Il verbo è ricavato dalla preposizione latina *inter* che, aggiunta come prefisso a *venire*, acquista il significato di irrompere in un evento pedagogicamente rilevante, nel

---

<sup>5</sup> *Ivi*, p.10.

<sup>6</sup> <https://www.lastampa.it/scienza/2015/09/30/news/i-care-ho-a-cuore-mi-importa-dell-altro-1.35228608/amp>

<sup>7</sup> <https://www.treccani.it/enciclopedia/reificazione>

quale la “testimonialità” dell’educatore si manifesta entrando «nel mezzo [...] per esercitare una qualche influenza»<sup>8</sup>.

A tal proposito, Mortari scrive che in ambito pedagogico è necessario cercare la testimonianza della “buona cura”, perché è solo attraverso l’individuazione dell’azione che si può iniziare a costruire e/o continuare una cultura della cura. È un dovere cercare delle zone fertili dove tentare di far coltivare e fiorire una pedagogia della cura. Concentreremo la nostra attenzione nel settore educativo. In questo settore troveremo le testimonianze di cui abbiamo bisogno per esaltare la buona cura<sup>9</sup>.

L’educatore è dunque chiamato alla responsabilità: più che dare risposte, egli deve porsi come una risposta all’altro e al mondo. Giuseppe Milan scrive a tale proposito che «noi esseri umani, proprio perché siamo relazione, siamo vincolati dal legame di responsabilità»<sup>10</sup> e con queste parole l’autore intende illustrare che il dinamismo domanda-risposta non è solo una questione sociale e/o organizzativa, prima di tutto è un fatto di cura. In tal senso, l’educatore si configura a suo avviso come uno «specialista di responsabilità»<sup>11</sup>. Ma allora il concetto di responsabilità si intreccia con quello di debolezza, stando a ciò che sostiene Elena Pulcini, «perché nella debolezza dell’altro c’è un appello inconfutabile alla responsabilità»<sup>12</sup>.

L’educatore diventa cioè responsabile di qualcuno che, trovandosi in una situazione di fragilità, confida nel suo aiuto ed intende condividere il carico del suo destino. Difatti, prosegue Mortari:

[...] l’educazione alla cura deve poggiare su una forma di *alfabetizzazione ontologica*, qui intesa come riflessione sulla qualità della condizione umana, per ragionare sul suo essere ontologicamente debole e sul fatto che questa qualità dell’essere ci riguarda tutti: l’altro che ci chiama perché ha bisogno di cura e noi che rispondiamo con tutta la nostra fragilità e vulnerabilità del nostro stare con gli altri. Questa alfabetizzazione ontologica però, pur essenziale, non basta [...]. Ci vuole anche passione, passione per il bene, essere appassionati per la vita buona. Sapere

---

<sup>8</sup> <https://www.treccani.it/vocabolario/intervenire/>

<sup>9</sup> Luigina Mortari, *Frammenti di una fenomenologia della cura*, in Luigina Mortari e Alessia Camerella (a cura di), *Fenomenologia della cura*, cit., pp. 1-26, cit., p. 13.

<sup>10</sup> Giuseppe Milan, *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2020, p. 121.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 123.

<sup>12</sup> Citata in Luigina Mortari, *Frammenti di una fenomenologia della cura*, in Luigina Mortari e Alessia Camerella (a cura di), *Fenomenologia della cura*, cit., pp. 1-26, cit., p. 17.

e sentire che il nostro ben-esser-ci non è disgiunto dall'altro e che la condizione dell'altro ci riguarda e che quindi il suo benessere riguarda anche noi<sup>13</sup>.

Nelle parole sopra citate, si articola il pensiero dell'Autrice, che precisa inoltre come l'educatore, quando si sente responsabile, venga investito da quella responsabilità. Tuttavia, la finitezza e la fallibilità intrinsecamente umane, lo rendono fragile – a sua volta – di fronte alle preoccupazioni e, dunque, vulnerabile. Educare e curare sono modi della relazione interumana e del tutto complementari, in questo ambito.

Inoltre, Mortari individua alcune delle componenti che possono qualificare il modo adeguatamente buono di avere cura dell'altro nella pratica educativa: l'essere ricettivi nei confronti dell'altro, l'essere capaci di accettarlo e avere la disponibilità a rispondere attivamente ai suoi bisogni. Sono componenti che fondano una didattica pedagogica solida e forte, dove la ricettività indica la capacità di fare posto all'altro, ai suoi pensieri e sentimenti: essere ricettivi significa saper creare una dimensione di accoglienza dentro e attorno a sé, allo scopo di mettere l'altro nella condizione di essere per la relazione ma anche di ritirarsi, quando vuole farlo, perché pure questa opzione deve essere possibile e accettabile.

La ricettività introduce a sua volta la seconda componente dell'aver cura: la responsività, ovvero la capacità di rispondere adeguatamente alle richieste e alla presenza dell'altro, mettendo sé stessi in attesa per rispondere all'appello dell'altro. Oltre a queste componenti Mortari individua altri indicatori, in grado di sottolineare le sottodimensioni che qualificano in qualche misura l'atteggiamento di cura: la disponibilità emotiva e cognitiva, l'empatia, l'ascolto, l'attenzione, la passività attiva, la riflessività, la competenza tecnica e l'aver cura di sé. Si tratta di indicatori che rilevano una possibile rappresentazione valida e ricca per l'individuazione di una didattica della cura fenomenologicamente fondata, fertile per una riflessione pedagogica, in particolar modo nei contesti educativi.

---

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 18.

### 1.3 Tra l'agire gratuito e l'azione politica

«Il lavoro di cura è essenziale non solo per chi riceve cura, ma anche per chi si assume l'onere della cura»<sup>14</sup>, così Mortari descrive l'atto di donazione che è presente nel lavoro di cura. L'educatore che ha cura dell'altro sente la necessità di donare all'altro sé stesso, il suo tempo, le sue energie, e avvertire una necessità di questo genere va oltre qualsiasi forma di guadagno o ricompensa: così l'atto di donazione diviene un "dare" senza pretendere alcuna forma di ritorno quantificabile. Il beneficio che nasce dal dono è il beneficio stesso, il benessere che si intende provocare nel soggetto che si trova in una situazione di vulnerabilità è l'obiettivo disinteressato che l'educatore persegue. Talvolta, chi si prende cura dell'altro, procura un benessere anche a sé stesso, fondato sulla felicità e sulla soddisfazione di quel duplice orizzonte: un punto che l'Autrice chiarisce in riferimento alla parabola evangelica del buon samaritano, che «offre il suo tempo e ciò di cui dispone per alleviare la sofferenza dell'altro senza attendere nulla per sé»<sup>15</sup>. L'unica forma di guadagno possibile e auspicata nasce dalla consapevolezza di aver fatto ciò che andava necessariamente fatto, non di più né di meno. L'educatore che intende realizzare l'azione di cura non si aspetta nulla in cambio, dona se stesso e la sua professionalità al fine di produrre un po' di bene per l'altro. Anche i Re magi divengono dunque una metafora significativa dell'atto di donare; essi hanno infatti intrapreso un lungo cammino per portare dei doni ad un Bambino nato in una capanna, consapevoli che fare quanto è necessario fosse la loro unica ricompensa. Donarsi all'altro gratuitamente, senza avere la pretesa di ricevere qualcosa in cambio, è una necessità vitale.

È tuttavia importante precisare che l'educatore deve essere consapevole di agire secondo la virtù del rispetto. Egli si trova difatti in una condizione di potere rispetto al soggetto fragile che gli viene affidato e non è ancora autonomo. «L'asimmetria di potere è endemica nella relazione di cura»<sup>16</sup>: la gratuità descritta fin qui, senza l'opportuna vigilanza sui propri atti, può trasformarsi in una forma di violenza sull'altro. Perciò gli elementi di responsabilità e gratuità, tracciati come fondativi nella cura, si rivelano insufficienti se non vengono intimamente connessi alla capacità di avere rispetto per l'altro. Eva Kittay lo ribadisce con energia mentre sostiene che «la delicatezza della

---

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 20.

relazione di dipendenza richiede sensibilità al momento di intervenire»<sup>17</sup>. Alla base del rispetto per l'altro vi è la capacità di riconoscerlo come ente di valore, e per tale motivo inviolabile. L'invulnerabilità dell'altro obbliga al massimo rispetto: chi è altro da me è portatore di un valore che gli appartiene intrinsecamente, che nessuna circostanza può compromettere, tantomeno quella educativa.

