

1. *Perché la cura*

Il tema dell'intervento, che sarà qui sviluppato, costituisce un momento opportuno di riflessione su un argomento di ricerca che sta attraversando la pedagogia, da una parte, sul fronte della sua costituzione teoretica, dall'altra, su quello più ampiamente pratico-riflessivo. La cura è un fondamentale pedagogico che è andato prendendo forma come tale negli ultimi anni del Novecento grazie ad una serie di ricerche condotte a livello internazionale da Micheal Foucault (1984), Pierre Hadot (2002), Jean Tronto (1991), Milton Mayeroff (1971), Neil Noddings (1984) e in Italia da Rita Fadda (1997) e Luigina Mortari (2002) come anche da Margarete Durst e da Franco Cambi. A quest'ultimo va attribuito il merito di aver fatto riemergere tale tema da una condizione di frontiera e averlo traghettato verso il mare aperto della ricerca teoretica e pratico-empirica.

A tutt'oggi il tema della cura risulta poco presente nel dibattito pedagogico internazionale, in generale, e italiano, in particolare, come se alla cura dovesse essere riservato il posto della presenza nel pedagogico e nell'educativo, ma quella presenza che può anche essere passivamente ignorata perché *solamente* "necessaria" e "naturale". Relegare la cura a invisibile presenza rimanda il pensiero alla invisibile presenza delle donne e delle madri nelle case, rimanda il pensiero, ancora oggi, alla invisibile presenza del lavoro di cura per gli anziani, per i bambini e per i malati, categorie senza voce e senza rappresentanza, ma pur sempre uomini e *persone umane*. In un mondo globalisticamente rassegnato, anche in tempi di crisi economica, a ritenere l'utile del profitto come vettore del progresso umano, la cura non può avere altro senso che quello di un atto marginale, anche se necessario, di un atto senza importanza, di un atto senza rappresentazione, di un atto *dovuto*, perchè necessario, pur sempre, alla sopravvivenza e non solo all'esistenza degli uomini. La cura non ha voce nel mondo della crescita economica, fino ad oggi, progressiva e infinita, è un'azione ai margini, rappresenta una serie di azioni ai margini della società produttiva. La cura si esercita nel silenzio della pratica e nel buio del disinteresse per il bene comune; la cura si esercita nella quotidianità del banale, la cura è parte della vita dell'uomo senza che l'uomo possa riconoscerlo. La cura si situa sulle frange di una società occidentale che ha perso le proprie coordinate vitali.

Eppure, la cura è lì, perchè alcune persone esercitano nella propria quotidianità, sul proprio luogo di lavoro, nella propria casa, con coloro che

incontrano casualmente *per via*, l'attenzione all'altro e la vigilanza verso se stessi. La cura è lì, dove ognuno si trova ad essere più che a esistere, a testimoniare che è possibile capire l'uomo, che è possibile comprendere mondi ulteriori sotto la scorza dell'apparenza, la cura è lì a rammentarci che senza di essa non potremo dirci persone umane. La cura è ciò senza cui l'educazione e la formazione dell'uomo, nel senso più tensionale e utopico, non potrebbero avere motivo di essere esercitate e progressivamente pensate.

La cura è l'archetipo della pedagogia, oltre la formazione, l'educazione, l'intenzionalità, l'apprendimento, l'inculturazione. Non potrebbero esserci educazione, formazione, apprendimento, inculturazione senza una *Cura* che accompagni e sostenga coloro che svolgono attività educative, in ogni luogo e in ogni tempo si trovino a esercitarle.

