



Invito alla lettura

Filosofia della cura



Luigina Mortari

Avvertenza

Questo libro, di Luigina Mortari, non esiste.

Ho solo preso dei suoi scritti esistenti in rete e li ho messi insieme per dare una panoramica del suo lavoro filosofico, che mi ha talmente appassionato da indurmi a condividerlo per farlo conoscere ampiamente, come merita.

Buona lettura.

Avvertenza

Questo libro, di Luigina Mortari, non esiste.

Ho solo preso dei suoi scritti esistenti in rete e li ho messi insieme per dare una panoramica del suo lavoro filosofico, che mi ha talmente appassionato da indurmi a condividerlo per farlo conoscere ampiamente, come merita.

Buona lettura.

Nell'essenziale della vita

Per una filosofia della cura

Luigina Mortari

Quella sera ero in reparto ed è successo un incidente. I poliziotti, conoscendomi, mi hanno chiesto di fare da interprete. Nell'incidente era coinvolta una giovane famiglia con un bambino di cinque mesi, che fortunatamente era rimasto illeso. A un certo punto un poliziotto, sapendo che la mia era una famiglia affidataria, mi chiede cosa si poteva fare con il bambino, per non tenerlo in ospedale. Stavo per spiegargli come fare, ma in quel momento ho incrociato lo sguardo del bambino, che sembrava perso e insieme cercare qualcuno, e allora ho detto: «Lo prendo a casa mia». E così è rimasto lì tutto il tempo della degenza dei suoi genitori. Non potevo fare altro.

Un'esperienza essenziale, irrinunciabile

Nel campo dell'esperienza umana ci sono cose essenziali, irrinunciabili. Tuttavia può accadere che questa essenzialità, pur evidente nella quotidianità, sfugga al lavoro del pensiero. Spesso ciò che è essenziale è ciò che ci è più vicino, parte strutturale e inevitabile dell'esperienza; ma proprio ciò che ci è più vicino nell'esistenza, può rimanere sconosciuto nel suo significato più profondo e filosofico.

Quando si pensa alla nascita, al venire al mondo, si pensa alla luce che si apre sull'essere; per questo si può dire che il venire a essere è un entrare nella luce, un essere illuminato. Secondo Heidegger (1927, p. 420), ciò che illumina nella sua essenza quell'ente che è l'essere umano, è la cura; in quanto tale la cura è tratto ontologico essenziale dell'esserci, dell'uomo: ogni uomo infatti assume la propria esistenza avendone cura. Questo rapportarsi all'esistere avendone cura è un esistenziale che ha il tratto della necessità, perché da subito e per tutto il tempo della vita l'essere umano si trova a doversi occupare di sé, degli altri e delle cose. Dal momento che l'essere umano si trova consegnato all'esistenza secondo la modalità della cura, si può dire che «ognuno è quello che fa e di cui si cura» (ibidem, p. 152).

Dire che noi diventiamo quello di cui abbiamo cura e che i modi della cura danno forma al nostro essere significa che se abbiamo cura di certe relazioni il nostro essere sarà costruito dalle cose che prenderanno forma in queste relazioni, in ciò che fa bene e in ciò che è sbagliato. Se abbiamo cura di certe idee, la nostra struttura di pensiero sarà modellata da questo lavoro, nel senso che la nostra esperienza mentale poggerà su quelle che abbiamo coltivato e risentirà della mancanza di quelle che abbiamo trascurato; se ci prendiamo cura di certe cose, sarà l'esperienza di quelle cose e del modo di stare in relazione a esse a strutturare la nostra esistenza. Se ci prendiamo

cura di certe persone quello che accade nello scambio relazionale con l'altro diverrà parte di noi. Della cura si può pertanto parlare nei termini di una fabbrica dell'essere.

La cura: il lavoro del vivere

La cura può essere definita il lavoro del vivere e dell'esistere, perché quel mancare d'essere che rende necessaria la cura mai trova una soluzione. Mai è dato un momento in cui guadagniamo una condizione di sovranità sull'essere, mai giungiamo a possedere veramente la nostra condizione. Proprio perché la debolezza dell'esserci, in quanto mancante d'essere, è costitutiva della condizione umana, il lavoro di cura non può non accompagnare la vita intera. Il lavoro di cura riempie ogni attimo del tempo.

Anche nel più perfetto dei mondi, dove fossero eliminati gli orrori della guerra, dove nessuno si trovasse a soffrire la fame e tutti disponessero delle risorse materiali necessarie alla vita, sempre ci sarebbe bisogno di cura: in certe fasi della vita perché lo stato di fragilità e vulnerabilità rende fortemente dipendenti da altri, come nell'infanzia o nella condizione di malattia; in altre, come l'adulità, perché, pur disponendo di una certa autonomia e autosufficienza, tuttavia senza l'aiuto premuroso di altre persone non si riesce a far fiorire le proprie possibilità d'essere né si trova riparo dalla sofferenza. La cura è essenziale: protegge la vita e coltiva le possibilità di esistere. Una buona cura tiene immerso nel buono. Fare pratica di cura è dunque mettersi in contatto con il cuore della vita.

Una definizione semplice ed essenziale della cura, che emerga una fenomenologia che metodicamente cerca il semplice e l'essenziale dell'esperienza quotidiana, è la seguente: aver cura è prendersi a cuore, preoccuparsi, avere premura, dedicarsi a qualcosa.

Dentro il limite dell'essere dell'uomo

L'essere umano non è forma pienamente data: come ogni ente finito è una presenza d'essere limitato; è sostanza senza forma che diviene nel tempo, e il suo divenire è mosso dalla tensione di cercare una forma. Noi siamo esseri mancanti, in continuo stato di bisogno; non siamo esseri finiti, interi, autonomi e autosufficienti. La nostra mancanza è evidente nel dato che nasciamo senza una forma del nostro esserci e con il compito di modellarla nel tempo senza che ci sia chiaro cosa si debba fare per dare una buona forma al nostro divenire nelle sue imprevedute possibilità. In questo senso siamo un problema a noi stessi. Proprio perché siamo mancanti di essere ed esposti alla possibilità di non realizzare il nostro essere possibile, in ogni attimo può aprirsi sotto di noi la voragine del nulla. Dal momento in cui veniamo nella vita cominciamo a perdere la vita, poiché vivendo consumiamo la materia della vita che è il tempo. C'è la morte che nientifica la vita definitivamente, ma anche la perdita delle cose di valore che dà il senso della debolezza del nostro vivere.

Ma se da una parte ci troviamo di fronte all'innegabile realtà della fragilità,

dall'altra esperiamo l'altro lato della condizione umana, altrettanto inconfutabile: che, pur in tutta la nostra fragilità, istante dopo istante siamo conservati nell'essere (Stein, 1950). È questo il paradosso dell'esistenza: sentire il proprio essere fragile, tenuto nel tempo di momento in momento, senza disporre di alcuna sovranità sul proprio divenire, e insieme trovarsi vincolati alla responsabilità di rispondere alla chiamata di dare forma al proprio essere.

Le direzioni che la cura può intraprendere

Il termine cura è carico di differenti significati, è polisemantico: c'è una cura necessaria per continuare a vivere, una cura necessaria all'esistere per dare corpo alla tensione alla trascendenza e nutrire l'esserci di senso, e una cura che ripara l'essere sia materiale sia spirituale quando il corpo o l'anima si ammalano. La prima è la cura come lavoro del vivere per preservare l'ente che noi siamo, la seconda è la cura come arte dell'esistere per far fiorire l'esserci, e la terza è la cura come tecnica del rammendo per guarire le ferite dell'esserci. La cura nella sua essenza risponde a una necessità ontologica, la quale include una necessità vitale, quella di continuare a essere, una necessità etica, quella di esserci con senso, e una necessità terapeutica per riparare l'esserci.

La cura che conserva la forza vitale

L'inconsistenza ontologica, la fragilità della vita rendono bisognosi d'altro. La vita ha continuamente bisogno di qualcosa e senza questo qualcosa la vita viene meno. A nominare la cura come il preoccuparsi di procurare ciò che consente di conservare la vita, nel greco antico troviamo il termine *merimna*: è la cura delle cose, del necessario per vivere. Ma se la cura per conservare la vita mettendola al riparo dalla sua debolezza è inevitabile, tuttavia può assumere dimensioni smisurate a causa dell'ansia che prende l'anima di fronte alla nostra fragilità. Il sapersi bisognosi e nell'impossibilità di trovare un riparo definitivo alla propria bisognosità si traduce in un sentimento di impotenza che, se lasciato dilagare nell'anima, può spingere ad agire compulsivamente per tacitare il proprio sentirsi mancanti, riempiendo il vivere di un eccesso di cose cui sentirsi ancorato. Per questo è necessario trovare la giusta misura della cura, senza l'angoscia, senza esserne occupati e invasi.

La cura che fa fiorire l'essere

Ma il prendersi a cuore la vita non si risolve solo nel procurare cose per conservare la vita così come essa è. Proprio perché l'essere umano viene al mondo mancante di una forma dell'esserci, il suo compito è quello di cercare la forma del proprio esserci, precisamente la migliore forma possibile. L'essere umano non è un punto fermo, non è qualcosa di compiuto e completo, ma è un nucleo d'essere in continuo divenire, mosso da un'energia che lo spinge continuamente ad andare oltre il modo in cui viene a essere. C'è dunque bisogno di una cura che «risveglia gli animi e li rende più grandi»

non tanto perché essi possano «compiere grandi imprese», (Cicerone, *De officiis*, I, 12) ma per realizzare al meglio quell'impresa che è la propria vita. Una buona cura materna, per esempio, non consiste solo nel soddisfare i bisogni che vede esternalizzati nei modi d'essere del bambino, ma anche nell'offrire quelle esperienze che sollecitano il suo essere a crescere e fiorire in tutte le sue dimensioni. Ma la cura degli altri non basta: in quanto nasce senza forma e con il compito di darsi una forma, l'essere umano è dunque chiamato ad aver cura di sé, per cercare la forma migliore del proprio essere, per cercare un orizzonte irradiante di senso, per disegnare una vita buona. Sempre infatti si corre il rischio di una vita frammentata, divisa in tempi senza centro, tempi incomunicanti. L'anima sente il bisogno di cercare un centro, un centro vivente, da cui attingere l'energia necessaria per camminare con gioia nel tempo. Aver cura dell'esistenza è fare della vita un'unità viva. Aver cura di sé è dunque aver cura dell'anima: quella che i greci chiamavano *epimeleia* è l'aver cura che coltiva l'essere per farlo fiorire.

Aver cura delle ferite dell'esserci

A essere necessario, però, risulta anche un altro tipo di cura, che ripara l'essere nei momenti di massima vulnerabilità e fragilità, quando il corpo o l'anima si ammala: è la cura come terapia. La terapia è la cura chiamata a lenire la sofferenza. Il corpo che noi siamo è cosa massimamente vulnerabile, perché il suo funzionamento può incepparsi e quando questo accade si ha esperienza della sofferenza nella carne: «Proprio perché il corpo è difettoso è stata scoperta l'arte medica» (Platone, *Repubblica*, I, 241e).

Ma anche l'anima soffre, con una specificità: nel dolore del corpo ci troviamo immersi, mentre il dolore dell'anima sale dal profondo della vita interiore. Come suggerisce Edith Stein però è necessario superare il dualismo tra corpo e anima: non sono due sostanze distinte che convivrebbero l'una accanto all'altra, ma l'esserci è un tutt'uno composto di un corpo che vive di un respiro spirituale e di un'anima incarnata. Dunque qualsiasi intervento di cura, qualsiasi intervento sull'altro non è "solo" sulla carne del corpo, ma va nel profondo della carne dell'anima.

Al cuore della cura: il nocciolo etico

L'intenzione che orienta l'agire con cura è la ricerca di ciò che fa bene alla vita. Essere alla ricerca di ciò che fa bene significa dare un orientamento etico all'esistenza. La cura nella sua essenza è etica perché è informata dalla ricerca di ciò che è bene, ossia di ciò che rende possibile dare forma a una vita buona. Se l'etica è un prodotto del pensare generato dall'interrogarsi sulla qualità della vita buona, la cura è una pratica orientata dal desiderio di promuovere una vita buona. Questa passione per il bene orienta la persona che pratica cura a delle precise "posture" nelle quali si condensa l'essenza etica della cura: sentirsi responsabili, condividere con l'altro l'essenziale, avere una considerazione reverenziale per l'altro, avere coraggio.

Sentirsi responsabile per l'altro

Responsabilità viene dal latino *respondere*, che nel suo significato originario significa rispondere a una chiamata. Essere responsabile significa rispondere attivamente al bisogno dell'altro, con premura e sollecitudine, essere disponibile a fare quanto necessario e quanto è possibile per il ben-essere dell'altro; questa disponibilità non va solo agita ma anche dichiarata, affinché l'altro sappia che su di noi può contare.

Alla radice del senso di responsabilità c'è la capacità di cogliere l'esserci dell'altro che, come me, ha bisogno di relazione e ha bisogno di trovare il senso della propria vita (Lévinas, 1972). C'è pure la sensibilità del sentirsi toccati dall'altro, tanto nella forma dell'empatia quanto nella compassione: è la riscoperta di una ragione "altra", "materna", della capacità di "pensare con il cuore" (cfr. Murdoch, 1970; Zambrano 1973; Nussbaum, 2001).

Agire con generosità

Ci sono persone per le quali il lavoro di cura costituisce l'architettura di senso dell'esperienza; è quel modo di stare con gli altri che procura significato al proprio essere nel mondo. Fare lavoro di cura fa stare là dove ne va del necessario. Sapere di fare quanto va fatto, e va fatto perché l'altro ha di questo una necessità vitale, restituisce un guadagno di senso che si colloca oltre qualsiasi logica di scambio. Per questo si può dire che nel lavoro di cura c'è intrinseco un elemento di gratuità. La cura che si prende a cuore l'altro esce dal perimetro del calcolo, del misurabile, del negoziabile. Si ha cura per l'altro perché di questo agire si sente la necessità. Qui sta la qualità donativa della cura. L'elemento di gratuità è costitutivo della cura perché l'aver cura per l'altro si concretizza nel produrre una forma di beneficio, e il *beneficium* è dare qualcosa a un altro senza cercare dall'altro nulla per sé. Dare senza chiedere nulla non vuol dire perdere qualcosa, perché la cura per essere buona non deve procurare danno a nessuno. «Bisogna che dal rapporto non derivi alcun danno – spiega Fedro a Socrate – ma un vantaggio per entrambi» (Platone, *Fedro*, 234c). Solo che per chi-ha-cura il vantaggio non è qualcosa che si chiede a chi-riceve-cura, ma sta in quello che si fa.

Chi agisce in modo donativo ragiona secondo una grammatica etica che disordina il modo ordinario di pensare, proprio perché nel donare non sente di fare qualcosa di eccezionale, ma semplicemente ciò che è necessario. In loro c'è il senso di un certo modo di agire che definisco straordinarietà ordinaria.

Avvicinare l'altro con reverenza

Una maestra di scuola dell'infanzia così racconta: «Quando il mattino arrivano in sezione [i bambini] io li saluto uno a uno, li aspetto sulla porta e stringo la mano inchinandomi alla loro altezza. È un segno per dire che ho considerazione per ognuno di loro. Loro sono contenti, sorridono. Ogni

bambino è un valore, ma non è che tutti sanno il loro valore. Tocca a noi grandi... e possiamo farglielo capire se siamo capaci di reverenza, che è rispetto, ma qualcosa di più...».

Chi ha cura si trova in una condizione di potere rispetto a chi non è autonomo. Proprio perché chi è dipendente è anche massimamente vulnerabile, l'asimmetria di potere è propria della relazione di cura. Assumere su di sé la responsabilità di avere cura per l'altro e sentirsi in grado di agire in senso donativo senza avere bisogno di alcuna restituzione può, se non si vigila, trasformare il potere-fare in una forma di violenza sull'altro.

Responsabilità e gratuità, pur qualificandosi come dimensioni essenziali dell'eticità propria della pratica di cura, non bastano a garantire una buona cura. Responsabilità e generosità strutturano una buona cura se sono intimamente connesse alla capacità di avere rispetto per l'altro; quel rispetto che è reverenza. Avere rispetto significa consentire all'altro di esserci a partire da sé e secondo il suo modo di essere. In altre parole: tenere l'altro trascendente rispetto a me, conservare l'altro irriducibile rispetto al mio modo di essere e di pensare.

Avere coraggio

Di cura si fa fatica a parlare, perché ai più sembra un'etica debole, fuori luogo in un mondo che segue altre logiche. La cura sembrerebbe una pratica atopica nel nostro tempo per quell'individualismo che fortemente lo caratterizza. È per questo che agire con cura è un'azione che richiede coraggio. In certi casi addirittura l'azione di cura assume una valenza politica, perché si esprime come denuncia delle situazioni che provocano inutili sofferenze o ingiustizie. La cura spesso richiede atti di parresia, cioè del dire come stanno veramente le cose trovandosi a parlare in una posizione di svantaggio rispetto al proprio interlocutore. La parresia è una presa di parola pubblica mossa dall'esigenza di denunciare ciò che non va e riportare lo sguardo dell'altro sulla verità delle cose a partire da una situazione di asimmetria di potere: comporta dunque un rischio elevato per il parlante. In questo caso il gesto della parresia è un gesto di cura perché nasce dall'attenzione alla situazione dell'altro ed è mosso dall'intenzione di innescare un processo di trasformazione delle cose. Si è capaci di parresia perché si è optato per una postura responsabile nei confronti dell'altro e coraggiosa verso chi ha il potere di decidere la qualità della vita.

Si agisce con coraggio "semplicemente", non in risposta a imperativi etici categorici: si agisce con coraggio perché si sente che non c'è altra opzione compatibile con il bisogno di cura dell'altro.

Come la cura si fa concreta?

La cura è una pratica mossa dall'intenzione di procurare beneficio all'altro. L'orientamento a cercare ciò che fa bene si attualizza in quelle "posture" che abbiamo prima descritto. Nei suoi modi concreti la cura si rende visibile attraverso degli «indicatori comportamentali» (Noddings 1992) che rendono

evidente l'intenzione di chi la agisce. In estrema sintesi, e come congedo pratico di questa nostra riflessione, li elenchiamo, semplicemente: prestare attenzione, ascoltare, esserci con la parola (e con i dovuti silenzi), comprendere, sentire con l'altro, esserci in una distante prossimità, con delicatezza e con fermezza, capaci di sostenerne la fatica.

La cura è un agire concreto, la cura guarda negli occhi perché è cura di un'altra persona precisa. Il bene è quello di cui l'altro ha bisogno per stare bene in quel preciso momento. La vita non è un sistema, non ha bisogno di saperi architettonici generali. Ha necessità di attenzione e di dedizione in quel preciso istante per quel preciso sguardo. Noi viviamo nel tempo e l'anima si nutre di istanti di bene.

Bibliografia minima

HEIDEGGER M. (1927), *Essere e tempo*. Tr. it. Longanesi, Milano 1976.

LÉVINAS, E. (1972), *Umanesimo dell'altro uomo*. Tr. it. Il melangolo, Genova 1985.

MORTARI, L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.

MURDOCH, I. (1970), *The Sovereignty of Good*. Routledge, London.

NODDINGS, N. (1992), *The Challenge to Care in School: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press, Columbia University, New York.

NUSSBAUM, M. (2001), *L'intelligenza delle emozioni*. Tr. it. il Mulino, Bologna 2004.

STEIN, E. (1950), *Essere finito e essere eterno*. Tr. it. Città Nuova, Roma 1999.

(*Notiziario della Banca Popolare di Sondrio*, 128/2015, pp. 148-152)

La cura come pratica

Luigina Mortari

La cura non è un'etica, ma una pratica eticamente informata. Ed è informata dalla ricerca di ciò che è bene, ossia di ciò che aiuta a condurre una vita buona.

Se l'etica è l'interrogarsi sulla qualità della vita buona, la cura è un agire orientato dal desiderio di promuovere una vita buona. Dal punto di vista di chi-ha-cura agire nell'ordine di ciò che è bene significa cercare di promuovere il ben-essere dell'altro. È in funzione del riuscire a promuovere contesti esperienziali che aiutano l'altro a ben-esistere che si profilano tre direzionalità etiche in cui si condensa l'essenza dell'eticità della cura:

- farsi responsabili;
- avere rispetto;
- agire in modo donativo.

Analizzare queste tre direzionalità significa mettere a fuoco il quid etico della pratica di cura.

1. Farsi responsabili

Nelle relazioni di cura, e specificamente in quelle asimmetriche, l'agire con cura si attiva nel momento in cui uno percepisce la dipendenza dell'altro e, dunque, la sua vulnerabilità. La disposizione etica della responsabilità si fonda sulla consapevolezza ontologica dell'esserci come mancanza, ossia sul sapere che ciascuno si trova in una condizione di dipendenza perché mancante d'essere, nel senso di mancante di quella forma compiuta che non necessiterebbe di alcunché proveniente dall'esterno dell'individuo. È la presa di coscienza della vulnerabilità dell'altro che fa sentire responsabili. Sentire l'altro vulnerabile e debole fa sentire necessario essere responsabili.

La responsabilità di chi-ha-cura non va, però, intesa come responsabilità del ben-essere dell'altro, poiché questo posizionarsi nella relazione tradisce un senso di onnipotenza e con esso un'interpretazione inautentica della responsabilità; si profila, invece, come responsabilità di predisporre quei contesti esperienziali che possono facilitare nell'altro l'assunzione della responsabilità della ricerca del proprio ben-esserci.

Definire la pratica della cura secondo la direzionalità etica del farsi responsabili mette in luce tutta la sua intrinseca problematicità, dal momento che delle nostre azioni non è possibile guadagnare un controllo completo. Mentre, infatti, quando costruiamo un artefatto è possibile disfario e ricominciare daccapo, non è invece possibile annullare o controllare con sicurezza i processi innescati dall'azione; è questa incapacità di disfare ciò che è stato iniziato che impone una radicale responsabilità. Inoltre, se dovendo mirare a un bersaglio so con quanta forza tendere l'arco o dovendo scolpire del legno quanta forza agire sugli strumenti per ottenere determinati effetti sulla materia, nel caso dell'azione che accade in una relazione nulla degli

effetti può essere previsto con sicurezza, poiché destinatario dell'azione è un altro essere umano che è situato dentro un preciso contesto dove agiscono direzioni di forza non controllabili da parte di chi esercita l'azione di cura. Una volta affermato che l'essere umano non può evitare di agire, Arendt (*Vita activa*, Bompiani, Milano 1989, p. 175) sostiene che a rendere sopportabile la consapevolezza dell'imprevedibilità dell'azione è il fatto che ci si possa perdonare, liberandosi così dal peso dei propri fallimenti, e che si possano ridurre i margini di incertezza dell'agire facendo promesse, perché queste servono a gettare nel mare dell'incertezza qualche isola di sicurezza. Ma se questo discorso può valere fra soggetti capaci di paritaria negoziazione, non vale per le relazioni di cura, dove l'altro si trova nelle condizioni di dipendere più o meno radicalmente dalle decisioni di chi-ha-cura, e questi quindi deve assumere su di sé tutta la responsabilità dell'agire. In questa responsabilità radicale c'è un fardello più grande delle già molte energie fisiche o cognitive spese nell'agire della cura.

Poiché l'agire nella relazione è fatto di azioni e di parole i cui effetti sono irreversibili, essere responsabili significa vigilare su quello che si fa e su quello che si dice valutando attentamente se la qualità dell'agire è indice di buona cura. Il difficile della responsabilità è che questa vigilanza deve accompagnare ogni momento del proprio agire, perché anche l'azione più insignificante o la parola meno rilevante basta a mutare la direzione di senso di una relazione. Sapere la necessità della vigilanza responsabile non significa, però, pensare che vigilare equivalga ad acquisire un pieno controllo sull'azione, perché l'aspetto decisivo dell'azione è l'imprevedibilità. Proprio questa mancanza di potere sul proprio agire fa dell'aver cura una pratica altamente problematica, che chiede un'intensa e continuata pensosità. Se in genere chi agisce si muove nell'assoluta incertezza, poiché la sua azione accade in un contesto la cui reazione non è prevedibile, e inoltre è responsabile del proprio agire e «sempre colpevole delle conseguenze che non ha mai inteso provocare e nemmeno ha previste» (ivi, p. 172), tutto ciò sarebbe sufficiente per decidere di sottrarsi a una relazione di cura, tanto più nel caso in cui la relazione è asimmetrica e chi-riceve-cura si trova in uno stato di forte dipendenza. Accade, invece, che molte persone si dedichino ad azioni di cura, segno che in questa pratica può dischiudersi il senso dell'esserci.

Le relazioni di cura assunte in questo studio come casi paradigmatici analizzati nella loro fenomenicità possono essere definite relazioni "agevoli", perché messe in atto con altri conosciuti: il figlio, l'amico; oppure si tratta di situazioni adeguatamente preparate e per certi versi vincolate, come nel caso delle relazioni con i soggetti educativi o con i pazienti. Esistono, però, nel contesto sociale molte situazioni in cui ci si prende cura di estranei; penso a quelle persone che sanno accogliere prontamente e senza nulla chiedere chi viene da situazioni difficili condividendo le proprie risorse spaziali e temporali, materiali e spirituali. In questi casi la relazione di cura che si viene a stabilire è verso lo sconosciuto, che ha bisogno di cura perché messo in

difficoltà da eventi problematici che hanno segnato in modo drammatico il suo cammino esistenziale, e dunque verso persone che sperimentano una situazione di forte vulnerabilità, non solo fisica e/o spirituale, ma anche sociale ed economica. Proprio il decidere di aprire lo spazio privato – quello che risponderebbe al bisogno di salvaguardare dall'esterno e che in quanto tale fa sentire protetti – a un estraneo introduce ulteriori elementi di imprevedibilità dell'agire con cura.

Quando per esempio l'estraneo che viene accolto e di cui si ha cura appartiene a un'altra cultura, l'inclinazione di significato data alla direzionalità etica primaria, cioè agire per fare bene, può essere messa in discussione dalla differente visione della vita dell'altro, evento questo che richiede la disponibilità a ripensare i parametri che informano il proprio agire.

Se l'aver cura di un estraneo comporta un elevato livello di problematicità, al punto da provocare sensibili elementi di criticità nelle relazioni, che cos'è allora che dispone una persona a quell'azzardo relazionale che è l'aver cura di un estraneo, cura che si profila come un'avventura dell'esistenza? A rendere la condizione umana intrinsecamente problematica è il mancare di sovranità rispetto al divenire esistenziale, poiché la vita è sempre esposta alla fortuna, all'imprevisto degli eventi. Tutta la fiducia che la cultura occidentale ha posto nel coltivare la ragione poggia sul presupposto che incrementando la razionalità si rendano accessibili quei dispositivi simbolici e quelle strumentazioni tecniche che consentirebbero di guadagnare un adeguato controllo sulle situazioni esperienziali così da far fronte all'intrinseca vulnerabilità della condizione umana, conseguente al nostro dipendere sempre dall'esterno. La pratica della cura obbedisce, invece, a un'altra logica. Ciascuno di noi cerca la migliore forma possibile da dare al proprio tempo, affinché risulti degno di essere vissuto. Sembra che rispetto a questa tensione etica si configurino due possibili tipi di risposta: quella di tipo acquisitivo, che guidata dall'ideale della logica del controllo è indirizzata a trovare uno stato di autosufficienza che ci salvaguardi il più possibile dalle incursioni impreviste della fortuna, e quella invece relazionale, che assume come prioritaria direzione di senso l'apertura all'altro e la ricettività (Nussbaum, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna 1996, p. 73). A informare la pratica di cura è la seconda opzione esistenziale.

Se la preoccupazione di ogni essere umano è quella di ridurre le condizioni che incrementano il tasso di vulnerabilità del vivere e se nelle relazioni di cura non solo questa possibilità viene meno ma la vulnerabilità di chi-ha-cura aumenta, allora perché arrischiare di impegnarsi per promuovere il benessere di soggetti che, non essendo autonomi, chiedono a chi-ha-cura di assumere su di sé il peso di ogni scelta? E perché esporsi all'azzardo dell'accogliere l'estraneo e averne cura? Che cosa spinge a trarsi fuori dalle logiche esistenziali accreditate come ragionevoli e decidere di agire-con-cura? A spiegare la presa di decisione di aver cura dell'altro non è sufficiente l'essere a conoscenza che questi si trova in uno stato di dipendenza. Molti di

noi sanno dei bisogni di altri di ricevere attenzione e cura, tuttavia l'agire con cura non costituisce una risposta automatica al percepirla nell'altro il bisogno. La parabola del buon samaritano dice che di fronte all'uomo bisognoso di cure qualcuno «quando lo vide passò oltre» e così fece qualcun altro; solo il samaritano, quando lo vide, ne ebbe compassione e si fermò (Lc, 10, 25-37). Il vedere di cui si parla nella parabola è l'attenzione premurosa che prelude all'accoglienza dell'altro.

Se per agire con cura fosse sufficiente cogliere nell'altro il bisogno di ricevere cura, allora perché molti di noi pur avendo vivida questa percezione non si rendono responsivi alla chiamata del volto dell'altro? Che cos'è che fa sì che, invece, in certe persone non ci siano resistenze ad attivare con sollecitudine una relazione di cura, cioè a fare come il samaritano che, commosso alla vista dell'altro, di lui ebbe cura (*epemelēthē autou*) (ivi, 10, 34)?

Quando, nel corso delle ricerche in cui sono stati intervistati operatori della cura, questa domanda veniva posta esplicitamente, il senso delle risposte che venivano fornite era il seguente: "è necessario dunque si fa". Sentire la necessità è la condizione per decidere di rispondere attivamente. E una cosa è sentita necessaria non in quanto obbliga, ma in quanto fa appello alla nostra libertà di cercare ciò che sta nell'ordine di ciò che è bene. La disponibilità a intessere una relazione di cura si attiva, dunque, quando si sente che lì ne va del bene che si va cercando. È la passione per ciò che fa stare bene, ossia per ciò che rende la vita degna di essere vissuta, che catalizza la disposizione all'azzardo dell'azione di cura.

La cosa si sente necessaria non solo per l'altro ma anche per sé, perché l'aver cura è una pratica di autentica apertura all'altro quando si sa di essere mancanti e necessitanti dell'altro e, quindi, quando si sa che il bene non è cosa che riguarda sé o l'altro, ma sempre sta nel frammezzo, ossia nella relazione. La passione per la cura è, dunque, sostenuta da un'intuizione ontologica fondamentale: il sapersi mancanti e necessitanti dell'altro.

L'aprirsi all'altro, che significa esporsi, è una disposizione etica e come tale si fonda su un'ontologia, quella del sapersi mancanti d'essere, sapere che solo nella relazione con l'altro andiamo tessendo il nostro essere. Parlare di ontologia della mancanza significa nominare la condizione dell'essere umano come l'essere plurale nella sua singolarità, nel senso che noi diveniamo la qualità delle relazioni che andiamo strutturando. È perché si sa questa mancanza ontologica che si ha cura delle relazioni.

Il "fuori dall'ordine" delle pratiche di cura. Forse non è inutile annotare, seguendo Arendt (cit., p. 166), che il concetto di bene così come è stato formulato da Platone, come ogni altra idea è un criterio, una misura che, introdotta nel mondo della politica, dovrebbe concorrere a ridimensionare la fragilità degli affari umani. Nella relazione di cura, invece, l'idea di bene è quella che fa azzardare quella condizione di responsabilità per l'altro che mette chi-ha cura in una condizione di assoluta fragilità. È per questo che l'agire di chi-ha-cura, se misurato sulla base dei criteri ordinari che regolano

le faccende umane, spesso risulta fuori dall'ordine, quasi non ragionevole. Come se obbedisse a un pensare differente, quello che non conosce calcoli e, dunque, non può essere assimilato dentro la logica economica che regola gli affari umani. O forse si tratta di un calcolare differente, dove il risultato negativo non è detto che non sia nell'ordine del bene.

In molte esperienze di cura, quelle che si muovono nella direzione della premura per l'altro, c'è un modo di stare nel reale, di pensarlo e di agire in esso, che visto da fuori non è facile da spiegare. C'è una verità dell'esserci che sfugge alle consuete griglie ermeneutiche. È come se il pensare e il sentire che orientano l'aver cura con premura fossero nell'ordine di quel "pensare alato" [1] che si trae fuori dalle consuetudini abituali del pensare, dalle visioni ordinarie. Di conseguenza il cercare spiegazioni attraverso le categorie consuete del pensiero rende inaccessibile una comprensione autentica della pratica di cura.

Il pensiero alato, quello che mette in contatto con le idee vere, che sanno dire l'essenza dell'esperienza, forse richiede un altro tipo di intelligenza, diversa da quella calcolante. La cultura moderna ci ha insegnato a frequentare un pensare razionalistico, ma quella che sembra informare le pratiche dell'aver cura non è una ragione intellettualistica, è invece quella che sa ascoltare le parole del cuore. Maria Zambrano (1998, p. 34) la definisce una ragione materna, capace di fecondare l'esserci. È quella ragione dove pensare e sentire vanno assieme: è questa ragione che è propulsiva di quell'agire con cura che non si converte ai criteri di giudizio della ragione calcolante, e che quindi ai più sembra insensata.

Ma individuare quale è la radice generativa di questa intelligenza del cuore, che non si limita a capire il reale ma feconda la disposizione ad agire alla ricerca di ciò che è bene fare, è cosa difficile. Laddove ci si interroga sulle questioni vitali le domande risultano mancare di risposte certe.

L'imperscrutabilità delle questioni che hanno a che fare con il senso profondo dell'esserci rende necessario che su di esse si tenga vivo l'interrogare, evitando ogni accanimento per la formulazione di una risposta che pretenderebbe di offrire una spiegazione esauriente. Sarebbe una finzione. Cercare una spiegazione esaustiva rispetto a certe questioni significa chiedere troppo alla ragione, perché in ogni istante della vita, e soprattutto per le esperienze decisive come sono le pratiche di cura, che situano in prossimità del respiro più intimo dell'esistenza dov'è in gioco il senso dell'esserci, ci si trova di fronte a una mescolanza di ragione e di irragionevolezza che rende impossibile una risposta rivelatrice.

È, però, legittimo azzardare un'ipotesi: sentire nell'altro la necessità di ricevere una qualche forma di cura (proteggere, riparare, nutrire il fiorire della vita) e lasciare che la percezione di questa necessità performi il nostro agire è conseguente al pensare che nell'agire con cura è in gioco l'essenziale. Perché chi-ha-cura secondo la direzione del prendersi a cuore che cerca il bene sa dove sta l'essenziale. Agire sapendo che lì è in gioco l'essenziale significa sapere che quella è la cosa primaria da fare e questo basta a dare

senso al proprio agire, e il senso è tutt'uno con il piacere.