Poiché le azioni di cura sono iscritte in ogni società, diviene importante delineare delle azioni politiche capaci di considerare il bisogno di cura di ogni persona, considerando che per gran parte della vita l'individuo è dipendente da altre figure. Perché questo sia possibile, è opportuno cominciare a valorizzare la cura e le riflessioni su di essa nei contesti pedagogico-educativi, per offrire ai discenti opportunità concrete di esperienza e pratiche relazionali e dialogiche per avere cura del mondo.

La cura verso l'altro è, dunque, legata alla cura verso se stessi, che attraverso un processo ricorsivo, ritorna ad essere cura dell'altro.

#### **1.4 Chinarsi per rinascere**

A quel che si è constatato, il gesto educativo è dunque un gesto di cura, un gesto benevolo che, pur se caratterizzato intrinsecamente dalla debolezza, svela la sua disposizione di cura autentica. Questa nasce nella relazione educativa, dove la possibilità di nascere e rinascere è affidata ad altri e, come la relazione di cura, anche la relazione educativa è segnata da una asimmetria. Come osserva Ivo Lizzola:

Educare è curare [...] è scoprire e praticare il confine tra possibilità e limite, tra capacità e vulnerabilità, avendo cura della vita [...]. Educarsi ad una coscienza intenzionale è educarsi ad uno sguardo e ad un riguardo. [...] L'intenzionalità matura e si esprime nell'incontro tra le generazioni<sup>18</sup>.

Le persone possono tornare a nascere, solo in spazi di vita dove l'asimmetria, della relazione di cura ed educativa, genera responsabilità di cura.

---

<sup>17</sup> Citata *ivi*, p. 21.

<sup>18</sup> Ivo Lizzola, *Educazione e cura: chinarsi sulla vita, in attesa*, in Luigina Mortari e Alessia Camerella (a cura di), *Fenomenologia della cura*, cit., pp. 123-140, pp. 128-129.

Curare ed educare sono un'esposizione di tanti operatori della cura, di tanti uomini e donne impegnati in situazioni limite e di prossimità. Trasformare una sofferenza anche di poco in qualcosa di diverso significa praticare cura, agire umanamente.

«Resterò in ascolto,» aggiunge perciò Lizzola, «esposto con il mio limite, chinato di nuovo sulla vita che mi si fa incontro. In ascolto di ciò che nasce e di ciò che geme»<sup>19</sup>. Più volte nella pratica di cura, nel lavoro educativo ci si china di nuovo sulla vita, in attesa, mentre ci chiniamo di fronte agli altri, ci mostriamo bisognosi di essere ascoltati e di essere accolti.

Questa bella metafora mostra che chi è chino, con la schiena piegata e con il volto rivolto verso il suolo, rimane esposto e in attesa di ricevere un'offerta d'aiuto dalle persone che lo circondano. Ma, nel contempo, il fatto stesso di predisporre le circostanze per ricevere la cura di cui si ha bisogno è un atto di fiducia sia verso sé stessi, perché significa comprendere i propri limiti, sia verso il prossimo, in quanto si attende l'ausilio di qualcuno che potrebbe poi non arrivare. Raccogliere, o addirittura cogliere, ed essere colti, nei fatti educativi acquista sempre un carattere vicendevole: come cogliere è anche essere colti e lasciarsi cogliere, così «ascoltare è ascoltarsi, e lasciarsi ascoltare»<sup>20</sup>. L'orizzonte di senso in cui siamo tutti inseriti è quello di divenire uomini e donne capaci di ascoltare, aprirsi e co-educarsi. Cogliere e curare, accogliere e curare costruiscono una relazione inedita in questa «modernità arida» che è il nostro habitat sociale<sup>21</sup>.

Attraverso queste brevi righe dense di significato, è possibile percepire il carattere di rinascita, di generazione e rigenerazione che può realizzarsi con le, e nelle, attività di cura. Nella relazione educativa, affinché l'educando possa trovare il suo percorso di vita, la strada che seguirà da solo, l'educatore resterà in relazione fino a quando capirà che chi si è affidato a lui ha ormai un posto nel mondo, i suoi desideri da soddisfare e un percorso da compiere.

Più precisamente, nel testo *Dentro il lavoro educativo* di Cristina Palmieri, si illustra che:

È dunque opportuno [...] comprendere cosa significhi da educatori agire con metodo, nella consapevolezza che il metodo non riguarda solo posture professionali, disposizioni personali,

---

<sup>19</sup> *Ivi*, p.138.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 137.

<sup>21</sup> Giuseppe Milan, *A tu per tu con il mondo. Educarsi al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, cit., p. 18.

decisioni e azioni soggettive, ma anche e soprattutto l'insieme delle condizioni e delle dinamiche che consente l'istituzione e lo svolgimento di un'esperienza educativa che, grazie a tali elementi, assume una sua configurazione specifica<sup>22</sup>.

L'Autrice prosegue scrivendo che quanto detto ci porta a pensare che il ruolo dell'educatore, così come la sua presenza, costituisce una componente strategica del metodo educativo, e per questo di cura. Tuttavia, il concetto di metodo porta con sé delle criticità. Si è difatti soliti pensare al metodo dal punto di vista scientifico, come «il procedimento seguito nel perseguire uno scopo, nello svolgere una qualsiasi attività, secondo un ordine e un piano prestabiliti in vista del fine che s'intende raggiungere»<sup>23</sup>. Ma, nella pratica educativa, il metodo viene visto come situazionale, processuale e interpretativo, ed è quindi definito da Palmieri “a-metodico”, per mettere in evidenza che il ruolo dell'educatore è talvolta ripensato intenzionalmente in base alle circostanze effettive nelle quali egli opera.

Una parte del metodo educativo “a-metodico” riguarda la cura che l'educatore impiega nel predisporre le condizioni del contesto di lavoro: si tratta di aver cura e attenzione sulla disposizione degli spazi e sulla gestione dei tempi, focalizzandosi anche sui momenti di riposo o pausa, creando il clima adeguato a favorire la partecipazione dei soggetti implicati nell'attività pedagogica proposta. Palmieri mette inoltre in evidenza l'interconnessione presente tra l'aver cura dei contesti e l'aver cura delle persone, e delle relazioni intraprese con esse, che rimanda a sua volta all'aver cura delle strategie educative (scelte, progettate e realizzate). Queste tre componenti mostrano la dialogicità della sfera spaziale-organizzativa, emotivo-affettiva e pratico-esperienziale e ogni professionista dell'educazione deve prestare particolare attenzione a questi tre ambiti tra loro intrecciati, per aver cura del processo educativo<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Cristina Palmieri, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 140.

<sup>23</sup> <https://www.treccani.it/vocabolario/metodo/>

<sup>24</sup> Cristina Palmieri, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, cit., pp. 165-166.

# Capitolo 2

## Riconoscimento: all'origine della cura

### 2.1 Ri-conoscersi

Il riconoscimento è l'elemento primario della relazione educativa, in quanto oggetto di analisi della cura e della sua realizzazione nel campo dell'educazione. Nel momento in cui l'educatore ha cura dell'altro e lo riconosce in quanto tale, lo comprende come persona dotata, nella sua originalità, di un valore intrinseco.

«Secondo Palmieri il riconoscimento è premessa per agire la cura sia inautentica sia autentica»<sup>25</sup>, sostiene Paola Dusi, che poi, facendo riferimento a una distinzione operata da Heidegger, risolve anche lei la cura in due modi completamente opposti tra loro: il “sostituire dominando”, laddove la relazione diviene di forma inautentica e strumentale, e l’“anticipare liberando”, quando la relazione diviene autentica e significativa. Nel primo caso, ci si prende cura dell'altro sostituendosi a lui; nel secondo, si opera in modo da rendere il soggetto attivo rispetto al proprio percorso di costruzione personale, una cura esistenziale dell'altro.