2. *Cura e cura sui*

Il tema della cura e della *cura sui* ha nobilissime origini. Nel Novecento, non possiamo non citare Heidegger che pose la categoria della cura a fondamento della sua analitica esistenziale. La cura, afferma Mortari, citando Heidegger (Heidegger, 1976, pp. 228-229) «può essere definita la qualità esistenziale fondamentale, in quanto “l'essere dell'Esserci si rivela come Cura”» (Mortari, 2002, p. 3). La cura è un fenomeno fondamentale della vita umana, perché questa non si dà senza di essa, o meglio, la vita umana non si orienta in una direzione di senso senza la presenza della cura che la illumina e ne rende possibile l'apertura all'assunzione di un significato. L'essere umano, afferma ancora Mortari, «è per natura preposto alla cura, coltiva la sua vita facendone oggetto di cura, ma anche preoccupandosi di molte cose e prendendosi cura di esse, così da abitare con pienezza d'essere il tempo della sua esistenza» (Mortari, 2002, p. 3). Certamente, ricca di fascino è la storia, anzi la favola, in cui si narra l'origine dell'uomo e il ruolo fondante per esso della cura. «Mentre stava attraversando un fiume, la Cura, avendo scorto del fango cretoso pensosa ne raccolse un po' e iniziò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa abbia fatto, interviene Giove. La Cura lo prega di infondere lo spirito a ciò che essa aveva fatto. Giove acconsente volentieri. Ma quando la cura pretese di imporre il suo nome a ciò che aveva fatto, Giove glielo proibì e volle che fosse imposto il proprio. Mentre la Cura e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato fatto fosse imposto il proprio nome, perché aveva dato ad esso una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò ai contendenti la seguente giusta decisione: “Tu Giove, che hai dato lo spirito,

al momento della morte riceverai lo spirito; tu, Terra, che hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fin che esso vive lo possiede la Cura. Per quanto concerne la controversia sul nome, si chiami *homo* perché è fatto di *humus*» (Heidegger, 1976, p. 247).

Ma oltre e al di là dei motivi heideggeriani, la cura si declina come archetipo pedagogico attraverso la nozione che da essa deriva di *cura sui*.

Questa si inserisce nel grande tema di ricerca sulla sessualità che Foucault indagò diffusamente proprio nel volume uscito da Gallimard nel 1984, terzo di quella storia della sessualità che porta alla luce un'attenzione tutta nuova al privato e alla moralità personale, ormai distinta dalla dimensione pubblica e non ancora agganciata al mistero del divino cristiano. A Foucault dobbiamo il merito di aver diffuso la *cura sui* come arte dell'esistenza, intesa come opportuna attenzione da prestare a se stessi. Nel primo e nel secondo secolo del primo millennio è la modalità, l'ampiezza, la costanza, la puntualità della vigilanza richiesta verso se stessi che emerge come canone di una attenzione agli aspetti del privato, ai valori dell'esistenza, alle dimensioni del nutrimento di sé. Tuttavia, questa cultura del sé, a ben guardare, è dominata «dal principio in base al quale bisogna “aver cura di se stessi”» (Foucault, 1985, p. 47).

L'occupare se stessi, ovvero l'*eautou epimeleistai*, è un tema antichissimo della cultura greca. Discende da Socrate che è maestro di questa arte, come anche dell'educazione e della formazione dei giovani. Attraverso l'occupare se stessi, attraverso il prendersi cura di se stessi, Socrate educa e forma i giovani ateniesi. Le tracce ben visibili della cura di sé sono disseminate in Platone, nell'*Alcibiade maggiore* come anche nell'*Apologia di Socrate*, o negli Epicurei, negli Stoici e negli scettici. Per Epitteto, afferma Foucault, «la cura di sé è un privilegio-dovere, un dono vincolante che ci assicura la libertà obbligandoci ad assumere noi stessi come oggetto di tutta la nostra applicazione» (Foucault, 1985, p. 51). Occuparsi di sé è un principio che vale per tutti, è regola universale per la costruzione della persona umana. Non c'è un tempo per occuparsi di sé, non si è mai troppo giovani o troppo vecchi, affermava Epicuro. Anzi, nella giovane età sarà l'educazione alla scoperta del sé che potrà porre le basi per l'età adulta, età privilegiata per la *cura sui*.

Ma la vera dimensione della *cura sui* non è quella interiore e individuale di un uomo alla ricerca di un sé personale e privato, l'esercizio della cura non è consacrato alla solitudine e alla distanza, bensì alla pratica sociale, attuata nelle scuole, nelle comunità, nella famiglia e previa anche all'esercizio della professione e dell'essere uomo. La cura di sé è una vera e propria intensificazione dei rapporti sociali. Possiamo racchiudere tale idea nella formula: occuparsi di sé, per occuparsi dell'altro, per occuparsi del

mondo.