L'agire della cura come risposta necessaria ai bisogni dell'altro, proprio per il suo non richiedere deliberazioni logiche analoghe a quelle di chi fa dipendere il proprio agire dall'osservanza di regole e codici, porta Noddings (*Starting at Home. Caring and Social Policy*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles 2002, p. 29) a parlare di natural caring. La concettualizzazione della cura come di un agire "naturale" viene spiegata con il fatto che il comportamento etico della cura si esplicherebbe non in conseguenza dell'apprendimento di norme, ma in relazione alle esperienze vissute, nel senso che l'essere capace di cura dipenderebbe dall'aver a propria volta ricevuto buone cure, perché solo apprendendo ciò che significa ricevere cura si sarebbe in grado di aver cura di altri di cui si ha esperienza diretta, per poi dilatare questo sapere in esperienze di cura diffusa rivolta a soggetti di cui si ha esperienza indiretta (ivi, p. 31).

Se è vero che la pratica di cura è qualcosa che si apprende solo per esperienza, e non attraverso insegnamenti astratti e intellettualistici, non per questo è corretto parlare di un agire naturale; infatti, per saper agire con cura non è sufficiente essere stati destinatari di buone azioni di cura. Come prima cosa è necessario vivere in contesti dove la cura è agita da soggetti che assumono il profilo di testimoni autentici e poi poter esperire un'educazione che porti a riflettere sull'esperienza, per sviluppare nella mente la passione per la ricerca di ciò che ha senso. È il contatto con testimoni autentici della cura, accompagnato da un'educazione alla riflessione costante sul senso di ciò che accade, la condizione necessaria per sviluppare la capacità di aver cura, un modo di essere che non ha dunque nulla di naturale ma è socialmente costruito all'interno di quelle che possiamo definire comunità di pratiche di cura.

Nella nostra cultura si rintraccia una persistente distrazione rispetto all'esperienza formativa relativamente allo sviluppo delle posture etiche. A indicare la responsabilità come postura etica primaria è stato Lévinas, il quale concepisce l'essere responsabili come risposta all'appello dell'altro. Ciò che Lévinas non dice, però, quando parla della chiamata dell'altro è che ci devono essere le condizioni affinché essa venga udita e accolta: non basta che l'altro ci chiami, occorre avvertire l'altro nel suo appellarsi a noi. La postura ascoltante della mente non è cosa naturale, ma va educata.

2. Avere rispetto

Si ha cura quando si sa salvaguardare la trascendenza dell'altro, ossia quando lo si incontra stando sempre in ritardo rispetto al proprio sé; ciò significa essere capaci di attivare una forma di sollecitudine ispirata al principio del rispetto. La cura sta in una relazione di codipendenza necessaria con il principio dell'aver rispetto per l'altro, nel senso che se non c'è rispetto non ci può essere una buona cura. Da alcuni filosofi il rispetto è considerato il principio dei principi, perché il comportamento eticamente informato richiede sempre rispetto. [2]

Nelle filosofie che indagano il fenomeno del rispetto è ricorrente mettere in relazione la disponibilità ad agire secondo questo principio etico con la percezione nell'altro del suo valore. Questo è quanto già affermava Aristotele (*Ret.*, 1, 1378 b), secondo il quale «la mancanza di rispetto è l'effetto di un'opinione relativa a qualcosa che appare privo di valore». La teoria che fa dipendere il rispetto dalla percezione di valore di un ente è stata ripresa e approfondita in tempi recenti da certe etiche ecologiche che, per modificare l'impianto strumentale e utilitaristico della nostra cultura, ritengono si debba promuovere quella concettualizzazione ontologica che concepisce ogni ente come avente un valore intrinseco, poiché da tale assunzione discenderebbe necessariamente un atteggiamento di rispetto. Poiché fanno dipendere la decisione di agire secondo il principio del rispetto dall'acquisizione di un concetto ontologico, il limite di queste etiche è quello di profilarsi in termini intellettualistici. Nella pratica di cura, invece, il rispetto non è un principio astratto il cui valore viene colto attraverso argomentazioni logiche, ma del rispetto si sente la necessità perché dell'altro si sa la vulnerabilità. E chi-ha-cura sente questa vulnerabilità come un imperativo alla non violabilità dell'altro.

Lévinas (*Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1980, p. 201) parla dell'altro come di quello che ha lo «statuto di infinito». Questa infinitezza dell'altro è un'infinitezza di valore; la sua è una presenza traboccante di valore. Accogliere l'altro nella sua infinitezza di valore significa salvaguardarlo. L'altro è inviolabile e sacro nella sua vulnerabilità. Per una madre il suo bambino è inviolabile, per un amico l'amico è inviolabile, per il maestro l'allievo è inviolabile. [3]

L'altro chiede di ricevere cura, ossia di essere oggetto di una considerazione accogliente e facilitante, ma senza che questa accoglienza si tramuti in possesso, perché il volto dell'altro, proprio per tutelare la propria alterità, si sottrae al potere. Quando Lévinas parla dell'altro insiste su questo suo sottrarsi al possesso, resistere al potere. Occorre, però, tenere in conto che l'essere di ciascuno si manifesta anche nel bisogno di affidarsi all'altro e l'affidarsi comporta il rischio che l'altro, cioè chi-ha-cura, interpreti il proprio ruolo secondo il modo del potere.

Io mi affido perché mi so mancante di autosufficienza, necessitante di tutto ciò che mi viene dall'essere in relazione; ma proprio per questa mia debolezza ontologica sono vulnerabile ed è questa mia vulnerabilità che mi rende necessario opporre resistenza a eventuali forme relazionali che tramutano l'accoglienza in possesso. Chi-ha-cura autenticamente dell'altro sa cogliere e rispettare i segnali che questi invia e, quindi, può capire dove l'altro fa resistenza e di conseguenza agire con rispetto. Aver cura significa saper rispondere all'altro con un atteggiamento di accoglienza, orientato secondo il principio del rispetto così che l'accogliere il bisogno dell'altro di affidarsi non si tramuti mai in possesso.

Si può parlare di un processo generativo di relazionalità ontologicamente feconda quando il soggetto si decide per un'apertura all'altro libera da smanie

di appropriazione dei suoi spazi esperienziali e con essi della responsabilità ontologica che all'altro appartiene, ma anche da sogni di annullamento della propria identità nell'altro. L'incontro autentico implica sempre una certa distanza: una vicinanza distante, ossia un approssimarsi all'altro in cui ci si mantiene sempre in ritardo sul proprio sé. Nella relazione di cura l'altro è colui che "resiste" e chi-ha-cura è colui che ha la responsabilità di coltivare una contestualità relazionale dove la resistenza attivata dall'altro non sia difensiva ma dialogica. La resistenza dell'altro assume una tonalità ontologicamente creatrice di senso quando io autenticamente acconsento alla sua resistenza e ciò avviene nel momento in cui mi riconosco mancante, mancante d'essere.

Il rispetto nello sguardo. Promuovere il fiorire dell'essere umano nella sua singolarità essenziale significa lasciarsi interrogare dal volto dell'altro. Quella ricettività che Noddings indica come la qualità essenziale di chi-ha-cura è analoga all'imperativo etico del lasciarsi interrogare dal volto dell'altro. Per lasciare che il volto parli occorre incontrare l'altro prima e al di là di ogni possibile idea che già presuma di dire la sua alterità, ossia evitare di tenere la relazione sotto la presa annichilente di quelle idee generali che annullerebbero l'essere con l'altro nel dominio imperialistico dell'impersonale.

La prima e primaria forma di rispetto prende forma, dunque, nel modo di pensare l'altro. Se si tenta di sussumere la situazione dell'altro in una cornice teorica non si può avere cura autentica, perché l'altro non è incontrato nella sua singolarità, nel suo volto che è sempre unico e distinto. Da salvaguardare è la relazione «faccia a faccia» (ivi, p. 37).

Nella nostra cultura, chiusa nella presenza solida del medesimo, l'essere estraneo, anziché rimanere protetto nella sua singolarità, viene oggettivato e tematizzato, perché la conoscenza viene concepita come un cogliere l'individuo «non nella sua singolarità che non conta, ma nella sua generalità di cui solamente si dà scienza» (Lévinas, *Il Tempo e l'Altro*, IL Melangolo, Genova 1993, p. 9). Ma sussumere l'altro dentro i limiti di un concetto generale significa intrappolarlo nel già detto. Quando conoscere significa cogliere nell'individuo che mi sta di fronte non ciò mediante cui questo individuo mi è estraneo, ma ciò che si lascia afferrare e comprendere dentro un concetto, allora la conoscenza che si produce risulta inautentica.

L'assimilazione della singolarità dentro la generalità – che accade quando l'alterità dell'altro viene assorbita dentro i limiti della mia identità di pensante e agente – è un esercizio di potere e di potenza. Quell'agire che sospende la resistenza dell'altro nella sua alterità è un modo esistitivo contrario all'essenza relazionale della condizione umana, essenza che viene negata nel momento in cui l'altro viene assimilato al medesimo. Quando, dissolvendosi l'alterità dell'altro, viene meno la relazione, allora è impossibile aver cura. La preoccupazione di salvaguardare la singolarità dell'altro è, invece, al cuore della teoria della cura, che di conseguenza assume come indicatore

dell'essenza dell'aver cura la capacità di attenzione concentrata sull'altro, un'attenzione quanto più svincolata da ogni precomprensione e sciolta da quelle anticipazioni che, pensando preliminarmente l'altro secondo i miei desideri, lo annullano. La relazione di cura chiede di andare verso l'altro «alla ventura, cioè come verso un'alterità assoluta, inanticipabile» (Lévinas, *Totalità e infinito*, cit., 1980, p. 32). Chi-ha-cura sente la necessità di tenere l'altro invisibile rispetto al potere inglobante e assimilativo dell'idea; atteggiamento questo che è tutt'uno con il tenere l'idea inadeguata all'alterità dell'altro.

Lévinas insegna che c'è relazione etica quando è salva la trascendenza dell'altro, quando l'altro è lasciato essere nel suo totalmente altro. Sempre, in ogni momento, di una pratica di cura occorre controllare la tendenza a esercitare un potere assimilativo sull'altro, per stabilire invece una relazione in cui la sua alterità sia salvaguardata. L'aver giusta cura è quello della madre, dell'amico, del terapeuta, dell'educatore, che disattiva ogni tensione imperialistica sull'altro interpretando il proprio potere come potere non potere. Prendersi a cuore qualcuno significa tenerlo distante da ogni tensione assimilativa che annichirebbe la sua resistenza, tenerlo al di fuori di ogni conoscenza che misura l'altro sulla base di misure già decise. Il prendersi a cuore è innanzitutto un saper essere mancanti di misure già date dell'esserci dell'altro; detto altrimenti «è desiderio dell'assolutamente altro» (ibid.). Questo modo del prendersi a cuore ha necessità di un pensare che è «molto di più che pensare» (ivi, p. 47), perché è un pensare che sa concepire qualcosa senza attribuirgli i lineamenti dell'oggetto. Quando l'intenzionalità del pensare è intenzionalità della trascendenza, dove l'intenzionato è posto nella posizione dell'infinito, il pensare si colloca fuori dall'ordine dato; diventa quel "pensare alato" che si sottrae alle ordinarie regole di condotta. Il «pensare che mette le ali» (Platone, *Fedro*, 249a) è quello che si allontana dai modi ordinari di pensare e che proprio per questo suo dislocarsi altrove rispetto al consueto è considerato un pensare maniacale, quello di chi è fuori dall'ordine. Ma questa mania non va concepita come una distorsione della ragione, piuttosto come il pensare altrimenti, quello che infrange le comuni consuetudini per accedere ad altro. Il pensare alato che ci mette in contatto con l'altro è quello che lo contempla senza mai possederlo, è il pensare che mette in contatto con l'intangibilità dell'altro senza che il suo essere intangibile venga mai compromesso.

Tenersi distanti, non anticipare il desiderabile, non pensare l'altro preliminarmente, andare alla ventura spossessati del troppo pieno di sé, possono essere considerati gli imperativi dell'etica del rispetto, ma sono anzitutto i modi esistentivi che qualificano l'esserci di chi-ha-cura. Sapersi tenere sotto la pressione di idee che priverebbero l'altro della sua alterità e di quei modi di relazionarsi che potrebbero annichire la sua libera iniziativa è possibile nella misura in cui ci si lascia mettere in questione dall'altro, da quello che il suo volto esprime. Questa messa in questione di me da parte dell'altro è detta da Lévinas «etica» (ivi, p. 41). Egli concepisce il rapporto

etico come quello in cui si va incontro all'altro accogliendolo nella sua espressione, ossia lasciandolo che si nomini *kath'auto*, a partire da sé. Il primo ed essenziale imperativo pratico di una relazione di cura è proprio quello che chiede di fare posto all'altro ricevendolo nel suo proprio modo di esprimersi.

Ma il difficile della relazione etica è che, mentre lascia una distanza radicale con la realtà infinita dell'altro, nello stesso tempo deve far sì che la distanza non distrugga la relazione. Quando Lévinas (ibid.) afferma che la relazione del medesimo con l'altro è etica nel momento in cui non solo salva la trascendenza, ma fa sì che la relazione nella trascendenza non tronchi i legami con l'altro, mette in parola un aspetto fondamentale dell'essenza etica della relazione di cura, dove chi-ha-cura si trova impegnato in ogni momento a salvaguardare la trascendenza dell'altro nel vivo di una relazione che non può non configurarsi come intenso scambio d'essere. Chi-ha-cura non annulla la propria soggettività e, quindi, non tronca i legami, altrimenti non c'è più relazione, ma sa far agire il principio del rispetto della trascendenza dell'altro con il principio del nutrire di legami d'essere la relazione con l'altro. Nella relazione di cura autentica non si verifica una fusione fra chi-ha-cura e chi-riceve-cura, né il primo assimila la realtà del secondo dentro le sue cornici concettuali, agisce piuttosto una forma di rispetto radicale dell'alterità dell'altro. Chi dà luogo a un'autentica relazione di cura si può dire agisca il rispetto per la «dualità insuperabile degli esseri», nel senso che «l'altro in quanto altro non è qui un oggetto che diventa nostro o che finisce per identificarsi con noi; esso, al contrario, si ritrae nel suo mistero» (Lévinas, *Il Tempo e l'Altro*, cit., p. 55).

Nella relazione etica l'altro è tenuto sempre nella posizione dell'infinito, perché l'infinito rispetto all'idea di infinito va sempre oltre. Sempre sporge rispetto a qualsiasi pensiero. Pensare l'altro in quanto infinito non è pensare un oggetto, e quel pensare che non tiene l'altro nella posizione dell'oggetto è molto più che pensare. La relazione di cura, quando si attualizza nella sua forma massimamente autentica, tiene l'altro nella posizione dell'infinito, perché sa che niente del suo pensare può contenere l'alterità dell'altro. L'idea dell'infinito mette l'altro in una posizione di altezza e di nobiltà, di «transcendenza» (Lévinas, *Totalità e infinito*, cit. p. 39).

La relazione con l'altro come infinito, che è relazione che lo mantiene nella sua exteriorità a me, si produce come desiderio dell'infinito, desiderio che l'altro rimanga sempre infinito rispetto a qualsiasi desiderabile. Non è un desiderio che vuole essere appagato, ma è «desiderio perfettamente disinteressato» (ivi, p. 48). Il desiderio di infinito configura una relazione che non è mai di possesso, ma di dono: «Infatti la presenza di fronte ad un volto, il mio orientamento verso altri, può perdere l'avidità dello sguardo solo mutandosi in generosità, incapace di andare incontro all'altro a mani vuote» (ibid.).

3. Agire in modo donativo

Uno scambio d'essere. Impegnarsi in pratiche di cura significa dedicare ad altri tempo ed energie: fisiche, ma anche emotive e cognitive. Il prestare attenzione sensibile e intensiva all'altro, che per esempio costituisce un modo d'essere essenziale dell'aver cura, consiste nel donare tempo all'altro. E donare il tempo è donare l'essenza della vita. La madre capace di una buona relazione di cura con il suo bambino non si aspetta qualcosa per sé; il suo desiderio è favorire il pieno fiorire dell'altro. Ciò che sente come bene, ossia la sua esperienza del ben-essere, è il sentire il ben-essere dell'altro. La primarietà del ben-essere dell'altro è tale da rendere necessario donare il proprio tempo, la propria esperienza all'altro. Si può dire, dunque, che una fondamentale direzionalità etica della pratica della cura è l'agire donativo. Il dono nella sua essenza etica non è dare cose, perché le cose non stanno nell'essenziale, in quanto sono esterne al mio essere. Poiché c'è eticità dove è in gioco l'essenziale e l'essenza dell'esistenza è il tempo, il donare come modo etico di stare nella relazione è donare il tempo. Donare il tempo è la più alta forma di cura, perché «questo è l'unico bene che nemmeno una persona riconoscente può restituire» (Seneca, *Lettere a Lucilio*, I, 3). Proprio perché la vita è tempo, dare tempo agli altri è donare ciò che è essenziale. Le persone che praticano la cura nel senso del prendersi a cuore l'altro con premura fanno dov'è l'essenziale, sanno che il senso dell'esserci, il logos dell'esperienza, sta nel donare il tempo. Per questo fanno dono del tempo a fronte di una situazione diffusa in cui in genere ci si lamenta di non avere tempo.

L'ordine simbolico che domina lo spazio del nostro agire insegna a stare nell'efficienza per non perdere tempo, ma proprio quando lo si tiene tutto per sé, il tempo si perde; è tenere il tempo per sé che lo consuma. Dalle parole pronunciate per nominare il senso della propria esperienza da parte di chi ha cura nella forma del prendersi a cuore, si intuisce che queste persone sanno che dal donare si riceve la misura fondamentale dell'essere nel mondo. L'essenziale, ossia quello che senti corrispondere al desiderio infinito di *eudaimonia*, è volere il bene; Heidegger afferma che volere bene è donare l'essere e poiché l'essenza dell'esserci è il tempo, stare nell'essenziale è donare tempo alla ricerca di ciò che fa stare bene.

Donare il tempo, che è donare l'essenziale, non è cosa facile da comprendere se si sta in un altro ordine simbolico com'è quello individualistico, che fa coincidere il bene con l'affermazione di sé; se si considera l'agire donativo dalla prospettiva economicistica, sembra un modo insensato di abitare il tempo, come un arrischio temerario. Chi pratica l'etica del dono sente di fare un azzardo, ma non temerario, perché sa che lì ci sarà un ritorno d'essere. Lévinas (*Totalità e infinito*, cit., p. 75 s.) individua un legame fra responsabilità e dono quando afferma che «riconoscere Altri significa donare» ed è donando che si costruisce la comunità; tuttavia il suo concetto di responsabilità indica un modo d'esserci del soggetto che sembrerebbe differente da quello espresso dalle persone impegnate nelle pratiche di cura, nelle cui parole è riconoscibile un'interpretazione donativa dell'esperienza

della relazione con altri. Scrive il filosofo:

Il volto mi si impone senza che io possa essere sordo al suo appello né dimenticarlo, cioè senza che io possa smettere di essere ritenuto responsabile della sua miseria. La coscienza non ha più il primo posto. La presenza del volto significa così un ordine incontestabile. (Lévinas, *Il Tempo e l'Altro*, cit. p. 35 s.)

Il venirmi incontro dell'altro nella nudità del suo volto mi impone responsabilità. Interpretata alla luce di questo concetto, la direzionalità etica delle pratiche di cura sembrerebbe quella del "dover essere" rispetto a un obbligo che mi si impone prima di ogni libertà. È questo un modo di concepire l'etica che fa dipendere l'agire bene dal rispondere a un dovere che non si può non subire. È indicativo a questo proposito il linguaggio usato: l'io che viene espropriato, l'altro che comanda, l'etica come intimazione a rispondere. L'etica di Lévinas è dunque esigente, perché chiede di esperire quella ossessione dell'altro e per l'altro che fa sentire responsabili di tutto quello che può accadergli, al punto da «essere responsabili della responsabilità di altri», chiedendo di «rispondere di tutto e di tutti». Nell'io spossessato, che è una delle figure ontologiche di Lévinas, la debolezza si mescola al persistere di un'immagine a suo modo onnipotente del soggetto che risponde di tutto.

Non c'è dubbio sul fatto che le persone impegnate in pratiche di cura segnate dalla disposizione a prendersi a cuore l'altro siano testimoni di un agire etico, se per "etica" s'intende la ricerca aristotelicamente concepita di ciò che fa ben-esser-ci. Tuttavia esse agiscono un diverso senso dell'etica rispetto a quella imperativa del dover essere. Per loro la relazione etica con l'altro è un sentirsi chiamati ad aver cura, e questa chiamata non revoca la libertà di decidere se rispondere o meno. L'appello che si sente provenire dall'altro, colui che si trova in uno stato di dipendenza, di debolezza, non è percepito come un obbligo, perché di fronte a una situazione di bisogno dell'altro si valuta e poi si decide se e come agire secondo le proprie possibilità. Stare in una relazione etica con l'altro non significa piegarsi all'obbligo che ti inchioda alla responsabilità come condizione da subire, ma è sentire e accettare la necessità che ti apre spazi dell'esserci e, dunque, ti apre alla trascendenza. Ciò che caratterizza una relazione che si costruisce sull'agire donativo è la libertà. Chi agisce si sente libero di fare secondo il proprio desiderio, perché a muovere l'agire donativo è il desiderio di facilitare esperienze che facciano bene e questo agire, nulla chiedendo in cambio, lascia all'altro la libertà di agire a partire da sé, magari anche rifiutando il dono. Con la logica mercantile e utilitaristica si crede di governare la realtà, di renderla efficiente e dominabile. Invece le cose che contano non le portiamo mai al mercato, le teniamo protette in un luogo dove non vigono regole mercantili, così da poterle agire solo quando si avverte che lì ne va dell'esserci. A generare la disposizione all'agire donativo non è il sentirsi vincolati a un

astratto dover essere, quanto, invece, il sapere dove sta l'essenziale. Dalle ricerche condotte risulta determinante il sapere il valore vitale di ciò che si fa, perché la visione della vita che fa da sfondo all'agire con cura ha il suo nucleo concettuale nell'idea che «la cura è il lavoro che sostiene la vita» (Tronto, *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, Routledge, New York 1993, p. 117). Sapere di dedicare tempo a ciò dove è in gioco il senso dell'esserci è bastevole. Il senso dell'agire è lì. Quando si sa di essere in presenza di ciò che conta nell'esistenza, allora certe scelte difficili ispirate all'etica del dono non hanno il significato dell'impoverimento, semmai dell'apertura all'esserci con senso. È quando si pratica la cura all'interno di questa visione che il proprio agire si sottrae a ogni etichetta che lo definirebbe gratuito o addirittura sacrificale, per collocarsi, invece, nella logica dell'agire nell'essenziale.

Se si potesse parlare di un imperativo etico – senza che ciò provochi frizione con l'etica del dono che guida il lavoro del pensiero di chi-ha-cura-prendendosi-a-cuore – si direbbe che consiste nel cercare l'irrinunciabile. Sapere dove ne va del ben-esser-ci è cosa bastevole a trovare l'energia sufficiente per operare scelte radicali rispetto al costume dominante.

Sul donare si è scritto molto a partire dall'*Essai sur le don* (1923-24) di Marcel Mauss, che ha evidenziato le potenzialità dei circuiti di generosità e di solidarietà che attraversano molti contesti interstiziali e spesso non saputi della società contemporanea, mettendo così in crisi la tesi secondo cui a regolare gli scambi sociali possa essere solo il principio utilitaristico ed economicistico. Tuttavia la teoria del dono di origine maussiana non si presta a cogliere l'essenza dell'agire donativo proprio delle pratiche di cura. Per Mauss il dono è una forma di scambio, anzi costituisce la forma originaria dello scambio, anche se sfugge alla logica calcolante dello scambio mercantile. Il "dare" sarebbe infatti inscindibile dal momento del "ricevere" e anche da quello del "ricambiare", perché ciò che è donato obbligherebbe il donatario a dare a sua volta, trasformando il donatario in donatore e facendo del primo donatore un donatario, attivando così un ciclo continuo di scambi e di reciproci riconoscimenti.

Nella cura, invece, soprattutto quando accade in una relazione asimmetrica, dove l'altro si trova in una condizione di debolezza e di dipendenza, il dare, che si configura come un donare tempo e in questo tempo donato impiegare energie che qualificano la cura come offerta di un di più, non sta affatto in una relazione necessaria con il ricevere. Può accadere che qualcosa si riceva, ma non perché l'altro diventi intenzionalmente donatore che ricambia.

Nella cura come premura per l'altro il dono si configura come un atto libero e gratuito, svincolato da quel circuito di obbligazioni reciproche ipotizzato da Mauss. È vero che chi dona può andare in cerca di qualcosa, ma questo qualcosa non ha la forma di un ricambio, perché quello che si va cercando è capire quali sono gli effetti del proprio agire sull'altro; chi-ha-cura, infatti, essendo mosso dall'intenzione di agire bene, va in cerca di una verifica degli

esiti della propria azione nella speranza che siano positivi. L'agire donativo è quello mosso dall'idea che il proprio ben-essere coincida con il proprio ben-agire e che questo agire bene sia quello capace di offrire situazioni esperienziali in cui l'altro possa trovare il proprio ben-essere; vedere che l'altro sta bene fa sentire bene. Il guadagno che viene dal donare consiste nel poter individuare quelle evidenze che attestino che l'altro ha trovato il proprio ben-essere, o che comunque si trova ora nelle condizioni di migliorare la qualità della sua vita, e che a questa sua condizione d'essere ha contribuito il mio agire. C'è dunque un piacere del donare nella pratica di cura che è estraneo a ogni logica di scambio. Aristotele (*Et. Eud.*, I, 1214 a 510) afferma che «la felicità essendo la più bella e la migliore tra le cose è anche la più piacevole»; per chi pratica la cura mosso dalla logica del dono il piacere della felicità è vedere il ben-essere dell'altro. Il donare nasce dal sentire la necessità di condividere, perché si sa che in questa forma di agire c'è una generatività di senso.

Alla domanda "Perché si dona?" Jacques Godbout (*Il linguaggio del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 1998, p. 29) così risponde: «Per collegarsi, mettersi in presa con la vita, per far circolare le cose in maniera vivente, per rompere la solitudine, per far parte di nuovo della catena, trasmettere, sentire che non si è soli e che si appartiene, che si è parte di qualcosa di più vasto e in particolare dell'umanità». Subordinare il modo esistenziale del dono al bisogno di creare alleanze costituisce una risposta che può essere vera ma solo in parte, perché così concepito il dono sembra rispondere unicamente al bisogno di colmare qualcosa che ci manca e al bisogno di costruire legami sociali. Se s'interpreta l'agire donativo della buona pratica di cura alla luce della logica del dono concepita funzionale alla costruzione del legame sociale (Caillé, *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 1998, p. 12), si impedisce di cogliere l'essenza della cura, dove il donare non è funzionale ad altro che a provocare buone condizioni di esistenza. Nulla si attende in cambio, si spera solo che l'agire produca effetti congruenti all'intenzione che lo guida.

Anche Elena Pulcini (*Il potere di unire*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, p. 164) sostiene che «il movente del dono sta nel desiderio di dare che scaturisce a sua volta dal desiderio di legarsi, di appartenere, di ampliare i confini del proprio io». Ma il desiderio di dare da dove scaturisce, ossia dove trova la sua ragione propulsiva? Se penso alle interpretazioni che chi fa pratica di cura dà del proprio agire, senza per questo pronunciare la teoria del dono, emerge che la ragione del dedicare tempo ad altri sta nel sapere che lì si gioca l'essenziale, che proprio donando il proprio tempo si trova il senso pieno dell'essere. Si può parlare di passione per l'altro (ibid.), ma preferisco parlare di passione per il ben-esserci, ossia di tensione a promuovere una buona qualità della vita, il ben-essere nel senso di esistere-bene.

Ciascuno sente il bisogno di esserci; poi accade di scoprire che, per esserci, perché il proprio tempo sia un tempo vero, deve accadere quello scambio d'essere imprevedibile che avviene nelle relazioni gratuite, perché il gratuito

non è perdita di sé ma guadagno d'altro, quello che accade in modo imprevisto. Il donare si sottrae a ogni dimensione sacrificale, perché si sa che è donando che si realizza il senso dell'esserci e si riconosce nell'altro la fonte della misura del senso del proprio agire.

Affinché nelle relazioni di cura accada questo guadagno d'essere, è essenziale che da parte di chi-ha-cura non siano messe in gioco aspettative, ma che si ascolti unicamente il proprio desiderio di stare nel necessario, perché quando si sta nella realtà secondo una previsione, accade che quello che non sta nel perimetro del già rappresentato non venga colto; allora il rischio è di non saper riconoscere e dunque anche vedere il valore dell'imprevisto che ti accade. Quando rifletto sui dati raccolti nel corso delle mie ricerche, penso che a orientare le buone pratiche di cura sia l'imperativo del "non cercare" perché solo se non cerchi qualcosa di imprevedibile si offre.

Da fuori si tende a interpretare questo agire donativo secondo una logica oblativa e sacrificale. Se fosse mera emorragia d'essere, perdita di sé, sarebbe cosa per pochi, o forse per nessuno. In realtà non si perde alcunché, perché quando parli con persone che praticano la cura, queste affermano che si dà certamente qualcosa di sé, ma molto, molto di più, è quello che si riceve, con la differenza che quello che si riceve è assolutamente imprevisto, inatteso, non sta nel conto. [4] L'etica del dono, quella di chi è incapace di andare incontro all'altro a mani vuote, è cosa che dai pratici della cura non è mai enfatizzata e in molti casi nemmeno dichiarata, ma viene vissuta e praticata con misura, senza inutili spinte sacrificali; "se si può si fa, altrimenti niente" è un'espressione ricorrente che dice la misura con cui i pratici attivano la postura del dono. Il donare è generativo di ulteriori possibilità d'essere quando è informato da quella giusta misura che consiste nell'impegnarsi a soddisfare i bisogni necessari dell'altro sapendo stare nei limiti del possibile per sé. È una saggezza, questa, che sa bandire ogni ideologica oblatività, perché si sa per esperienza che la cosa funziona se avviene come da sé, obbedendo a una necessità, quasi senza sforzo.

Non ci si può tuttavia nascondere che esiste il rischio di un'interpretazione oblativa delle pratiche di cura, rischio gravato dal fatto che, quando la cura è ritenuta pertinente solo alle donne, confina queste in ambiti di vita impoverenti. Certamente è necessario prendere le distanze da ogni immagine sacrificale dell'agire con cura; questa cautela però non deve distrarci dal considerare che la connessione fra cura e dono dice una cosa essenziale dell'attività di cura, cioè il fatto che solo quando c'è l'elemento del donare la cura diventa generativa di spazi dell'essere. Si pensi alla prima e primaria relazione di cura, quella materna: quando il neonato si trova nella situazione di massima dipendenza, questa relazione per essere buona non può che essere un atto donativo, perché la vita del nuovo-venuto-al-mondo all'inizio ha necessità di un atto gratuito, aurorale. È questo dono di attenzione senza riserve e senza richieste che fa vivere. Nascere significa trovarsi subito vincolati alla responsabilità del dover divenire il proprio poter essere, un dovere drammatico che ci chiede di azzardare continuamente mosse

esistenziali che non hanno alcuna garanzia di dare corpo ai nostri desideri. Questo azzardo dell'esistere prende la sua forza dall'aver esperito all'inizio dell'esistenza una relazione in cui si è stati destinatari di un'accoglienza gratuita e continuata nel tempo. La cura come atto donativo si profila, dunque, quale condizione necessaria affinché l'altro sviluppi la passione ad aver cura di sé.

Avere esperienza di sé, nelle prime fasi della vita, come destinatari di atti di devozione è un'esperienza primigenia necessaria. E non è vero che il dono del prendersi a cuore l'altro non chiede nulla in cambio: chiede all'altro di esistere. Quando questo dono di attenzione fecondante il respiro dell'esserci è mancante agli inizi della vita, questa privazione si patisce per sempre. È come se una parte del proprio essere rimanesse rattrappita; quando si ha esperienza di questa mancanza, rispondere alla richiesta di esistere diventa una fatica non sempre sostenibile, quella che in certi momenti toglie il respiro. Quando, invece, il venire al mondo è un sentirsi accolti, allora è come se la pratica di cura depositasse nell'anima semi di energia vitale che con il tempo fioriscono e dischiudono il piacere di respirare il tempo.

Ciò che è problematico nella nostra cultura non è dunque l'assegnare una tonalità donativa alla cura materna che si dà all'inizio della vita, quanto piuttosto il non saper riconoscere il valore della madre, e poi, a partire da questo non riconoscimento, il non garantire il necessario sostegno alle madri impegnate in tale compito, oltre al pretendere da loro un'eccessiva estensione spaziale e temporale di questo aver cura donativo.

Il dono mette l'atto del donare fuori dalla logica del mercato. L'economia prevede uno scambio: «Scambio circolare, circolazione di beni, dei prodotti, dei segni monetari o delle merci, ammortamento delle uscite, entrate, sostituzioni dei valori d'uso e dei valori di scambio» (Derrida, *Donare il tempo. La moneta falsa*, Raffaello Cortina, Milano 1996, p. 8). Proprio questo scambio può essere pensato come la legge dell'economia. Il dono, invece, è pensato come ciò che interrompe l'economia, perché sospende il calcolo economico, in quanto non dà luogo allo scambio.

In realtà nelle pratiche di cura uno scambio c'è, si tratta di uno scambio, o meglio di un contagio d'essere, ma si tratta di uno scambio che è comunque fuori dalle logiche economiche, perché mentre nell'economia tutto lo scambio è regolato, è calcolato, lo scambio d'essere che si attua con il donare è al di fuori di ogni logica, sta nell'aperto dell'imprevisto. Si dona perché si sente che lì sta la verità dell'agire senza aspettarsi nulla, poi di fatto un ritorno in genere c'è, ma non è messo in conto. Affinché ci sia dono è necessario che il donatario non si senta obbligato a nulla. Quando in circolo c'è l'essere, tutto è imprevedibile, non c'è misura. Quando si dona non si fa nulla per calcolo, si fa perché si sa che è necessario farlo.

NOTE

[1] Nel *Fedro* (249c-d) il "pensare alato" è quello che va in cerca delle idee vere e di questo pensiero che mette le ali sarebbe capace il filosofo nel momento in cui si allontana dalle occupazioni ordinarie e si rivolge al divino. Nel mondo della cura, invece, seguendo l'indicazione della *serva tracia*, che rimprovera a Taletto di guardare sempre troppo per aria (Platone, *Teeteto*, 174a), il "pensiero alato" va inteso come quello di chi sa

trarsi fuori dalle visioni standardizzate della vita per andare alla ricerca della propria visione, quella che soddisfacendo un anelito connaturato in ogni persona faccia stare nell'ordine del bene.