In sede pedagogica, si adotta la prospettiva in linea con il pensiero di Heidegger poiché l'atteggiamento educativo è inteso come un percorso cooperativo tra i due soggetti implicati nella relazione autentica e allo stesso tempo come un cammino che libera il soggetto in cerca della propria realizzazione verso l'autonomia. Questo è reso possibile, esclusivamente perché «il vedere l'alterità dell'altro comporta la separazione tra il sé e l'altro, introduce nella relazione la distanza e il rispetto»<sup>26</sup>.

All'interno di una relazione di cura autentica, si afferma dunque la primarietà del riconoscimento. L'agire educativo si intreccia cioè con una pratica gratuita e politica, all'interno della quale, secondo Dusi:

---

<sup>25</sup> Citato in Paola Dusi, *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 50.

<sup>26</sup> Paola Dusi, *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, cit., p. 51.

Il riconoscimento svolge una funzione costitutiva dell'essere dell'uomo a livello sia intersoggettivo sia sociale e politico, poiché ogni sua forma implica prima la genesi del sé [...] e poi l'ampliamento dell'identità del soggetto e delle possibilità – per quest'ultimo – di divenire il suo essere-più-proprio<sup>27</sup>.

L'aver cura autenticamente umano, e in definitiva giusto, avviene quindi primariamente attraverso una postura che rinvia al riconoscimento dell'altro, al punto che, se quest'ultima viene a mancare, non si può rilevare un'azione curativa autentica. L'altro viene riconosciuto nella sua originalità, nella sua unicità, come un “altro da me”: anzitutto, riconosco il suo valore intrinseco e lo accolgo (primo grado del riconoscimento); poi, entro in una relazione intima e profonda con lui (secondo grado del riconoscimento); infine, promuovo le possibilità del suo divenire l'essere che vuole (terzo grado del riconoscimento)<sup>28</sup>. Così, la tesi che è mia intenzione ribadire in questa sede riprende la concezione della cura sostenuta ed illustrata da Paola Dusi, sinteticamente riducibile ai punti che seguono:

- 1) è opera della cura il raggiungere le possibilità dell'uomo di essere;
- 2) è autentica solo la cura che “anticipa liberando”, che quindi vede l'unicità dell'altro e ne intuisce e promuove le possibilità;
- 3) saper vedere l'altro è opera del riconoscimento;
- 4) nelle relazioni di cura si afferma la primarietà del riconoscimento; è proprio quest'ultimo l'atto originario e fondativo dell'aver cura autentico;
- 5) la cura è una delle possibili forme in cui gli esseri umani rispondono al bisogno di riconoscimento che è proprio di ciascuno;
- 6) è necessario saper riconoscere la natura irripetibile del soggetto affidatoci nella sua singolarità. Parte fondativa nella pratica educativa è il riconoscere e promuovere la persona nella sua unicità (primo e secondo livello del riconoscimento) e nelle sue capacità/*capabilities* (terzo livello del riconoscimento)<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 49.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 52.

Per l'essere umano il riconoscimento svolge dunque un ruolo chiave nelle relazioni che esso instaura con gli altri e, in particolare, ha un'estrema rilevanza proprio all'interno di una teoria e di una pratica di cura. È un riconoscimento che concerne principalmente la dimensione valoriale dell'essere umano, in quanto è dotato di capacità, e questo riconoscimento avviene in profondità, cioè conosce i limiti, le capacità e i bisogni della persona che si ha di fronte nell'azione di cura.

Aver cura dell'altro aiuta a conoscere meglio sé stessi, «a riconoscersi come persona e a dare un significato alla propria esistenza»<sup>30</sup>, come sostiene Miriam Meyeroff: inevitabilmente, l'aver cura dell'altro implica dunque, all'interno di un'adeguata azione di cura, la cura di sé stessi.

Secondo Nel Noddings, una nota filosofa femminista americana, nel riconoscere l'altro si radica la possibilità stessa di perseguire il fine dell'aver cura, che comporta la protezione, il benessere e la promozione dell'altro. La cura implica l'assunzione del punto di vista dell'altro, il saperne cogliere i bisogni e l'intuirne i desideri, alla fine di rispondervi e l'agire di chi ha cura è radicato nell'attenzione all'altro colto nella sua particolarità<sup>31</sup>.

Fadda Rita, un'altra pedagogista, aggiunge che «l'esistenza specificatamente umana inizia, dunque, con il *riconoscimento di noi stessi* che riceviamo dall'esterno, da un altro essere umano»<sup>32</sup>. Inoltre, in senso pedagogico, la cura costituisce un vero incontro esclusivamente se è guidata dalla volontà, dall'intenzione di conoscere l'altro e di riconoscerne l'unicità. L'altro, nella cura educativa, accettato incondizionatamente, viene riconosciuto in ciò che è e che potrebbe divenire.

Dusi, prosegue nella sua riflessione indicando che il riconoscimento dispiega tutte le sue possibilità quando è reciproco, cioè quando non solo avviene il riconoscimento dell'uno nei confronti dell'altro, ma quando entrambi si riconoscono vicendevolmente<sup>33</sup>.

---

<sup>30</sup> Citata *ivi*, p. 55.

<sup>31</sup> Citata *ivi*, pp. 58-59.

<sup>32</sup> Citata *ivi*, p. 61.

<sup>33</sup> *Ivi*, pp. 66-67.

## 2.2 Il riconoscimento genera la relazione di cura

Non solo: Dusi sostiene anche che è opportuno pensare il riconoscimento come un fondamentale pedagogico, in sintonia con Fadda Rita che concepisce questo presupposto irrinunciabile della cura come un punto nevralgico, un aspetto per cui ne va del buon esito di ogni relazione di cura<sup>34</sup>. È attraverso una forma profonda di riconoscimento che si instaura quel processo di relazione significativa che vede nell'altro un soggetto, una persona: anziché un "non io", un altro "io", che si riesce metaforicamente a sentire e a vedere.

Nel linguaggio pedagogico, "aver cura" significa, dunque,

[...] introdurre sin da subito un principio di individuazione poiché assumere l'uomo nell'unità originaria col suo mondo significa non poterlo considerare astrattamente come soggetto da mettere in relazione ad un mondo a lui esterno, da immettere nel mondo, ma appunto come essere-nel-mondo, cioè come esistenza dotata fin da subito di una peculiarità, di una sua unicità e differenza<sup>35</sup>.

La postura educativa, la predisposizione che educatore ed educando intraprendono nel riconoscersi, è il principio fondativo e benevolo dell'aver cura autentica. La cura, allora, si interpone tra il riconoscimento dell'altro come un *unicum* nel suo modo di essere e il riconoscimento dell'altro come un proprio simile.

In questo punto cruciale gioca un ruolo rilevante il rispetto dell'altro, colto con le sue fragilità e debolezze: l'uno non è sotto il controllo dell'altro, non è manipolabile (altrimenti la cura diverrebbe inautentica). Perciò, risulta significativa l'osservazione di Durst Margarete, una pedagogista italiana, quando sostiene che «la cura si gioca sul duplice registro della prossimità e della distanza»<sup>36</sup>: nella giusta distanza tra l'io e l'altro, si radicalizza infatti la qualità della relazione educativa e della relazione di cura.

Cercare il giusto equilibrio tra l'io e l'altro non è tuttavia un processo semplice: è, al contrario, qualcosa di molto complesso, per quanto quel fragile equilibrio, costantemente compromissibile, sia reso possibile dal riconoscimento, che genera l'adeguato spazio dell'incontro tra l'io e l'altro. L'aver riconosciuto l'altro, però, non

---

<sup>34</sup> Citata *ivi*, p. 82.

<sup>35</sup> *Ivi*, p.83.

<sup>36</sup> Citata *ivi*, p. 84.

basta. Il “vero” riconoscimento ha in effetti bisogno di due alleati imprescindibili: il rispetto e la responsabilità.

Il rispetto nasce dal riconoscimento del valore dell’altro e lascia sempre all’altro la possibilità di divenire sé stesso: un uomo viene aiutato, se ne ha bisogno, a ricercare la propria strada, e attraverso il rispetto della sua alterità è possibile assumere con lui un appropriato atteggiamento di cura<sup>37</sup>.