La ricerca della dimensione costitutiva dell'educatore che si esplicita nella capacità e nella comprensione della propria pratica non può non aver inizio da una richiesta che emerge come una urgenza, non teoretica, ma eminentemente pratica: la richiesta urgente di cura di sé, per la cura dell'altro, per la cura del mondo. L'atto costitutivo dell'educare ha origine da una cura che l'educatore rivolge a se stesso in primo luogo, ma non per stesso, bensì per l'altro con il quale entra in relazione e in dialogo.

Chi è, allora, l'educatore oggi? Che ruolo svolge nelle professioni educative? In quali contesti i formatori sono preposti alla assunzione di un ruolo di cura?

Secondo la prospettiva che si è qui aperta, la cura è un dato connaturato all'attività dell'uomo. Il primo contesto di cura è quello della relazione materna. Il tempo originario della cura è quello della costituzione del legame materno primario. La cura ha un ruolo inscindibile da quello della costituzione relazionale del bambino. La cura è in noi attraverso le tracce della prima infanzia. Allora, ogni aspetto dell'ambiente di vita del bambino dovrà essere densamente trascritto secondo una dimensione di cura. La genitorialità sarà una attività contrassegnata da una esperienza di cura che non solo è lavoro di cura, ma anche esistenza di cura. I genitori, i fratelli, i nonni, ogni soggetto che anima la costituzione della famiglia del bambino sarà educato e sarà educatore *con* cura e *nella* cura. I luoghi dei servizi educativi della prima infanzia sono luoghi, per eccellenza, della trasmissione della cura. Crescendo, il bambino incontra l'ambiente sociale aperto della scuola, a tutti i suoi livelli di istruzione. Quanta cura sarebbe necessario che fosse presente in tutti i contesti di insegnamento e apprendimento? Ogni relazione educativa che caratterizza le dimensioni apprenditive dovrebbe avere il proprio asse portante inscritto nelle dimensioni della cura. Tuttavia, non solo i consueti contesti professionali e non di tipo educativo devono essere caratterizzati dalla cura per l'altro che l'educatore esercita come atto costitutivo della propria professione. Anche i luoghi della formazione degli adulti, come i luoghi del lavoro, di ogni professione, dovrebbero essere caratterizzati da una cura sollecita e prodiga, i luoghi delle professioni mediche, ma anche i luoghi dell'impresa pubblica e privata.

Le professioni educative dovrebbero avere nella dimensione della cura e della *cura sui* un volano come anche un vettore direzionale. Ogni atto educativo può costituirsi come atto di senso per la vita dei soggetti che lo vivono e lo interpretano solamente se la *cura* ne sarà l'intrinseca dimensione orientante e costituente.

3. Una pratica riflessiva: la cura dell'altro

Educare, infatti, è sempre entrare in rapporto con l'altro. La dimensione della cura di sé richiama la centralità della relazione come momento decisivo del rapporto educativo. L'educazione e la costruzione di una pratica educativa non possono prescindere dalla riflessione sulla dimensione relazionale che rappresenta un'altra grande categoria della galassia educazione. La relazione materna primaria che tanta importanza assume per la nascita, la crescita e lo sviluppo del bambino prima, dell'adolescente poi e dell'adulto, dopo ancora, è una relazione di cura e di cura dell'adulto per la cura del bambino, di cura dell'adulto per la cura della dimensione sociale del soggetto in crescita. La relazione si costruisce a partire dall'attenzione alle dimensioni più intime e profonde dei soggetti che sono unite da un legame di affetto e di amore. La costruzione della relazione avviene attraverso una consapevolezza del sé che tutto lo studio della psicoanalisi, prima, e la pratica psicoterapeutica, poi, hanno, con estrema efficacia, messo in evidenza (Winnicott, 1996; Bowlby 1969, 1972). La relazione non si dà senza cura della propria interiorità, senza la consapevolezza di poter andare a ricercare i costituenti del proprio sé, senza saper dare un orientamento di senso al sé medesimo. Prima ancora di relazionarsi con l'altro è la ricerca della relazione con il proprio sé che è importante e primaria. Ogni madre, ogni padre, e in questo senso Bettelheim ci è maestro (1987), devono sapere che sono importanti tanto la conoscenza delle proprie risposte alle ansie provate nell'esercizio della genitorialità, quanto rispondere ai bisogni del bambino. Tuttavia, non ci sarà alcuna risposta senza il ponte, il rapporto, il legame che lega ogni genitore al proprio figlio. Questo legame vive di un rispecchiamento reciproco. Tanto la madre si rispecchia nel proprio bambino, quanto il bambino si rispecchia nella madre. La cura della relazione significa cura della comprensione di questo rispecchiamento, tanto vitale, quanto intensamente e profondamente quotidiano. Non solo nella relazione materna primaria si intravedono con piena evidenza i segni della cura, ma anche in tutta la prospettiva della genitorialità dalla nascita all'età adulta.