[2] Da una ricerca empirica (Kelly, *Respect and Caring. Ethics and Essence of Nursing*, in Madeleine M. Leininger - a cura di - *Ethical and Moral Dimensions of Care*, Wayne State University Press, Detroit (Mich.) 1990, pp. 67-80), i cui soggetti erano infermieri/e al termine del loro percorso di formazione iniziale, è risultato che il concetto di buona cura è innanzitutto associato alla capacità di rispetto per i pazienti. Quando si parla di rispetto si pensa alla relazione con l'altro nella sua dimensione spirituale, spesso dimenticando che l'altro è anche corpo, e certe pratiche di cura, si pensi alle cure materne e alle pratiche terapeutiche, comportano una relazione intensa con il corpo dell'altro. Avere rispetto per il corpo dell'altro significa esercitare la cura con una vicinanza partecipe ma allo stesso tempo discreta. Il modo d'esserci dell'incontro fra corpi con accoglienza e rispetto è simboleggiato nella carezza. La carezza, spiega Lévinas (*Il Tempo e l'Altro*, cit, p. 82), è attestazione di una prossimità sollecita, che nulla cerca e nulla pretende, ma testimonia quell'attenzione sensibile che prende la forma dell'«attesa dell'avvenire dell'altro».

[3] È legittimo assumere la teoria etica di Lévinas per analizzare l'eticità della cura, perché se si concepisce la cura come una pratica mossa dall'attenzione per l'altro nella sua singolarità, allora il principio del lasciarsi interpellare dal volto dell'altro, che è al cuore del discorso lévinasiano, consente di dare espressione alla direzionalità etica del rispetto.

[4] Se seguissimo gli argomenti che Jacques Derrida (*Donare il tempo*, cit. p. 16) sviluppa sul dono, non si potrebbe qui parlare di etica del dono, perché Derrida sostiene che c'è dono solo quando un'azione non appare come dono né al donatario né al donatore. Di fatto i pratici della cura, quando interpretano il loro agire con sollecitudine verso l'altro, non parlano in genere di dono, parlano di cose che fanno perché è necessario fare e spiegano che questo agire, anche se gratuito poiché all'altro non chiede nulla, qualcosa poi si trova a ricevere. Si può definire questo agire un agire donativo proprio perché è al di fuori di ogni calcolo di scambio, di ogni calcolo che governa gli scambi economici. Il vero e unico scambio che si attua nelle buone pratiche di cura è uno scambio d'essere, che segue logiche assolutamente imprevedibili e che il donatore non mette in conto al momento dell'agire. Che poi il donatario qualifichi l'agire di cui è destinatario come dono e possa di conseguenza mostrare gratitudine, di fatto non annulla il senso donativo dell'azione, perché se riconosco qualcosa come dono non mi sento obbligato a ricambiare, posso solo accogliere. Accogliere non è disconoscere il dono, ma confermare il senso dell'agire dell'altro. Un senso che trova ragione nel fatto che l'atto di offrire costituisce una direzione di senso dell'esistere.

(da: *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006, pp. 179-201)

Ragione e senso dell'aver cura

Luigina Mortari

A questo punto risulta ineludibile interrogarsi sulla visione ontologica che fa da sfondo alla cultura dell'aver cura e, insieme, sulle ragioni etiche che la innervano, dal momento che presupposti ontologici e presupposti etici costituiscono gli architravi strutturanti di ogni visione paradigmatica.

Presupposti ontologici della cultura della cura

La relazionalità. Ogni visione della vita, e quindi anche la teoria che assume la cura come apriorità esistenziale, poggia su precise, anche se non sempre esplicitate, premesse ontologiche. Proprio perché la cura assume come centrale la relazione, per la teoria della cura l'assunzione ontologica di base è costituita da una visione relazionale della vita in cui tutto è interconnesso. Noi non esistiamo al singolare, ma la nostra esistenza prende la sua forma dalle relazioni che viviamo, nel senso che è solo nella relazione con l'altro che andiamo tessendo il nostro essere. La matrice relazionale dell'esistenza è tale che l'«essere con gli altri determina il nostro essere, anche quando di fatto l'altro non è presente o è sconosciuto. Anche l'essere soli [...] è un modo di essere con altri» (Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976, p. 156).

È ormai superato quell'approccio atomistico che spinge a pensare la realtà costituita da enti discreti, come se ciascuno di noi trovasse la propria pienezza d'essere indipendentemente dalla relazione con l'altro. A caratterizzare il paradigma postmoderno è la messa in discussione della visione atomistico-disgiuntiva a favore di un'ontologia della relazionalità che si basa sul presupposto secondo il quale la condizione originaria dell'essere umano è quella dell'essere-con, dell'essere-insieme: il singolare è già da subito plurale (Nancy, 2001, p. 43). Affermare che ciò che esiste necessariamente co-esiste significa ipotizzare che l'essenza dell'essere è co-essenza e che quindi sono le relazioni a strutturare la nostra identità. [1]

Quando Lévinas (*Il Tempo e l'Altro*, Il Melangolo, Genova 1993, p. 19) afferma che il nostro statuto ontologico è quello di «essere circondati da esseri e da cose con cui ci teniamo costantemente in relazione», sembra intendere le relazioni come qualcosa di esterno all'individuo, pensabili come fili che connettono nodi vitali – costituiti dalle singole individualità – già strutturati, dotati di un profilo ontologico già definito. L'ontologia della relazionalità, invece, afferma che noi siamo le relazioni che strutturano il nostro campo vitale e, quindi, siamo indistinguibili dalle relazioni che ci modellano e che noi a nostra volta modelliamo secondo una ricorsività ontogenetica non punteggiabile.

Parlare di matrice relazionale dell'esserci significa affermare che l'essere umano non è concepibile come un ente discreto, il cui campo vitale sarebbe perimetrato entro i confini della propria pelle. Nominare l'esserci come co-partecipazione di uno stesso campo ontogenetico significa affermare che «gli altri [...] non sono coloro che restano dopo che io mi sono tolto. Gli altri sono quelli dai quali per lo più non ci si distingue e fra i quali quindi si è anche» (Heidegger, cit., p. 153). In questo senso l'essere-nel-mondo è un con-essere-con-gli-altri.

Quando la visione ontologica ipotizza una struttura relazionale della realtà non pensa, come invece molti temono, a un tessuto vitale indistinto e incompatibile con il prendere forma di soggettività singolari. Nell'atmosfera d'essere che le relazioni vanno generando, prendono forma nodi individuali e singolari di esistenza. Parlare della forma di vita di ciascun ente come qualcosa che emerge dalle relazioni vissute non significa annullare la singolarità individuale nell'indistinto di un campo vitale dove l'uno sarebbe anche l'altro. Piuttosto si afferma che la struttura relazionale dell'essere costituisce una matrice arborescente di forme singolari di esistenza: in altre parole, il profilo individuale di ciascuno prende forma dal campo morfogenetico che si viene strutturando in un certo punto dell'essere per conto dello specifico annodarsi di certe relazioni dalle quali è inscindibile. Tale inscindibilità non impedisce, però, la qualità assolutamente intransitiva dell'esistere individuale. Come afferma Lévinas (cit., p. 19), «gli esseri possono scambiarsi tutto reciprocamente, fuorché l'esistere». In questo senso l'esistenza è segnata da una radicale contraddizione: il nostro esistere non può prescindere dalle relazioni con altri, ma nello stesso tempo rimane radicalmente isolato. [2]

Nel momento in cui si concepisce il sé in termini auto-eco-logici, come un campo vitale decentrato nella pluralità delle relazioni affettive, cognitive, sociali attraverso le quali prende forma il suo esserci, si prende consapevolezza del fatto che il processo di autenticazione della propria esperienza è strettamente legato alle vicissitudini esperienziali degli altri. L'assunzione dell'ontologia della relazionalità comporta che la comprensione dell'essere si declini come comprensione dell'essere dell'uno con altri, ossia come comprensione delle relazioni ontogenetiche attraverso cui l'esserci diviene. Se si coniuga l'assunzione ontologica secondo la quale l'aver cura è il modo d'essere fondamentale dell'esserci con quella che pensa l'esserci come costitutivamente un essere-con-altri, allora la comprensione del fenomeno della cura come esistenziale fondamentale non può che essere comprensione del modo di manifestarsi dell'essere-con-altri. [3]

Alla cultura della cura si rimprovera il rischio di indurre atteggiamenti oblativi e sacrificali per il suo essere orientata all'altro, poiché assume come direzione originaria dell'agire il promuovere il ben-essere dell'altro. Proprio se si tiene conto dell'ontologia della relazionalità si capisce, invece, come sia infondato interpretare l'attenzione per l'altro un rischio di perdita di sé perché, se la nostra esistenza ha un'essenza relazionale, allora quando io

agisco per il ben-essere dell'altro non sacrifico me stesso, perché il mio agire non nutre un altro da me, bensì qualcuno cori cui io sto in una relazione reciprocamente morfogenetica. Se la propria cornice di riferimento si fonda su una visione individualistica della vita, la cura non può non risultare un modo di agire auto-sacrificale. Ma se la nostra visione si fonda su una concezione dell'esserci come un essere-con-altri, allora la cura dell'altro diventa indisciungibile dalla cura di sé (Gaylin, *Caring*, Alfred A.Knopf, New York 1976, p. 115).

Aristotelicamente si può affermare che l'agire umano è mosso dalla ricerca dell'*eudaimonia*, cioè di una buona qualità della vita. L'etica della cura interpreta la ricerca del ben-esistere alla luce dell'ontologia della relazionalità: se ciascuno di noi mira a ben-essere, nel senso di ben-esistere, e se la vita di ciascuno si nutre delle relazioni con altri, allora non esiste un ben-essere concepibile in termini individualistici, atomistici, e dunque non è possibile concepire un bene che sia perseguibile da un essere autosufficiente, perché il ben-essere è sempre un ben-essere-con-altri. Affinché la ricerca di eudaimonia si muova in un orizzonte di sensatezza è necessario che le relazioni che viviamo si strutturino nella forma di relazioni di cura, poiché è in una rete di relazioni di cura che il singolo trova le condizioni per una crescita sana e le premesse per il pieno fiorire delle sue possibilità.

Sbaglierebbero coloro che concepiscono la teoria della cura come debole, perché proprio l'ontologia su cui si fonda ne fa una prospettiva forte, solida, che non separa il benessere di sé da quello dell'altro, pur mantenendo distinte le differenti situazioni esistenziali (Noddings, *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press 1984, p. 99).

[4]

Essere mancanti d'essere e dipendenti-da-altri.

Certamente la visione relazionale della vita è necessaria per spiegare la cultura della cura. Tuttavia, se ogni descrizione ontologica comporta una performatività etica – dal momento che non solo gli enunciati che hanno la forma di regole ma anche le descrizioni implicano sempre un dover essere – allora la visione relazionale non è sufficiente a spiegare il generarsi della responsività e della disponibilità per l'altro che caratterizza la pratica della cura. A rendere conto in modo più appropriato della decisione che dà origine all'aver cura è quella visione ontologica che nomina la condizione umana come la condizione del mancare, mancare d'essere, e del dipendere da, dipendere da altri per poter divenire il proprio essere.

Nessuno di noi nasce già definito, al contrario ciascuno viene al mondo mancante di forma, gravato dal compito di dare compimento al proprio essere; ma ciò che fa della condizione umana uno stato fragile e incerto è che nell'attualizzare questo compito nessuno è autonomo, tutti dipendiamo dagli altri in uno scambio reciproco d'essere. In questo senso la qualità ontologica dell'essere umano è quella della mancanza d'essere che ci rende dipendenti dagli altri. Proprio in quanto mancante d'essere ciascuno necessita di nutrirsi

delle relazioni con altri. Qui sta tutta la nostra vulnerabilità.

È proprio sul concetto di dipendenza ontogenetica che Kittay (*Love's Labor. Essays on Women, Equality and Dependency*, Routledge, New York 1999) ragiona per fondare la cultura della cura. L'essere umano è mancante d'essere e in quanto tale dipendente da altri poiché, più o meno intensamente nei vari periodi della vita, deve fare i conti con situazioni in cui ha necessità di cose cui non può provvedere da solo. Possono essere i bisogni che hanno i neonati di essere accuditi, oppure i bisogni degli anziani quando non sono più autonomi, ma anche il bisogno di un adulto di essere ascoltato da un amico quando si sente in difficoltà. Fornire risposte soddisfacenti a questi bisogni vitali significa aver cura.

Lo stato di dipendenza è un aspetto inevitabile della condizione umana ed è quello che la rende estremamente fragile e incerta. Nussbaum (*La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna 1996, p. 624) attribuisce tale fragilità alla fortuna. Si può interpretare la fortuna come la qualità delle relazioni che viviamo; di queste relazioni quelle di cura, che sono della massima importanza nel determinare la qualità del nostro campo vitale, sono anche estremamente vulnerabili. Dal momento che poter contare sugli altri è condizione sia della sopravvivenza – nei casi di massima dipendenza – sia del pieno fiorire dell'umano (Kittay, cit., p. 29), il bisogno di cura ci espone a una condizione di estrema fragilità.

È proprio in ragione del fatto che la cura, sia conservativa e generativa d'essere sia riparativa, costituisce la risposta necessaria ai bisogni connessi allo stato di dipendenza, come qualità ontologica dell'esserci, che essa è un elemento essenziale della nostra umanità. Certi filosofi, in particolare i fenomenologici, hanno riflettuto sul legame inscindibile che connette gli esseri umani. Come si è visto Heidegger definisce la condizione umana un essere-con-altri; per Lévinas nessuno può sottrarsi alla chiamata di responsabilità che ci viene dal volto dell'altro; Arendt non solo parla di pluralità ed è su questa nozione che fonda la sua filosofia politica, ma quando riflette sulla fragilità della condizione umana e sulla possibilità di accedere alla libertà parla di «mancanza di sovranità» connessa al nostro dipendere dalle relazioni con gli altri (Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano 1989, p. 174). Tuttavia, la concettualizzazione della relazionalità come dipendenza operata da Kittay non solo consente una più viva percezione della fragilità della condizione umana, ma apre la mente alla consapevolezza della necessità della cura in quanto condizione dell'esistenza. È l'ontologia della dipendenza-da-altri che fonda la primarietà della cura. Proprio per la stretta connessione esistente fra la cura e la condizione di dipendenza degli esseri umani, Kittay (cit., p. 4) definisce la cura come lavoro, precisamente come *dependency work*. [5]

Per tutto il corso della vita siamo dentro relazioni asimmetriche in cui uno è più dipendente dell'altro; la cura è quel modo esistenziale assunto da chi, avendo raggiunto un minor stato di dipendenza, offre il proprio sapere e le proprie energie all'altro per favorire il processo di costruzione di un modo

della vita quanto più possibile auto-organizzato. In questo senso la cura è un'azione irrinunciabile per fare della vita un tempo pienamente umano: una volta che sia riconosciuto il suo valore ontogenetico, essa dovrebbe diventare tema fondativo di ogni discorso designato a fornire criteri di orientamento dell'esistenza, quindi dei discorsi etici, politici e pedagogici. Sarà perciò compito delle teorie pedagogiche ripensare se stesse a partire dal concetto di cura, per dare forma a quelle esperienze educative capaci di generare la consapevolezza del valore primario delle pratiche di cura e allo stesso tempo, in sinergia con il discorso etico e politico, aiutare i soggetti educativi a decostruire quella visione parziale che attribuisce solo al genere femminile il compito della cura. Se si vuole veramente incrementare la qualità della vita tale compito non può non riguardare anche il genere maschile.

Ragioni etiche della cultura della cura

La seconda questione che è necessario prendere in esame consiste nel capire che cosa muove l'essere di una persona lungo la linea vettoriale dell'aver cura come prendersi a cuore.

Pulcini (*Il potere di unire*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, p. XII) ipotizza che sia determinante quella disposizione che definisce «passione per l'altro», in quanto passione necessaria a decidersi per la responsabilità a coltivare una cultura della relazionalità, [6] che oltrepassi i limiti dell'individualismo moderno, dove l'altro è ridotto a strumento del processo di autoaffermazione dell'io.

Su tale questione mi trovo, invece, in maggiore sintonia con Mayeroff (*On Caring*, Harper Collins Publishers, New York 1990, p. 1), quando afferma che l'atteggiamento all'origine della cura non è un semplice avere interesse per ciò che accade all'altro, né un semplice sentimento; non si tratta neppure di un sentirsi in dovere e quindi di una questione di volere ottemperare a un obbligo, ma si configura nella forma di una risposta alla necessità da parte dell'altro di essere sostenuto nel proprio divenire. Sentire la necessità di cura dell'altro come una chiamata ineludibile, e a questa con sollecitudine dare risposta.

L'aver cura è un modo di esser-ci-con-l'altro che non risponde alla logica del dovere, ma trova la sua ragione generativa nel sentirsi necessitati dall'altro; si avverte nell'altro una necessità che ci chiama in campo in prima persona. Non è una questione di dover essere, e dunque non va inteso come un atto volontaristico con cui si risponde alla logica del dovere, ma è un sentirsi necessitato. È sentire quella cosa come necessaria che fa decidere per la responsabilità della cura.

Si pone a questo punto un'ulteriore questione: che cosa fa sentire necessario agire con cura? Dalle evidenze raccolte nel corso di ricerche empiriche in cui i soggetti coinvolti erano operatori della cura, è possibile argomentare che chi sente la necessità dell'aver cura la sente perché sa che lì ne va del bene. Ne va del bene dell'altro e del bene di sé.

Tutti noi siamo alla ricerca di ciò che è bene, ossia di ciò che dovrebbe

consentire il pieno fiorire della vita: è dunque l'idea di bene che fornisce la linea di orientamento del nostro agire. Le persone che svolgono lavori di cura con premura per l'altro nutrono in genere l'idea che sia proprio dell'agire bene il prendersi cura dell'altro. La cura che si esprime nella forma del prendersi a cuore trova il suo senso nel volere il ben-esistere dell'altro senza cercare qualcosa per sé. L'aver cura, infatti, è quel modo di agire con gli altri che trova la sua ragione generativa nel concorrere a creare le condizioni per il ben-essere degli altri. Quando si avverte che in una determinata situazione c'è bisogno di cura, ci si sente chiamati da quella ricerca del bene che orienta il proprio agire. Chi-ha-cura mette l'altro al centro delle proprie preoccupazioni e quindi agisce in modo da facilitare l'altro nella ricerca di ciò che lo fa stare bene.

È possibile che a generare la decisione a impegnarsi in pratiche di cura sia l'intuizione che nel prendersi a cuore la vulnerabilità dell'altro ci sia una forma di eccellenza, poiché in questo caso prenderebbe forma quell'agire bene" che è essenziale a una vita buona. Nussbaum (cit., p. 46 s.) ipotizza che la bellezza dell'eccellenza umana consista proprio nella sua vulnerabilità. A partire da queste premesse è possibile riformulare la relazione fra vulnerabilità ed eccellenza, ipotizzando che la forma primaria di eccellenza consista non nella vulnerabilità ma nell'aver cura della vulnerabilità.

Prendersi a cuore l'altro nella sua vulnerabilità significa saper stare in presenza della condizione umana e, senza adottare strategie di evitamento, accogliere quella che si profila essere la chiamata etica del volto dell'altro, rispondendo alla quale si situa il proprio esserci là dove ne va dell'essenziale. Chi, occupandosi di cura, interpreta il proprio agire nei termini di un prendersi a cuore ha questo sapere: il sapere dell'essenziale. [7]

Questo prendersi a cuore non è radicale altruismo in cui si è dimentichi di sé, perché chi-ha-cura agisce per sé e per l'altro nello stesso tempo. E scorretto usare termini come "egoismo" o "altruismo" per interpretare l'essenza qualitativa della cura, poiché questi hanno senso all'interno di una visione ontologica, come quella hobbesiana, che presuppone enti separati e in opposizione l'uno con l'altro. In una visione ontologica relazionale, invece, il ben-essere è qualcosa che scaturisce da una relazione e, quindi, riguarda entrambi i soggetti coinvolti (Held, *The Ethics of Care. Personal, Political, and Global*, Oxford University Press, Oxford-New York 2006, p. 12). C'è un piacere profondo nel vedere l'altro stare bene: «Bello infatti è fare il bene senza avere di mira qualcosa in cambio» (Aristotele, *Et. Nic.*, VIII, 1162 b 35-1163 a 1). Quando Aristotele afferma che l'amicizia consiste soprattutto nell'amare (ivi, VIII, 1159 a 33-34) e che amando l'amico si ama ciò che è bene per sé (ivi, VIII, 1157 b 33), sta dicendo che l'aver cura del bene dell'altro comporta un bene anche per sé, sia perché si sente di agire per il bene e questo fa stare bene, sia perché c'è un ritorno d'essere imprevisto. Per questo si dice che il ben-essere consiste nell'agire più che nel ricevere (ivi, IX, 1169 b 29).

Cercare ciò che fa bene. Affinché la pratica della cura realizzi la sua direzione di senso, dev'essere mossa dal desiderio di ciò che fa bene alla vita. Secondo Heidegger prendersi a cuore un altro essente significa voler bene e voler bene è ciò che fa vivere:

Prendersi a cuore una cosa o una persona nella sua essenza vuol dire amarlo, voler bene. Pensato in modo più originario, questo voler bene significa donare l'essenza. (Heidegger, *Segnavia*, Adelphi, Milano 2002, p. 270)

Il "voler bene" è ciò che consente alla vita di fiorire. Nel volere bene c'è quel potere ciò in forza di cui qualcosa può divenire il suo essere. L'espressione "voler bene" può suscitare diffidenza, ma è proprio il cercare ciò che è bene, inteso come il bene dell'altro, che salvaguarda la libertà di quest'ultimo. In ogni azione c'è una forma di potere, e in quell'agire che è animato dal prendersi a cuore si attualizza quel potere del voler bene che consente all'altro di essere. [8]

Tuttavia il sapere di potere può suscitare un senso di onnipotenza, un sentimento negativo che inquina la relazione. Chi è impegnato in pratiche di cura può essere soggetto ai miti di onnipotenza. A salvare dal rischio di soggiacere a questi miti è il sapersi soggetti a propria volta vulnerabili e mancanti d'essere, cioè portatori di un'ineludibile bisognosità dell'altro, e allo stesso tempo l'essere consapevoli che dalla relazione con l'altro sempre qualcosa ci viene, qualcosa di essenziale, ed è questo ricevere che mette noi, aventi cura, nella condizione di dipendenza. Presupposto di una cura ontologicamente buona, quella cioè che salva la relazione, è riconoscersi mancanti e, dunque, altrettanto bisognosi di cura, riconoscere che per realizzare il nostro poter essere più proprio noi stessi abbiamo bisogno dell'altro.

Si può parlare di una mancanza accettata come di quella postura cognitiva essenziale al generarsi di una buona disposizione alla cura. È il sapersi mancanti che ci consente di avvertire il guadagno d'essere imprevisto che viene dall'aver cura. Questo sapere è un movimento necessario alla vita intesa come continua evoluzione dell'esserci. È questo atteggiamento che salva la pratica della cura dal senso di onnipotenza e dà misura al modo di interpretare il proprio ruolo nella relazione di cura. Solo riconoscendo la propria stessa mancanza si attiva un'autentica apertura all'altro, che è quella condizione in cui ci si lascia interrogare radicalmente dalla sua alterità rendendo se stessi disponibili a vivere processi trasformativi, senza scivolare nella «duplice trappola dell'oblio di sé o dell'appropriazione dell'altro» (Pulcini, cit., p. XIII).

Il sapersi mancanti, che detto altrimenti è il sapersi necessitati dalla relazione con l'altro, è quella consapevolezza che tiene il nostro sguardo aperto sull'altro. Tuttavia penso che a provocare la decisione di aver cura di altri con premura e sollecitudine non basti questa visione ontologica che dice il nostro essere-dipendenti-da. Ciò che consente di trovare la motivazione e le energie

necessarie ad agire è il sapere per esperienza il guadagno d'essere che viene dalla cura, cioè dall'essere dentro autentiche relazioni di cura. Sapere la propria incompiutezza, il proprio meno, contraddistingue quel sapere necessario ma non sufficiente a catalizzare la spinta ad agire. È, invece, sapere il bene che viene dall'attivare un certo modo esistenziale che mette in movimento il nostro esserci. Ci si decide ad assumere la responsabilità della cura per altri (non di altri) perché si intuisce che lì cessa il brusio anonimo e senza senso della vita ripiegata su se stessa e si dischiude la possibilità dell'esserci con senso. A far decidere per la sollecitudine premurosa verso l'altro è il sapere dove sta il necessario per esserci.

Mettere al centro l'altro che ti interpella. A muovere l'esserci è soprattutto un desiderio, nel caso delle pratiche di cura il desiderio di fare "qualcosa che fa stare bene". Le energie necessarie a sostenere l'impegno in queste pratiche non si trovano se si agisce per rispondere a un obbligo, ma solo perché si sente che lì sta ciò che è bene. Volere il bene non è sentimentalismo, è il cuore dell'etica. E questo volere bene non è inteso come imposizione all'altro della propria idea di ciò che è bene, ma è ricerca condivisa con l'altro. Non significa pretendere di agire secondo la propria idea di bene, bensì fare ciò che si sente essere bene a partire dalla situazione e dalla prospettiva dell'altro. Non ci sono verità definitive o convinzioni indiscutibili, ma idee da misurare sempre con l'esperienza: cercare ciò che fa vivere bene il tempo della vita richiede di incontrare l'altro con la consapevolezza della parzialità del valore delle proprie credenze.

Cercare insieme ciò che è bene senza imporre la propria idea non vuol dire rinunciare alle proprie convinzioni, ma agire partendo da sé sapendo però ascoltare autenticamente l'altro. Il saper ascoltare comporta il saper mettere in discussione le proprie convinzioni e le proprie prospettive quando si avvertono nelle parole o nel modo d'essere dell'altro direzioni di senso impreviste. Si è detto che l'agire con cura è mosso dal desiderio di promuovere il ben-essere dell'altro; quando questo desiderio è autentico accade che si sappia ascoltare le sue priorità ed è il tenerle in conto che inevitabilmente ci mette in discussione.

Il desiderio che le cose vadano bene non è un'ideologia, come molti, affascinati dal negativo, insistono ad affermare. Cercare ciò che è bene costituisce, come sosteneva Aristotele, il desiderio di ognuno. Quello che segna il movimento d'essere di chi-ha-cura è una concezione relazionale del bene. E poiché la relazione in cui accade questa ricerca di ben-esistere è una relazione asimmetrica, in quanto qualcuno è nella posizione facilitata mentre l'altro è in una condizione di debolezza (che può essere economica, fisica, psichica, spirituale, sociale, politica), ciò che s'impone come necessario, e che i pratici della cura riconoscono come priorità, è mettere l'altro al centro delle proprie preoccupazioni. [9]

L'opzione di mettere l'altro al centro non è obbedire a un imperativo intellettualistico che s'impone con la forza dell'argomentazione, e che quindi

si traduce in un dover essere, bensì è un desiderio conseguente al sentire quest'azione come necessaria. Nominare una cosa come necessaria significa dire che sta nell'ordine del bene. Il desiderio di bene non è desiderio di affermazione di sé, ma è desiderio che l'altro trovi la sua dimensione di benessere in cui realizzare le possibilità del suo proprio essere. Lì trova consistenza la relazione etica, quella in cui l'altro è salvaguardato nella sua trascendenza.

La relazione etica, così concepita, è quella che si attiva con un'attenzione nutrita di direzioni di valore. È questa la matrice generativa dell'agire etico, perché è quella che impedisce che i germi dell'indifferenza attecchiscano nell'anima. L'indifferenza nei confronti dell'altro è la radice dell'ingiustizia. L'essere indifferenti non solo lascia l'altro nella sua sofferenza, ma rende quest'ultima più difficile da sopportare, poiché percepire di non essere presi in considerazione produce una diminuzione del senso dell'esserci.

L'attenzione è un atteggiamento contrario all'indifferenza. L'indifferenza è alla radice del male, perché il sentirsi non considerati causa sofferenza e incrementa il dolore laddove già esiste. Nella rottura dell'indifferenza, che accade quando si ha cura, si attualizza l'evento etico. Tale evento si rende possibile perché l'essere umano accoglie dentro di sé e fa agire nella relazione la vocazione a un progetto esistenziale in cui la relazione con l'altro è essenziale.

Secondo Lévinas (1998b, p. 28) questa vocazione prende corpo nella misura in cui il soggetto pensa che l'avventura esistenziale del prossimo sia cosa più importante della propria, e di conseguenza dà la priorità all'altro. C'è del vero e del falso in questa affermazione, se la si interpreta alla luce del senso che emerge dalle parole di chi fa pratica di cura, perché queste ci dicono che chi-hacura nella forma del prendersi a cuore assume sì l'avventura esistenziale dell'altro come cosa cui si deve grande considerazione, ma non stabilisce alcuna gerarchia. I pratici della cura non ragionano per assoluti, non c'è qualcosa che sempre viene prima e qualcosa che viene dopo, ma c'è una necessità alla quale rispondere valutando ciò che in quel caso preciso è da fare.

Stabilire gerarchie è un atto simbolico pericoloso, perché così facendo sempre qualcuno viene messo in un di meno. Chi pratica la cura per l'altro sa per esperienza che qui sta la radice dell'errore etico. Ognuno di noi sempre si trova in una fitta trama di relazioni e la condizione affinché si venga a creare una buona qualità della vita è che ogni nodo della rete relazionale sia oggetto della massima attenzione, senza dannose gerarchie di valore.

Elementi di criticità

Nominare i guadagni di senso che si esperiscono nel fare lavoro di cura è essenziale per costruire una cultura del valore della cura. Questa operazione simbolica, che costruisce quello che Bubeck chiama «buon scenario», deve necessariamente essere completata da riflessioni che della cura nominino anche gli elementi di criticità, per disegnare anche uno "scenario

problematico". Non bisogna infatti dimenticare la fatica del lavoro di cura, perché chi-ha-cura è chiamato a spendere così tante energie e in molti casi per periodi così lunghi da arrivare a sentirsi esaurito delle proprie risorse. La cura dei bambini e l'accudimento degli anziani nella solitudine degli spazi domestici possono essere così impegnativi da assorbire tutto il tempo o gran parte del tempo della giornata senza lasciare spazio per la cura di sé.

Una buona teoria della cura non può non affermare che l'occuparsi del benessere di altri si configura come un'attività generativa di senso, che produce effetti positivi sull'altro, solo se è bilanciata dall'occuparsi di sé. È necessario per chi-ha-cura disporre di un tempo da vivere in una "stanza tutta per sé". Se la specificità della cura è di essere «diretta-verso-l'altro» e «per-il-beneficio-dell'altro» (Bubeck, *Justice and the Labor of Care*, in Eva F. Kittay ed Ellen K. Feder (a cura di), *The Subject of Care. Feminist Perspectives on Dependency*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham (Md.) 2002, p. 170), occorre però sottolineare che questa dislocazione sull'altro è positiva se allo stesso tempo chi-ha-cura riserva tempi per sé. Si consideri a questo proposito quello che può essere definito l'imperativo della religione cristiana che, nel dare rilievo all'amore per l'altro, chiede che questo si configuri nella stessa forma dell'amare se stessi. L'interpretazione sacrificale della vita, in cui ci si dedica solo ad altri, è un nonsenso, perché venendo a mancare la cura di sé nulla resta da mettere in gioco nella relazione con altri.

Per interpretare adeguatamente il lavoro di cura occorre operare una distinzione fra service e care: affinché si possa parlare di pratiche di cura è necessario non solo che si tratti di un'attività che soddisfa i bisogni di un'altra persona, ma che tali bisogni siano del tipo che una persona non è in grado di soddisfare autonomamente; in caso contrario, quando si sostituisce l'altro in ciò che potrebbe fare da sé, si tratta di semplici prestazioni di attività di servizio (ivi, p. 165). Scambiare le attività di cura (care) per attività di servizio (service) è una mistificazione che è necessario portare all'evidenza e criticare, proprio perché la teoria della cura, in quanto orientata dall'intenzione di provocare un riconoscimento del valore della cura, non può confonderla con le attività di servizio.

La distinzione fra pratiche di cura e attività di servizio è importante da elaborare criticamente soprattutto per le donne, dal momento che costituiscono la prevalenza delle persone che sono impegnate in azioni di cura. Nella cultura occidentale le donne crescono imparando l'imperativo della cura e alle pratiche di cura tendono a dedicare una parte consistente del loro tempo, poiché viene loro insegnato, sia esplicitamente sia implicitamente, che nella cura possono trovare il senso dell'esistere. Questa costruzione culturale, che associa cura e autorealizzazione, così come viene pronunciata sembra avere una valenza universale, mentre di fatto è destinata solo all'universo femminile. Se si accetta di riconoscere l'importanza del lavoro di cura e contemporaneamente la visione che individua in esso possibilità di generare senso, diventa necessario discutere la destinazione esclusivamente femminile di questa visione e contemporaneamente

alimentare una cultura critica capace di distinguere dove si richiede cura e dove si richiede servizio, poiché confondere le attività di cura con quelle di servizio significa investire queste ultime di potenzialità di senso che non hanno e, quindi, esporre i professionisti della cura a uno sfruttamento insensato delle loro risorse. Proprio affinché alla cura venga riconosciuto il giusto valore e per chi la pratica si configuri come un'esperienza generativa di senso e non comporti il rischio di inutili emorragie d'essere, è necessario distinguere anche fra "bisogni vitali" e "bisogni meramente accessori" e considerare solo i primi oggetto qualificante il lavoro di cura.

Occorre poi tenere presente che anche le attività di cura comportano il rischio di un'esposizione allo sfruttamento, perché occuparsi del benessere dell'altro mettendo a disposizione le proprie energie cognitive ed emotive pone chi-ha-cura in una condizione di vulnerabilità e quindi di rischio (ivi, p. 160; Benner e Wrubel, 1989, p. 1). Poiché l'attività di cura è rivolta a persone che si trovano in uno stato di dipendenza, l'impegno nella cura implica la consapevolezza della condizione di fragilità e debolezza in cui l'altro si trova; ma proprio il sapere la vulnerabilità dell'altro può portare a un eccesso di cura che è sempre un elemento negativo, non solo per chi-ricevecura ma anche per chi-ha-cura, poiché questi consuma inutilmente tempo ed energie, e il consumo eccessivo di sé incrementa la condizione di vulnerabilità. Un consumo eccessivo di sé da parte di chiha-cura si verifica quando, oltre a soddisfare i bisogni necessari, questi dedica il proprio tempo a soddisfare ogni richiesta dell'altro; in casi simili ci si espone a forme di impoverimento di sé, se non addirittura di sfruttamento, che consumano senza restituire senso. [10]

Se da un lato lo stato di vulnerabilità e dipendenza di chi-ricevecura fa sentire chi-ha-cura massimamente responsabile del benessere dell'altro al punto da rendersi vulnerabile a ogni richiesta, dall'altro espone chi-ha-cura al rischio di interpretare la propria posizione non nei termini della responsabilità bensì del potere. Se la relazione di cura è interpretata secondo la logica del potere, allora il senso della cura viene meno e l'esercizio del potere può degenerare in forme di abuso dell'altro. Maggiore è lo stato di dipendenza di chi-ricevecura, maggiori sono i rischi di abuso cui è sottoposto.

Ciò che salvaguarda chi-ha-cura da eventuali forme degenerative della relazione di cura, che vanno dall'incuranza fino all'abuso, è la capacità di mantenere viva la motivazione etica che dovrebbe essere all'origine dell'opzione per il lavoro di cura, intendendo l'etica in senso aristotelico come ricerca di ciò che è bene, e dunque di uno stato di benessere dell'altro.