In conclusione, l’autentico aver cura è generato essenzialmente dal riconoscimento dell’altro, questo però non è reso possibile se, al contempo, non si vede l’altro come una persona (riconoscimento-accoglienza-conferma dell’altro) che necessita di rispetto. Questo genera la consapevolezza del sentimento di responsabilità, per e con l’altro, ciò di cui si nutre il senso della cura autentica in educazione. Dusi perciò prosegue sostenendo che «la responsabilità è faticosa, ci richiama all’impegno, alla sollecitudine, alla cura dell’altro, riconosciuto come persona, ma la responsabilità è anche possibilità di esistere con pienezza di senso»<sup>38</sup>, questo perché l’essere umano deve anche avere rispetto dell’ambiente, del mondo che lo circonda e di tutti gli esseri viventi che ne fanno parte.

### **2.3 Riconoscere gradualmente**

Il riconoscimento di sé e degli altri implica una relazione stretta e profonda tra la necessità dell’individuo di essere riconosciuto dall’altro (ogni essere umano ricerca, insistentemente, il riconoscimento da parte degli altri esseri umani) e la possibilità dell’individuo di divenire, con l’aiuto dell’educatore, ciò che vuole diventare.

Ogni persona ricerca il fine ultimo per il quale è stata chiamata alla vita: uno scopo che permetta ad ogni scelta di trovare un autentico compimento. Ogni soggetto ha, dunque, la responsabilità nei propri confronti di giungere a una vera e propria conoscenza di sé stesso, a sua volta indispensabile per prendersi cura di sé e questo genere di cura si rintraccia nella volontà di ricercare l’orientamento che dà un senso al proprio tempo e al proprio essere. La conoscenza di sé, che ora si intreccia con l’aver cura di sé stessi, è peraltro una conoscenza che non può essere ottenuta in solitudine; essa ha sempre bisogno del supporto di qualcun altro, che aiuti a trovare la propria strada nel mondo e a sua volta

---

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 64.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 85.

il fatto di essere nel mondo, insieme ad altri, necessita di un riconoscimento; il che permette di cogliere la specificità di ciascun essere umano, poiché – a quel che si è detto – conosciamo noi stessi attraverso l’attenzione e l’aiuto altrui.

L’obiettivo dell’azione educativa è quindi quello di combattere le difficoltà di varia natura (sociali, economiche, culturali, religiose, governative, di salute, di disabilità ecc..) che incontriamo nella vita e l’educatore, pur avendo una precisa responsabilità di guida, non può sottrarsi alla responsabilità di operare affinché l’educando esprima ciò che lui stesso è, nella propria originalità. Il cammino che si tenta di intraprendere è un cammino arduo, difficoltoso, nel quale l’adulto «è chiamato a promuovere nel soggetto che accompagna un dinamico equilibrio tra affermazione di sé e legame con l’altro, rispetto dell’altro e rispetto di sé»<sup>39</sup>.

Perciò l’educazione, quando viene impostata lungo le linee appena viste, aiuta l’uomo a costituirsi come tale, a divenire una persona, a essere riconosciuto come un soggetto che è posto di fronte a noi; mentre il riconoscersi responsabile, con e per gli altri, è il compito che si assume chi vuole accrescere l’altro, chi vuole che l’altro trovi il suo cammino valorizzando il proprio essere. Questa responsabilità educativa non solo permette all’educando di conoscere e conoscersi meglio, e permette di conoscere-conoscersi meglio anche all’educatore; infatti, attraverso l’aiuto che si offre all’altro perché si realizzi, è data allo stesso adulto la possibilità di conoscersi qualitativamente, perché «l’educatore è chiamato ad avere cura di sé, della propria interiorità, è chiamato a conoscersi per conoscere l’altro»<sup>40</sup>.

All’interno della pratica di cura, dunque, il riconoscimento si palesa prepotentemente assumendo i tre gradi che entrano in scena nel percorso di formazione di ogni persona e Dusi descrive nel modo seguente:

- il riconoscimento-identificazione-conferma dell’altro, altro dotato di valore in sé;
- il riconoscimento-comprensione-empatia come la capacità di entrare in un rapporto autentico e profondo con l’altro;

---

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 97.

<sup>40</sup> Enza Sidoti, *La cura educativa e la professionalità pedagogica*, in Enza Sidoti, Giuseppa Compagno, José González-Monteagudo, *Cura e progetto di vita. Strategie di azione educativa. Prefazione* di Antonio Bellingreri, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 13-25, p. 19.

- il riconoscimento-attestazione come divinazione delle capacità in potenza dell'essere dell'altro, che permette la progettazione di situazioni educative su misura, volte a promuoverne lo sviluppo; e come testimonianza di quelle messe in atto nei contesti formativi, fonte di stima<sup>41</sup>.

I quesiti esistenziali che si ripete più volte l'educando sono, del resto, "Chi sono?" e "Quale posto occupo nel mondo?" e il compito essenziale dell'educatore è quello di essere il sostegno, l'accompagnatore durante il lungo viaggio che compie l'educando e gli permette di scoprire il percorso da compiere. L'educatore nutre passione, amore e devozione verso di lui; ha inoltre il compito di capire, o almeno di intuire ciò che ancora l'altro non è, perché «la conoscenza pedagogica è strutturata dialetticamente e si fonda sul tentativo di comprendere colui/colei di cui ci si prende cura»<sup>42</sup>. Nell'azione promossa dall'educatore, si dispiega il proprio io del discente, che attraverso l'educazione precedentemente, e la formazione, successivamente, porta alla realizzazione di sé di quest'ultimo.

«La cura infatti acquista un rilievo propriamente educativo, se si svolge come percorso di formazione intenzionale e come azione trasformativa del soggetto»<sup>43</sup> e quando è agire orientato a portare l'altro alla scoperta delle sue caratteristiche e potenzialità, cioè le fondamenta a partire dalle quali costruire il proprio essere<sup>44</sup>. L'aver cura da parte degli educatori nei confronti del soggetto a loro affidato mira, di conseguenza, a creare un cambiamento, seppur minimo, nell'altro, improntato alla sua crescita positiva ed armonica; il prendersi cura è rivolto alla persona nella sua totalità e punta, dunque, alla qualità della relazione.

Nella relazione educativa, l'educatore crea quella distanza dove l'altro può agire e manifestarsi nella propria singolarità. La progettualità educativa mira alla costruzione degli spazi necessari per far sì che il giovane scopra sé stesso, le proprie possibilità di essere, le proprie capacità di essere.

---

<sup>41</sup> Paola Dusi, *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, cit., p. 105.

<sup>42</sup> *Ivi*, pp. 107-108.

<sup>43</sup> Antonio Bellingreri, *Prefazione*, in Enza Sidoti [et al.], *Cura e progetto di vita. Strategie di azione educativa*, cit., pp.7-11, pp. 7-8.

<sup>44</sup> Enza Sidoti, *La cura educativa e la professionalità pedagogica*, in Enza Sidoti [et al.], *Cura e progetto di vita. Strategie di azione educativa*, cit., pp. 13-25, p. 19.

I tre gradi del riconoscimento si manifestano all'interno di qualunque relazione, come si è detto, e tutti sono sempre compresenti anche se, a volte uno o l'altro può predominare sugli altri. Nell'azione educativa «chi-ha-cura e chi-riceve-cura si riconoscono mutuamente come persone aventi valore, impegnate in un rapporto autentico»<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Paola Dusi, *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, cit., p. 111.

# Capitolo 3

## Arti performative e *Outdoor education*

### 3.1 Un accenno alle arti performative

Quest'ultimo capitolo è dedicato alle arti performative (racconti autobiografici, musica, danza, ed in particolar modo l'attività teatrale) e ad una pedagogia ecosostenibile: tutte metodologie pedagogicamente rilevanti nel contesto educativo per promuovere e sviluppare le migliori possibilità del discente.

Il costrutto “performativo” deriva dal termine *performance*, il quale indica la «realizzazione concreta di un'attività»<sup>46</sup> che si esprime attraverso l'esplorazione delle arti narrative/temporali, come il teatro o il cinema, e di quelle testuali e corporee, come la musica e la danza.

Il racconto, o più in generale l'arte della narrazione, consentono al soggetto di esplorare il proprio sé, avendo così in maniera virtuosa cura di sé stessi. Grazie alla narrazione di sé, il soggetto ri-vive le esperienze del suo passato ed – attraverso un'analisi critica – interpreta il suo vissuto diversamente, «interpretandole secondo nuovi copioni che aiutano a liberare emozioni [...] compresse o censurate»<sup>47</sup>.

A sua volta la musica, così come la musicoterapia, «si fonda sull'ascolto sul canto o sull'utilizzo degli strumenti musicali puntando anch'essa ad apportare un carico di sensazioni e sentimenti positivi [...] mediante l'espressione artistica»<sup>48</sup>; mentre la danza, secondo Giuseppa Compagno, aiuta i soggetti a comprendere i propri sentimenti e le proprie emozioni, in particolar modo quelle che sono difficili da esplicitare e condividere. L'Autrice precisa inoltre che, attraverso la rilettura delle potenzialità del proprio corpo potenziata dalla danza, una persona acquisisce nuove strategie e nuovi strumenti per relazionarsi positivamente con l'ambiente che la circonda.

---

<sup>46</sup> <https://www.treccani.it/vocabolario/performance>

<sup>47</sup> Antonio Bellingreri, *Prefazione*, in Enza Sidoti [et al.], *Cura e progetto di vita. Strategie di azione educativa*, cit., pp. 7-11, p. 9.

<sup>48</sup> Giuseppa Compagno, *Teatro e Arti performative per una pedagogia della persona*, in Enza Sidoti [et al.], *Cura e progetto di vita. Strategie di azione educativa*, cit., pp. 85-96, p. 87.

Ma è il teatro a configurarsi come l'arte performativa più rilevante, in virtù della sua carica pedagogico-educativo-formativa. Infatti, attraverso la pratica teatrale, si attiva un percorso di cura e crescita personale psico-fisica, con l'obiettivo di ampliare le capacità del soggetto mediante l'improvvisazione e l'esplorazione. La sua visione di sé viene notevolmente rafforzata, e resa armonica, attraverso l'interazione positiva tra il corpo, la voce e la mente, che gli consente di interagire a sua volta con l'altro. Il quadro teatrale è dunque caratterizzato da elementi polisemici e, per questo, complessi; al punto da far dire a Compagno che:

l'esperienza teatrale è veicolo di una vasta gamma di apprendimenti, cognitivi, motori, relazionali e comunicativi, evolutivamente significativi, e il suo tratto ludico-laboratoriale consente di auto-sperimentarsi nella finzione in cui si gioca a rappresentare la vita vera<sup>49</sup>.

L'attività teatrale, quando viene utilizzata nei processi educativi, propone in effetti un altro «mondo possibile»<sup>50</sup>, uno spazio dove il soggetto può mettersi in gioco rimanendo in un contesto psicologico-emotivo che lo rassicura, mentre sperimenta delle esperienze significative che gli consentono di esprimere la sua creatività. Così, conclude Compagno:

[...] l'educazione alla teatralità contribuisce al benessere psicofisico e sociale della persona, la quale si realizza come individuo e soggetto sociale, esprimendo (dinanzi ad altri, per altri e con altri) la propria specificità, il proprio talento<sup>51</sup>.

### **3.2 Il tempo del teatro**

Il teatro è quindi visto in campo educativo come una pratica che anticipa dei progetti di vita e che, mentre aiuta una persona a conoscersi per quello che effettivamente è, la apre all'esplorazione delle proprie possibilità, del proprio autentico poter essere. Attraverso la recitazione, il soggetto può sperimentare la cura di sé, immaginando mondi diversi e vari modi di abitare e vivere in essi; di conseguenza, il teatro si configura per lui come luogo di conoscenza e di ricerca, nel quale beneficiare del suo effetto terapeutico – sia a livello

---

<sup>49</sup> *Ivi*, pp. 89-90.

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 90.

<sup>51</sup> *Ivi*, pp. 93-94.

fisico che psicologico – e sperimentare nuove opportunità relazionali. Emerge allora con evidenza – aggiunge Bellingeri – «come il teatro diventi mimesi dell’esistenza e metafora del lavoro formativo ed educativo; vale anche la reciproca, ossia che il lavoro formativo e didattico possa diventare rappresentazione teatrale»<sup>52</sup>.

«Abbiamo ragione di pensare» osserva inoltre Cristina Palmieri, sviluppando il discorso, «che l’educazione sia un’esperienza, e un’esperienza complessa, che, nei servizi e a scuola, si concretizza in pratiche professionali specifiche»<sup>53</sup>. Per tale motivo ogni professionista dell’educazione sceglie in che modo attuare la prassi educativa e di cura, sceglie i soggetti ai quali rivolgerla, sceglie i contesti e i processi che la strutturano e rappresentano, ed «è questa scelta che chiede di essere sempre rinnovata, in ogni situazione che si affronta»<sup>54</sup>. In tal modo, l’esperienza educativa si colloca in un *continuum* temporale e situazionale dove il soggetto cresce e continua a farlo ampliando i propri orizzonti, facendo nuove esperienze, attraverso tutte le opportunità che la vita, il lavoro e l’educazione gli pongono davanti e dove l’esperienza educativa ha luogo, attraverso l’interazione tra l’individuo e l’ambiente. Del resto, continua Palmieri «Se l’educazione ha a che fare con la crescita dei soggetti, essa riguarda [...] la possibilità di continuare a moltiplicare le opportunità di formazione»<sup>55</sup>.

L’esperienza educativa e di cura necessita però, appunto per ciò che si è visto, di un tempo speciale e si rivela per questo imprevedibile e problematica. Essa implica infatti la disponibilità di entrambi ad esporsi, sia da parte di chi educa e di chi, allo stesso tempo, viene educato.

Le argomentazioni svolte finora potrebbero spingere a ritenere che una componente strategica del metodo “a-metodico”, descritto nel capitolo precedente, sia la presenza dell’educatore all’interno dell’esperienza educativa, dove l’adulto diventa solamente il punto di riferimento dell’educando e delle istituzioni, anziché il suo punto centrale: quasi a dire che, «dove c’è l’educatore, lì c’è educazione»<sup>56</sup>. Nonostante ciò, l’educatore, se vuole mettersi in un autentico atteggiamento di cura nei confronti dell’educando, deve trovare la giusta distanza affinché l’educando possa realmente

---

<sup>52</sup> Antonio Bellingeri, *Prefazione*, in Enza Sidoti [et al.], *Cura e progetto di vita. Strategie di azione educativa*, cit., p. 11.

<sup>53</sup> Cristina Palmieri, *Dentro il lavoro educativo*, cit., p. 96.

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 97.

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 109.

<sup>56</sup> *Ivi*, p. 144.

compiere un'esperienza significativa. Per questo, all'interno delle situazioni educative, entrano sempre in gioco le storie, i vissuti, le esperienze dei soggetti implicati: ciò accade perché, come rileva ancora Palmieri:

agire nell'ottica della cura autentica implica [...] avere cura dell'esperienza educativa, in tutte le sue dimensioni e componenti, nella sua contingenza e problematicità, per poter aver cura – il più autenticamente possibile – dei soggetti<sup>57</sup>.

A tale proposito, affinché un educatore trovi le giuste distanze, trovo quanto mai interessante il suggerimento avanzato da Riccardo Massa, che buon filosofo dell'educazione ha teorizzato la *dimensione "finzionale"* dell'esperienza educativa, cioè del suo orientamento all'individuazione e alla messa in atto di strategie pedagogiche caratterizzate dalla dimensione artificiale del luogo nel quale si attuano, dove a prevalere è la possibilità di sperimentare degli autentici processi di scoperta, di crescita, di apprendimento, di messa in discussione e di rielaborazione personale<sup>58</sup>.

Non per niente, lo stesso Massa illustra l'esperienza educativa attraverso la metafora del mondo teatrale e paragona il ruolo educativo al ruolo che a teatro si gioca non solo in diretta, ma anche dietro il palcoscenico, tra le quinte. Attraverso questa metafora egli intende ragionare su come consentire agli educandi di costruire il proprio ruolo, per recitare la propria "parte" nel copione della loro quotidianità. Aver cura di adottare una strategia del genere, nella quale ognuno è attore e soggetto chiave per la buona riuscita dello spettacolo, significa saper abitare le diverse istanze del processo educativo, che richiedono comunque una coerenza di fondo tra il ruolo dell'educatore e le finalità della sua azione pedagogica.

Sotto tale aspetto, l'educatore non è altro che il regista<sup>59</sup> e, contemporaneamente, l'attore di uno spettacolo nel quale il regista dispone la scena in modo da svolgere sia la sua presenza da attore che la sua contemporanea intenzionalità come regista. Così, pur recitando nell'esperienza educativa come attore, egli la può monitorare e modificare

---

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 149.