Sarebbe tuttavia errato attribuire alla sola responsabilità di chi-ha-cura la salvaguardia della motivazione etica da cui dipende il valore delle azioni di cura, poiché determinanti sono anche le condizioni ambientali in cui si opera. Quando Winnicott suggerisce di preparare un ambiente favorevole alle madri, lo fa perché sa quanto dal loro ben-essere dipende la possibilità di esercitare una buona cura per i loro bambini. Molte delle infermiere che esprimono insoddisfazione per il loro lavoro sperimentano come certe condizioni

organizzative impediscano loro di aver cura dei pazienti con i quali, poiché costrette a rispettare le routine dei protocolli medici, spesso possono stabilire solo relazioni tecniche.

Fornire contesti di esperienza favorevoli a quanti sono impegnati nella cura significa garantire loro le condizioni affinché possano coltivare una buona condizione fisica e una buona salute mentale, e possano usufruire di un'adeguata formazione. Tutti questi elementi concorrono a salvaguardare la relazione in modo che sia generativa di benessere per entrambi i soggetti coinvolti.

NOTE

[1] Questo non significa negare l'autonomia dell'individuo, ma concepirla diversamente, come un guadagno esistenziale giocato all'interno delle relazioni. Held (cit., p. 14) definisce l'autonomia come la capacità di ricostruire in modo rinnovato le relazioni esistenti e di coltivarne di nuove.

[2] Sulla base dell'ontologia della relazionalità si è modificata anche la visione gnoseologica. Una parte consistente del pensiero contemporaneo, infatti, avverte la necessità di passare da una concezione del soggetto come entità autocentrata, dove il pensiero si produce per un movimento autonomo della mente isolata dal contesto, a un modo di intenderlo come zona mentale auto-eco-organizzata, le cui attività cognitive ed emotive non sarebbero che la forma emergente singolare di un processo socialmente condiviso di costruzione del mondo. Si tratta di concepire il sé come uno dei tanti punti in cui il flusso energetico di un campo di forze si agglutina in una forma singolare. Il sé non è, dunque, un soggetto pensante autologico, perché quando si dice "io penso" s'intende indicare che c'è un contesto di pensiero diffuso all'interno del quale prende forma il mio pensare, che assume un suo profilo singolare in connessione con la trama assolutamente imprevedibile degli incontri relazionali che strutturano il mio campo di esistenza.

[3] È sulla base della sua ontologia relazionale che Heidegger esclude come infondato il concetto di cura di sé: «La Cura non designa neppure, primariamente ed esclusivamente, un comportamento isolato dell'io rispetto a se stesso. L'espressione "cura di sé", escogitata in analogia al prendersi cura, sarebbe una tautologia. La Cura non può costituire un particolare comportamento verso se-stesso, perché il se-stesso è caratterizzato ontologicamente dall'"essere-avanti-a-sé"» (Heidegger, *Essere e tempo*, Bompiani, Milano 1976, p. 241). Si vedrà, invece, come sia possibile e legittima la pratica della cura di sé e come questa sia condizione essenziale per essere capaci di una buona cura per gli altri (cap. 5).

[4] Sono molti i filosofi che non hanno visto la centralità ontologica della cura e questa svista in genere è connessa a un'opzione ontologica incapace di vedere la relazionalità come costitutiva della condizione umana. È questo il caso di Hobbes, il quale concepisce gli esseri umani non solo come enti discreti, ma anche come individui in guerra gli uni con gli altri. Da questo iniziale stato bellico deriverebbe la necessità per gli esseri umani di stipulare un contratto sociale. Tale rappresentazione ontologica degli esseri umani come soggetti in perenne stato di guerra li considera già nella loro condizione adulta, dunque come soggetti relativamente uguali e autosufficienti, e non tiene conto del fatto che l'essere umano non fa la sua apparizione sulla terra come persona già adulta e competente, poiché prima esiste una fase di dipendenza dagli altri in cui sono le cure che ciascuno riceve che modellano le sue possibilità esistenziali. È su questa premessa ontologica che, invece, trova fondamento la teoria di Fiume secondo il quale la simpatia per gli altri sarebbe innata. Per tale ragione la visione ontologica che fonda la teoria della cura avrebbe, secondo alcuni, delle consonanze con il pensiero del filosofo scozzese (Groenhout, *Connected Lives*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham (Md.) 2004, pp. 25-27).

[5] Conseguentemente Kittay definisce *dependency worker* chi fa lavoro di cura e *charge* (onere) il carico di responsabilità che tale lavoro comporta. Una terminologia sensibilmente differente da quella in uso nella letteratura sulla cura, che risponde all'intenzione di focalizzare la dimensione di lavoro delle pratiche di cura e che, mettendo chi-riceve-cura nella posizione di comportare un onere per chiha-cura, toglie di mezzo ogni possibile sentimentalismo. Se, affinché si possa affermare di essere in presenza di un lavoro di cura, è necessario che ci sia una relazione fra uno che è necessitato del rapporto di aiuto dell'altro e l'altro che s'impegna a soddisfare i suoi bisogni vitali, allora anche l'attività medica potrebbe essere rubricata come azione di cura; Kittay (cit., p. 38), invece, non la considera tale e la etichetta come professione *tout court*. A suo parere quando una pratica non è più informale, ma sistematicamente organizzata, non si può parlare di cura. Questo criterio per la codifica del lavoro di cura non è accettabile perché escluderebbe tanto il lavoro infermieristico quanto quello educativo. La differenza fra attività medica da una parte e attività infermieristica e attività educativa dall'altra va individuata nel diverso livello di competenza tecnica attribuito alla prima, che viene considerato elemento necessario per garantire un'adeguata retribuzione. Nella nostra società a definire il rango di una professione è la qualità delle competenze tecniche che essa richiede: più alto è il livello della padronanza di tecniche richieste, più si tratta di una professione altamente retribuita.

[6] Bubeck (cit., p. 163) parla della cura come di *labor of love*. Preferisco non utilizzare la parola "amore" perché troppo estensiva e suscettibile di un'interpretazione sentimentalistica. Tuttavia è necessario ricordare che Socrate spiega la disposizione a insegnare agli altri il proprio sapere come motivata dall'«amore per gli altri» (philanthrOM). È questo sentimento amorevole che genera atteggiamenti di generosità in cui si mette ciò di cui si dispone a disposizione degli altri e, come afferma Socrate, «non solo senza esigere alcun compenso, ma anzi offrendo volentieri del mio» (Platone, Eutifrone, 3d).

[7] In genere, come i fatti attestano, a occuparsi di cura sono per lo più le donne, così come in genere nel passato sono stati gli uomini a occuparsi di filosofia, molti dei quali hanno teorizzato che la filosofia può salvare la vita (Nussbaum, cit., p. 55). La tesi che attribuisce una tale valenza alla filosofia nasce da una distrazione dal reale, dal non saper stare in presenza del vulnerabile. Una volta deciso che il vulnerabile è insopportabile e incapace di generare senso, il pensiero occidentale ha investito di valore tutte quelle attività che sembrano situare l'esistenza in una sfera estranea alla fragilità della condizione umana: la contemplazione di idee che sempre sono, la produzione di opere che si sottraggono all'usura del tempo, la ricerca di gloria nello spazio dell'agire pubblico. Tutte queste azioni sono indubbiamente necessarie alla costruzione di un mondo umano, ma di esse occorre sapere il valore secondo: si dovrebbe avere la consapevolezza che ci si può occupare di filosofia, produrre arte, fare politica solo se qualcuno ha avuto cura di noi consentendo il fiorire delle nostre capacità. In questo senso la pratica di cura è un bene primario e fondativo di ogni altro, con la conseguenza che occuparsi di cura fa stare là dove ne va del senso dell'esserci. Nel momento in cui la cultura occidentale ha svalutato le pratiche di cura decidendo che l'eccellenza dell'esistenza si gioca altrove, non ha fatto altro che capovolgere l'ordine delle cose costruendo una finzione che legittimasse e autorizzasse coloro che non sono disposti ad assumersi l'onere e la fatica della cura.

[8] Questo volere il bene assume però differenti significati a seconda dello scopo cui mira la relazione di cura: se è terapeutica il bene consiste nel ripristinare l'equilibrio vitale dell'organismo oppure un buon equilibrio psichico; se è educativa il bene è rappresentato dal promuovere il pieno fiorire dell'essere dell'altro.

[9] Bubeck (cit., p. 169) sostiene che riconoscere la condizione di necessità di cura dell'altro e rendersi disponibili può far scivolare in una situazione fuori controllo per un eccesso di oblatività; in questo caso non si può parlare di "buona cura" perché l'eccesso comporta sempre una privazione d'essere. Di fatto, però, chi-ha-cura in maniera buona sa agire con misura, come dimostrano gli operatori della cura, che in genere parlano della necessità di essere disponibili entro i giusti limiti.

[10] Secondo Marilyn Frye (cit. in Kittay, cit., p. 35), quando chi-riceve-cura abusa della disponibilità dell'altro, «innesta la sostanza dell'altro su di sé». Questa è una scorretta interpretazione di quello che avviene nelle relazioni squilibrate, perché quando uno chiede troppo all'altro, nel senso che chiede più del necessario, non fa che consumare le energie di chi-ha-cura in attività che proprio in quanto inessenziali non sono di alcuna "sostanza".

(da: *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori Milano 2006, pp. 93-110)

Prendersi cura delle relazioni

Luigina Mortari

Il pensare può sembrare la più solitaria di tutte le attività, invece non può esistere senza qualche interlocutore o una qualsiasi compagnia. L'interazionismo di matrice vygotkiana spiega lo sviluppo delle attività mentali superiori come interiorizzazione dei processi cognitivi vissuti in interazione con altri. Il pensare è sempre un pensare-con-altri, un dialogare con "altro generalizzato" che, secondo la definizione di George H. Mead, è quella comunità sociale di appartenenza la quale, qualificandosi come universo di discorso, rende possibile il pensare intrasoggettivo. Noi siamo il nodo di relazioni in cui ci troviamo a essere e quindi anche il nostro pensare è forma emergente di queste relazioni. Già Kant aveva parlato di una «costruzione sociale del pensiero» conseguente al fatto che noi possiamo pensare correttamente solo nella misura in cui «pensiamo in comune con altri a cui comunichiamo i nostri pensieri, e che ci comunicano i loro». Per questo l'essere privati della possibilità di confrontarsi con altri è tutt'uno con l'essere privati della possibilità di pensare (Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero?*, Adelphi, Milano 1996, pp. 62-3).

Nel contesto relazionale si coltiva non soltanto il pensare ma anche il sentire, perché i sentimenti che aiutano a vivere (saper accettare, avere speranza, nutrire fiducia, sentire tenerezza) hanno necessità dello sguardo e del gesto di altri, mentre nell'isolamento dello spazio intrasoggettivo annichiliscono. I «momenti supremi dell'anima» forse non sono quelli che segnano la radicale distanza dalle situazioni terrestri (Emily Dickinson, poesia 306), ma accadono quando l'essere-congli-altri nutre la fioritura del nostro esserci. Come ci ricorda Cicerone, è la relazione amicale che tiene viva la luce della speranza impedendo che l'anima si avvili (Cicerone, *De amicitia*, VII, 23). È stando in una relazione di cura che si ha cura della propria vita.

Dopo la dissoluzione del soggetto non è più possibile concepire la mente come un grumo di pensieri dai contorni ben definiti, che la ragione cartesiana potrebbe gestire in termini manageriali. Con la svolta epistemologica provocata dal paradigma ecologico il concetto di "mente", che la psicologia freudiana aveva dilatato verso l'interno fino a includere i processi inconsci, viene ora dilatato verso l'esterno: le nostre menti sarebbero forme emergenti da una più estesa materia cognitiva trasparente, nelle quali si annodano eventi cognitivi che fluiscono nel più vasto ecosistema mentale. Pertanto non si dovrebbe pensare alla mente come unità discreta soggetta solo a un principio interno di auto-organizzazione, ma come intrecciata in una struttura circuitale complessa, rispetto alla quale il principio autopoietico è diffuso nell'intero sistema e si autocostruisce sulla base di una logica evolutiva immanente. La mente individuale può essere pensata come una rete di nodi noetici intessuti in un network informativo esteso con il quale starebbe in un'inaggrabile relazione di codipendenza costruttiva; di conseguenza il pensare andrebbe concepito in termini auto-eco-logici.

Sottesa a questa concezione interazionista dei processi cognitivi c'è l'ontologia della relazionalità, ossia il pensare l'esserci come coesistenza, nel senso che l'esistenza singolare non è mai individuale, ma sempre copartecipata. L'essere singolare è sempre plurale, cioè forma emergente dell'annodarsi di una pluralità di relazioni in cui l'esistenza di ciascuno trova la matrice generativa del suo divenire in quanto co-essere. Nell'ontologia della relazionalità la dimensione sociale o intersoggettiva non si aggiunge a quella individuale come se questa preesistesse all'incontro con altri, ma è l'essere-con che struttura l'essere singolare. La relazionalità, lo scambio, il dialogo sono all'origine della possibilità di esserci. In questo senso la pluralità è al cuore dell'essere (Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano 1989, p. 173). Enunciare la primarietà ontologica dell'essere in relazione non significa, però, negare la solitudine inaggrabile dell'esistenza singolare, in cui ciascuno si trova a sopportare da solo la fatica di esistere; significa invece sottolineare che la condizione umana porta al suo cuore un paradosso che segna originariamente l'esserci: ciascuno è un essere singolare e plurale nello stesso tempo, poiché patisce in solitudine il farsi dell'esistenza, che è però possibile solo nella copartecipazione plurale.

Il fatto che l'essere in relazione sia la possibilità stessa dell'esserci ha come implicazione che non c'è possibilità di senso nell'isolamento; il senso si struttura nello scambio con altri, prende forma laddove c'è un tessuto vivo di relazioni; nell'isolamento c'è solo possibilità di consumo di sensi già dati. È in quell'esistenza singolare che attualizza la sua tensione originaria alla pluralità che si dà l'auto-eco-poiesi del senso.

Presupporre la primarietà ontogenetica della pluralità significa offrire al discorso una sintassi con cui smantellare il linguaggio atomistico-disgiuntivo e meccanicistico con cui a lungo abbiamo nominato la vita, e con essa la vita della mente. Ne consegue che l'ontologia della relazionalità applicata ai processi cognitivi non può non avere significative implicazioni rispetto al concetto di cura della vita della mente.

Se il confronto con altri è condizione dell'emergere della capacità di pensiero, si può presumere che la qualità del contesto relazionale in cui si apprende a pensare abbia significative implicazioni sulla qualità delle capacità cognitive sviluppate. Il verificarsi di un'esperienza educativa richiede necessariamente un processo di affidamento nella relazione con chi ci può essere maestro. Ma proprio perché in gioco c'è il materiale più delicato e più prezioso – la vita della mente – occorre che chi ha responsabilità dei processi educativi si prenda a cuore la qualità delle relazioni in cui si gioca l'affidamento magistrale. Nel *Protagora* Socrate sottolinea la delicatezza dell'affidamento educativo: poiché l'educazione è un processo relazionale in cui qualcuno non ancora esperto nell'arte di vivere viene affidato a qualcuno cui si chiede di aver cura dell'anima, occorre riflettere accuratamente sulle scelte che si fanno per «non mettere in pericolo ciò che si ha di più caro» (Platone, *Protagora*, 314a).

La mente è materiale delicato, nel quale le esperienze si imprimono indelebilmente; degli insegnamenti ricevuti non ci si può liberare facilmente: una volta appresi si rimane danneggiati o avvantaggiati. È pericolosa, non solo sul piano personale ma anche su quello sociale e politico, quell'indifferenza, piuttosto comune, che porta a

non curarsi dei contesti relazionali entro i quali si coltiva il pensiero.

Che sia importante coltivare la vita della mente stando in relazione con persone che si sente essere autorevoli, quindi maestre di pensiero, era convinzione fortemente presente nella cultura antica dove la cura di sé era intesa come una vera e propria pratica sociale (Foucault, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1996, p. 55). Non solo c'era nelle comunità filosofiche una gerarchia riconosciuta che consentiva ai più esperti di orientare gli altri, ma era fortemente sentita la necessità di affidarsi a un maestro realmente capace di coltivare la vita interiore. Un interessante documento di questa pratica magistrale è costituito dalle Lettere a Lucilio, nelle quali Seneca non solo mette in scena alcune pratiche di cura dell'altro (fornire consigli morali, fare dono giornaliero di "pensieri saggi" per aiutare l'allievo a costruirsi un proprio ordine simbolico di riferimento), ma mostra come questo impegno vada praticato regolarmente così che l'altro si senta dentro una relazione di cura. È lo stare dentro relazioni di cura che fa lievitare il pensiero, perché sentirsi oggetto di cura rende possibile arrischiare la ricerca radicale della verità, che richiede di trovare la forza di lasciare biodegradare verità trite e asfittiche cui la mente tende a rimanere legata per sperimentare la ricerca di quegli orizzonti di verità che attraverso il dialogo aperto con l'altro riconosciamo essere vitali.

Da coltivare sono quelle relazioni alle quali sentiamo di poter accordare il nostro consenso interiore, perché hanno come riferimento persone per le quali proviamo un sincero sentimento di ammirazione. L'ammirazione è una passione fondamentale, la prima di tutte le passioni, la definisce Cartesio in *Le passioni dell'anima*, perché ha il potere di catalizzare la forza vitale orientandola all'ulteriore. L'ammirazione non è, però, qui intesa come quella risposta emotiva che esplose improvvisa allorché la mente registra qualcosa di nuovo; è invece un atto mentale che prende forma col tempo, come conseguenza del riconoscimento di autorità dell'altro guadagnato attraverso una riflessione valoriale.

Ci sono verità che ci passano accanto: razionalmente le cogliamo, ma non hanno la forza di scavare nella nostra anima. Accade, invece, che quando sono formulate da persone il cui pensiero riteniamo essere degno di attenzione sono capaci di innescare una vera trasformazione interiore. L'ammirazione è quel sentimento che crea movimento, produce spostamento dell'ordine simbolico. Essere capaci di ammirazione significa uscire dall'autarchia del sé e aprirsi all'alterità. Quando è sostenuta da quello sguardo intelligente che dà misura al nostro sentire e ai nostri pensieri evitando sentimenti smisurati, la capacità di ammirazione è risorsa simbolica. È l'ammirazione a metterci in ascolto della verità. Quando si sta in ascolto di chi si ammira, l'anima trema. Segno che dentro c'è movimento. Si sente nella carne il rapporto asimmetrico che c'è con chi si ammira e nessun desiderio di andare a parità si accampa nella mente. L'unico desiderio è quello di riuscire a stare in ascolto del dire dell'altro e trovare da lì guadagni essenziali.

Sono i sentimenti positivi, come l'amicizia, l'ammirazione e la simpatia, che proviamo nei confronti di certe persone a disporre la mente a quel certo grado di attenzione che la rende sensibile alla verità: **la circolazione della verità è in stretta connessione con il clima emotivo che permea i contesti relazionali** e «questo vale per qualsiasi genere di verità» (Weil, *La prima radice*, SE-Mondadori, Milano 1990, p.

188). L'ammirazione consente di strutturare una relazione asimmetrica in cui il soggetto educativo riconosce ad altri un di più, quel di più che legittima l'affidamento magistrale.

Ma il processo educativo non ha bisogno solo di questo tipo di relazioni, come sono quelle magistrali: a costituire la matrice di un lavoro simbolico che nutre la mente sono anche le relazioni tra pari, precisamente quelle in cui si materializza l'aver cura reciproco. Esempio di un contesto di cura tra pari è la relazione di amicizia. È la relazione amicale, infatti, che insieme a quella materna è considerata paradigma della relazione di cura.

L'amico è franco e sincero mentre si cura di te. Ed è di questo tipo di cura comprensiva ma allo stesso tempo critica e severa che la mente necessita per crescere. Non di complicità che rinuncia a dire la verità per timore di spezzare ciò che lega, né d'altra parte di critiche violente dove l'aggressività sul pensiero dell'altro viene contrabbandata per severità. Certo il pensiero ha bisogno di urti, ma di urti necessari, non smisurati. Quegli urti che solo l'amico franco, ma insieme capace di una profonda comprensione empatica, può provocare.

L'amicizia cui mi riferisco non è quel fenomeno d'intimità in cui gli amici aprono reciprocamente la loro anima incuranti del mondo, ma è una relazione rilevante sul piano politico perché si costituisce come il luogo privilegiato per l'esercizio del pensare che va in cerca della verità. La relazione amicale non è scambio di parole fra individui che si sono ritagliati uno spazio lontano dal mondo, ma è dialogo che ha per oggetto il mondo comune dell'esperienza, e come tale attiva un discorso fatto di domande che mantengono il pensiero ancorato al reale.

Il dialogo che avviene fra amici ha la qualità della continua apertura al mondo, proprio perché è costitutivo del pensare amicale il non presumere mai di aver agguantato la verità definitiva, quella definizione coercitiva che metterebbe fine a ogni ricerca. Il dialogo autentico è quello che rimane aperto all'esplorazione di un'infinità di opinioni possibili; e questo tipo di apertura, in cui si accetta che le nostre teorie vengano biodegrate, richiede un contesto relazionale in cui sentirsi accolti e compresi anche quando le nostre idee si frantumano e le nostre epistemologie mostrano tutta la loro fragilità. Ed è proprio la relazione amicale quella che fornisce un humus affettivo tale da sentire di poter arrischiare la radicale messa in discussione di sé. In questo senso l'amicizia è quella relazione privilegiata in cui del pensare si ha cura autentica, perché gli amici non si limitano a dire ciò che viene in mente in quel momento, ma si prendono cura di quel pensare che va in cerca della giusta misura con cui mettere ordine nel mondo.

La relazione amicale autentica è generativa di un pensare che sta nell'ordine della verità in virtù del fatto che è proprio dell'amico stare col pensiero dell'altro in una relazione di ricerca della verità. L'amico vero, infatti, va in cerca della verità che rischiarerà l'esperienza, e in questa ricerca non accetta infingimenti e ipocriti nascondimenti, poiché sa che il bene sta in una relazione essenziale col vero. È possibile che l'amico mi giudichi in modo più giusto di quanto io faccia con me stesso, chiarendo aspetti di me che non vedo. Questo accade perché, in quanto attento alla mia singolarità, l'amico è capace di quell'atto empatico che consiste nel presentificare il mio vissuto per cercare di esso una comprensione quanto più

possibile originaria. Fra amici il dire la verità, pur nella durezza che accompagna certe enunciazioni e nel groviglio di emozioni che può suscitare, è generativo di ulteriori mosse vitali del pensiero poiché ha profonde somiglianze con la verità materna: quella che, mossa da un sentimento di benevolenza e di intera accoglienza dell'altro, non fa sentire giudicati, bensì accolti da un pensiero che sa aver cura. Proprio la relazione amicale, quindi, può fornire quelle risorse emotive di cui la ricerca della verità deve nutrirsi per poter sostenere un pensare che non rinunci mai al suo impegno interrogante, anche quando ha l'impressione di mancare l'approdo a isole di pensieri veri.

Questo legare l'aver cura di sé alla cura delle relazioni con altri può essere interpretato come un aumentare il tasso di fragilità della nostra esistenza, perché ci renderebbe più dipendenti dal contesto. È questo un vecchio argomento dibattuto fin dall'antichità (Nussbaum, *La fragilità del bene*, Il Mulino, Bologna 1996, pp. 626-7) che sta in relazione con la tesi che concepisce la felicità non come un agire bene con altri, ma come una condizione interiore conseguente al guadagnare una condizione di autosufficienza. Sembrerebbe che il far affidamento su una rete di relazioni annulli automaticamente ogni possibile sfera di libertà; l'unica salvezza consisterebbe nel confidare solo su sé stessi. Ma il far coincidere lo stato di autosufficienza, cioè quell'ipotetico bastare a sé stessi che si darebbe in una condizione sciolta da ogni vincolo relazionale, con la libertà è un errore, perché se autosufficienza e libertà coincidessero, allora l'essere umano non potrebbe mai godere della libertà, dal momento che a nessuno è dato vivere una vita svincolata da reti di relazioni essendo la condizione umana quella della pluralità: l'essenza dell'essere è nella sua co-essenza. Co-essenzialità significa che l'essere singolare diviene tale nella pluralità delle relazioni in cui ciascun essente sta in una dipendenza co-strutturale. Dire che la pluralità è l'essenza dell'esser-ci significa affermare che non c'è prima un essere singolare che poi in seconda battuta si aprirebbe agli altri, poiché la pluralità sta al cuore dell'essere. Non è, dunque, che noi rendiamo fragile e incerta la nostra esperienza quando decidiamo di tessere le relazioni che definiscono lo spazio del nostro agire; è la condizione umana, in cui la singolarità dell'esistere è plurale nella sua essenza, a essere intrinsecamente fragile proprio perché, dal momento che essere è con-essere, nessuno è autosufficiente rispetto al problema del dare senso alla propria vita. È impossibile pensare a un essere singolare che realizza la sua essenza in una chiusura autoreferenziale.

Ragionando nell'orizzonte aperto dall'ontologia della pluralità, ossia di quel pensiero che concepisce la relazionalità come matrice morfogenetica dell'esserci, per cui ogni essente nella sua singolarità è forma emergente dai nodi di relazioni in cui l'essere diviene in quanto con-essere, allora aver cura di sé avendo cura del tessuto di relazioni in cui siamo significa cercare orizzonti di senso mantenendosi fedeli al proprio della condizione umana, quello che ci fa essere costitutivamente aperti agli altri. Nulla, infatti, è più necessario della relazione; ciascuno ha bisogno di legami, perché al di fuori di una rete di relazioni significative non si può vivere interamente. L'autosufficienza è possibile solo in quell'immaginazione che ha sciolto ogni legame con la realtà.

Se si assume come presupposto l'ontologia della relazionalità, quella che descrive il

farsi di ogni forma di vita, e quindi anche di quella mentale, come insuperabilmente dipendente dall'annodarsi di relazioni, allora l'interpretare l'aver cura in termini auto-sociologici assume i contorni di una necessità, ossia di una scelta che sta al reale della condizione umana. È vero che le relazioni, anche quelle più importanti come quelle amicali e politiche, sono legami instabili, soggetti a continue perturbazioni, e che per questo richiedono molto lavoro di cura, sia sul piano cognitivo e affettivo che pratico, legami che quando vengono meno può accadere di patire un senso di desertitudine che blocca ogni spinta ad agire, ma è comunque altrettanto vero che anziché cercare una finta autosufficienza ego-logica è preferibile vincolarsi a isole precarie di certezza in quell'oceano di incertezza che resta la condizione umana. Ciò che fa la differenza è il modo di stare in un contesto: se a dominare è la logica del controllo, allora il singolo si trova a vivere le relazioni con altri costantemente angosciato dal sentimento della perdita, un timore questo che annichilisce le energie; se invece ci si fa orientare dal principio dell'aver cura, allora – per la natura stessa di questa disposizione che implica un soggetto delocalizzato empaticamente verso l'altro – ci si libera dalla paura di perdere autonomia e lo stare con altri diventa lo spazio esperienziale da investire di senso. Dove viene meno ogni spinta al controllo e al dominio degli altri, l'aver cura si fa efficace principio d'ordine. Investire un progetto di vita sull'aver cura delle relazioni significa rischiare, ma evitare tale investimento equivale a una decurtazione grave delle possibilità di realizzazione esistenziale. È preferibile arrischiare di aver cura di relazioni significative come quelle amicali e politiche che, pur fragili e incerte, sono quelle che secondo Aristotele fanno della vita umana un bene degno di essere vissuto.

(da: *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013, pp. 130-137)

Coltivare la dimora interiore

Luigina Mortari

Educare ad aver cura della vita della mente è dunque educare a essere aperti al mondo, alle relazioni di cui questo è tessuto e quindi alle emozioni che tali relazioni offrono. L'importante è evitare che l'apertura alla relazione non sia altro che emorragia gratuita di energie; perciò l'apertura all'altro va bilanciata con la pratica del pensare in solitudine tra sé e sé per coltivare una dimora interiore, in cui sia possibile situarsi per ritrovare la giusta direzione del nostro essere con gli altri quando questo si fa troppo problematico. C'è necessità di declinare il pensiero anche nella forma della riflessione silenziosa, cioè del raccolto rimanere della mente presso i suoi vissuti più intimi. Ritagliarsi tempi di raccoglimento, in cui vivere in intimità con sé stessi, è essenziale per trovare una propria originale dimensione esistenziale. L'aver cura delle reti relazionali è generativo quando all'apertura all'altro fa da contro-canto lo stare in ascolto di sé, l'aver cura degli spazi più intimi. Così come il partecipare alla vita politica implica il poter ritrarsi nello spazio custodito della vita privata, così l'aver cura delle relazioni sta in una relazione codipendente con l'aver cura della propria vita interiore.

Una delle funzioni essenziali del pensare è quella di sottrarre l'esperienza a quell'asfissia spirituale che viene dalla mancanza di respiro interiore. È il configurarsi di uno spazio interno a consentire che tra noi e le cose ci siano delle distanze, senza per questo rimanere assenti di mondo. Se non c'è spazio interiore non c'è neppure relazione con l'altro, perché l'intersoggettività si nutre, nutrendola a sua volta, dello spazio soggettivo dell'interiorità.

Lo spazio interiore non è, però, qualcosa che preesiste al pensare, ma prende forma nel momento stesso in cui ci si dedica a quel pensare che è un meditare su di sé. Esso si costituisce come forma emergente dalla pratica del dialogo silenzioso che la mente intrattiene tra sé e sé, praticando quel pensare introriflessivo che mira alla conoscenza della propria forma di vita. Il dialogo interiore è una mossa esistenziale originaria perché attualizza la pluralità nell'essente singolare; si esercita per acquisire conoscenza su sé stessi ed è proprio tale pratica conoscitiva che, nel suo accadere, disegna lo spazio interno. Aver cura della vita interiore risponde, dunque, all'intenzione eticamente orientata di disegnare un luogo dove pensare al proprio esistere così da annodare in un disegno sensato i fili dell'esperienza. Quando s'impara a ritagliarsi uno spazio per riflettere, se da una parte si dilata la percezione della problematicità dell'esperienza umana dall'altra si può comprendere come dare ordine al proprio esistere.

Noi siamo fatti di tempo, la nostra materia è il tempo. Il rischio maggiore consiste dunque nel vivere perdendo tempo. E il tempo lo perdiamo quando ci lasciamo trasportare da quanto accade o da quanto altri hanno deciso.

Questo esser-ci nella forma del lasciarsi trasportare accade perché ci dimentichiamo il compito essenziale cui il nascere irrevocabilmente ci lega: disegnare di senso il proprio tempo. Ritirarsi nello spazio interno significa pensare il proprio tempo, ossia lavorare a disegnare la trama del proprio esistere. Il tempo sospeso per raccogliersi a pensare la forma del proprio esistere non è perdita del reale, ma un bisogno essenziale dell'anima.

«Penetrare in sé stessi e per ore non incontrare nessuno, questo si deve poter raggiungere. Essere soli come s'era soli da bambini» (Rilke, *Lettere a un giovane poeta*, Adelphi, Milano 1980).

Lo spazio interiore è il luogo dove si esercita quel pensare che va alla ricerca delle misure non apparenti necessarie a imprimere ordine alle nostre mosse esistentive. Quando si manca di queste misure la mente abbraccia ora un orientamento ora un altro, senza un principio d'ordine; accade così che la vita della mente diventi caotica e con essa l'esistenza. Non c'è libertà laddove i movimenti della mente sono reazioni indotte dall'esterno senza una regia interiore; le direzioni del pensiero e del sentire hanno necessità di trovare la propria origine in un principio interiore, perché la libertà si nutre di mosse esistentive conseguenti a prese di posizione che scaturiscono da quel lavoro mediativo che si attua nel proprio orizzonte interno. Cercare un orizzonte entro il quale coltivare la ricerca della misura non apparente dell'esistere è essenziale per dar forma al proprio abitare il mondo partendo da sé.

La pratica dell'indagine interiore non va però sopravvalutata. È facile, infatti, smarrire uno sguardo di verità su di sé, sulle proprie dinamiche più intime; per questo la facoltà introriflessiva ha necessità di essere vigilata attraverso l'attivazione continua di uno sguardo metariflessivo e soprattutto attraverso il confronto continuo col pensiero di altri, quelli con i quali stiamo in una relazione di affidamento magistrale. Si può scivolare in una situazione di uso abitudinario delle grammatiche interpretative acquisite; il confronto dialettico con altri può aprire lo sguardo ad altre grammatiche, a partire dalle quali azzardare altri modi di indagine dei propri vissuti interiori.

C'è poi un'altra ragione che rende necessario vigilare il discorso interiore impegnato a conoscere sé stessi: è la natura poetica, performativa dell'attività cognitiva, cioè il fatto che il pensare non è un disvelare ma un dar forma alla nostra identità. Nel processo di autoindagine la mente forma e plasma sé stessa. Solo al riparo della gnoseologia realista si poteva ritenere che il conoscere portasse alla luce una realtà preesistente; non potendo oggi sottrarsi alla problematizzazione imposta dall'ipotesi costruttivista, non si può non preoccuparsi del fatto che il conoscere è un fare e, quindi, un dare forma al proprio sé. Il fatto che il conoscere sia un creare continuamente le condizioni della propria esistenza rende necessario un automonitoraggio continuo degli atti mentali.

Pur difficile e rischiosa, l'indagine interiore va dunque praticata. Chi rinuncia ad addentrarsi senza esitazione nella propria vita è come se vivesse a metà. L'andare con il pensiero presso di sé può far trovare il proprio sentiero; indagare la propria geografia concettuale ed emozionale aiuta a raccogliere le

proprie esperienze spesso sfilacciate in molte direzioni di cui si è smarrito il senso. Impegnarsi a cercare le direzioni di senso del proprio esistere è tutt'uno con l'aver cura di sé. Una cura mai conclusa, poiché le misure di verità che consentono di autenticare l'esistenza sono accessibili sempre in modo parziale. Perciò l'autoeducazione dura tutto l'arco della vita [1]. Due però sono i rischi connessi alla pratica del coltivare la vita interiore: incorrere in un approccio manageriale e scivolare entro un ripiegamento intimistico.

La ricerca di una dimora interiore va conciliata col principio di evitare accuratamente di cadere in certe visioni manageriali della vita cognitiva ed emotiva. Prospettive, queste, che vengono divulgate da certi pseudo-manuali della vita interiore che, ossessionati tacitamente dal mito di un'esistenza in cui il soggetto sarebbe pienamente padrone di sé, sponsorizzano l'ideologia di una mente che si fondi totalmente ed esclusivamente su sé stessa, fino ad arrivare attraverso una serie di esercizi ad essere padrona di ogni sua mossa. Innanzitutto un approccio manageriale alla vita interiore rischia di occultare il fatto che non esistono tecnicismi da imparare secondo modalità proprie della ragione strumentale: il tempo dell'ascolto interiore è un tempo lento, un tempo in cui anziché cercare risposte facili alle domande di significato, chiede alla mente di prendersi cura delle domande stesse dandosi il tempo richiesto da una disamina che sia la più larga e profonda possibile. Inoltre è necessaria la consapevolezza che la logica della prensione autosufficiente su una vita interiore atomistica-mente intesa è un'illusione. La realtà è che noi siamo esseri plurali, che portano dentro di sé l'impronta dell'altro, siamo cioè esseri protensivi ontologicamente in relazione; di conseguenza la nostra dimora interiore non può essere cercata se non come spazio intersoggettivo, nel senso di un'interiorità aperta all'altro. In questo non essere bastevoli a sé stessi sta tutta la fragilità dell'essere umano, una fragilità che va accettata e radicalmente vissuta in quanto statuto di realtà. Di conseguenza costruire quel "castello interiore" in cui coltivare e custodire le misure non apparenti che si vanno faticosamente abbozzando non significa ritrarsi in un sé atomisticamente inteso e controllare ogni proprio movimento a partire dalla conquista di un fantomatico centro. L'immagine di una "cittadella interiore", concepita come baluardo inviolabile rispetto alle influenze del mondo esterno (Hadot, *La cittadella interiore. Introduzione ai "Pensieri" di Marco Aurelio*, Vita & Pensiero, Milano 1997, p. 104), è una rappresentazione fantasmatica, legittimata da un'ontologia atomistica che non vede come all'essere umano non sia possibile ritagliarsi uno spazio chiuso.

Si vorrebbe guardare-ascoltare-pensare stando accomodati in quel luogo immaginario che sarebbe il centro ben perimetrato della propria coscienza; invece la coscienza non è un luogo ben definito con un suo centro raggiungibile attraverso precise pratiche spirituali, ma è un divenire acentrico di stati cognitivi intersoggettivamente condivisi che evolvono continuamente secondo una logica co-costruttiva. È questa costitutiva apertura all'altro che fa dell'esistenza una coesistenza che infrange ogni illusione manageriale. La vita

interiore non è un luogo chiuso negli spazi intraindividuali, che la ragione cartesiana vorrebbe controllabili attraverso gli strumenti della ragione, ma è una rete di nodi decentrata nella pluralità delle relazioni affettive e cognitive attraverso le quali si va tessendo la nostra esistenza. Per questa ragione l'educare ad aver cura del cuore della vita della mente deve avere come idea guida non di guadagnare sovranità su una vita interiore solipsisticamente intesa, ma di coltivare quelle relazioni che si sente capaci di nutrire la mente di orientamenti positivi. Ciò non significa stare dispersi fra gli altri, piuttosto è concepire in modo differente la ricerca di un proprio centro, perché il centro interiore in cui si va cercando la cifra della propria consistenza prende forma nell'annodare i significati emergenti dagli scambi relazionali, significati mediati dal dialogo tra sé e sé, ma pur sempre negoziati con altri. È dunque essenziale che la scuola educi i giovani ad avere cura delle relazioni e specificatamente a coltivare l'apertura agli altri nella forma del dialogo costruttivo. Non solo perché è nella sfera del confronto intersoggettivo che si costruisce sapere su di sé e su come ordinare la propria vita, ma anche perché è l'ascoltare e l'essere ascoltati che aiutano a vivere. È l'attraversare "insieme con altri" gli spazi dell'esperienza che consente di trovare frammenti di senso. Ci sono esperienze dolorose che fanno sentire forte il bisogno di dialogo, ma accade di non saper manifestare tale bisogno per timore di mostrare le proprie debolezze, così come accade di non saper cogliere l'appello dell'altro a essere accolto in una relazione di cura perché si sta troppo ripiegati su di sé. Cercare sé attraverso le relazioni che strutturano un campo intersoggettivo è essenziale perché è stando in relazione con gli altri che si comprende sé stessi. A fare da sfondo a questa concezione intersoggettiva del processo di autocomprensione è la concezione di autoriflessività batesoniana, dove il comprendere sé è tutt'uno col comprendere la rete di processi interattivi, dal momento che siamo soggetti che costituiscono il proprio essere co-strutturando il campo intersoggettivo. Quella corrente della psicoanalisi che assume come riferimento l'epistemologia dell'intersoggettività distingue tra "interpretazione" e "comprensione" (Orange, *La comprensione emotiva*, Astrolabio-Ubaldini, Roma 2001, p. 30). Nell'interpretazione agisce solo un punto di vista: anche se in esso risuonano più sguardi – dal momento che ogni processo cognitivo è culturalmente situato – è comunque un monologo; la comprensione presuppone il confronto di almeno due sguardi, l'incrociarsi di più punti di vista. È il dialogo con altri che consente di comprendere sé stessi. Nel dialogo si ampliano le singolari prospettive soggettive attraverso il confronto con quelle del proprio interlocutore. La vita interiore si nutre stando in una relazione dialettica con figure autorevoli, che sappiano prendersi cura del punto di vista dell'altro. Ciò che qualifica in termini educativi un contesto dialogico è l'essere mossi dall'intenzione di trovare-insieme-un-senso. Attivare un processo di comprensione permette di identificare alcune delle proprie qualità essenziali, e sulla base di questa conoscenza basilare, quando la comprensione è

sufficientemente buona, è possibile curare le ferite emotive e cambiare il proprio modo di organizzare l'esperienza.

L'andare in cerca del significato dell'esperienza è, però, solo una delle possibilità ermeneutiche della comprensione. È necessario concepire anche una comprensione di secondo livello: comprendere il processo di comprensione, cioè cercare di capire cosa facciamo quando siamo impegnati a capire il reale, significa disaminare attentamente le procedure cognitive e i loro prodotti senza lasciarvisi assorbire.

Noi viviamo di interpretazioni, ci nutriamo dei significati che attribuiamo all'esperienza nel tentativo di comprenderla. Questo processo continuo di attribuzione di senso deposita nella mente strati di significati che fanno da cornice ai successivi processi di interpretazione, condizionandoli sensibilmente. Stare in modo irriflesso dentro questa cornice significa situarsi in un mondo anticipato che ci aliena l'esperienza. Per custodire la possibilità di fare esperienza sorgiva del mondo-della-vita occorre saper tenere sospeso il valore epistemico dei nostri artefatti cognitivi in modo da salvaguardare uno spazio di incontro con le cose non già ermeneuticamente anticipato. Coltivare la vita interiore è anche questo: pensare criticamente i processi di attribuzione del significato, cioè mettere in questione il loro valore di verità, e tentare altre grammatiche per dire l'esperienza e, quindi, altri sentieri per incontrare il mondo. Ripensare daccapo, dunque, come insegna la fenomenologia, avendo cura di stare in una condizione di povertà di concettualizzazioni predate.

Ogni processo di pensiero porta inevitabilmente con sé il rischio di errori, di distorsioni nello sguardo che impediscono di accedere a una comprensione quanto più possibile larga e profonda dell'esperienza. Fare metacomprendimento significa ricostruire insieme quello che sta avvenendo, capire i dispositivi che si mettono in atto nella costruzione del significato. La metacomprendimento è una pratica cognitiva complessa, poiché chiede che non solo si stia presi dentro il processo di comprensione, ma nello stesso tempo ci si tragga fuori fermandosi a pensare le dinamiche socio-cognitive in atto. Il "conoscere sé stessi" implica dunque anche un'attività cognitiva di secondo livello che consiste nel guardare il proprio sguardo sulle cose attraverso la mediazione dello sguardo dell'altro. Nel confronto dialogico non solo si attira la comprensione, ma anche quella particolare forma di metacognizione che è il comprendere la comprensione.

Un'educazione che assume come centrale la cifra della pluralità è quella che ha come riferimento un discorso pedagogico che ha metabolizzato un'ontologia relazionale del sé. Proprio questa attenzione alla pluralità fa ritenere necessario sottrarre la teoria dell'aver cura della vita della mente al rischio di autorizzare quelle forme di introspezione che sono un rifugio nell'intimità. C'è, infatti, nella cura della vita interiore il rischio sempre presente di scivolare in un approccio isolazionista e intimistico, che accade quando si smarrisce la natura relazionale della vita della mente. Non è, infatti, la mente un nucleo chiuso, autoreferenziale, ma un sistema aperto che

vive di continui scambi col mondo.

Non v'è alcun dubbio che il pensare raccolto su di sé, in una solitudine riflessiva, è esperienza essenziale. Il pensare i movimenti della vita interiore fa emergere quel fondo opaco e senza forma, dove la mente tenderebbe a ritrarsi, a stare semplicemente assestata, quasi implosa nei suoi stessi vissuti; attivando quel pensare che indaga il mondo della vita della mente accade che si possa trovare il proprio luogo e il proprio tempo. Ma quando manca quell'educazione che sa mantenere lo sguardo aperto sul mondo c'è il rischio di esperire un andare presso di sé che ha la forma del rinchiudersi, quasi una trappola interiore. Certo l'aver cura del sentire della mente implica un piegare l'attenzione verso lo spazio interno della coscienza, ma è essenziale che ciò accada stando radicati nel mondo. È così che la mente si trova alle prese con difficoltà reali e non meramente immaginarie. Del resto è solo stando nel mondo, sensibili al suo divenire, che si può entrare in un contatto profondo con sé stessi, senza rischiare che l'anima si accartocci su sé stessa inaridendo. L'autopoiesi è sempre auto-eco-poiesi: per tale ragione è necessario stare aperti al mondo, perché è nell'apertura all'altro che l'ascolto della vita interiore consente un affinamento della capacità di sentire, che può tradursi in un ampliamento della capacità di fare esperienza. Quel pensare che è impegnato a chiarificare la propria vita interiore non va dunque inteso nel senso del ripiegamento intimistico, ma è un meditare su di sé che scava negli spazi della soggettività stando in relazione con gli altri e col proprio tempo. Per trovarsi, trovando la propria strada, non si può né solo piegare lo sguardo dentro di sé né solo tenere l'attenzione esposta sul fuori, ma occorre un andare e venire continuo fra i differenti piani dell'esperienza.

Nella vita di ciascun essere umano si può distinguere una dimensione pubblica e una privata, entrambe necessarie per poter vivere una vita propriamente umana; il coltivare la sfera privata, e quindi le zone dell'interiorità, è una mossa esistenziale obbligata non per trarsi fuori dal mondo e imbozzolarsi nel proprio sé, bensì per trovare quell'orientamento e quelle energie che consentono di esporsi con senso alla dimensione pubblica, senza che si smarrisca la possibilità di una presenza originale fra i molti.

Esporsi alla dimensione pubblica significa agire, con la parola o con l'azione, e l'agire è sempre preceduto da un giudizio che decide la direzione in cui muoversi. La dimora interiore diventa il luogo per abitare il mondo circostante quando si fa contesto in cui coltivare il giudizio che prepara all'azione, perché è nella solitudine tra sé e sé che si può indagare profondamente la portata delle azioni che si profilano come possibili. E nella solitudine riflessiva che prende forma la postura dello spettatore che, disimplicato dal fare, può meglio sondare le possibili conseguenze del suo agire, ed è tale indagine a fornire i dati per una deliberazione pratica secondo ragione. Coltivare la dimora interiore ha, quindi, il significato densamente politico di coltivare un preciso orientamento verso il mondo.

NOTE

[1] Per un'analisi articolata di quelle che si profilano come direzioni e valenze di una possibile "educazione interiore" si vedano gli argomenti sviluppati da Duccio Demetrio, che concepisce tale direzione educativa come «inesausta ricerca del senso del proprio essere nel mondo e della propria storia che s'inventa altre storie» (2000, p. 7), a partire da un rapporto costante con i grandi interrogativi dell'esistenza; perché é approfondendo l'arte dell'introspezione e della cura interiore che si sviluppa uno sguardo d'intelligenza su di sé e sul reale (ivi, p. 14).

(da: *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013, pp. 138-145))

Raccontare

Luigina Mortari

La pratica della cura della vita della mente ha necessità di un'altra azione discorsiva: il raccontare ciò che accade. Non solo ciò che si fa, ma anche ciò che si sente e si pensa spesso rimangono inespressi, senza parole. Accade così che la nostra esperienza interiore sia votata all'inesistenza, a dileguarsi in un presente che non può diventare passato, perché di essa non c'è memoria. La costruzione di un proprio spazio simbolico richiede che la mente si impegni a narrare sempre di nuovo ciò che avviene, e ciò che le accade di pensare.

«Nessuna filosofia, nessuna analisi, nessun aforisma, per quanto profondo – scrive Hannah Arendt –, può avere un'intensità e una pienezza di senso paragonabile a quella di una storia ben raccontata»

(Arendt, 2000, *L'umanità nei tempi oscuri. Riflessioni su Lessing*, in "La società degli individui" 7, pp. 3-30, p. 22).

Raccontare è rammemorare: ricordare, vedere di nuovo. Ricordare è riscattare dall'opacità un vissuto che altrimenti si dileguerebbe nel nulla, e così dare a esso occasione di rinascere in altro modo. C'è modo e modo di stare nel tempo: lasciarlo transitare con indifferenza o abitarlo disegnandone il senso. Esistere è abitare il tempo della vita e poiché l'essenza dell'abitare è l'aver cura, si può affermare che l'esistere è tutt'uno con l'aver cura del tempo; una cura che si manifesta anche nel tornare a vedere quegli eventi afferrati a metà o lasciati passare senza accompagnarli con il pensiero che cerca di comprendere le cose. Rammemorare è presentificare quel passato che rimarrebbe privo di senso, è rendere trasparente un frammento di vissuto traendolo fuori dal suo fluire opaco.

Nella cultura occidentale la memoria è concepita come limitata a ripercorrere il passato, dimenticando che il suo impeto originario è quello che spinge a ricercare ciò che del tempo passato tende ad andare perso. L'aver cura della vita della mente implica il riappropriarsi di questa funzione della memoria che si addentra nel vissuto per riportare al presente ciò che si è dileguato nel tempo. Poiché ogni evento, anche quando è passato senza rendersi presente alla coscienza, lascia un'ombra di sé, il rammemorare è prestare attenzione a ogni impronta oscura rimasta nell'anima e dare a essa figura e forma.

Per mantenere vivo il senso di ciò che avviene, occorre narrarlo sempre di nuovo. L'azione del narrare è condizione necessaria per comprendere gli eventi e, comprendendo, la mente si riconcilia con la realtà. Nell'operare della memoria viene restituita pienezza di vita a un'esperienza che è afferrata sempre a metà dall'intelletto. Attivare la memoria significa ridare il tempo a ciò che non ha avuto tempo, far sì che ciò che è stato semplicemente vissuto acquisti quello spessore di realtà conseguente all'essere oggetto di nomina. Accade così che il movimento lento della memoria assecondi la

fatica del nascere di pezzi di esperienza rimasti senza parola, di emozioni che erano dilagate nella mente senza prendere forma. In questo senso l'esercizio della memoria restituisce vita e fa più ampio il presente.

All'origine del raccontare rammemorante c'è l'urgenza di custodire qualcosa che esige di essere nuovamente pensato. Ed è dischiudendo la possibilità di ripensare che la memoria restituisce pienezza di vita all'esperienza presente. Si può dire che il raccontare per rammemorare renda il presente più ampio, poiché consente alla coscienza di contenere anche ciò che era stato spostato rispetto al campo di visione della consapevolezza, così che da un tempo omogeneo senza ritmo viene a essere coinvolto in un tempo vivo. Si apre allora un'altra spazialità del pensiero, che consente di far nascere ciò che era passato senza lasciare traccia di sé. Anche tramite il raccontare rammemorante si attua, quindi, la possibilità di un pensiero come spazio del sempre poter nascere ancora.

Condizione del disegnarsi di questo spazio generativo è mettere in parola la modificazione di sé senza affidarsi a rassicuranti schemi ermeneutici. Si tratta di dire-scrivere ciò che appare necessario stando dentro le sue pieghe e rinunciando a facili appigli. È così che la narrazione consente alla soggettività di mostrarsi nel gioco della realtà.

Al rammemorare fa bene la possibilità di poter poi dire ad altri o scrivere a un interlocutore anche immaginario, perché il condividere la memoria aiuta a scontornare il passato di effetti illusori e a ricalibrare i tagli interpretativi cui sottoponiamo i nostri vissuti. Ma al rammemorare fa bene anche la disposizione del saper accettare: un presente ingombro di un passato che non si sa accettare non può essere pienamente vissuto. Il lavoro della memoria è generativo di spazi ulteriori di senso se ci riconcilia con il passato. Sapersi riconciliare con il tempo vissuto consente di ammorbidire certe asperità che induriscono i tessuti dell'anima rendendola impermeabile al nuovo. Le sofferenze passate, quelle mai accettate e che si cerca di tenere congelate lontano dallo sguardo interno, hanno il potere di arpionare tacitamente l'anima. Il passare del tempo, che ammorbidisce i contorni degli eventi, sembra avere un effetto diverso sulla sofferenza: la rende più viva; solo il saper accettare e perdonare le toglie forza. Solo perdonando il passato diventa passato e il presente può sgravarsi di quei pesi che farebbero passare il tempo senza che si proceda oltre nel cammino del vivere. «Resistere al tempo è la prima azione che l'esser vivi richiede» (Zambrano, 2000, p. 28) e al tempo si resiste dedicando il proprio tempo a riempire di senso nuovo ogni istante presente.

L'essere umano vive nella lacuna tra passato e futuro, col rischio costante di sentirsi oppresso dall'uno e angosciato dall'altro. Il raccontare che riconcilia col vissuto può trasformare il passato da fardello da sopportare a forza per il presente e può consentire di vedere il futuro non in termini angosciosi, ma come campo di possibilità. È un'illusione quella che ci fa pensare di stare in una successione ordinata di passato, presente e futuro; spesso il passato ingombra il presente sovvertendo la continuità temporale. Narrare il passato,

richiamando gli eventi significativi della nostra esperienza, è essenziale per trovare una misura dell'abitare il presente [1].

Si narra parlando o scrivendo. Ci sono modi differenti di intendere la scrittura della propria esperienza: c'è quella che si propone come scrittura di un tempo individualizzato, dove il racconto è teso a rendere conto della propria vita singolare, e c'è una narrazione che incardina nel tempo storico l'esperienza individuale: è il racconto della propria esperienza in relazione con gli eventi che segnano il proprio tempo. Raccontare l'evoluzione della propria vita in contemporanea all'evoluzione storica aiuta a comprendere certi passaggi esistenziali, a rendersi conto del perché di certe pieghe della nostra vita. Raccontare l'esperienza a partire da un'attenzione costante agli avvenimenti esterni consente di vigilare sui propri sentimenti: lo sguardo sull'esterno aiuta ad ascoltarsi dentro, senza che questo vivere interiormente si tramuti in un'implosione nel sé, dove i garbugli interiori finiscono per annichilire ogni possibile spinta a un'autocomprensione intelligente e disincantata. Perché sia generativa di uno sguardo intelligente sull'esistenza l'attenzione al vissuto non può avere soluzioni di continuità con il meditare il tempo presente, né può scindersi dallo stare in un ascolto aperto con i sentimenti altrui.

Riconoscere il valore autoformativo del raccontare il proprio vissuto non deve però far trascurare il rischio di sovradimensionare il potere terapeutico dell'elaborazione narrativa dell'esperienza nella forma del linguaggio scritto. È vero che scrivendo si elabora il senso dell'esperienza e da questa si prende distanza consentendo di trascendere i vincoli che il vissuto impone quando rimane impensato; ma non tutta l'esperienza chiede di essere narrata, anzi c'è una forma di saggezza del saper non dire. C'è tutta un'esperienza della sofferenza che la saggezza vuole rimanga silenziosa; è quella sofferenza radicale e insostenibile che viene dal trovarsi esposti a eventi che non stanno nell'ordine naturale delle cose, cioè quegli eventi ai quali nessuna forma di sapere umano è in grado di preparare. C'è, infatti, dolore e dolore: c'è un dolore che con il tempo sembra riassorbirsi e c'è un dolore come sventura che annichilisce l'anima, lasciando la mente incapace di farsene una ragione. La mente sta muta, mancando quella misura che consente la comprensione, cioè quella possibilità del pensiero che sola potrebbe riconciliarci con ciò che ci troviamo costretti a sopportare.

Quando la ricerca di significato è frustrata dalla nostra incapacità di comprendere attribuendo un senso agli eventi, per sopravvivere e sostenere l'insostenibile pesantezza di certa sofferenza può accadere di sentire l'urgenza di raccontare la propria esperienza ad altri, a quella/e persona/e con cui si sente di stare in una relazione essenziale, quella relazione di vera amicizia che fa sì che si percepisca l'altro capace di comprensione, cioè letteralmente capace di assumere con noi la fatica dell'esperienza di cui si parla. Ma di quel dolore forse, e dico forse, è bene non scrivere. Rispetto a certi accadimenti si avverte la necessità del ritrarsi, del fare silenzio. La saggezza del ritrarsi dal dire, dalla parola che vorrebbe delimitare l'esperienza, è quella di chi sa che ci

sono eventi che si sottraggono al farsi cogliere come qualcosa di afferrabile e padroneggiabile dalle misure del pensiero umano. Di fronte a certe esperienze la saggezza del cuore indica il gesto del trattenersi.

L'arretramento, che coincide con la rinuncia a dare consistenza simbolica a un evento, trova innanzitutto una ragione esistenziale nel fatto che, una volta scritto, il dolore sembra assumere una consistenza dura, rocciosa, che tende a resistere nel tempo, e così diventa più insopportabile perché impossibile da dimenticare. Così come «chi si sveglia ha bisogno dell'oblio per tornare a riprendere il filo nell'ora seguente» (ivi, p. 105), così chi deve riprendere il filo della vita ha bisogno di lasciare che il tempo sfumi o almeno scontorni il profilo troppo netto della sofferenza. Nell'ecologia della mente c'è per natura la capacità di dimenticare o, più onestamente, di rendere meno evidenti, più opachi e sfumati, i contorni accecanti di quel dolore che, proprio perché smisurato, dismisura i contorni dell'anima. Aver cura della vita della mente è allora anche saper sottrarsi al fascino illusorio di certe ideologie sul potere terapeutico della parola e cercare di capire quando è il momento del dire e quando è il momento del silenzio.

[1] Della memoria autobiografica Demetrio sottolinea il suo essere «operazione impietosa e severa» che però procura l'apertura ad altri orizzonti e consente di aver cura di sé, perché raccontandoci accogliamo la nostra esistenza e ritessiamo i fili dei nostri vissuti. L' "io tessitore" non giudica, ma ripercorre il passato per comprenderlo; è in questo impegno ad autocomprendersi che il lavoro autobiografico diventa viaggio formativo (*Raccontarsi*, Raffaello Cortina, Milano 1998, pp. 55-6).

(da: *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013, pp. 170-174)

Il discorso che agisce

Luigina Mortari

Se l'agire discorsivo è essenziale affinché si creino spazi politici, allora è necessario identificare l'essenza del discorso politico. Il tipo di discorso che più intensamente dà corpo alla dimensione politica dell'esistenza è quello che si attualizza nel valutare la qualità delle azioni, nel mettere in discussione, nel raccontare gli eventi, nell'inventare mondi.

Valutare

Al di là delle sue varie declinazioni, ciò che specificatamente qualifica ogni azione discorsiva politicamente significativa è il formulare valutazioni, perché il pensiero politico implica continuamente l'azione mentale e discorsiva del giudicare idee e fatti come presupposto per quella presa di decisioni che ogni atto politico necessariamente comporta. Esiste nella nostra cultura un forte sospetto nei confronti dell'azione cognitiva dell'esprimere valutazioni che prendono la forma di giudizi (Arendt, *Responsabilità e giudizio*, Bollati Boringhieri, Torino 2004, p. 17); in realtà dietro la falsa modestia di chi si astiene dal formulare giudizi si nasconde l'atto apolitico di sottrarsi alle responsabilità di prendere posizione nei confronti degli eventi pubblici. In politica si è continuamente chiamati a prendere decisioni relativamente al progetto di mondo che s'intende realizzare e prendere decisioni significa esercitare il giudizio. [1] Giudicare vuol dire ripensare sempre daccapo, radicalmente, ogni questione, per formulare una deliberazione rigorosamente fondata, tale cioè da orientare l'agire in modo efficace.

Per dare un fondamento adeguatamente rigoroso all'attività valutativa non è sufficiente acquisire informazioni, per quanto attendibili possano essere, né il pensiero deve fondarsi su analisi del reale già elaborate da altri; essenziale è impegnare la mente in quell'attività cognitiva che prende il nome di comprensione.

La comprensione, diversamente dalla semplice raccolta di informazioni, è un processo cognitivo complesso che cerca il significato di ciò che accade, e cercare un significato è un'attività senza fine, sempre diversa e mutevole, grazie alla quale accettiamo la realtà, ci riconciliamo con essa, ci sforziamo cioè di essere in armonia col mondo. Tuttavia, anche se la comprensione è sempre provvisoria, perché mai conclusa data la costitutiva problematicità della condizione umana, non è possibile evitare la responsabilità della ricerca di una comprensione quanto più possibile profonda degli eventi, perché è attraverso la comprensione che si attribuisce significato all'esperienza e si trova il percorso per riconciliarsi con la realtà.

Proprio perché la realtà è cosa oscura, non palesemente chiara nei suoi dinamismi, la comprensione ha bisogno della conoscenza. Conoscenza e comprensione sono due processi distinti ma strettamente connessi, poiché la comprensione si basa sulla conoscenza e la conoscenza non può procedere

senza una comprensione preliminare. La conoscenza preliminare si fonda sul linguaggio comune; è dalla messa a fuoco degli eventi resa possibile da questa prima fase di comprensione che prende avvio quell'indagine che consente di costruire conoscenze degli eventi, poi a partire da questo sfondo di conoscenze si sviluppa la comprensione (Arendt, *Archivi Arendt 2: 1950-1954*, Feltrinelli, Milano 2003, pp. 66 e 83).

Il giudicare sta in una relazione talmente essenziale con il comprendere, che quando la comprensione entra in crisi, entra in crisi anche il giudizio.

C'è un giudicare superficiale: è quello che si manifesta quando si prendono decisioni sulla base di criteri prestabiliti, senza pensare che il criterio assunto come riferimento è il risultato di un giudizio a suo tempo formulato in un preciso contesto e che adesso non è più messo in discussione, e come tale si è tramutato in pregiudizio. Nel giudizio superficiale si giudica evitando di pensare criticamente i criteri che fanno da sfondo all'azione cognitiva.

C'è, però, anche un giudicare criticamente fondato: è quello che si attiva quando, pur avendo accesso a criteri già definiti, la mente interroga criticamente questi criteri e assume l'oggetto del giudizio come cosa da meditare profondamente. Il giudizio critico presuppone la disposizione a monitorare la tendenza ad affidarsi a pregiudizi, per valutare i fenomeni sulla base di un'interrogazione radicale dei fatti.

Non ci si lasci ingannare dalla falsa opinione secondo cui esisterebbe una pratica politica imparziale perché esente da giudizi. Nell'agire politico si è chiamati continuamente a esercitare forme di giudizio, perciò la tendenza a sottrarsi a questo impegno implica il venir meno alle proprie responsabilità civiche. È qui che inizia ciò che Arendt definisce «l'orrore e al tempo stesso la banalità del male».

Il vero pericolo delle società contemporanee risiede nel fatto che le strutture burocratiche, tecnocratiche e depoliticizzate della vita moderna incoraggiano l'indifferenza e rendono l'uomo sempre meno capace di pensare criticamente e meno incline ad assumersi alcuna responsabilità (Beiner, *Il giudizio in Hannah Arendt*, in Arendt, *Che cos'è la politica*, Edizioni di Comunità, Milano 1995, p. 164).

Formulare valutazioni significa prendere posizione rispetto a ciò che accade; significa analizzare e comprendere circostanze particolari, discorsi e azioni, cercando di distinguere ciò che è giusto e buono da ciò che non lo è, ciò che è bello da ciò che è brutto. Esercitare il giudizio significa rinunciare a quella presunta oggettività che ci fa perdere di vista il reale rapporto col mondo e azzardare quella parzialità del pensiero che ci fa essere effettivamente presenti nel mondo. In questo senso l'esercizio del giudizio trae fuori dall'anonimato e consente di esplicitare il proprio essere, implicando un'assunzione di responsabilità verso il mondo in cui il giudizio è esercitato. Responsabilità che si declina soprattutto come ricerca di smascherare e opporsi alla «banalità del male».

Mettere in discussione

La nostra responsabilità è quella di tenere la mente attenta al presente per sollevare domande; soprattutto laddove l'acqua appare calma, dobbiamo sollevare onde, così che ciò che sta in profondità non possa più essere tenuto nascosto ma venga in superficie. Quando non s'interroga radicalmente l'esperienza, si vive scivolando sugli eventi e questi, proprio in quanto non compresi, tacitamente condizionano il nostro modo di esserci nel mondo. E niente è più problematico per l'essere umano che trovarsi «mosso non si sa da cosa, non si sa da chi, essere mosso da qualcosa al di fuori di sé» (Zambrano, *Persona e democrazia*, Bruno Mondadori, Milano 2000, pp. 7-8).

Problematizzare il presente significa analizzare, elucidare, rendere visibili i giochi del presente. In sostanza si tratta di valutare come si giocano le relazioni di potere. Il compito del pensiero che problematizza è quello di «rendere visibile ciò che visibile è» ma che tendiamo a non vedere. [2]

Il pensiero problematizzante è nella sua essenza antiautoritario, perché fa tremare le fondamenta di ogni ideologia e, quindi, di ogni sistema di potere. Problematizzare significa esercitare la critica. Si pensa criticamente quando ogni idea che ha a che fare con i problemi fondamentali dell'esistenza è il frutto di una conquista personale pacatamente meditata attraverso la disciplina della riflessione. Una mente è veramente libera quando dà assenso solo a ciò che ha resistito e superato il vaglio libero del pensiero critico.

Ma per essere capaci di problematizzare l'ambiente culturale in cui si vive, occorre che si eserciti innanzitutto su se stessi la disciplina della problematizzazione, che, quando è agita radicalmente, ha l'effetto di rendere incerte le certezze, di mostrare la fragilità delle nostre idee, di svelare l'inadeguatezza delle nostre teorizzazioni. Applicare la critica ai propri pensieri significa creare l'opportunità di ribaltare tutti i più radicati preconcetti. Questa messa in discussione delle cornici di riferimento abituali può provocare un'incertezza, se non addirittura una forma di spiazzamento cognitivo, che è cosa necessaria ai fini dell'esercizio di un giudizio prudente e misurato. Coltivare un atteggiamento di insicurezza nei confronti delle proprie idee, anche di quelle apparentemente ben fondate, è salutare, poiché rappresenta la condizione stessa della vita della mente, la quale implica una continua messa in discussione delle cristallizzazioni ideologiche.

Per essere disponibili alla radicale problematizzazione di sé occorre saper disattivare ogni forma di attaccamento alle proprie idee, e il mettere in atto questa postura presuppone che si sappia la natura inevitabilmente provvisoria di ogni costrutto cognitivo. Se restiamo abbarbicati a un mondo simbolico fatto di certezze, non saremo capaci di un'autentica problematizzazione del presente. Si tratta di apprendere quella che si può definire la capacità di stabilire la dovuta distanza dalle teorie alle quali tendiamo a fare affidamento.

È di questo tipo di problematizzazione che ha bisogno l'esercizio della critica, una componente irrinunciabile del discorso politico. Perché la critica non

competete solo agli intellettuali di professione, ma è responsabilità di ogni cittadino in quanto «è una forma di vita che caratterizza l'autonomia etica di ogni individuo, il lavoro progettuale di ogni esistenza» (Foucault, *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma 1997, p. 7); senza l'esercizio della critica non c'è spazio generativo della libertà.

Ciascuno di noi viene a trovarsi entro mondi di vita in cui è governato da altri. Ma il governare altri e l'essere governati è cosa densamente problematica, poiché il governare non sempre riesce a strutturare campi d'azione in cui gli altri possano condurre una vita adeguatamente buona. Per questa ragione l'esercizio della critica, foucaultianamente intesa come «l'arte di non essere governati» (ivi, p. 18), è essenziale allo strutturarsi di uno spazio politico. Dal momento che in ogni società si costituiscono forme di potere, le quali tendono ad assoggettare gli individui facendo appello alla verità, educare all'esercizio della critica significa coltivare la disposizione a interrogare ogni affermazione che si pretende vera per disvelare le forme di potere in essa implicite. Ne consegue che essere radicalmente critici significa dire quello che non è previsto dalle logiche dominanti, e quindi azzardare, rischiare.

La disposizione a problematizzare è in genere positiva, poiché mantiene la mente vigile rispetto alla tendenza, sempre incombente, a lasciarsi anestetizzare dalle credenze più diffuse. Tuttavia va evitato il gusto compiaciuto per la problematizzazione in sé perché, anche quando non produce effetti inutilmente distruttivi, rischia di ridursi a mero gioco intellettualistico, che invischia la mente entro inutili garbugli interiori. È da coltivare, invece, quella problematizzazione che viene provocata dallo stare in ascolto delle questioni etiche, ossia dalle domande che vertono su ciò che è bene e giusto fare. A partire da una lettura della sua esperienza giovanile di formazione, Arendt ha sottolineato quanto sia pericolosa un'educazione che elude le questioni morali, perché rende le menti insensibili alla gravità di certi eventi (Arendt, *La responsabilità personale sotto la dittatura*, in R. Esposito - a cura di - *Oltre la politica*, Bruno Mondadori, Milano 1996, pp. 101-103). L'educazione della mente a problematizzare dovrebbe dunque innervarsi di una robusta tensione etica.

Raccontare gli eventi

Si narra perché solo narrandoli i fatti acquistano consistenza simbolica. Al raccontare è assegnato il compito di salvare l'azione dal potere dissolutore del tempo, perché nulla è più fragile dell'azione compiuta senza una parola che la accompagni. Si racconta per comprendere i fatti, non per cercare spiegazioni causali che non si addicono alle storie umane.

A chi narra è chiesto di portare alla luce le intenzioni che sono all'origine dell'agire, e poiché intervenendo in un complesso di relazioni già date quasi mai le azioni che vengono tessendosi realizzano l'intenzione generativa, chi narra s'impegna a capire cosa è successo nel bel mezzo dell'agire tale da scombinare piani e ordini di azioni. L'imperativo metodologico che deve guidare il processo di comprensione è quello di prestare attenzione ai minimi

dettagli, perché anche il più piccolo indizio può essere di aiuto per diradare l'alone di oscurità che avvolge i fatti.

Chi narra, però, non è uno spettatore che osserva con uno sguardo limpido e puro; il suo è sempre uno sguardo situato nella propria storicità. Questa irrevocabilità della contestualità epistemica non autorizza, tuttavia, una selezione arbitraria degli aspetti del fenomeno da considerare. Sempre si deve cercare l'imparzialità, che va intesa come il risultato del confronto intersoggettivo delle opinioni, ossia la ricerca della pluralità di posizioni da cui investigare il mondo comune.