<sup>58</sup> *Ivi*, p.153.

<sup>59</sup> Regista è colui che si fa garante della messa in scena del testo teatrale; colui che interpreta e re-interpreta il copione, colui che, se lo ritiene opportuno, interviene diventando allo stesso tempo attore e personaggio sulla scena teatrale. Il regista è una guida e un consigliere; è il mediatore dei contenuti che vuole veicolare. Egli è insomma colui che sa prendersi cura coordinando gli attori in uno spazio creativo, benefico, vitale.

quando lo ritiene più opportuno. Così, grazie al duplice ruolo che ricopre, l'educatore non è in relazione solo con gli educandi ma anche con l'équipe specializzata e il suo diventa un lavoro di rete. La dimensione della pluralità si configura come una caratteristica imprescindibile sia del teatro che del lavoro educativo, e perciò l'educatore non opera mai in solitudine. Egli infatti non abita solo la scena, ma anche il retroscena che nel lavoro educativo coincide con tutte le attività di *backoffice* che hanno a che fare con l'équipe: esse sono una strategia e una risorsa condivisa. «Perché il lavoro educativo funzioni», osserva non a caso Palmieri, «è necessario che gli educatori dispongano di un luogo protetto e separato [...]. Si tratta di un luogo che non esiste naturalmente nei contesti professionali: di qui la necessità di dedicare attenzioni per istituirlo e curarlo»<sup>60</sup>.

L'educatore ha il compito di coinvolgere gli educandi per far sì abbiano l'opportunità di sperimentare esperienze significative, intrecciando il palco e il retroscena, così come si intrecciano la vita privata e i contesti educativi. L'educatore svolge cioè un'operazione di «mediazione»<sup>61</sup> insieme agli altri attori e, come osserva ancora Cristina Palmieri: «L'educazione “rappresenta” la vita: la “mette in scena”, permettendo a chi la attraversa di sperimentare in un contesto protetto e strutturato *ad hoc* la capacità di scoprire, coltivare ed affinare per affrontare la vita stessa, nella sua complessità»<sup>62</sup>.

### **3.3 Abitare con cura la terra: l'obiettivo pedagogico contemporaneo**

Una delle sfide principali che il mondo educativo-pedagogico si trova ad affrontare nella contemporaneità è il rapporto complesso che intercorre tra il soggetto e l'ambiente naturale che lo circonda, nel quale è iscritto ognuno di noi. Educare ad abitare la Terra, aver cura del contesto che ci circonda è dunque di fondamentale importanza e di questo compito si prende la responsabilità la pedagogia, attuando e promuovendo un progetto di elaborazione e di ripensamento del rapporto uomo-natura in contesti educativi di istruzione e cura che mediano il significato da esso assunto all'interno di concrete

---

<sup>60</sup> *Ivi*, p. 163.

<sup>61</sup> *Ivi*, p. 154.

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 155.

esperienze formative. Secondo Alessandro D'Antone e Monica Parricchi si può parlare in tal caso di una «Pedagogia della natura»<sup>63</sup>, sostenendo che:

Per questo millennio la sostenibilità sarà una questione della quale tenere conto nelle scelte e nelle azioni che si compiranno, sia a livello individuale che collettivo, per cui la Pedagogia deve porsi come una guida per l'educazione dei soggetti alla sua fattibilità<sup>64</sup>.

L'esistenza dell'essere umano è d'altronde caratterizzata dal suo essere nel mondo, non solo in relazione con gli altri esseri umani ma con tutte le altre specie viventi; di modo che ogni specie instaura una connessione con l'ambiente per poter sopravvivere.

Cionondimeno, l'equilibrio uomo-natura ha iniziato ad oscillare profondamente con l'avvento della Rivoluzione Industriale, quando la nostra specie ha iniziato a modificare in maniera radicale l'ambiente, per adattarlo alle proprie esigenze non più di semplice sopravvivenza, bensì di benessere economico e materiale. L'industria ha iniziato infatti a trasformare l'habitat naturale producendo effetti negativi, tangibili e irreversibili, sul clima, sulla biodiversità e sugli ecosistemi; l'azione umana ha di conseguenza influenzato l'ambiente, modificandolo in profondità, e continua a farlo ancora oggi. L'«antropocene»<sup>65</sup> ha cioè scatenato una vasta serie di cambiamenti nell'ecosistema in cui viviamo con conseguenze catastrofiche, in particolar modo nell'utilizzo delle risorse naturali, dovuto al loro consumo spropositato a discapito delle generazioni future. Per tale ragione occorre una modifica degli attuali sistemi di produzione e di distribuzione, per evitare gli sprechi e, nei dibattiti internazionali, emerge con evidenza sempre maggiore l'urgenza di intervenire al fine di prendersi cura del Pianeta, che non ha risorse infinite. L'Organizzazione delle Nazioni Unite ha sottoscritto nel 2015, a nome di una larga maggioranza dei paesi membri, un programma d'azione da promuovere e rispettare per lo Sviluppo Sostenibile: è denominata «Agenda 2030»<sup>66</sup>. Essa delinea 17 obiettivi da raggiungere entro l'anno 2030 e, per quel motivo, sono comuni a tutti i paesi del mondo. È perciò opportuno che ciascuno di noi, poiché è inserito

---

<sup>63</sup> Alessandro D'Antone e Monica Parricchi, *Introduzione*, in Alessandro D'Antone e Monica Parricchi (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*, Zeroseiup, Perugia 2020, pp. 7-10, p. 7.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> <https://www.treccani.it/enciclopedia/antropocene>

<sup>66</sup> <https://unric.org/it/agenda-2030/>

in una società influenzata inevitabilmente dal mercato e dall'economia, impari a convivere responsabilmente con l'economia e il pianeta, passando «da scelte di un'economia basata solo sul presente a un'economia rispettosa del futuro: futuro dell'umanità, futuro del pianeta»<sup>67</sup>, se non altro perché, «per abitare il futuro bisogna vivere pienamente e responsabilmente il presente»<sup>68</sup>. In natura, difatti, l'uomo è l'unico essere vivente che eccede nello sfruttare le risorse del pianeta solo per soddisfare i suoi bisogni e questo suo atteggiamento, a lungo termine, non può che incidere significativamente a sfavore delle altre specie viventi e delle generazioni future. Reputo interessante la posizione espressa da Liliana Dozza, a tale proposito, quando sostiene che bisogna educare tutti a sviluppare idee, atteggiamenti e azioni adeguate a vivere in modo sostenibile sul pianeta, e «l'obiettivo sarebbe quello di mettere in atto una serie di pratiche didattiche orientate a educare il soggetto [...] a prendere familiarità con una serie di comportamenti virtuosi in rapporto alla cura dell'ambiente, ai propri consumi, più in generale al proprio stile di vita»<sup>69</sup>. Inoltre, Daniel Goleman suggerisce allo stesso riguardo che «il gradino cognitivo che l'umanità dovrà sviluppare è rappresentato dall' "intelligenza ecologica", cioè la capacità di compiere scelte consapevoli dotate di un altissimo grado di armonia con l'ambiente naturale, capacità di interagire in modo efficace con l'ambiente, di conoscere gli organismi e i loro ecosistemi al fine di comprendere gli effetti delle attività umane e di esercitare dei cambiamenti che consentano di condurre una vita il più possibile ecocompatibile»<sup>70</sup>.

Sviluppare e adottare un'educazione alla sostenibilità e una partecipazione "sostenibile" sono cioè diventate oggi le basi per educare l'essere umano ad una cultura ecosostenibile, una cultura la cui tesi di fondo è che «le persone devono acquisire la consapevolezza di essere parte del problema per trasformare il sapere in cittadinanza»<sup>71</sup>, perché solo se animato da una cultura del genere l'uomo abita con cura la Terra e diviene un cittadino attivo e consapevole.

---

<sup>67</sup> Monica Parricchi, *Educare per la sostenibilità di un futuro al presente*, in Alessandro D'Antone e Monica Parricchi (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*, cit., pp. 13-23, p. 16.

<sup>68</sup> *Ivi*, p.15.

<sup>69</sup> Citata in *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*, cit., p.18.