La narrazione che è rilevante sul piano politico non è solo da intendere omericamente come narrazione di gesta eroiche, quindi fuori dall'ordinario, ma dev'essere anche, se non soprattutto, narrazione dell'agire quotidiano che anche nei piccoli gesti ha significato politico. Il coraggio che connota l'eroe, le cui gesta sono per questo degne di narrazione, è presente in ogni forma di agire politico, quell'agire per il quale qualcuno decide di lasciare il riparo del privato per iniziare un'azione che lo espone agli altri e lo obbliga ad assumere le conseguenze delle sue iniziative.

Il narrare dovrebbe avere come oggetto anche le azioni ordinarie, quei gesti che, pur semplici, tuttavia concorrono alla costruzione di civiltà. In questa prospettiva di valorizzazione dell'ordinario diventa significativa la narrazione della storia di singole esistenze, quelle che si rivelano fonti di luce che rischiarano tempi bui e opachi dal punto di vista politico. La ricerca di orizzonti di senso che informino l'agire può trovare valide indicazioni «meno da teorie e concetti, che dall'incerta, tremula e spesso fioca luce che alcuni uomini e alcune donne, con le loro vite e con le loro opere, riescono ad accendere nelle circostanze più diverse e a diffondere durante il loro tempo concesso sulla terra» (Arendt, cit. in Forti, *Vita della mente e tempo della polis. Hannah Arendt tra filosofia e politica*, Franco Angeli, Milano 1996, p. 230).

Da narrare sono non solo i gesti che si compiono negli spazi istituzionali, quelli che da sempre sono identificati come il contesto dell'agire politico, ma anche i gesti che hanno luogo negli spazi informali, quelli che non sono soggetti ad alcuna sistematizzazione ordinante, ma contribuiscono in maniera spesso determinante all'edificazione di uno spazio di vita autenticamente umano. Penso ai gesti di quotidiana solidarietà che certe famiglie mettono in atto per sostenere altri nuclei familiari in condizione di temporanea o persistente difficoltà, senza che questo agire si traduca in visibilità pubblica.

[3] Mettere in parola i gesti politici del quotidiano significa costruire un orizzonte simbolico all'interno del quale è possibile prendere consapevolezza che le pratiche generatrici di spazi di civiltà stanno nell'agire ordinario e, quindi, sono attuabili da chiunque senza che siano necessari risorse e scenari straordinari.

Inventare mondi

Impossibile cogliere l'essenza della condizione umana, perché questione

ontologica eccedente rispetto alle capacità della ragione; ciò che è possibile è portare l'attenzione su qualche aspetto di essa. Ragionando in termini agostiniani, che è il filo di riflessione ontologica seguito da Arendt, qualità essenziale della condizione umana sarebbe la capacità di dare inizio a qualcosa di nuovo, di prendere un'iniziativa, di mettere in movimento, perché ciascuno, in quanto unico, nascendo introduce qualcosa di imprevisto nel mondo. L'essere umano «fu creato perché ci fosse un inizio» (sant'Agostino, *De Civitate Dei*, 12, 20, 4), si nasce per dare inizio a mondi nuovi. E sulla base di questa ontologia agostiniana che Arendt assume la natalità come categoria fondativa del pensiero politico. [4]

Nel momento in cui la natalità diventa categoria centrale del pensiero politico, l'attenzione viene orientata a cogliere innanzitutto gli elementi plurali e imprevedibili dell'agire, perché nascere, nel senso di dare inizio al nuovo, introduce inevitabilmente elementi di novità. E ciò in ragione del fatto che gli esseri umani, pur uguali in quanto umani, sono tali che nessuno è mai identico a nessun altro (Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano 1989, p. 8); e se l'essere uguali rende possibile il fare comunità, l'essere differenti introduce in ogni comunità quel tasso di creatività che fa di ogni cultura qualcosa di originale rispetto alle altre.

Preferire la natalità, come categoria interpretativa dell'essere nel mondo con altri, alla mortalità sulla quale la filosofia da Platone aveva costruito il suo impianto metafisico, significa sottolineare che l'esistenza, distinta dal mero vivere, è possibile solo quando si prendono iniziative, quelle iniziative da cui nessun essere umano può astenersi senza smarrire la sua umanità. L'essere umano realizza la sua chiamata a iniziare qualcosa di nuovo attraverso il discorso e l'azione che danno corpo alla sua unicità.

Noi nasciamo per incominciare, per dare inizio a mondi nuovi, imprevisti. Pertanto la politica non può che trovare il suo senso nel «creare un senso nuovo della realtà» (Cigarini, *La politica del desiderio*, Pratiche Editrice, Parma 1995, p. 187). La politica è cambiamento per produrre il nuovo nella speranza di approssimarsi quanto più possibile alla realizzazione di una polis da abitare con piacere e con senso. Fare politica significa, quindi, essere capaci di dare inizio a qualcosa di nuovo, perché è proprio dell'iniziare la capacità di trascendenza rispetto al contesto processuale in cui irrompe. Ed è costitutivo dell'essere umano dare inizio al nuovo, cosa che politicamente si attualizza nell'inventare mondi migliori.

Inventare mondi significa ideare l'altrimenti rispetto all'esistente. Significa essere capaci di «profondi cambiamenti di respirazione, movimenti molto elementari, che fanno sì che si possa pensare altrimenti» (Foucault, *Dits et écrits*, vol. III, Gallimard, Paris 1994, p. 789). Si tratta di essere capaci di provocare una frattura nelle strutture di potere del pensiero dominante, incrinando così la sua tensione omologante per vivere altrimenti il proprio tempo.

E necessario sapere farsi sfidanti (Arendt, 1999, p. 26) dell'ordine esistente. Per essere efficace, questo pensare altrimenti rispetto all'esistente

presuppone che si sappia stare con il pensiero nel presente. Essere totalmente presenti, pur secondo una modalità non contemporanea al proprio tempo, cioè secondo categorie non previste dall'ordine esistente. Pensare da sé: questo è l'imperativo pedagogico che dovrebbe fermentare il processo educativo e l'educazione alla politica in particolare. Il pensare da sé è una pratica mossa dal desiderio di non essere governati dall'esistente e, quindi, di non accettare come norma del proprio pensare e del proprio sentire criteri la cui validità è stata decisa altrove. Pensare da sé significa prendere strade sulle quali è difficile essere rintracciati in modo prevedibile.

Creare un nuovo senso della realtà diventa possibile attraverso la disciplina dello stare con il pensiero radicati nel presente, attivando la pratica del mettere in parole la propria esperienza. Pensare l'esperienza significa renderla penetrabile alla luce del pensiero che va alla ricerca del significato di quanto accade.

Quando parlo di esperienza intendo non la sfera assolutamente privata della vita interiore, ma l'esperienza relazionale in cui sono presente nel mondo con altre e altri. Mettere in parole la propria esperienza significa «di ogni scambio nominare le parti, di ogni mediazione trovata dire che cosa va oltre queste parti e può diventare ordine di riferimento; di ogni scacco il vissuto e l'elaborazione» (Cigarini, cit., p. 245). «Il nocciolo è sempre lì: soggettività e pratica del partire da sé» (ivi, p. 240). Il lavoro politico è in primo luogo un lavoro sull'esperienza, per interpretare la realtà facendo agire un taglio inedito rispetto al senso comune. È il partire da sé che dà forza simbolica.

Qui entra in gioco la questione del linguaggio: si tratta di utilizzare un linguaggio aderente alla realtà e non separato e autoreferenziale, perché in questo caso risulterebbe poco convincente. L'agire discorsivo politicamente efficace, cioè trasformativo, è quello che poggia su un continuo lavorare sul linguaggio, al fine di liberare il pensiero da quelle parole logorate da un uso non riflessivo, che si portano appresso un già detto incapace di disegnare significati, e di cercare parole sorgive di senso imprevisto. Il pensiero ingombro del già detto fatica ad aprire lo sguardo sul nuovo; la possibilità di dischiudere orizzonti inediti richiede azzardi creativi.

NOTE

[1] Arendt rileva che i regimi totalitari per sussistere necessitano dell'annientamento nei cittadini della capacità di esprimere giudizi. È in funzione del provocare un arresto del pensare criticamente responsabile che gli oppositori della democrazia sostengono che la competenza del giudicare è cosa non comune, nel senso che sarebbe di pertinenza solo degli esperti e non dei normali cittadini (Arendt, *Archivi Arendt 2. 1950-1954*, Feltrinelli, Milano 2003, p. 66).

[2] Foucault, *Dits et écrits*, vol. III, Gallimard, Paris 1994, p. 540. Quando Foucault mette a fuoco il concetto di un sapere che dissotterra le evidenze ha come riferimento la filosofia analitica, ma non nel senso della filosofia analitica anglosassone che riflette sul linguaggio o sulle strutture profonde della lingua, bensì come pensiero che analizza ciò che accade nel quotidiano: una filosofia analitico-politica (ibidem). Il pensiero che problematizza è quello che sta immerso nel presente, occupandosi delle questioni "più umili", quelle che generalmente non trovano posto nella riflessione filosofica (ivi, p. 542). Il pensiero vero è quello che si occupa della quotidianità, di tutto ciò che tende a rimanere ai margini del pensiero accademico, e la analizza in profondità per capire dove si gioca il negativo.

[3] Diotima, *Il profumo della maestra*, Liguori, Napoli 1999. Molte sono le pratiche che pur agite silenziosamente consentono la creazione di spazi di "vita buona" essenziali alla costruzione di civiltà. Il problema da affrontare è che tali pratiche spesso mancano di essere tradotte in parola e, quindi, non possono

costituire un orizzonte generativo di altre pratiche. C'è per questo bisogno di un narrare che tragga fuori dal silenzio le azioni significative, un narrare che in quanto tale assume una forte rilevanza politica.

[4] Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano 1989, p. 8. Assumendo come fondativa la categoria della natalità Arendt prende le distanze in modo radicale da Heidegger, il quale costruisce Essere e tempo sull'ontologia della mortalità. Per Arendt la morte «è forse l'esperienza più antipolitica che esista» (Arendt, *La responsabilità personale sotto la dittatura*, cit., p. 73); essa infatti, sottolineando che tutti siamo destinati a scomparire dal mondo delle apparenze, toglie valore all'agire politico, che invece assume il tempo della vita come il luogo dove realizzare la propria umanità agendo con gli altri nel e per il mondo.

Per un pensare politicamente denso

Luigina Mortari

Il nostro nascere è un "venire al mondo con altri"; dunque un fatto sociale dalle inevitabili implicazioni politiche. Proprio per il nostro essere animali politici, la pratica del pensare, così com'è stata delineata finora, va vista radicata nella problematicità del presente nella forma di un pensare politicamente denso, cioè fortemente radicato nel reale. È il pensare di un soggetto che si fa domanda aperta sulle forme del divenire storico, nutrendo una costante attenzione critica al modo presente di abitare il tempo. Il pensare che aiuta a vivere l'esistenza è quello impregnato di presente, quello cioè impegnato a identificare le pratiche discorsive in cui è impigliato e i giochi di potere con cui deve fare i conti, a discernere le varie forme di assoggettamento che stanno in agguato e le possibili forme di resistenza da attivare. Un pensare sensibile al presente, perché la realtà esiste in un presente (Mead, *z o o z*, p. 35). Dire che stare nella realtà significa stare nel presente nel mentre del suo accadere non significa ignorare che c'è stato un passato e può esserci un futuro, poiché il presente è comunque gravido del passato che non cessa di esistere e che quanto verrà ad accadere potrebbe già essere incluso nel presente. La realtà è fatta di eventi e molti di questi, una volta accaduti, sono irrevocabili. Prendere consapevolezza dell'irrevocabilità di molta parte dell'esistenza dovrebbe germinare la disposizione a stare nel presente in modo non contemplativo, ma attivamente responsabile. È pericoloso un pensare che non si misura con la problematicità dell'agire politico e che non cerca di sviluppare uno sguardo di intelligenza sul reale. Quella che rimane chiusa negli interstizi di un'interiorità lontana dal mondo è un'attività mentale che si riduce al mero ruminare pensieri, autocompiendosi del suo semplice accadere, con il risultato che la mente può sprofondare in inutili giochi discorsivi impregnati di sterile malinconia. Questo accade quando si asseconda la tendenza a sottrarsi al movimento del presente per rifugiarsi nell'abituale, quella tendenza «a farsi a poco a poco arcaico» (Ortega y Gasset, *Cos'è filosofia?* Marietti, Genova 1994, p. 17). Il pensare di cui qui si parla è quello che, mantenendosi aperto ai segni del presente, nasce dal suo saper stare dentro le strettoie dell'esistenza storica, lasciandosi coinvolgere nella contemporaneità. È un pensare che viene alle prese solo con difficoltà che s'incontrano effettivamente, senza lasciarsi invischiare nelle tentazioni di una vita intimisticamente ripiegata su sé stessa. Nell'assenza di mondo che caratterizza lo stare ripiegati su di un sé isolato, il pensiero corre il rischio di devitalizzarsi nell'immaginazione fine a sé stessa, quell'attività della mente che si sviluppa quando, non sapendo sopportare la pesantezza del reale, si cerca sollievo fingendo mondi altri, troppo altri. Il

pensare costituisce una risorsa nella misura in cui è affondato nella materialità densamente problematica della vita. Quando il pensiero perde il contatto con il reale rischia di naufragare nell'impotenza di esercizi astratti e retorici, o di affidarsi a quella forma dell'immaginazione che lavora a colmare i vuoti di realtà con riempimenti fittizi. Lontano da ogni forma di intimismo sradicante, l'ipotesi di educazione a coltivare la vita della mente che qui sviluppo va vista, quindi, in relazione con la politicità dell'esistenza e perciò in stretta connessione con l'educazione politica.

Noi viviamo in un'epoca in cui è esaltato non più l'*homo faber* come nella modernità, ma l'uomo economico, nel senso di colui che produce profitti e quindi vanta un elevato potenziale di acquisto, poiché questo è il soggetto funzionale alla società del consumo. In questo prevalere della sfera economica, e con essa del paradigma utilitaristico, va a confluire anche la teoria dell'educazione quando pensa che il processo educativo debba trovare il suo senso unicamente nello stare in una relazione funzionalmente dipendente al mondo del lavoro. Così facendo si trascura di coltivare altre fondamentali dimensioni dell'esistere, una fra tutte quella politica, che invece è determinante per il prender forma di una vita propriamente umana, poiché una vita privata rinchiusa su sé stessa rischia di entropizzarsi in una malinconica opacità. La condizione umana è quella della pluralità, che da dato ontologico opaco si accende di senso nel momento in cui di questo essere plurale ci si prende cura, facendo dell'essere con altri una questione di responsabilità politica.

L'esercizio della responsabilità politica non avviene solo tramite l'azione, la *praxis*, ma anche tramite il discorso. Componente essenziale dell'agire, infatti, è anche il pronunciare discorsi o, più semplicemente, il prendere la parola in contesti pubblici su temi di rilevanza comune. Rilevare contraddizioni, nominare i processi di mutamento in atto, denunciare forme di ingiustizia è agire. Ragionando in termini arendtiani, il discorso risulta avere un ruolo addirittura più rilevante rispetto all'azione sul piano politico. L'azione, infatti, ha bisogno del discorso, perché il suo senso si rivela solo quando, essendo ormai compiuta, viene a essere oggetto di descrizione o di narrazione: anche se può essere percepita in quanto gesto, l'azione acquista rilievo tramite il dire, che rende conto dell'azione mettendo in parola il significato che a essa attribuisce l'attore. L'insieme delle cose e il flusso degli eventi vanno a costituire il mondo umano solo nel divenire oggetto del discorso. Il farsi ex-istenti ha nel pronunciare discorsi una pratica essenziale, perché è parlando che si prende posizione nel mondo attualizzando il proprio essere plurale. Non a caso per Aristotele "animale politico" e "animale che ha il linguaggio" sono la stessa cosa; e queste due definizioni stanno a indicare che l'essere umano manifesta la sua essenza con l'esercizio della parola e con il partecipare alla vita della città. Sottrarsi alla dimensione politica del pensare, anche se non risulta necessariamente negativo poiché può consentire al pensiero di fecondare al meglio le energie creative in qualche campo specifico, è comunque il mancare qualcosa di propriamente umano.

Inoltre questa forma di ritrarsi del pensiero provoca una perdita per il mondo, poiché priva la comunità del possibile contributo originale del singolo.

Partendo dal presupposto antropologico che considera la dimensione politica componente essenziale di una vita propriamente umana, si può affermare che l'aver cura della vita della mente dovrebbe implicare l'imparare a prendere la parola: per indicare problemi taciuti, per portare alla luce contraddizioni latenti, per ipotizzare soluzioni inedite, per tracciare nuove piste discorsive capaci di dischiudere possibilità imprevedute di dare senso al proprio esistere con gli altri. Per questa ragione l'educazione a pensare non può non assumere anche la forma del preparare a prendere la parola, con l'intenzione di dare voce a un dire franco nei confronti delle contraddizioni del presente, in quanto condizione per costruire mondi migliori. È così che l'educazione dischiude lo spazio per una presenza soggettivamente responsabile, perché il prendere la parola in presenza d'altri consente a ciascuno di rivelare "chi è" e non semplicemente "che cosa" sa fare (Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano 1989, p. 130).

Il prendere la parola in una direzione politicamente impegnata si declina in una pluralità di direzioni, fra le quali essenziali sono il saper giudicare, il dire la verità, il pensare mondi migliori.

Saper giudicare

Tratto essenziale di un pensiero politico che sa qualificarsi come misura del reale è la capacità di esprimere giudizi, perché è giudicando che si dà senso al mondo. Non ci si lasci ingannare dalla falsa opinione secondo cui esisterebbe una pratica politica imparziale perché esente da giudizi. Sempre si è chiamati a esercitare forme di giudizio, anche laddove ci è chiesto di essere imparziali, perché – come avverte Socrate (Platone, *Protagora*, 337a) – essere imparziali non equivale a essere indifferenti, ma richiede che si sappiano soppesare le differenze per deliberare in modo corretto.

Giudicare significa prendere posizione rispetto a ciò che accade; significa comprendere e valutare circostanze particolari, discorsi e azioni, distinguendo ciò che è giusto da ciò che non lo è, ciò che è bello da ciò che è brutto. E questa comprensione deve avvenire senza sussumere le qualità del particolare nel perimetro di criteri generali già disponibili che possono essere appresi nella forma di abitudini mentali, perché quando si giudica secondo regole e criteri prestabiliti il rischio è di non aprire la comprensione alla ricchezza del mondo fenomenico. Proprio perché l'essenza di ciascun essere umano è quella di essere un inizio – dal momento che nascendo è chiamato a introdurre nel mondo qualcosa di nuovo –, l'educazione dovrebbe preparare a cercare la comprensione degli eventi senza affidarsi a regole consuetudinarie, per impegnarsi invece nella ricerca di nuovi metri di misura. I criteri standardizzati consentono una forma di economia nell'esercizio della ragione, ma impediscono di andare col pensiero presso la cosa cogliendo di essa il suo profilo individuale. Il giudicare chiede l'impegno a pensare da sé, per cercare

quelle vie di discernimento che meglio consentono di comprendere la qualità propria dell'evento da valutare.

Prendendo le distanze dalla tendenza a far affidamento su norme standardizzate per cercare metri di misura adeguati alla cosa in oggetto il pensiero manifesta la sua forza politica, che consiste nel cercare una nominazione fenomenologicamente orientata degli oggetti del giudizio.

Esercitare il giudizio significa rinunciare a quella presunta oggettività che fa perdere di vista il reale rapporto con il mondo e azzardare quella parzialità del pensiero che ci fa essere effettivamente presenti nel presente. In questo senso l'esercizio del giudizio trae fuori dall'anonimato e consente di attualizzare la specificità del proprio esserci, poiché implica un'assunzione di responsabilità verso il mondo in cui il giudizio è esercitato.

La capacità di giudicare è in stretta connessione con la libertà del pensare, perché essa consiste nella capacità di valutare le azioni e i discorsi che configurano il mondo comune indipendentemente dall'opinione corrente e dai criteri preformulati quando questi risultano inadeguati all'esercizio di una piena comprensione. La facoltà del giudizio, con il suo implicare la ricerca di una giusta misura per l'esercizio della comprensione, ha quindi a che fare con la capacità di cominciamento propria dell'essere umano e come tale è facoltà essenziale al costituirsi di un mondo propriamente umano. Giudicare serve per dare una ragione agli eventi, per renderli umanamente intelligibili; il suo nutrimento è la passione di capire.

Il saper giudicare chiede lo sviluppo di un modo di pensare ampio, che si realizza quando prima di prendere posizione rispetto a una questione si confronta il proprio giudizio con quello degli altri, o con i loro possibili giudizi, ponendoci al loro posto. A differenza del pensare riflessivo, che è un dialogare interiore per cercare l'accordo con sé stessi, il giudicare presuppone la ricerca dell'accordo potenziale con altre persone, perché, anche se nel prendere una decisione si è soli, la ricerca della forma più adeguata possibile del giudizio comporta che la mente anticipi il possibile giudizio altrui. È su questo "accordo potenziale" che il giudicare fonda il suo valore (Arendt, *Che cos'è la filosofia dell'esistenza?* Jaka Book, Milano 1998, p. 283), perché è nel confronto con gli altri al fine di trovare un accordo largamente condiviso che si va oltre le proprie limitazioni individuali. Proprio perché sono in grado di utilizzare i potenziali punti di vista di altre persone gli esseri umani possono agire come soggetti politici, e la capacità di giudicare, cioè di vedere le cose non solo dal proprio ma anche dal punto di vista di altri soggetti interessati alla medesima questione, è una delle facoltà fondamentali dell'essere umano in quanto essere politico.

Un'educazione a pensare che si occupa della capacità di giudicare assume come obiettivo formativo fondamentale l'imparare a considerare una stessa cosa sotto aspetti diversi, anche contraddittori, e di conseguenza a esercitare quella prudenza che impedisce l'esercizio della valutazione personale fino a quando i punti di vista altrui non siano stati disaminati in profondità. Questo porsi dal punto di vista dell'altro, che è la condizione per l'esercizio del

pensare critico, non va confuso con quell'interpretazione fusionale dell'empatia che illude che si possa pensare così come fa l'altro; piuttosto vuol dire dislocare quanto più possibile il proprio punto di vista e non giudicare mai senza prima aver capito il punto di vista altrui.

La tesi secondo la quale è componente essenziale del saper giudicare il prendere in considerazione la prospettiva dell'interlocutore non va intesa come il mero conformarsi a un pensiero estraneo: quel che si è chiamati a fare è dilatare il punto di osservazione così che il giudizio non sia più meramente soggettivo. Non si può pensare come pensa l'altro, perché ciascuno pensa secondo la propria identità e stando situato nella propria insuperabile biografia. Non si può, ma anche se ciò fosse possibile neppure si dovrebbe, perché significherebbe privare il mondo della pluralità di punti di vista essenziali alla vita di una cultura; si tratta invece di pensare da sé dialogando con mondi differenti di pensiero per articolare i propri pensieri secondo quella "mentalità allargata" di cui parla Kant nella *Critica del giudizio* (par. 40). Il pensare in modo allargato si verifica quando, mentre si sta pensando a un certo problema, la mente si impegna a presentificare una pluralità di punti di vista e immagina quali possono essere le possibili implicazioni di ciascuna differente interpretazione. Più differenziata e analitica sarà questa dislocazione cognitiva e più fondato sarà il giudizio cui si perviene.

Il modo di pensare ampio è un "ponte lanciato fino agli altri"; non però per accettare passivamente il pensiero altrui, ma per sviluppare un pensare dilatato, che porta a formulare giudizi che conservano il proprio modo di vedere, liberato però dai propri interessi privati. Il pensare critico non ha nulla a che fare con l'accettazione passiva dei criteri di giudizio degli altri, è invece il "pensare da sé" che si struttura a partire dal dialogo con differenti modi di pensare.

Quel che è interessante dal punto di vista pedagogico è che la Arendt stabilisce una relazione essenziale fra la capacità di giudizio e la capacità di pensare, nel senso che l'incapacità di pensare avrebbe conseguenze fatali sulla facoltà di giudicare (Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 288). Ipotizza, infatti, che il giudicare presupponga come necessario fondamento l'esercizio di quegli atti liberi che si misurano con le questioni essenziali e che esercitano la funzione catartica di mettere in discussione ogni opinione irriflessa e ogni criterio di giudizio lasciato senza esame, per consentire l'esercizio del giudizio libero criticamente condotto. L'esercizio del giudizio presuppone, quindi, una concezione illuministica dell'educazione ad aver cura della vita della mente, la quale mira a far sì che la ragione sappia dare assenso solo a ciò che, sottoposto a una disamina critica e socialmente condivisa, si sia rivelato capace di resistere al vaglio analitico del pensiero. L'esercizio del giudizio presuppone non solo lo sviluppo della funzione critica del pensare, ma anche della sua tensione etica, quella che spinge la mente ad andare alla ricerca delle misure invisibili con cui giudicare rettamente gli affari umani, ossia a individuare i metri con cui misurare le questioni che implicano scelte decisive, quei criteri generali che consentono di illuminare il

particolare. Il giudizio, infatti, si occupa del particolare dovendo trovare risposte a domande del tipo: questo è buono? questo è giusto?..., e per poter cogliere nel segno ha bisogno del supporto di una ragione impegnata a pensare le questioni generali del tipo: cosa è il buono? cosa è il giusto?.... Non che esista una relazione causale necessaria tra il pensare che si occupa di questioni generali e il giudicare casi particolari, ossia ad esempio tra il pensare che cerca in cosa consiste il giusto e la capacità di formulare giudizi capaci di cogliere dove sta il giusto nell'accadere delle cose; tuttavia si deve riconoscere che i principi in base ai quali si esercita il giudizio dipendono dagli esiti cui perviene il pensare. Quando manca quel pensare eticamente impegnato a costruire la cornice entro cui attingere i criteri per giudicare rettamente, allora il giudizio critico si atrofizza e non resta che affidarsi a quelle regole consuetudinarie che costituiscono la moralità propria del senso comune, con tutti i rischi che questo comporta sia sul piano della vita personale che pubblica.

Si possono distinguere due tipi di giudizio: quello ordinario e quello riflessivamente critico. Quello ordinario ha la forma dell'automatismo, nel senso che fa riferimento a criteri assunti in modo irriflesso, attraverso il processo di socializzazione che porta a condividere uno sfondo culturale comune, e utilizzati come assunzioni il cui valore è dato per scontato. Quello critico si esercita nell'orizzonte di uno spazio simbolico consapevolmente costruito attraverso la pratica del pensare riflessivo che pone in discussione ogni premessa, sottoponendo ogni prodotto del pensiero a una disamina radicale. Compito dell'educazione è sviluppare la disposizione a sottrarre la mente alla tendenza ad affidarsi pigramente a criteri di giudizio irriflessi, per coltivare la disciplina del giudizio pensosamente critico.

È pur vero che di cornici di idee guida già disponibili abbiamo bisogno nella vita quotidiana perché non sempre è possibile pensare daccapo e radicalmente, tuttavia occorre salvaguardarsi dal rischio di lasciare che queste si cristallizzino assumendo una valenza simbolica extracontestuale ed extratemporale, che invece non appartiene ad alcun prodotto della ragione umana. Viviamo in un mondo in cui non è possibile fare affidamento su criteri standardizzati; ogni pensiero va costantemente sottoposto al vaglio della ragione praticando la disciplina della disamina critica. Bisogna imparare a dubitare di ogni cornice, di ogni ringhiera di presupposti a partire dai quali costruiamo isole di significato, poiché rischiano di irrigidire il pensiero. Se si accetta il presupposto secondo il quale l'esercizio del giudizio (che consiste nel discernere il bene dal male, il giusto da ciò che è sbagliato, il bello dal brutto) è in stretta relazione con l'esercizio del pensiero che si lascia muovere dall'amore per il bene, sia nella sua funzione critico-distruttiva che in quella eidetico-costruttiva, allora l'aver cura della vita della mente intesa come educazione a pensare si configura come una pratica necessaria allo sviluppo della dimensione politica dell'esserci. Il giudizio dev'essere libero e perché sia tale deve poter contare sulla pratica costante dell'interrogazione radicalmente critica.

In questa prospettiva il fermati-e-pensa, cui ha da mirare l'educazione a pensare, si presenta come tutt'altro da certe forme apolitiche di «emigrazione interiore» (Arendt, *L'umanità nei tempi oscuri. Riflessioni su Lessing*, in "La società degli individui", 7, pp. 5-30, 2000, p. 19), che si verificano quando di fronte a una realtà percepita come non tollerabile poiché non giusta ci si lascia prendere dalla tentazione di abbandonare il mondo e il suo spazio pubblico per ritirarsi in uno spazio privato. Il fermarsi- per-pensare è, invece, quell'atto libero mosso dalla consapevolezza del valore che ha per l'essere umano la ricerca dello spazio quieto della riflessione senza rinunciare alla qualità pubblica del pensare, così che il pensare tra sé e sé sia sempre un pensiero situato nel mondo e che anticipa il dialogo con gli altri. Attraverso l'esercizio del giudicare che mira a guadagnare comprensione del presente, il pensare oltrepassa la dimensione privata e si fa partecipe del divenire del mondo sociale.

In un'epoca come quella contemporanea, in cui la burocrazia e la tecnocrazia tendono a depoliticizzare la vita sociale, incoraggiando varie forme di indifferenza che rendono l'essere umano sempre meno capace di pensare criticamente e meno incline ad assumersi responsabilità, con il rischio di lasciare ai cosiddetti "esperti" il compito di giudicare circa questioni di rilevanza fondamentale (la bioetica, la biotecnologia, i principi guida che dovrebbero informare le politiche economiche ecc.), l'educazione all'esercizio responsabile del giudizio costituisce un dovere primario delle istituzioni educative. Questione centrale di un discorso pedagogico è l'andare oltre l'analisi concettuale per indicare le condizioni che consentono di sviluppare questo aspetto dell'educazione a pensare.

Innanzitutto dev'essere esercitata a partire da fatti che appartengono all'esperienza vissuta, perché solo l'aggancio con la realtà impregna il pensiero di una possibile sensatezza. Seguendo l'impronta arendtiana risulta poi centrale l'approntare contesti sociali che consentano il confronto intersoggettivo. Qui il compito dell'educatore non deve limitarsi al coltivare la discussione, ma deve mirare a favorire determinate disposizioni mentali dalla forte connotazione etica: la prudenza nell'esercizio del giudizio, prudenza che viene dal sapere di non sapere mai a sufficienza rispetto a ogni questione; il cercare di formulare giudizi per quanto possibile informati, perché il disporre di informazioni dotate di evidenza fattuale dà maggiori garanzie di affidabilità; l'esercitare il giudizio sempre in una direzione eticamente orientata a promuovere, conservare e coltivare il mondo nella sua forma migliore perché possa essere la dimora di ogni essere umano. E poi educare all'ascolto.

Ascoltare l'altro significa accogliere l'ordine dei suoi pensieri e dare a essi l'opportunità di ribaltare i miei criteri aprendo così il discorso alla possibilità di pervenire a una terza Medita posizione. Essere capaci di esercitare un giudizio rigoroso non vuol dire appellarsi a qualche presunto principio superiore, extracontestuale, significa piuttosto saper delocalizzare il proprio punto di vista per accogliere altri sguardi senza prefigurare in anticipo

l'ordine possibile della pratica discorsiva in atto.

Il fatto che s'impari a giudicare secondo una mentalità allargata attraverso il confronto con altri, in un contesto pedagogicamente presidiato, non significa che il giudicare presupponga sempre uno spazio pubblico. Se s'interpreta la vita della mente nella cornice della teoria vygotskiana, allora si deve presumere che il saper giudicare sia una capacità che, acquisita attraverso il processo di interiorizzazione di una pratica socialmente condivisa, può poi essere autonomamente esercitata sul piano intrasoggettivo. Nell'esercizio privato del giudizio lo spazio del confronto pubblico diventa qualcosa di internalizzato: il soggetto mette a fuoco il suo giudizio, quindi immagina altri differenti giudizi possibili e di questi analizza le varie implicazioni, e solo dopo aver esaminato la questione dai differenti punti di vista immaginati arriva a formulare un giudizio preciso. L'immaginazione è anche questo: ideazione e ampliamento di altri possibili sfondi del pensare.

Probabilmente l'elemento di maggior difficoltà di un'educazione che si muove in questa direzione consiste nel promuovere la disposizione a esercitare il giudizio solo dopo aver stabilito una certa distanza dall'evento in questione. Porre distanza fra sé e l'oggetto non significa però mettere tra parentesi sé stessi, i propri interessi e i propri desideri, ma imparare a giudicare solo dopo aver attivato un'autocomprensione intesa a capire dove si sta cognitivamente ed emotivamente nel momento in cui si è impegnati a cercare quella comprensione che consente il giudizio.

Dire la verità

Il prendere la parola in pubblico, sia per negoziare significati sia per esporsi nel giudizio che cerca la comprensione degli eventi, non richiede solo abilità discorsive, ma innanzitutto coraggio: il coraggio di non limitarsi a esistere secondo le regole precodificate e di arrischiare a dare visibilità al proprio pensare; il coraggio di lasciare il riparo del privato per esporre sé stessi nello spazio pubblico; quel coraggio senza il quale nessuna libertà è possibile. Non sto, però, qui parlando del semplice ardire ad affermare sé stessi, ma di un coraggio denso di eticità, perché ha a che fare con l'intenzione di dire la verità. E, infatti, dovere di chi parla fra altri impegnarsi a cercare di dire la verità (Platone, *Apologia di Socrate*, 18a), sia agli altri sia a sé stessi. Il prendere la parola pubblicamente per dire la verità richiede coraggio, poiché implica l'esporsi riguardo alle proprie convinzioni più profonde, il dire quello che si ritiene vero evitando di mimetizzarsi dietro quello che altri hanno detto o direbbero.

Dare corpo alla propria presenza soggettiva nel mondo significa sottrarsi alla logica della rappresentanza – quella mancanza di consistenza che si verifica quando ci lasciamo parlare da altri – e restituirsi il diritto alla parola, recuperando l'impegno a stare dentro un orizzonte di verità. Del dire la verità non ci sono esperti cui delegare tale compito; è una possibilità di ciascun essere umano conseguente al fatto che ciascuno può pensare. Stare nell'orizzonte della verità, secondo il significato che i greci attribuivano

al termine *parresía*, significa accettare l'impegno, e con esso anche il pericolo, di stare in una relazione di franca onestà con sé stessi e con gli altri. Significa evitare di mimetizzarsi nell'ovvio e liberarsi dalla reticenza che non ci fa azzardare il nominare le cose secondo direzioni non previste nell'ordine dato. Nella *parresía*, intesa come determinazione a dire la verità, il soggetto del discorso s'impegna in un parlare franco svincolato da ogni ansia di persuadere l'altro, cerca argomenti razionalmente fondati evitando forme retoriche accattivanti e si preoccupa unicamente di stare in un registro di verità bandendo ogni tentazione utilitaristica e di affermazione di sé (Foucault, *Discorso e verità*, Donzelli, Roma 1998, p. 10).