<sup>70</sup> Citato *ibidem*.

<sup>71</sup> Monica Parricchi, *Educare per la sostenibilità di un futuro al presente*, in Alessandro D'Antone e Monica Parricchi (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*, cit., pp. 13-23, p. 19.

### 3.4 Educare alla sostenibilità: la paura e il desiderio

La pedagogia, trattando le pratiche formative che danno vita all'educazione ambientale, si interroga dunque su come si possa riconfigurare la posizione dell'uomo nella Natura, in modo che egli abbia contemporaneamente cura di sé, dell'altro e dell'ambiente. In altri termini, il problema diventa: come si può educare ad una pedagogia per un mondo sostenibile? Quali sono i sentimenti morali che possono essere posti come base dei progetti educativi orientati alla sostenibilità? Su che cosa si potrebbe fare leva per conseguire un simile obiettivo?

Oggi sembra prevalere la logica del filosofo contemporaneo tedesco Hans Jonas, secondo il quale la principale motivazione che spinge l'uomo a cambiare è la paura, il timore della catastrofe. Tuttavia, per quanto la prospettiva da lui adottata sia rilevante, mi sembra che possa rivelarsi pericoloso l'atteggiamento, specificatamente umano, di attendere sempre il peggio per cambiare la propria situazione. Jonas afferma inoltre che, se adottiamo "il principio di responsabilità" come modello etico per evitare la scomparsa dell'umanità e la devastazione del Pianeta, il ruolo della paura trasforma positivamente il nostro rapporto con la natura. Lo sostiene, nota Alessandro Ferrante, nell'intento «di elaborare un'*etica della responsabilità* che ponga le basi concettuali per promuovere un differente e più rispettoso rapporto con la Natura mediante delle auto-restrizioni che impediscono all'uomo contemporaneo [...] di distruggere sé e l'ambiente»<sup>72</sup>, permettendo così di salvaguardare l'uomo e il pianeta Terra. Poi Jonas prosegue aggiungendo che la tecnica possiede una posizione rilevante nei confronti dell'uomo e questa,

oltre a essere un'opportunità preziosa, è divenuta una minaccia che non riguarda solo la generazione presente, ma anche e soprattutto quelle future, poiché le conseguenze dell'agire tecnologicamente mediato si estendono oltre le coordinate spazio-temporali più prossime<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> Alessandro Ferrante, *Educazione sostenibile e affetti. Dall'euristica della paura all'esperienza del desiderio*, in Alessandro D'antone e Monica Parricchi (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*, cit., pp. 33-39, p. 35.

<sup>73</sup> Citato *ibidem*.

A tal riguardo l'uomo, dunque, si trova a scegliere e ad agire nei confronti dell'altro, degli altri e dell'ambiente in quanto ha compreso che ogni sua azione ha delle ripercussioni nello spazio e nel tempo, presente e futuro. Le nostre azioni devono essere invece «compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla Terra»<sup>74</sup> e l'uomo contemporaneo è dunque chiamato a garantire le stesse risorse naturali di cui dispone oggi alle generazioni future; non è difatti ammissibile che le generazioni attuali pongano le condizioni per il “non-essere” di quelle future.

A tale fine, la molla della paura potrebbe perciò ricoprire un ruolo importante inducendo l'uomo alla prudenza e all'auto-limitazione,

in quanto consente di considerare attentamente i rischi – sia quelli certi, che quelli possibili – a cui l'agire tecnico espone l'uomo e la biosfera, specificando inoltre che in caso di incertezza delle previsioni scientifiche è opportuno accordare la priorità alla previsione più nefasta<sup>75</sup>.

La paura della catastrofe imminente, o a breve termine, mobilita l'uomo positivamente, e quindi essa potrebbe essere promossa nei progetti ecologico-ambientali della pedagogia, in modo da offrire all'uomo una chiave di lettura in merito alle sue scelte e alle sue azioni. Attraverso un processo di presa di coscienza, difficile e ricorsivo, l'uomo giungerebbe a comprendere la portata dell'impatto del suo agire nello spazio-tempo.

Alessandro Ferrante si discosta comunque dal condividere l'euristica della paura di Jonas, anche se tiene in considerazione come la paura sia ancora una valida risorsa per il cambiamento dell'uomo. Preferisce però «accordare una priorità al *desiderio*, nella convinzione che ciò che davvero istituisce le condizioni psicologiche, culturali, etiche, emotive per una metamorfosi dell'agire e del pensare in senso maggiormente ecologico, non possa che essere una potenza incarnata, positiva, affermativa, vitale»<sup>76</sup>. Secondo l'Autore, solo il desiderio dà forma a qualcosa di nuovo, di inatteso e di inedito, evitando così all'uomo così di auto-limitarsi, perché le limitazioni che un soggetto può darsi rischiano di essere insostenibili per la specie umana. Al contrario, «il soggetto è in grado di reggere le trasformazioni di sé, degli altri, dell'ambiente, se è immerso nel flusso

---

<sup>74</sup> *Ivi*, pp. 33-39, p. 35.

<sup>75</sup> Citato *ivi*, pp. 33-39, p. 36.

<sup>76</sup> *Ivi*, pp. 33-39, p. 36.

generativo del desiderio, non se è pervaso dalla paura»<sup>77</sup>; poiché non è tanto la paura ad incidere nell'uomo, quanto il desiderio a generare e a reggere le trasformazioni che avvengono in lui. Infatti, continua Ferrante:

Si può affermare che la paura mobilita e attiva, ma che al contempo rischia di restringere il campo di esperienza del soggetto e per questa ragione si rivela alla lunga insostenibile. Il desiderio, invece, consente di ampliare l'orizzonte esistenziale e di far emergere il nuovo e l'inatteso, apre al divenire, è sperimentazione gioiosa di sé e degli altri<sup>78</sup>.

In conclusione, trovo estremamente interessanti le posizioni degli ultimi due autori di cui ho parlato, poiché ritengo che entrambi abbiano, inciso, seppur con un diverso rilievo, nella vita dei soggetti perché nell'ultimo secolo la tematica ambientale ha pervaso la coscienza umana e l'educazione, la pedagogia e la filosofia e condividano la responsabilità di educare l'uomo alla presa di coscienza che ogni sua azione comporta ad una trasformazione – positiva o negativa – dell'ambiente che lo circonda.

### **3.5 La connessione tra uomo e natura all'aperto**

L'uomo si trova di fatto a vivere e a con-vivere sia con i suoi simili, sia con le altre specie viventi, all'interno dello spazio terrestre; e questa consapevolezza di appartenere a un unico mondo naturale può e deve aggiungere significato alla sua vita, perché solo attraverso un rapporto autentico di cura nei confronti con l'ambiente, la specie umana e le altre specie possono beneficiare della realtà circostante oggi e in futuro. Questa cura, che l'uomo deve avere della Natura e dell'ambiente che lo circonda, in maniera virtuosa, è infatti di beneficio per lo stesso Pianeta, perché la natura, se l'uomo attua delle scelte e delle azioni autentiche di cura verso di sé e verso l'ambiente, potrà non essere distrutta e proseguire nella sua esistenza florida e incontrastata. «La cura della terra come cura dei luoghi diventa un richiamo indispensabile e necessario per tutti; riappropriarsi dello

---

<sup>77</sup> *Ivi*, pp. 36-37.

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 38.

spazio comune diventa allora un monito e una speranza alla quale tutti sono chiamati», afferma ad esempio Barbara Bocchi<sup>79</sup>.

Così, educare l'uomo contemporaneo alla «sostenibilità»<sup>80</sup> diventa oggi la sfida principale che la pedagogia deve affrontare. Ma essa, in che cosa consiste propriamente? «La sostenibilità» si legge a tale proposito in Internet «implica un benessere (ambientale, sociale, economico) costante e preferibilmente crescente con la prospettiva di lasciare alle generazioni future una qualità della vita non inferiore a quella attuale»<sup>81</sup>. È una buona indicazione di carattere generale e un'interessante prospettiva educativa da promuovere a questo scopo, sin dall'infanzia, è l'*outdoor education*: cioè, secondo Roberto Farné e Francesca Agostini, la «modalità con cui a livello internazionale si definiscono le teorie e le pratiche educative (scolastiche ed extrascolastiche) connotate dalla centralità che viene riconosciuta all'ambiente esterno come luogo privilegiato della formazione»<sup>82</sup>. La promozione dell'*outdoor-education* favorisce infatti lo sviluppo del soggetto, che diviene grazie ad essa il protagonista della propria formazione identitaria; peraltro, in queste esperienze di interazione con l'aperto, sempre secondo Farné e Agostini:

si innestano anche i progetti di educazione ambientale, ai consumi, alla salute, assumendo che nel rapporto con l'ambiente esterno si creano le condizioni educative per una “presa di coscienza attiva”, dunque non meramente teorica o retorica, del proprio essere cittadini responsabili di una sostenibilità fatta di conoscenze e di buone pratiche, a partire dalla vita quotidiana, nel concreto svolgersi dei suoi fatti<sup>83</sup>.