Decidersi per la ricerca della verità significa assumere un atteggiamento esigente, prudente e sperimentale, che chiede di confrontare continuamente ciò che si pensa con ciò che si dice e con ciò che si fa. Socrate insegna che ciò che permette di valutare la verità di un discorso è il coincidere tra il dire e il fare. Nel *Lachete* troviamo Socrate interpellato sulla difficile questione dell'educazione dei figli in quanto gli viene riconosciuta una relazione armonica tra le sue parole (*lógoi*) e i suoi atti (*erga*).

Il concetto greco di *parresía*, nel suo significato di "stare nell'orizzonte della verità", ha sensibili implicazioni pedagogiche: essere *parresiastés*, cioè un parlatore libero e franco, significa non solo esporre in modo chiaro e sincero il proprio pensiero, ma, riconoscendo che ciò che si dice è solo il proprio punto di vista, evitare qualsiasi forma retorica intesa ad affermare il proprio pensiero a scapito di quello dell'interlocutore. Il dire la verità acquista la tonalità del gesto etico, e come tale si fa matrice di contesti di civiltà, quando il soggetto muove dal presupposto che non esiste una verità del singolo e universalmente valida, poiché la verità è sempre plurale e locale. Dire la verità significa esporre ciò che si pensa essere vero al giudizio dell'altro, senza imporre come assolutamente fondato il proprio punto di vista. Nel dire la verità c'è la consapevolezza del limite di validità interna a ogni discorso. In questo senso è matrice generativa del dialogare autentico.

Per costituirsi in questi termini la pratica della *parresía* presuppone quella radicale problematizzazione di sé che si verifica nel processo di autocomprensione critica della propria vita cognitiva. È co-essenziale alla ricerca della verità la continua messa in discussione delle proprie sicurezze, delle proprie convinzioni. Il dire la verità implica quella situazione paradossale che consiste nel distruggere ogni verità acquisita, poiché il pensiero che cerca la verità è quello che sperimenta una continua messa fuori circuito dei suoi prodotti.

Accade di usare la parola per affermare sé stessi, per farsi largo nel tessuto sociale, per trovare forme di riconoscimento di sé; il *parresiastés*, invece, mette la parola al servizio del dire la verità poiché lo ritiene un dovere per migliorare la qualità della vita, sia propria che altrui; è quindi mosso da un forte orientamento etico. Se si pensa alla figura di Socrate, che testimonia una relazione di coerenza fra il proprio dire e il proprio agire, allora il dire la verità chiede di essere interpretato nei termini di uno stare in una relazione

vivente con la verità, nel senso che si dice il vero quando non c'è discrepanza fra ciò che si dice e ciò che si fa. Questa coerenza radicale presuppone però che il dire la verità sia acquisito innanzitutto come un dire interiormente, prima che all'esterno, ciò che si ritiene vero, e dire a sé stessi il vero è spesso cosa più difficile che dirlo agli altri. Stare in un orizzonte di verità significa, quindi, dire a sé e agli altri sempre ciò che pensiamo sforzandoci di essere noi stessi fino in fondo (Platone, *Teeteto*, 171d, 3-5).

Forse è solo quando il rapporto con il vero passa attraverso il proprio essere, quando cioè è incarnato, che il dire la verità diventa dirompente, che sposta l'ordine costituito delle cose introducendo altro. Sta qui la differenza tra il pensare-parlare come tecnica e il pensare-parlare come azione vivente. In questo senso l'esercizio della *parresía* è una vera e propria virtù politica, una forma di presenza agli altri che consente a chi la esercita di qualificarsi come soggetto politico. È proprio nel decidersi per la pratica della *parresía* che ci si costituisce soggetti di un esercizio del pensare che, nel suo problematizzare ogni pratica discorsiva e ogni regola di decisione della verità, non fa essere semplici segmenti di un'istituzione, e quindi meri ingranaggi dei suoi giochi di potere, ma rende soggetti responsabili che fanno un uso libero della propria ragione. Decidersi per la *parresía*, per una forma di vita libera e autonoma che non risponde ad alcuna logica predefinita, significa assumere consapevolmente la libertà come progetto.

Proprio il dire la verità è da sempre considerato un'idea guida della democrazia, in quanto ritenuto atteggiamento etico che qualifica l'esercizio della cittadinanza. Forse una delle ragioni per le quali la teoria dell'educazione si presenta con un profilo debole, che impedisce di costituirsi come discorso capace di farsi matrice di civiltà, risiede nel fatto che il dibattito pedagogico da tempo non si occupa più dell'educazione alla democrazia. È vero che sono in continuo aumento sia studi sia esperienze che hanno come oggetto l'educazione a valori essenziali al vivere democratico quali la prosocialità e la solidarietà, ma sono spesso percorsi formativi soggetti a un approccio tecnicistico, svuotato di ogni spessore politico. Il problema di fondo, da un punto di vista educativo, consiste nel far avvertire l'esigenza o, meglio, la passione per la ricerca di un orizzonte etico. Questa non nasce dove prevale la logica della mera sopravvivenza, che non sposta nulla, non attiva la tensione a trascendere l'ordine esistente per configurarne uno migliore. Nasce dove l'educatore testimonia di essere impegnato in prima persona nella ricerca della verità per la realizzazione, aristotelicamente intesa, del bene comune. Ne va dell'autenticità dell'educazione l'aver cura di promuovere il coraggio di stare dentro un orizzonte di verità, facendosi guidare dal desiderio di dire ciò che si sente vero e di agire di conseguenza. Decisivo però è che il dire la verità non sia concepito come un emettere giudizi, ma quel pronunciare discorsi che ha profonde somiglianze con la verità materna, quella in cui ci si sente accolti e non giudicati, perché è un dire la verità mosso da un sentimento di benevolenza.

Pensare mondi migliori

Il mondo umano non ha bisogno solo di un pensare radicalmente critico, che metta in scacco verità vecchie e nuove, ma necessita anche di un pensare costruttivo, che mira a disegnare scenari dotati di qualche permanenza. Una funzione vitale del pensiero è quella di rendere respirabile l'ambiente, generando idee di mondi migliori e concependo pratiche che li rendano attuali. Aver cura della vita della mente nella direzione di un pensare politicamente denso significa allora coltivare la capacità di costruire discorsi che introducono principi d'ordine e dischiudono orizzonti di senso, a partire dai quali reinventare modelli di esistenza e ridisegnare le mappe dell'abitare la terra e il mondo.

Noi siamo ancora e sempre in cerca dei criteri dell'abitare e a questa responsabilità il pensare non può sottrarsi. Non può sottrarsi all'impegno di inventare mondi migliori che stanno nell'ordine della possibilità. Per questo c'è bisogno di un pensare creativo che arrischia l'inedito: un pensiero che sappia aprire il tempo. È un pensare che fa del possibile una sua direzione di orientamento, senza per questo smarrirsi nel labirinto delle possibilità meramente immaginarie. Il senso della possibilità è la capacità di pensare a quello che può essere, prestando contemporaneamente attenzione a quello che è già e a quello che non è ancora. Chi pensa al congiuntivo è mosso da una tensione utopistica che fa percepire la realtà come un progetto da inventare. Rispetto a una cultura che trascura di pensare il futuro nelle sue possibilità, il mondo dell'educazione deve riappropriarsi dell'impegno a promuovere una cultura che del futuro sappia aver cura, affinché non si riduca a mera replicazione del presente ma sia un futuro davvero. Proprio perché la vita è tempo, un tempo da pensare per disegnarlo di senso, inevitabilmente lo sguardo si volge al futuro, ma il futuro non è solo apertura al possibile bensì anche incertezza e imprevedibilità. Capita allora di sperimentare quel sentimento che è la fatica del futuro, che quando risulta insostenibile rischia di tramutarsi in una forma di astensione dal futuro, che è tutt'uno con l'astensione dall'esserci. Per imparare a stare nel tempo senza soccombere alla fatica dell'esserci, va coltivato il sentimento della speranza, in quanto necessario nutrimento di un pensiero capace di abitare la dimensione del possibile.

Per concepire un possibile non meramente fantastico ma realizzabile, il pensare al nuovo, al differente, ha però necessità di mantenersi radicato nel reale, coltivando una continua attenzione critica sul presente per interrogarlo radicalmente. Il pensare altrimenti rispetto all'ordine esistente presuppone una lucida analisi del reale. È nel confronto critico con i vincoli posti dalla realtà che il pensiero evita di cadere nella dismisura. In questo senso il confronto con il reale è una disciplina che dà misura al pensiero.

Il pensiero politico efficace non è, però, soltanto quello impegnato a trovare strategie che realizzino le possibilità già previste dall'ordine simbolico esistente. C'è bisogno di quel tipo di pensiero che si occupa di ragionare sull'altra faccia del reale per cogliere ciò che non è previsto dall'ordine

presente, per attingere l'imprevisto, l'inaudito. È quel pensare che dà voce a un controcanto utopico. Si tratta di coltivare un pensiero non contemporaneo al proprio tempo. È un pensiero che fa del possibile una sua direzione di orientamento, senza per questo smarrirsi nel labirinto delle possibilità con il rischio di fare della ragione un albero con le radici per aria. È un pensare illuministico: con questo termine intendo indicare la capacità non solo di radiografare l'esistente, cioè di vedere come vanno le cose, ma anche di immaginare un modo in cui esse possano andare meglio.

Il pensare così inteso, quello che non si attiene alle misure già disponibili congelate nel senso comune o nei discorsi che detengono il potere delle zone negoziali, quello impegnato nel dire la verità, quello che disegna mondi nuovi, inediti, è pericoloso perché infrange l'ordine costituito, mina alle radici ogni sistema di pensiero e con essi le varie forme di potere che di tali sistemi si servono. Proprio perché mette al riparo dalla tendenza all'adesione incondizionata agli ordini costituiti, alla pratica del pensare si guarda con diffidenza fino a eliminarla dai circuiti della formazione scolastica. Per bandire il pensare critico e utopico non è necessario attivare l'estrema decisione presa dalla comunità ateniese nei confronti di Socrate; basta dedicare tutto il tempo dell'educazione all'apprendimento di blocchi di conoscenze già sistematizzate non nominando mai la necessità del pensare come pratica di libertà.

L'educazione al pensare politico dovrebbe essere orientata dal principio di promuovere la volontà e la capacità a muoversi nel mondo creando mondo attraverso azioni efficaci, cioè ad autorizzarsi a rendere reali i desideri di realtà che muovono il nostro pensare, facendo tutto ciò che dipende da noi per impedire il negativo e realizzare il positivo. Penso a un agire politico che si muove secondo il principio di realtà, che fa tener conto da una parte dei livelli reali della nostra forza e dall'altra della necessità del reale e delle potenzialità in esso presenti (Piussi, *Stelle, pianeti, galassie, infinito*, in Diotima, *Mettere al mondo il mondo*, La Tartaruga, Milano 1990, p. 124).

Troppo spesso, invece, non avvertiamo le varie forme di oggettivazione presenti nelle pratiche formative, che noi autorizziamo con la pratica o con la parola; forme che sono evidenti in tutte quelle strategie didattiche che situano il soggetto educativo entro un percorso dove tutto ciò che si deve imparare a pensare è già previsto.

Il proprium dell'essere umano non è quello di replicare mondi già visti, ma quello di iniziare, cioè di dar corpo con l'azione e col discorso a scenari inediti; perché anche se devono morire, gli esseri umani sono nati per incominciare, sono esseri natali (Arendt, *Vita activa*, cit., p. 188). L'assumere la nascita come fondamento ontologico della fattuale esistenza singolare costituisce una dirompenza radicale rispetto all'impianto logico che struttura il pensiero occidentale. Pensarsi mortale autorizza una forma di distrazione rispetto al mondo; pensarsi natale significa concepirsi chiamati a incominciare mondi. La possibilità della libertà è insita in questo saper incominciare.

Il trovarsi a dovere nascere, cioè a dar forma a mondi nuovi, è gravato da una faticosa responsabilità perché le azioni linguistiche e pratiche, nelle quali ci impegniamo per esserci-con-senso, lasciano il segno, anche se per breve tempo. Per questa ragione il compito esistenziale di farsi iniziatori va sostenuto da un progetto educativo che abbia cura di accompagnare e sostenere nella fatica del compito di mettere al mondo forme di vita, che si profila come un continuo percorso accidentato. Trova qui un'ulteriore ragione di necessità l'educazione intesa come aver cura.

Se la natalità, in quanto categoria ontologica fondamentale, viene a configurarsi come categoria essenziale del discorso pedagogico, allora l'educazione, in quanto esperienza relazionale che mira a favorire il perfetto fiorire dell'umano, va concepita come quel percorso esperienziale in cui i soggetti educativi vengono accompagnati nell'esercizio della pratica del prendere iniziative, disegnare altre figurazioni esistenziali, inventare altre grammatiche discorsive, dire ciò che non sta nell'ordine, cioè nel prevedibile. Poiché il farsi iniziatori attraverso il discorso implica uno spazio pubblico, allora l'educazione all'esercizio del giudizio rigoroso e della parola creativa richiede l'organizzazione di contesti di apprendimento nei quali sia possibile fare esperienza di una pluralità di pratiche discorsive: esaminare convinzioni, dialogare, discutere, negoziare, co-costruire teorie condivise. In questa prospettiva risulta didatticamente significativo allestire i contesti formativi nella forma di comunità di pratiche di pensiero, dove ciascuno può fare e ascoltare discorsi, nonché esercitarsi nella pratica democratica del rendere ragione delle proprie opzioni argomentative mantenendosi in un dialogo co-costruttivo con gli altri. Ciò che è essenziale è che il pensare insieme non si risolva in mera chiacchiera, in un semplice scambio di opinioni, in quella retorica che si autocompiace, o si riduca a strumento utile a sopraffare l'interlocutore, ma sia un costruire mondi con le parole, tale da prendere la forma del dire edificante, costruttivo.

Una pratica discorsiva edificante è quella che disegna nuove versioni del mondo, nuovi vocabolari per interpretare l'esperienza, nuove grammatiche epistemiche, da cui ridisegnare in termini inediti la mappatura delle possibili mosse esistentive. Il discorso edificante alla maniera rortyana (Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano 1998, pp. 275-6) ha a che fare con il compito propriamente umano di farsi iniziatori del nuovo, perché introducendo anomalie nei vecchi discorsi ci trae fuori dai paesaggi linguistici consueti e crea le condizioni per l'emergenza di uno sguardo inedito sul mondo, con la possibilità dello schiudersi di una pluralità differente di piste di azione.

Fra le tematiche che nel contesto della ricerca educativa hanno di recente ricevuto una considerevole attenzione c'è quella dell'educazione alla cittadinanza, rispetto alla quale è stato individuato come essenziale problema formativo il promuovere un pensare riflessivamente critico, considerato come presupposto allo sviluppo della capacità di produrre ragionamenti che abbiano la forma di una deliberazione pratica rigorosamente fondata. I

contesti formativi diventano matrice generativa del pensare capace di coltivare spazi di civiltà quando si costituiscono come case del pensare o comunità di pensiero, in cui il pensare è criticamente inteso a individuare quei pregiudizi che ostacolano il dire libero e crea lo spazio per l'esercizio di un giudizio razionalmente fondato sul presente. Un giudizio che, quando ne avverte la necessità, sa prendere le distanze dai criteri prestabiliti e arrischia l'elaborazione di altri criteri di misura che siano all'altezza della problematicità dell'esperienza con cui il pensiero deve confrontarsi. È educazione al pensare poietico dalla forte tensione dialettica, accompagnato dal saper argomentare in modo rigoroso e dialogicamente orientato. L'esercizio del pensiero dialettico può dirsi inscritto in una pratica di cura della vita della mente quando il pensare insieme in una comunità di discorso viene informato dall'etica del dialogo. Quando cioè chi parla è mosso non dall'intenzione di confutare l'altro e metterlo in scacco, ma dal desiderio di trovare un accordo. L'etica del dialogo chiede che gli interlocutori sappiano mettersi l'uno al posto dell'altro ed è questo dislocamento cognitivo che consente di oltrepassare il limite del proprio punto di vista, di andare oltre il proprio perimetro di pensieri per scoprire la possibilità di verità altre [1]. In un contesto dialogico i partecipanti si preoccupano non di produrre argomentazioni stringenti, che cercano di controllare il flusso del ragionamento, né di costruire sistemi logici perfettamente coerenti, quanto piuttosto di mettere in comune materia per pensare. E la possibilità che in una comunità di discorso si affermi questo modo di concepire il pensare insieme è in stretta connessione con la presenza di un educatore che individui fra i suoi compiti essenziali proprio quello di alimentare il dialogo, disseminando fermenti cognitivi. L'educatore non è lì per fornire risposte già confezionate, ma per facilitare il confronto con differenti visioni del mondo, per sollevare perplessità e coltivare la passione per il pensare. Nutrire la pratica discorsiva di un'autentica etica dialogica presuppone una precisa opzione epistemologica, quella che suppone non esista un'unica verità che si presenterebbe come rispecchiamento isomorfo della realtà, ma una pluralità di verità conseguente al fatto che quella che una comunità considera "verità" è l'esito di un processo cocostruttivo le cui regole sono decise dai partecipanti alla conversazione. Non esiste un assunto teorico che possa presumere di trascendere la comunità di discorso in cui è stato elaborato; perché il suo campo di applicabilità possa dilatarsi occorre che venga sottoposto a un ulteriore confronto discorsivo. Condividere il presupposto gnoseologico secondo il quale non c'è un unico modo giusto e vero di spiegare la realtà e di interpretare l'esperienza che s'imporrebbe alla nostra mente come una necessità, implica riconoscere la necessità di tenere sempre aperto il dialogo. Il concetto di verità come costruzione socialmente situata, che si profila in termini asintotici rispetto alla possibilità di nominare con esattezza le cose, e insieme la consapevolezza dell'inaccessibilità di un punto d'appoggio anipotetico, cioè indubitabile del discorso, chiedono che in ambito pedagogico si concepisca la comunità di pensiero come luogo in cui

apprendere a mantenere aperte le pratiche discorsive, per cercare vocabolari sempre più capaci di nominare quelle isole di verità che prendono forma nello scambio simbolico.

Il saper dialogare presume che si abbia consapevolezza del fatto che non esiste alcuna verità definitiva, tale da avere una valenza coercitiva; esistono solo punti di vista locali e parziali che vanno continuamente rinegoziati per essere all'altezza della complessità degli eventi che sono da comprendere. Pertanto lo spirito che anima chi è impegnato nel dialogo è quello di collaborare alla ricerca della verità argomentando con chiarezza il proprio punto di vista.

L'educatore competente si presenta, quindi, come figura che, riconcettualizzato l'apprendimento da pratica ricognitiva a pratica inventiva, sa mantenere l'esperienza del pensare al di sotto della tentazione di ipostatizzare qualche serie privilegiata di descrizioni o di grammatiche epistemiche, scartando l'illusione che si possa agganciare il vocabolario ultimo e definitivo. Tra le sue responsabilità c'è quella di alimentare la capacità decongelante del pensare, quella che depotenzia la tendenza delle pratiche linguistiche a perimetrarsi dentro mappe concettuali illusoriamente dotate di un valore di certezza, e di alimentare il desiderio di ulteriorità, cioè di oltrepassare i vocabolari in uso arrischiando un dire non contemporaneo.

[1] Nella *paidéia* platonica l'etica del dialogo costituiva l'esercizio spirituale per eccellenza; e si deve a questo privilegiare il dialogo come orientamento dell'anima il fatto che nell'Accademia fosse salvaguardata la libertà di pensiero contro ogni forma di ortodossia e dogmatismo (Hadot, *Che cos'è la filosofia antica?*, Einaudi, Torino 1998, pp. 63-4).

(da: *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013, pp. 152-170)

Quale ambiente formativo?

Per educare alla cittadinanza partecipata

Luigina Mortari

Una volta definita la qualità del discorso politico, si tratta di individuare la qualità dell'ambiente educativo e i principi che dovrebbero ispirare le esperienze attraverso le quali sviluppare tale competenza civica.

Se si assume la tesi arendtiana secondo la quale le azioni umane acquistano significato solo se sono messe in parola, dal momento che gli esseri umani, in quanto plurali, possono fare esperienze significative nella misura in cui ne possono parlare (Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano 1989, p. 4), allora i contesti educativi dovrebbero costituirsi come ambienti intensamente discorsivi, dove ci si confronta continuamente con gli altri per nutrire il proprio pensiero di altri sguardi, così che sia liberato dall'asfissia cognitiva connessa all'illusione di un'autosufficienza soggettiva e si apra alla fecondità irrinunciabile del confronto intersoggettivo. Predisporre contesti dove sia possibile confrontare liberamente i propri pensieri è tutt'uno col garantire la libertà di pensare.

Concepire il contesto educativo come una comunità di discorso significa strutturarli alla luce della teoria dell'apprendimento come pratica sociale nella forma di un laboratorio di pensiero, con lo scopo di favorire l'acquisizione della capacità di pensare insieme le questioni fondamentali della vita sociale e politica. Una comunità di discorso ispirata al principio della "partecipazione periferica legittima" è quella in cui s'impara a pensare e fare discorsi partecipando attivamente ad azioni in cui è richiesto di pensare e di agire. Lo sviluppo delle capacità cognitive è, infatti, facilitato in un contesto che valorizza la dimensione relazionale, dove è possibile negoziare significati ed essere coinvolti in attività di apprendimento che richiedono l'impegno a trovare soluzioni a dilemmi critici (Lave e Wenger, *Situated Knowledge. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1999, p. 33). La capacità di pensare non è qualcosa che si "riceve" attraverso un processo di scambio di informazioni, ma che si costruisce argomentando dialogicamente con altri.

Le comunità di discorso dovrebbero essere ispirate al metodo socratico, ossia informate dal principio di educare a pensare in modo libero, alla ricerca continua della verità. La pedagogia socratica mette al centro l'educazione al pensare riflessivo e di questo tipo di educazione ogni epoca ha necessità, perché l'incurante superficialità o la ripetizione di "verità" proferite da altri e mai messe in discussione è il rischio di ogni tempo. Quando si afferma un pensare standardizzato, è a rischio non solo la possibilità di ciascuno di individuarsi, cioè di trovare il proprio originale stile di vita, ma la stessa vita

comune, poiché senza pensiero la democrazia viene meno. Per questo va posta al centro del progetto pedagogico la seguente affermazione arendtiana: «Quello che io propongo, perciò, è molto semplice: niente di più che pensare a ciò che facciamo» (Arendt, cit., p. 5).

Qui di seguito verranno esplicitati alcuni principi che dovrebbero informare gli ambienti educativi intenzionati a promuovere la capacità di pensare.

Dialogare

Condizione e insieme espressione dell'emergenza della libertà politica è l'esercizio del dialogo e il ricorso all'arte della persuasione per condividere con altri le proprie idee. L'agire politico è essenzialmente un'attività dialogica. Date e accettate queste premesse ne consegue che dove i conflitti vengono risolti con la violenza o anche con l'imposizione di leggi, avvalendosi del principio della maggioranza, non c'è politica ma violenza. [1]

Il dialogo, che significa innanzitutto confronto aperto con l'altro, è essenziale alla pratica del pensare politico, perché nessuno, quando sta solo con i propri pensieri senza confrontarsi con altre prospettive, può comprendere adeguatamente la problematica fenomenicità del reale, «in quanto gli si mostra e gli si rivela in un'unica prospettiva conforme e intrinseca alla sua posizione nel mondo» (Arendt, *Che cos'è la politica?*, Edizioni di Comunità, Milano 1995, p. 4). La realtà diventa comprensibile solo confrontando e mettendo in comune prospettive differenti.

Vivere in un mondo reale e parlarne insieme agli altri sono in fondo una cosa sola, e ai greci la vita privata appariva idiota perché le era negata quella pluralità del discorrere di qualcosa e con essa l'esperienza della realtà del mondo (ibidem).

Perché si costituisca un contesto dialogico occorre concedersi reciprocamente l'attenzione e l'ascolto. E poi essere capaci di ammirazione per le azioni importanti che altri compiono, bandendo i sentimenti negativi, in primo luogo l'invidia e il risentimento, che costituiscono un pesante ostacolo al delinearsi di ambienti relazionali autenticamente partecipativi.

Una reale pratica dialogica presuppone l'adesione al principio del rispetto per le differenze. La democrazia si nutre del rispetto per le differenze, mentre il totalitarismo, fenomeno che segna la morte della politica, si fonda sulla negazione di ogni differenza, sulla riduzione di ogni differenza culturale a una sola forma di pensiero. Il totalitarismo per affermarsi ha bisogno di un'umanità – sarebbe meglio dire di un aggregato di esseri umani – che ha smarrito l'unicità e la differenza che caratterizza originariamente la condizione umana. L'autentico contesto dialogico è, invece, quello che evita il pensiero omologante, che produce un inaridimento delle espressioni indeterminate e plurali, per imporre una sola logica ordinante il molteplice, e che mette a rischio lo spazio pubblico della imprevedibile pluralità.

Il dialogo è una forma dell'interazione verbale che non va confusa con il mero

conversare, dove la mente segue l'incalzare delle idee che prendono forma nel contesto intersoggettivo senza che necessariamente siano generate dalla ricerca di un senso. Il dialogo si presenta nella forma di uno scambio fra parlanti intenzionati a scongelare e smontare le proprie idee per cercare insieme orizzonti simbolici condivisi. Il dialogo generativo di pensiero non si risolve in un mero scambio di informazioni, di conoscenze, di opinioni, ma realizza un incontro di soggettività orientate a costruire nuove prospettive di interpretazione e di significazione dell'esperienza. Così intesa, una comunità educativa ispirata al principio del confronto dialogico costituisce il contesto di apprendimento privilegiato per imparare l'arte della parola responsabile, che è essenziale all'esercizio della cittadinanza.

Il dialogare insieme dovrebbe rappresentare un'esperienza frequente nei processi formativi, dal momento che è proprio dei contesti di apprendimento far trovare ciascuno alla presenza di più soggetti in una condizione potenzialmente ricca sul piano delle esperienze comunicative. Accade invece che il contesto sociale scolastico sia scarsamente utilizzato in funzione dialogica, in quanto è largamente diffusa la convinzione che la situazione educativa più idonea a promuovere l'apprendimento sia la trasmissione di informazioni veicolate dal docente. Il prevalere di un approccio informativo è attestato dal fatto che gli insegnanti impiegano gran parte del tempo in quella che viene definita lezione frontale, e anche quando coinvolgono gli studenti nel processo comunicativo tendono a porre domande centrate sul discorso da loro strutturato, con la conseguenza di rendere difficilmente praticabile una comunità di discorso [2]. Il dialogare in una prospettiva costruttiva, che non consuma la cognizione in attività meramente ripetitive, è invece fondamentale allo sviluppo della capacità di pensare.

La ricerca educativa che assume per oggetto l'interazione sociale all'interno della prospettiva interazionista afferma che il discutere insieme in piccoli e grandi gruppi è fondamentale per lo sviluppo della capacità di pensare; la pratica della negoziazione con altri, soprattutto con il gruppo dei pari, è indispensabile per la costruzione di un comune mondo di significati. La capacità di pensare trova, infatti, feconde sollecitazioni nelle esperienze dialogiche, dove il ragionamento che si va co-costruendo in modo partecipato viene interiorizzato dai singoli interlocutori. Discutendo insieme si mettono in gioco i punti di vista, si cercano le ragioni di quanto si va dicendo per argomentare in modo fondato le proprie asserzioni e, sviluppando le capacità sottese all'argomentare, si impara a pensare.

Se, come sostiene l'approccio interazionista, il pensare intrasoggettivo è il risultato del processo di interiorizzazione di un pensare intersoggettivo, allora i contesti formativi dovrebbero essere strutturati come comunità di discorso, che si configurano come luoghi di «incontro libero ed aperto», dove vengono attivate frequenti e intense esperienze di comunicazione per consentire di «ascoltare il maggior numero possibile di proposte e di argomentazioni» (Rorty, *Scritti filosofici*, vol I, Laterza, Roma-Bari 1994, p. 53). Un contesto di apprendimento che si costituisce come comunità di discorso si qualifica come

«forum per negoziare e rinegoziare il significato» (Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988, p. 151), perché i significati che si vanno cercando a partire dall'esercizio dell'interrogazione radicale non stanno nei libri o depositati nelle menti dei singoli individui, ma vengono costruiti socialmente attraverso la negoziazione interpersonale. È attraverso la pratica del confronto dialogico, dove si attua una continua costruzione, decostruzione e ricostruzione dei significati, che ciascuno sviluppa il ruolo attivo di protagonista del processo di elaborazione culturale.

Nella cornice del confronto dialogico si situa l'educazione al conflitto cognitivo, intesa come promozione della capacità di gestire situazioni problematiche. Tale capacità si attualizza innanzitutto attraverso un'analisi dettagliata delle differenti posizioni argomentative e nell'individuare di ciascuna di esse gli aspetti significativi sui quali discutere. Di ogni argomentazione occorre poi apprendere a valutare la relazione sussistente fra le premesse del discorso e le conclusioni cui si perviene, al fine di attivare una disamina critica delle differenti posizioni. La capacità di gestione del conflitto dovrebbe essere orientata dal principio del cercare un accordo quanto più possibile largamente condiviso, condizione questa che si realizza nella misura in cui ciascun interlocutore sa «vedere la prospettiva dell'altro», per questo si parla di sviluppo di una «epistemologica prospettiva» (Weinstein, *Neutrality, Pluralism and Education: Civic Education as Learning about the Other*, in "Studies in Philosophy and Education", 2004, 4, 23, pp. 234-263, p. 246). Allestire ambienti di apprendimento come comunità di discorso è possibile in ogni ambito formativo e a ogni livello di scolarità, anche quando i soggetti partecipanti sono di età prescolare, dal momento che i bambini manifestano precocemente varie forme di strategie argomentative (Wilzing, 1985), che attendono solo di essere adeguatamente coltivate.

Affinché sia generatrice di un pensare vitale e costruttivo, una comunità di discorso dovrebbe essere gestita secondo un approccio di tipo problematizzante, nel senso che l'educatore è chiamato a contagiare i suoi interlocutori di quella perplessità che si suppone abbia già praticato su di sé, per mettere in questione i suoi pregiudizi, prima ancora che quelli degli altri. Per questo l'educatore dovrebbe sviluppare uno stile interrogante, mostrandosi come colui che non è mai soddisfatto delle risposte trovate e sollecita accurate analisi sia delle unità di pensiero prodotte, sia delle mosse discorsive messe in atto. In genere la pratica di un approccio problematizzante, che introduce interrogativi adeguati al livello cognitivo dei partecipanti situandosi in quella che vygotkianamente è definita la "zona di sviluppo prossimale", attiva un argomentare più approfondito, sollecitando analisi più accurate del problema ed elaborazioni più articolate delle idee (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, *Discutendo s'impara*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991, p. 32).

L'attivazione di un approccio problematizzante esige che l'educatore abbia cura di coltivare un clima di lavoro disteso e collaborativo, dove anche di fronte alla consapevolezza della difficoltà a pervenire a risposte chiare e

definitive resti vivo il gusto dell'interrogare sé e gli altri. È vero che la ragione tende a cercare sempre conclusioni definitive, a risolvere le parzialità, le approssimazioni e le ambiguità, motivo questo che potrebbe far vivere con disagio l'essere sollecitati a porre in discussione le certezze che fanno da cornice al nostro pensare. Tuttavia è da considerare che la tendenza a cercare risposte univoche, che ostacola il lavoro del pensare liberamente, può essere messa in discussione da un'educazione della mente che sappia coltivare la capacità di stare nell'incertezza senza lasciarsi prendere dall'ansia di concludere quanto prima i processi di negoziazione, ansia che spinge ad assimilare opinioni e convinzioni senza che sia stata verificata la loro attendibilità. L'educazione andrebbe socraticamente intesa come offerta di esperienze in cui apprendere a coltivare la passione per la ricerca della conoscenza vera.

Per "conoscenza vera" qui pragmaticamente s'intende quella che ha sopportato di essere messa alla prova dell'esperienza, perché solo il confronto operativo con i fatti consente di stabilire la sua validità, e la cui formulazione è la conseguenza di un «accordo non costrittivo» (Rorty, cit., p. 50). Vere sono quelle idee che è possibile corroborare e sulle quali si trova un accordo condiviso. La validità di un'idea è stabilita attraverso un processo di validazione (valid-action) (James, *Pragmatismo*, Il Saggiatore, Milano 1994, p. 113). Proprio perché la validità è stabilita mettendo un'idea a confronto con gli eventi, «il possesso di pensieri veri significa sempre il possesso di inestimabili strumenti d'azione» (ivi, p. 114), quelli che in politica risultano efficaci per la costruzione di ambienti in cui per tutti sia accessibile una buona qualità della vita. Soprattutto in ambito politico, dove i discorsi fine a se stessi si sprecano, è quanto mai necessario riprendere la prospettiva pragmatista che spinge a liberare il pensare dai pensieri inerti per orientarlo alla ricerca di conoscenze utili.

Il costituire comunità di discorso orientate dalla passione per la conoscenza vera richiede che innanzitutto si coltivi un clima educativo dove si respira il gusto per la ricerca e, dunque, dove si apprende la disponibilità a saper stare nell'incertezza, senza affrettare i tempi della formulazione di risposte conclusive. In questa prospettiva l'educatore dovrebbe elaborare uno stile comunicativo che, senza perdere in densità problematizzante, sia allo stesso tempo rassicurante e capace di stimolare quella fiducia nel possibile necessaria a rendere la mente aperta al cambiamento. Il pensare è nella sua essenza un continuo arrischiare inediti spazi discorsivi e, dunque, non c'è autentica educazione del pensare laddove viene anestetizzata ogni possibilità di arrischio simbolico; ma il decidersi per l'arrischio simbolico richiede un clima rassicurante. Il dialogo trasformativo è quel parlare che avviene in un contesto amicale, cioè tra persone accomunate dalla ricerca del bene comune, attraverso la pratica di una parola non conflittuale ma intensivamente relazionale.

L'insistere sull'organizzazione di contesti formativi intesi come comunità di pratiche dialogiche non deve, però, far dimenticare la necessità di educare al

pensare silenzioso. Il pensare intrasoggettivo è il dialogo che la mente intrattiene tra sé e sé. È importante, infatti, che l'individuo viva un tempo di solitudine con se stesso, in cui coltivare quella riflessione interiore che fornisce la percezione delle direzioni del proprio consistere. L'infondata tendenza a stabilire scissure fra i molteplici mondi in cui viviamo induce a ritenere il pensare silenzioso cosa del tutto estranea alla sfera pubblica in cui si manifesta il pensare con altri; invece il pensare in solitudine, quello che l'individuo realizza appartandosi, è nutrimento essenziale del pensare con altri, poiché l'uno sta con l'altro in una relazione di codipendenza evolutiva difficile da punteggiare.

Esercitare la critica

A partire dagli anni ottanta si è intensificata la letteratura sul pensare critico, intesa come competenza fondamentale' nel profilo- del cittadino attivamente partecipe alla vita pubblica. Il pensare critico è un costrutto complesso, sottoposto a una pluralità di concettualizzazioni che si situano fra quello che si può definire il polo intellettualistico e il polo politico: il primo concepisce il pensiero critico come la padronanza di abilità cognitive di livello superiore (*higherorder cognitive skills*) e il secondo – che si sviluppa nel contesto della *critical pedagogy* – come la disposizione a esercitare una critica radicale delle strutture sociali in vista di una giustizia diffusa. Ciò che accomuna le differenti concettualizzazioni è il problema dell'individuare ambienti di apprendimento e strategie didattiche efficaci (*effective instructional designs or formats*) nel promuovere lo sviluppo di questa competenza.

Da un'indagine condotta su un campione altamente rappresentativo dei più qualificati studi sull'educazione al pensiero critico sono emerse la prevalenza di un approccio teoretico e la scarsa realizzazione di ricerche empiriche mirate a verificare la reale efficacia delle pratiche educative adottate (ten Dam e Volman, *Critical Thinking as a Citizenship Competence Teaching Strategies*, in "Learning and Instruction", 14, 2004, 4, pp. 359-379, p. 361). L'approccio teoretico, che si riduce ad astrazione quando non confrontato con la realtà concreta, è rintracciabile nelle ricerche che si sviluppano nel campo della *critical pedagogy*, mentre la dimensione empirica prevale nelle ricerche che si muovono nel campo della psicologia dell'educazione. A limitare il valore di molte ricerche è un approccio riduttivo al pensiero critico, che non tiene conto della sfera emotiva implicata nei processi di pensiero (ivi, p. 363). Ad accomunare questa letteratura è la concettualizzazione del pensiero critico come quel pensare riflessivo mirato a valutare analiticamente ogni affermazione, per fondare la decisione su un'analisi comparativa di ogni punto di vista. Lo sviluppo di questa competenza complessa richiederebbe l'apprendimento sia di abilità sia di disposizioni cognitive. Per quanto riguarda le abilità, occorre imparare ad analizzare gli argomenti, valutare la credibilità delle fonti, identificare il fuoco delle questioni, sviluppare argomentazioni che consentano di produrre una considerazione dettagliata e multiprospettica del tema indagato. Le disposizioni cognitive richieste sono:

desiderare di essere ben informato prima di formulare affermazioni, essere disponibile a considerare tutte le possibili alternative, anche quelle che a una prima considerazione sembrerebbero non attendibili, essere attenti alle ragioni dell'altro e a produrre le proprie solo dopo aver compiuto una ricognizione adeguatamente analitica di ogni posizione emersa (Ennis, *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, in J:B: Baron e R:J: Sternberg - a cura di - *Teaching Thinking Skills*, Freeman, New York, pp. 9-26) 1987; Kennedy, Fisher, Ennis, *Critical Thinking: Literature Review and Needed Research*, in L; Idol e B. Fly Jones - a cura di - *Educational Values and Cognitive Instructions: Implications for Reform*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 11-40 1991). Quando manca l'educazione a coltivare una "mente aperta", il pensiero rischia di rimanere recintato entro concettualizzazioni egocentriche o paradigmi di opinioni irriflesse (Paul, 1992). Vanno considerati attentamente gli studi che accentuano il ruolo giocato dalle abilità riflessive e metacognitive (Halpern, 1998); incrementare la riflessione che disamina analiticamente i fatti e insieme la riflessione di secondo livello, che prende in esame le reti di pensieri che perimetrano i processi di elaborazione del significato, è condizione essenziale al costituirsi di comunità di pratiche discorsive autenticamente critiche.

Tuttavia, nonostante la promozione della disposizione alla critica venga considerata questione didattica fondamentale, le ricerche focalizzano l'attenzione sulla verifica delle modalità di istruzione che facilitano l'acquisizione di abilità quali: identificare le questioni essenziali, riconoscere relazioni fra le questioni, produrre inferenze corrette dall'analisi dei dati, costruire conclusioni attendibili dalle informazioni disponibili, valutare il grado di evidenza di un argomento. Per sorvegliare la tendenza a scivolare entro interpretazioni riduttive è necessario attivare la distinzione fra pensiero critico debole e pensiero critico forte: il primo si risolve nell'apprendimento di raffinate capacità logiche e argomentative, il secondo prevede che lo sviluppo di queste capacità avvenga sulla base di un continuo confronto con le questioni sociali, economiche e politiche di maggior rilevanza.

La pedagogia critica rileva un'interpretazione troppo tecnicistica delle ricerche empiriche, considerate poco attente a individuare quelle strategie didattiche capaci di promuovere il pensiero critico forte, e auspica una ricerca impegnata a individuare quali contesti di apprendimento svilupperebbero l'attenzione a questioni politiche rilevanti, come la riduzione delle ingiustizie e la promozione di una buona qualità della vita per tutti (McLaren, *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, Routledge, London-New York 1995). Una ricerca educativa non autoreferenziale, ma funzionale all'individuazione di pratiche formative capaci di promuovere quel pensare attentamente critico di cui necessita una cittadinanza partecipe, dovrebbe investigare quali sono le condizioni che consentano di promuovere la capacità, foucaultianamente intesa, di interrogare radicalmente i discorsi che si pretendono veri per smontare le logiche di potere che essi alimentano (Foucault, *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma 1997, p. 40).

Radicare il pensare nel presente

Affinché si costituisca come luogo capace di coltivare il pensare politico, un ambiente educativo deve saper tenere il pensiero legato alla realtà, perché il pensiero efficace è quello che nasce dai fatti dell'esperienza viva e a essa rimane costantemente legato. Sempre si corre il rischio di un pensare astratto e smisurato; stare con il pensiero radicati nell'esperienza significa confrontarsi con problemi reali e poi assumere la realtà come banco di prova della validità dei prodotti del proprio pensare. È necessario stare col pensiero nello spazio del presente, evitando sia nostalgie del passato sia fughe nell'immaginario fantasioso, perché entrambe queste declinazioni dell'attività cognitiva devitalizzano il pensiero. Nutrire il pensare di presente significa offrire alla riflessione questioni chiave e a esse dedicare il tempo della disamina critica senza perdersi in speculazioni meramente astratte.

Due sono le ragioni che motivano il radicamento nel presente dell'educare a pensare: l'esperienza viva offre quelle questioni reali che, oltre a motivare il pensare, hanno la forma di problemi non-definiti e complessi che del pensare mostrano tutta la necessità; inoltre tenere i processi formativi radicati nel presente educa la mente a prendere in seria considerazione i fatti della realtà quotidiana.

C'è un modo di vivere senza pensiero reale, che ci fa stare schiacciati dal presente, e c'è un modo vivo di abitare il proprio tempo, che è il modo dello stare pensosi nel presente per rendere dicibile ciò che altrimenti rimarrebbe un vissuto confuso e opaco. Al pensiero femminile sulla politica si deve riconoscere la messa a punto della pratica del simbolico, che comporta il mettere in parola l'esperienza in quanto condizione per la possibilità di una politica trasformativa.

Quando si assume come materia da discutere l'esperienza viva, il rischio è quello di rimanere ingarbugliati nel mondo delle opinioni; in tal caso, è difficile che si possa sviluppare un autentico pensiero critico. Per ovviare i rischi di discussioni superficiali è importante mettere i soggetti educativi nelle condizioni di acquisire adeguate informazioni sul problema da discutere, impegnandoli in seri processi di apprendimento rispetto alle questioni trattate (Brown, *Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters*, in "American Psychologist, 52, 1997, pp. 399-413). Il pensare vivo si nutre di fatti, non di opinioni e valutazioni già confezionate. La lotta contro l'anestesia del pensare prodotta dall'indottrinamento ha bisogno innanzitutto di un flusso continuo di informazioni attendibili.

L'importanza attribuita al pensare radicato nel presente non esclude tuttavia l'attenzione alle cose passate. «Per gli esseri umani pensare alle cose passate significa muoversi nella dimensione della profondità» (Arendt, cit., 2004, p. 81). È quindi essenziale che la riflessione sul presente metta radici in uno spazio riflessivo che prende in esame il passato e allo stesso tempo non rinuncia a pensare il futuro.

Tenere il pensiero radicato nel presente non significa schiacciarlo a un livello

meramente ricognitivo, perché il registro cognitivo dell'inventare nuovi mondi possibili richiede che si coltivi la funzione propriamente ideativa e costruttiva dell'attività cognitiva. L'impegno a progettare creativamente lo spazio dell'agire comune, attraverso l'esercizio costante di un pensare che sappia generare idee nuove, si configura come un imperativo etico, perché risponde alla necessità propria dell'essere umano di trovare spazi e tempi di vita dove potersi realizzare pienamente. Questo pensare, mosso da intenzionalità trasformativa rispetto all'esistente, si manifesta nella misura in cui è supportato dalla capacità della mente di operare nella dimensione del possibile. Per questo l'educazione deve assumere fra le sue direzioni di senso quella dell'utopico, coltivando l'immaginazione, intesa come la capacità di modificare dati e percorsi del quotidiano secondo criteri e prospettive impreviste dall'ordine esistente.

Anche in ambito pedagogico è presente il pregiudizio secondo il quale l'immaginazione sarebbe un'attività della mente fundamentalmente estranea all'operationalizzazione razionale. Tale concezione stabilisce una radicale differenza tra ragione e immaginazione, assegnando quest'ultima essenzialmente alla dimensione della fantasticheria inconcludente, che produrrebbe solamente forme di sradicamento dal reale.

L'immaginazione che l'educazione cognitiva è chiamata a coltivare non è, invece, semplice fantasticheria, ma è la capacità di sottrarsi al dominio dei discorsi ordinari per disegnare paesaggi inediti e questo aprirsi all'ulteriore non è sradicamento dal reale, perché mantiene sempre un'attenzione viva alle condizioni reali dell'esistenza; infatti, senza una dialettica tra il reale e il possibile le condizioni fattuali rimangono irriducibili a ogni possibile trasformazione nella direzione del differente. Fra una pseudoeducazione cognitiva, che piega il soggetto a un adeguarsi passivo all'esistente, e una che alimenta l'immaginazione meramente fantastica, che risponde essenzialmente a un bisogno di evasione e di fuga, c'è la possibilità di coltivare un'immaginazione che sta al reale: è quella che sa disegnare altri orizzonti di progettualità culturale a partire, però, da una lucida analisi della problematicità del presente; per scoprire in esso le possibilità di un orizzonte simbolico diverso rispetto all'esistente.

È tempo di disinquinare il discorso pedagogico da quelle teorie che sostengono quasi una forma di opposizione fra una ragione scientifica e tecnologica e una ragione poetica e artistica. Se la razionalità senza immaginazione impoverisce l'attività della mente sul già dato e sul già detto, l'immaginazione senza razionalità diventa sterile sradicamento dal reale.

Orientare il sentire

Un certo mentalismo tende a tenere il discorso dentro le prese di un approccio anaffettivo, come se la politica fosse estranea al sentimento; invece, la politica ha bisogno della sfera emotiva, e ciò per due ragioni.

In primo luogo la ricerca di una comprensione del significato di ciò che accade ha bisogno dell'apporto ermeneutico fornito dai sentimenti. È un

pregiudizio ritenere che l'assenza di emozioni sia necessaria al manifestarsi della razionalità, perché «il "distacco e l'equanimità" di fronte ad una "tragedia insopportabile"» ha un effetto più terribile di qualsiasi possibile inquinamento emotivo (Arendt, *Sulla violenza*, Guanda, Parma 1996, p. 68). Per comprendere un evento e fornire di esso una valutazione adeguata occorre prima di tutto "essere commossi", ossia partecipare intimamente all'evento così come è vissuto dagli attori. L'incapacità di lasciarsi commuovere costituisce un impedimento alla comprensione degli eventi, e quando manca la comprensione partecipe dell'esperienza dell'altro c'è il rischio di attivare forme di crudeltà sociale che costituiscono il peggior misfatto nelle relazioni umane (Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Laterza, Roma-Bari 1989, p. 3).

Diventa allora essenziale per l'educazione politica coltivare quella disposizione della mente che viene definita "empatia". Di fronte a un sentire sempre più anestetizzato e indifferente all'altro, occorre risvegliare la capacità di vivere dentro di sé l'esperienza dell'altro. E l'empatia che rende possibile sgretolare l'indifferenza e la tendenza a prendere le distanze da tutto ciò che inquieta la coscienza, per essere invece capaci di una sensibilità responsabile di fronte a tutto ciò che contrasta il principio etico di una vita buona per tutti gli esseri umani. Si tratta allora di imparare a sentire l'esperienza dell'altro, per poter agire politicamente (Muraro, *Vita passiva*, in AA.VV. *La rivoluzione inattesa*, Pratiche Editrice, Milano 1997, p. 83).

Risulta tuttavia difficile sviluppare la sensibilità per l'altro, perché accade di trovarci sollecitati a pensare a situazioni complesse, come il sottosviluppo, le discriminazioni, le violenze che devastano il mondo, senza prima essere orientati a prestare attenzione agli altri che ci sono prossimi, a impegnarci per ridurre le loro sofferenze e per promuovere il loro ben-essere, con la conseguenza che l'attenzione per ciò che è estraneo all'esperienza diretta rischia di ridursi a un sentire estetizzante e a un pensare soporifero, proprio perché manca quella capacità di sentire l'altro che si nutre di relazioni vive. Proprio perché chiede energie da investire per il cambiamento, la politica presuppone una vita affettiva capace di nutrire la disposizione a impegnarsi in modo responsabile. E il sentimento più propriamente politico è la speranza, perché a farci decidere per l'impegno nel reale, anche quando le cose sembrano difficili, se non impossibili, è sentire la speranza che le cose possano cambiare. Il sentimento che innanzitutto si dovrebbe combattere è la rassegnazione, e il modo migliore per combatterlo è nutrire il sentimento opposto, che consiste nello sperare sempre che sia possibile trasformare l'ordine delle cose.

Ogni atto cognitivo è accompagnato da una tonalità affettiva. Ciò che allontana dal pensare politicamente impegnato è il sentimento della sfiducia, del senso di disvalore rispetto al proprio agire; è la mancanza della percezione della realizzabilità di un futuro desiderabile. Questa sfiducia spinge a sottrarsi allo spazio pubblico per rifugiarsi in un'interiorità dove si può al massimo riflettere, ma non agire nel mondo per trasformarlo. Il pensare politico si

nutre della fiducia, perché è quel sentimento che tiene aperto e vivo il pensiero, che fa percepire il nostro agire – quello di pensatori che fanno discorsi – come un'azione vera.

Non meno importante è la capacità di indignarsi. L'indignazione è un sentimento morale dalla forte valenza politica, poiché scuote la coscienza spingendo a farsi presenza responsabile nel proprio luogo di vita. La capacità di indignarsi prende forma quando si vive in una comunità impegnata a realizzare la giustizia, a ridurre ogni forma di sofferenza, a bandire ogni forma di crudeltà. Tale capacità, però, non nasce spontaneamente, ma richiede di essere intenzionalmente educata. Uno dei modi per coltivarla consiste nel nutrire il gusto per le cose buone e giuste e, insieme, quella sensibilità etica che fa sentire insopportabili le varie forme di sofferenza dovute all'ingiustizia.

La decisione di impegnarsi a partecipare attivamente alla vita politica ha bisogno di essere nutrita da quelle che vengono definite "passioni comunitarie", ossia le passioni che orientano a cercare di realizzare una buona qualità della vita attraverso legami di solidarietà con gli altri. Nella nostra cultura, invece, sempre più evidente si manifesta la crisi del legame sociale che fa tutt'uno con il dilagare di forme di individualismo e di narcisismo che portano le persone a privilegiare le passioni acquisitive (Pulcini, *L'individuo senza passioni*, Bollati Boringhieri, Torino 2001, p. 12), cioè la spinta ad accumulare beni materiali nel cui possesso viene individuato il segno del proprio valore. L'imperativo dell'autorealizzazione intesa in senso atomistico provoca una disattenzione alla dimensione della socialità e della condivisione della progettualità esperienziale, evidente nell'apatia e nell'indifferenza diffusa. L'incremento delle passioni acquisitive comporta un continuo indebolimento delle passioni politiche, poiché catalizza le energie in direzione privatistica verso l'acquisizione di beni.

Se si condivide l'assunzione secondo la quale all'origine di questa diserzione dalla sfera pubblica ci sarebbe una perdita del legame emotivo con l'altro (ivi, p. 15), ossia l'evanescenza della capacità di sentire il sentire dell'altro, allora la progettualità formativa non può evitare di pensare a come strutturare i contesti di apprendimento in modo che siano capaci di generare quella sensibilità per l'altro che è condizione per lo sviluppo di sentimenti etici. Sono tali quelli che esprimono attenzione all'altro e nutrono la tensione all'assunzione di responsabilità relazionali. La vita urbana è assorbita entro ritmi frenetici che, funzionali a rendere efficienti le attività produttive e a facilitare quelle di consumo, lasciano poco tempo alla dimensione della relazionalità necessaria alla vita politica. Accade così di sperimentare un modo distratto di abitare i luoghi, al punto che il nostro abitare si riduce a un transitare indifferente dove le altre persone quasi non sono viste e non sono sentite. Essere capaci di un sentire eticamente sensibile all'altro significa saper trovare sempre il tempo per uno sguardo attento, per una parola ospitale, per un gesto solidale che rompe il recinto di solitudine in cui l'altro si sente rinchiuso quando prevale l'individualismo narcisistico ed eticamente

desensibilizzato.

Dare spazio ai sentimenti nella politica non significa cadere nell'irrazionale. Il nostro tempo è testimone di un • sensibile cambiamento di paradigma, che ha dato un forte scossone all'impianto razionalistico che a lungo ha dominato la nostra cultura, secondo il quale i sentimenti sarebbero componenti irrazionali da anestetizzare, sia quando si va in cerca di conoscenze scientifiche sia quando si è impegnati a formulare discorsi politicamente rilevanti. La cultura postmoderna ha restituito valore ai ragionamenti impregnati di sentire, quelli che esprimono la capacità dei sentimenti di aprire la mente alla comprensione del reale. Si tende ora a considerare i sentimenti come componenti intelligenti della vita cognitiva (Nussbaum, *Terapia del desiderio*, Vita & Pensiero, Milano 1998), perché facilitano una comprensione più profonda delle questioni implicate nei processi di deliberazione pratica. In molte situazioni è la capacità di ascoltare la propria vita emozionale a consentire di discriminare le componenti fondamentali del dilemma cui ci si trova di fronte. Ciò che la volpe spiega al "piccolo principe" è proprio il valore ermeneutico del sentire: «Ecco il mio segreto. È molto semplice: non si vede bene che col cuore» (Saint-Exupéry, *Il piccolo principe*, Bompiani, Milano 1982, p. 98). E sulla base di questa rivalutazione del sentire che si auspica il superamento da parte della teoria dell'educazione alla cittadinanza di una concezione riduttiva della razionalità, per riuscire a disegnare il profilo di processi formativi capaci di valorizzare la dimensione emozionale della vita della mente.

Aver cura delle relazioni

L'epistemologia atomistica e disgiuntiva che si è affermata nella modernità ci ha abituato a pensare per separazioni, come se un ente fosse concepibile disgiunto dalle relazioni in cui vive. La cultura postmoderna insiste, invece, sulla necessità di assumere un approccio relazionale, che concepisce gli enti non semplicemente in relazione con altri, ma strutturalmente relazionali, perché noi siamo le relazioni che tessono il nostro spazio esperienziale [3]. Quando veniamo al mondo, entriamo in un tessuto di relazioni, le quali allo stesso tempo dischiudono e delimitano precise possibilità esistenziali. Ma a nostra volta noi, in quanto esseri nati chiamati a iniziare il nuovo, con l'azione e con il discorso ridisegniamo lo spazio delle relazioni, aprendo e chiudendo altri mondi di possibilità.

L'agire politico è fondamentalmente una pratica relazionale, perché con le azioni e con le parole noi diamo forma a uno spazio sociale, uno spazio non meno reale delle cose materiali. Ma la generatività relazionale dell'agire è densamente problematica, perché, se da una parte tesse reti sociali nuove che aprono l'agire sull'inedito, allo stesso tempo accade dentro un intreccio già dato di relazioni. Ed è per questo suo collocarsi inevitabilmente in uno spazio relazionale già strutturato, dove agiscono innumerevoli volontà e interessi contrastanti, che l'agire raramente perviene a realizzare l'intenzione che l'ha generato. È questa indeterminatezza degli esiti dell'agire che fa sì che

«nessuno [sia] autore o produttore della propria storia» (Arendt, cit., 1989, p. 134).

Proprio per la costitutiva relazionalità della condizione umana, l'indeterminatezza di un'azione, ossia la difficoltà che essa realizzi lo scopo per il quale era stata concepita, è direttamente proporzionale all'individualismo che può informare l'agire. Al contrario, la fragilità di senso dell'agire si riduce nella misura in cui si adotta un approccio relazionale, in cui il significato dell'azione è co-costruito da più soggetti impegnati a tessere relazioni. La storia è ricca di esempi di personalità forti che non sono riuscite a realizzare i loro progetti per non aver saputo procurarsi la collaborazione di altri. Affinché ci sia uno spazio intersoggettivo in cui tessere insieme significati, occorre che si abbia cura delle relazioni, perché solo così si costruisce lo spazio dell'agire umano, e si riduce il tasso di imprevedibilità degli effetti dell'azione, poiché la processualità dell'agire viene a cadere sotto lo sguardo di molti.

La dimensione relazionale è doppiamente costitutiva della politica perché, se l'azione e il discorso, cioè l'agire politico, danno forma allo spazio relazionale, la politica a sua volta presuppone uno spazio relazionale in cui manifestarsi. L'una cosa sta con l'altra in una logica ricorsiva. Fare politica è dunque pronunciare quelle parole e intraprendere quelle azioni che stabiliscono relazioni e così costruiscono nuove realtà. In questo senso l'agire politico è potere, potere di costruire mondi, ma questo potere non è qualcosa che il singolo possiede privatamente, ma è depositato nelle relazioni attivate. Il potere di fare cose «scaturisce fra gli uomini quando agiscono assieme, e svanisce appena si disperdono» (ivi, p. 147). Di conseguenza, quando il singolo si sottrae alla relazionalità politica perde il potere di agire, per quanto siano grandi le sue forze e nobili le sue intenzioni.

Se il potere fosse più che questa potenzialità implicita nell'essere-insieme, se potesse essere posseduto come vigore o esplicito come forza invece di essere subordinato all'incerto e solo temporaneo accordo di molte volontà e intenzioni, l'onnipotenza sarebbe una concreta possibilità umana (ivi, p. 148).

Ma fortunatamente il potere sta in una relazione essenziale con la condizione della pluralità. Data allora la centralità della dimensione relazionale, l'educazione alla cittadinanza va pensata essenzialmente come promozione della disposizione ad aver cura delle relazioni.

Una seconda ragione «che rende essenziale coltivare tale disposizione è la necessità di contrastare l'individualismo dilagante e la tendenza a situarsi nella vita pubblica secondo la logica della competizione. La cultura della modernità, che ha inventato l'individuo, ha ipotizzato una società contrattuale, dove negare sociale viene stabilito per difendere gli interessi individuali, cioè per creare le condizioni affinché l'altro non minacci i nostri interessi. Questo modello poggia sul presupposto che gli individui stanno insieme per ragioni strumentali, cioè per creare le condizioni affinché l'altro

non minacci i propri interessi. Questa visione strumentale del legame sociale verrebbe confermata anche dal modello non contrattualista della modernità, poiché, pur presupponendo una costitutiva disposizione degli esseri umani alla socialità, riconduce il processo di formazione della società alla difesa degli interessi individuali. La carenza di comunità e di solidarietà attribuita alla società contemporanea viene ricondotta proprio alla fondazione strumentale del legame sociale (Pulcini, cit., pp. 167-68).

Una cultura della cittadinanza attiva, che coltiva la tensione utopica verso l'edificazione di una città diversa, richiede di poggiare su altri presupposti, che alimentino il desiderio di comunità e solidarietà. In questa prospettiva viene in aiuto la "teoria del dono", che spiega il costituirsi della società come risposta a una disposizione all'alleanza, al creare legami, allo stare in relazione. Compito dell'educazione è coltivare questa disposizione relazionale per tessere quei legami amicali che sono alla base della vita politica. Solo apparentemente, infatti, l'amicizia è una relazione che resta confinata nel privato, perché, invece, è virtù politica per eccellenza, dal momento che senza amici è impossibile intraprendere azioni politiche.

Disaminare i concetti chiave

Il nostro agire è sempre intenzionato da concetti che strutturano il nostro spazio mentale. Ci sono concetti chiave, quelli che definiscono lo spazio simbolico della politica, che occorre imparare ad analizzare criticamente. Sono concetti che codificano pratiche quali: avere rispetto, fare comunità, testimoniare giustizia, assumere responsabilità, dialogare fra differenze, esercitare potere. Utilizzare questi concetti senza interrogarsi sul loro significato comporta un impoverimento della loro potenziale capacità di costituirsi come mappe orientanti dell'agire e ridurle a gusci vuoti.

Essenziale è, dunque, educare a praticare una rigorosa analisi concettuale rispetto alle idee che costituiscono la cornice d'uso dei nostri pensieri. Uno dei metodi praticabili per promuovere questo aspetto dell'educazione della mente è quello aristotelico, che consiste nell'esplicitare le proprie convinzioni, analizzarne le implicazioni, quindi confrontarsi con le concettualizzazioni che nel tempo i vari saperi hanno prodotto, in modo da pervenire a un'analisi critica dei concetti che sia quanto più possibile larga e profonda.

È importante riflettere sul ruolo che in molti contesti della riflessione politica, o pseudopolitica, viene assegnato alla violenza. Di fronte a coloro che teorizzano la necessità del ricorso a strumenti di violenza per risolvere le questioni politiche è necessario ricordare, come suggerisce Arendt, l'antica convinzione greca che gli affari politici possono e devono essere risolti con il ragionamento (Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999, p. 48).

Il processo di destrutturazione di certe impolitiche convinzioni rispetto alla violenza può essere attuato in stretta connessione con una riflessione sul ruolo del perdono nel dominio degli affari umani (Arendt, 1989, p. 176).

Proprio perché agire significa iniziare, e iniziando un'azione non sempre si sa se il suo sviluppo sarà cosa buona, chi agisce per trovare il coraggio di

iniziare, mosso dall'intenzione di promuovere il bene comune, ha bisogno di sapere che in caso di errore potrebbe ricevere comprensione. Solo l'essere perdonati consente alla vita di proseguire, poiché scioglie gli uomini dal peso di ciò che hanno fatto inconsapevolmente. Il perdono esercita una mutua liberazione, sblocca chi ha sbagliato incoraggiandolo a ritentare, e scioglie chi ha ricevuto offesa dal peso di sentimenti distruttivi che possono deformare in senso negativo ogni azione e ogni discorso. Infatti il perdono è l'esatto opposto della vendetta, che anziché porre termine all'offesa innesca una reazione a catena che rischia di far imboccare alle relazioni umane un corso sfrenato e incontrollabile. Perdonare non significa semplicemente re-agire, ma agire, introdurre un elemento nuovo, inaspettato. La libertà del perdono è il liberarsi dai meccanismi travolgenti della vendetta, «che imprigiona chi fa e chi soffre nell'automatismo implacabile del processo dell'azione, che non ha in sé alcuna tendenza a finire» (ivi, p. 178).

Tutte queste riflessioni possono essere sviluppate nella cornice di una reinterrogazione dello stesso concetto di cittadinanza. Cosa significa essere cittadini? Dove e quando si fa cittadinanza? Se, rimanendo abbarbicati alla cultura della modernità, si concepisce il soggetto come entità che si realizza nella misura in cui raggiunge la massima autosufficienza e autonomia, la cittadinanza viene a essere contraddistinta come agire di tipo difensivo, volto a garantire un ambiente di vita in cui ciascuno possa esercitare i diritti. Se invece si pensa il soggetto come entità in relazione, la cui realizzazione è in stretta connessione con la realizzazione dell'altro (auto-eco-realizzazione), allora la cittadinanza non può non assumere la relazionalità come categoria fondativa, con la conseguenza di rendere centrale il concetto di assunzione di responsabilità in luogo della mera rivendicazione dei diritti.

Rispetto al concetto di cittadinanza è necessario, inoltre, frantumare certe pre-concezioni che ci portiamo appresso, come per esempio il perseverare nella scissione fra pubblico e privato, luoghi, aperti e luoghi chiusi, tempi diurni e tempi notturni, per poi collocare la cittadinanza solo nel primo dei poli di questi dualismi. L'agorà, la piazza, non è il solo luogo della politica. Come insegna Penelope, certe pratiche essenziali a tenere vivo lo spazio della politica, come il disfare la tela, si fanno nelle ore notturne e nei luoghi privati [4]. L'azione di Penelope insegna anche altro: il prendere l'iniziativa che caratterizza l'agire politico non è solo fare mondi, ma anche disfare: decostruire mondi, smontare retoriche, togliere senso al senso costruito attorno a certe pratiche, che impediscono quel fare che consente il concretizzarsi dei nostri desideri. Il lavoro della politica sta in un continuo gioco tra il fare e il disfare.

Trovare le parole necessarie

Un atto politico fondamentale consiste nel mettere in parola l'esperienza; ciò significa trovare le parole necessarie per nominare il senso di essa.

Questa pratica di dire il necessario chiede che si lavori sul linguaggio secondo i due principi della fedeltà alle cose da nominare e dell'essenzialità del

discorso.

Trovare le parole che nominano fedelmente i fatti richiede che si stia in un ascolto profondo e continuato dell'esperienza che abbiamo delle cose, come a cogliere il modo in cui le cose vorrebbero essere dette. A seconda del nostro punto di osservazione e del modo del nostro sguardo le cose si offrono a noi con un profilo preciso. La parola fedele è quella che restituisce questo profilo. Si tratta di disfare e rifare i giochi delle parole in modo che possa tralucere in esse il senso dell'esperienza. [5]

Questo principio sta in una relazione inscindibile con quello che chiede di pronunciare solo le parole necessarie, quelle e solo quelle che dicono la verità delle cose. Quando si usano troppe parole, queste logorano la capacità di nominare le cose; allora la realtà, anziché venire alla presenza del pensiero, sfugge nella cacofonia. Le parole necessarie, invece, non si sovrappongono al reale, non confondono lo sguardo, ma guidano il pensiero a cogliere quello che per il soggetto del discorso è l'essenza degli eventi.

Le parole non essenziali, quelle che consumano la possibilità di cogliere la realtà, si depositano nello spazio intersoggettivo ingombrandolo; quelle essenziali, invece, trasformano la realtà, perché risuonano di pensiero vivente e così sollecitano il desiderio di entrare nel gioco del dire la verità delle cose. «L'effetto più importante è quello di messa in moto del desiderio» (Zamboni, *Parole non consumate*, Liguori, Napoli 2001, p. 5), il desiderio di esistenza simbolica, di agire politicamente.

Se solo ci si ferma a riflettere sul lavoro del pensiero, risalta con un'evidenza irrefutabile la necessità di stare all'essenziale nell'uso delle parole. Nel commercio quotidiano con il mondo la mente s'inzuppa di opinioni che, per un principio di economia dell'attività cognitiva, tendiamo a usare irriflessivamente. Ma alla mente persa dentro frasi fatte la realtà rimane nascosta. Trovare le parole vere richiede, dunque, un lavoro di sottrazione: sottrarsi all'inquinamento delle opinioni, bandire ogni uso consuetudinario delle parole e intervenire sul gioco linguistico in modo da potenziare la capacità di dire l'essenza delle cose.

Lavorare sulle parole significa anche agire sul loro lato emotivo. Sempre le parole sono cariche delle emozioni con cui viviamo le cose, con cui partecipiamo all'accadere degli eventi. Ci sono tonalità emozionali che, anziché aprire possibilità di agire sul reale, bloccano il movimento oppure provocano un agire reattivo che crea solo disordine: questo accade quando le parole sono cariche di rabbia, risentimento, invidia, ma anche quando la parola si riduce a mero lamento. Emozioni come queste funzionano in modo negativo sul reale, intristiscono, tolgono respiro, bloccano l'agire.

Disincrostarlo il linguaggio dalle emozioni negative non vuol dire pretendere un linguaggio neutro, ma intervenire sulle parole così che il carico emozionale si trasformi in modo da non ostacolare il movimento del pensiero. Ossia, le parole non devono portarsi appresso le emozioni nude e crude, ma devono entrare nel gioco del discorso politico solo dopo che le emozioni sono state sottoposte al lavoro riflessivo. Comprendere i sentimenti è essenziale per

sapere come ci situiamo nel reale, e dunque per prendere decisioni misurate sulle nostre reali possibilità e direzioni dell'agire. Solo un pensare che si misura continuamente con la nostra realtà cognitiva ed emotiva sa generare realtà.

NOTE

[1] Che l'agire politico sia consustanziale all'arte del dialogo quanto estraneo all'esercizio della violenza era evidente già nell'antica Grecia, dove l'obbedienza prestata dagli uomini liberi al governo della città era detta *peitharchia*, da *peithein*, che significa persuasione, indicando come l'obbedienza e il rispetto delle leggi sia qualcosa che si ottiene solo mediante l'esercizio della parola che cerca l'accordo.

[2] Quelle che vengono definite "autentiche o dialogiche discussioni di classe" sono situazioni che, pur essenziali allo sviluppo del pensare, da indagini condotte in ambito nord-americano sono risultate praticate raramente nei contesti scolastici. Rispetto a questa situazione certa ricerca pedagogica di matrice interazionista auspica invece la valorizzazione di contesti interattivi, dialogici e collaborativi dove gli studenti siano chiamati a confrontarsi su questioni aperte con l'invito a esercitare un pensiero libero e creativo (Hadjiioannou, *Bringing the Background to the Foreground. What Do Classroom Environments That Support Authentic Discussions Look Like?*, in "American Educational Research Journal", 44, 2, 2007, pp. 370-399).

[3] Per nominare la primarietà ontologica della relazione Arendt ricorre alla metafora dell'edificio e spiega che la relazione non è paragonabile a una facciata, ad «una struttura essenzialmente superflua annessa alla struttura necessaria dell'edificio» (cit., 1989, p. 133), ma l'intreccio delle relazioni disegna lo spazio in cui rivelare noi stessi come soggetti, nella nostra distinzione e unicità.

[4] Penso in questo momento alle pratiche di affido temporaneo attuate da famiglie che non cercano alcuna visibilità pubblica né desiderano stare dentro una situazione istituzionalizzata: sono pratiche non sempre visibili, ma sono quelle che concorrono all'edificazione di un mondo abitabile.

[5] È importante fare chiarezza sul principio di fedeltà, perché rischia di attestare un gnoseologia realista, quella che pretende di trovare il linguaggio che si adatta perfettamente alle cose, considerate come entità oggettive. La fenomenologia, che è la cornice filosofica in cui prende forma il principio di fedeltà, quando parla delle cose non le intende come entità oggettive ma come contenuti della coscienza; le cose sono i vissuti di coscienza che la parola è chiamata a nominare quanto più fedelmente possibile.