Ciò in quanto i pedagogisti e gli educatori che condividono una simile prospettiva educativa, sono consapevoli che il bambino comprende e conosce all'aperto, attraverso l'esperienza significativa e la sua analisi critica, sia sé stesso sia il mondo che lo circonda. Pertanto, seguendo questa idea possibile, sostiene Farné: «l'ambiente esterno è l'aula a

---

<sup>79</sup> Barbara Bocchi, *Natura e benessere psicologico: il caso del Centro di Salute Mentale di via Petrella a Reggio Emilia*, in Alessandro D'Antone e Monica Parricchi (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*, cit., pp. 73-82, p. 74.

<sup>80</sup> <https://www.treccani.it/enciclopedia/sostenibilita>

<sup>81</sup> *Ibidem*.

<sup>82</sup> Roberto Farné e Francesca Agostini (a cura di), *Necessità e scientificità dell'Outdoor education*, in Roberto Farné e Francesca Agostini (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni junior del Gruppo Spaggiari, Parma 2014, pp. 10-12, p. 10.

<sup>83</sup> *Ivi*, p. 11.

cui attingere sul piano dei campi d'esperienza; l'aula scolastica è l'ambiente in cui si sedimentano e si elaborano le esperienze»<sup>84</sup>.

Il bambino dunque si sperimenta, vive situazioni eccezionali all'aperto, dove crea con l'ambiente che lo circonda un legame profondo, per sostenere la reciproca convivenza. Attraverso il gioco nell'ambiente esterno, il bambino sta bene e si sente bene, perché, secondo Andrea Ceciliani: «è dimostrato come l'ambiente aperto e il contatto con gli elementi naturali alleviano lo stress, stimolano serenità, sviluppano senso di autonomia»<sup>85</sup>. Addirittura, promuovere un'educazione all'aperto "responsabile" consente a ogni soggetto di instaurare un legame autentico a diretto contatto con l'ambiente, collegando così «l'importante aspetto dell'educazione ambientale e della sostenibilità, attraverso l'acquisizione di buone pratiche da cui apprendere i principi atti a preservare le risorse piuttosto che esaurirle»<sup>86</sup>. Per tale motivo i campi di esperienza che il soggetto sperimenta sono fondamentali per la sua crescita emotiva, fisica e cognitiva; mentre le sue esplorazioni del mondo circostante possono portarlo a conoscere meglio sia sé stesso, sia il mondo, e ad avere cura di entrambi.

---

<sup>84</sup> Roberto Farné, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in Roberto Farné e Francesca Agostini (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, cit., pp. 15-23, p. 17.

<sup>85</sup> Andrea Ceciliani, *Il movimento del bambino e le ragioni dell'adulto*, in Roberto Farné e Francesca Agostini (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, cit., pp. 37-43, p. 40.

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 41.

# Conclusione

L'intento di questo elaborato finale è stato quello di definire l'atteggiamento di cura declinato in ambito pedagogico ed educativo. La cura autentica, in ambito educativo, è ciò a cui qualunque educatore intende mirare, affinché il suo lavoro sia intriso della stessa autenticità.

Tra i compiti principali dei professionisti dell'educazione vi è senz'altro quello di predisporre con attenzione e cura le condizioni necessarie perché i soggetti, a cui si rivolge l'intervento, vivano un'esperienza significativa. L'educando, grazie ad essa, deve arrivare a riconoscere le proprie capacità e i propri limiti e, allo stesso tempo, l'educatore è sollecitato a svolgere primariamente il ruolo di sostegno e di supporto formativo-educativo, in vista di un percorso di crescita intersoggettivo.

Inoltre, egli ha il compito di identificare, scegliere e attuare la strategia educativa che ritiene più adeguata e rilevante per sviluppare le potenzialità dei discenti. L'attenzione, che un educatore è chiamato ad impiegare nel processo educativo, serve ad evitare uno dei rischi educativi possibili: secondo la concezione heideggeriana, non è suo compito sostituirsi all'educando, ma permettergli piuttosto di sperimentare la propria libertà.

L'atteggiamento di cura promosso dall'educatore, si configura così anche come cura e attenzione del contesto, il quale è unico e differente da qualsiasi altro: avere cura anche del contesto – in senso pedagogico – significa declinare il proprio operare contestualizzandolo, temporalmente e spazialmente.

Avere cura delle persone, di sé stessi, degli altri e del mondo, come educatori e cittadini, significa avere dunque differenti e particolari attenzioni: significa preoccuparsi per la crescita dei soggetti coinvolti (sia essa emotiva, cognitiva, esperienziale), una crescita che si espande progressivamente fino a diventare ambientale ed ecologica.

L'atteggiamento di cura si realizza poi mediante il riconoscimento dell'altro, in un virtuoso duplice arricchimento. La cura autentica presuppone infatti una stretta relazione con gli altri, in quanto soggetti unici e singolari: mentre il riconoscimento emerge come una necessità tipicamente umana. La relazione con gli altri implica un

donarsi ad essi, il loro rispetto e la possibilità di – anzi, meglio: la disponibilità ad – incontrarsi lungo un percorso complesso e faticoso. È attraverso l'intenzionalità che spinge ad impegnarsi in esso, una componente altrettanto imprescindibile delle pratiche di cura, e attraverso lo sforzo e l'impegno che si dispiega nel conoscere e nel riconoscere, che si realizza l'incontro, concepito nel suo connotato educativo.

In conclusione, con l'elaborato che ora presento, miro ad evidenziare – e a precisare una volta di più – che promuovere prassi di cura significa perseguire il miglior sviluppo cognitivo, affettivo-emotivo, relazionale-riconoscitivo, esistenziale e ambientale dei soggetti coinvolti. Educare a stare e ad essere nel mondo, educare e curare, costituiscono le basi per un atteggiamento che intende favorire la cura autentica di sé, degli altri e dell'ambiente: tali prassi sono elementi interdipendenti nell'atteggiamento descritto fino ad ora e in particolare riflettono atteggiamenti che caratterizzano, nel profondo, la professionalità educativa.

# Bibliografia

- D'Antone Alessandro e Parricchi Monica (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*, Zeroseiup, Perugia 2020.
- Dusi Paola, *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Farné Roberto e Agostini Francesca (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni junior Gruppo Spaggiari, Parma 2014.
- Milan Giuseppe, *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2020.
- Mortari Luigina e Camerella Alessia (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Liguori Editore, Napoli 2014.
- Palmieri Cristina, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Sidoti Enza, Compagno Giuseppa, González-Monteagudo José, *Cura e progetto di vita. Strategie di azione educativa. Prefazione di Bellingreri Antonio*, FrancoAngeli, Milano 2020.

# Sitografia

- <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/cura-/>
- <https://www.lastampa.it/scienza/2015/09/30/news/i-care-ho-a-cuore-mi-importa-dell-altro-1.35228608/amp>
- <https://www.treccani.it/enciclopedia/reificazione>
- <https://www.treccani.it/vocabolario/intervenire/>
- <https://www.treccani.it/vocabolario/metodo/>
- <https://www.treccani.it/vocabolario/performance>
- <https://www.treccani.it/enciclopedia/antropocene>
- <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- <https://www.treccani.it/enciclopedia/sostenibilita/>

*Ringrazio quanti mi hanno aiutato lungo il mio percorso, il loro supporto è stato fondamentale. Dedico questa tesi a me stesso, ai miei sforzi e alle mie fatiche.*

*Spero di continuare la mia formazione in ambito educativo, mi auguro il meglio.*