L'arte della relazione è attività, appunto, pratica, ma sostenuta da una conoscenza che è sempre riflessiva e critica e tanto più riflessiva e critica quanto anche regolativa. Le dimensioni della consapevolezza di sé sono sostenute proprio da tre orientamenti che a partire dalla capacità riflessiva, si dirigono alla capacità critica e a quella regolativa dell'esercizio della mente. Ora questo esercizio che vale, nel medesimo modo, per qualsiasi relazione educativa quella genitoriale, come anche quella docente-allievo, educatore-educato, guida-guidato, è proprio denso di cura di sé: è cura di sé che incontra l'altro e il mondo. L'esercizio della mente che si attiva nella

relazione primaria rappresenta proprio una delle ultime frontiere della nuova psicoanalisi (Fonagy, Target, 2001; Fonagy 2003; Fonagy, Gergely, Juirist, Target, 2006). La lettura della mente dell'altro, che sta alla base della costruzione delle relazioni fra gli uomini, non si può dare senza cura e, soprattutto, senza *cura sui*. Su questi aspetti la pedagogia critica sta lavorando con profondo interesse nel mondo anglosassone (Allen, Fonagy, 2008).

All'interno della relazione primaria, come anche in ogni relazione educativa, l'atto della cura si esplicita attraverso le due coordinate dell'aver cura, ovvero del curare, e del prender-*si* cura. L'aver cura, il curare, è l'atto intenzionale mediante il quale si sviluppa la sollecitudine verso l'altro. In questo atto si dispone la ricettività all'accoglienza dei bisogni dell'altro e la disponibilità verso l'altro. Come afferma Mortari, il riconoscimento della cura si attiva «a partire dal principio dell'aver cura, che si traduce nell'assumere come paradigmatica la qualità della relazione di cura e, quindi, tutte le situazioni in cui una persona capace di aver cura si occupa di altri coltivando la loro crescita e la loro educazione. [...] La cura non è una mera “emozione morale” come altre, ma è un orientamento dell'essere che si fa sfondo [...] di una differente postura esistenziale» (Mortari, 2002, p. xv). Agire avendo cura dell'altro significa agire *con cura* verso una determinata persona in una determinata situazione (Cfr. Noddings, 1991). Aver cura dell'altro, di se stessi, dell'ambiente, della propria professione, dei luoghi di lavoro non si configura solamente come atto o azione per svolgere o agire, ma si dispone ad essere un tratto dell'essere. L'*aver-cura* è un tratto etico del comportamento morale, tanto importante da qualificarsi come uno dei tratti che garantiscono l'umanità, che rendono uomo un essere umano. Come a dire che è l'*aver-cura* la migliore disposizione per vivere nel mondo. Anzi, l'*aver-cura*, qualificando la vita, orienta ogni persona umana, indica la direzione, traccia il modo dell'esistere in ogni luogo familiare, professionale, lavorativo, comunitario o sociale..

Il prender-*si* cura qualifica i modi attraverso cui le pratiche di cura possono essere date fra soggetti. Tuttavia la pratica dell'aver cura non transita per le azioni di assistenza e di sostegno, la pratica del prender-*si* cura significa soprattutto prender-*si* cura della vita della mente. Ma la vita della mente rimanda, soprattutto, all'atto del pensare. Dunque, in ultima analisi la cura è pratica riflessiva, è educazione al pensiero e al pensare come nuclei centrali della vita umana (Mortari, 2002, pp. 2-6). Un circolo virtuoso si attiva fra la cura e la riflessività. La cura è atto intenzionale, è dimensione critica dell'arte di vivere, è profonda riflessione dell'ambiente di vita e dello scambio-legame fra i soggetti. Infatti non c'è atto di cura senza educazione ad esso, senza riflessione sul medesimo. Pensare l'uomo e le sue molteplici attività è pensare alla cura con cui agire e stare nel mondo. Può

l'uomo non essere consapevole della cura che pratica quotidianamente, per questo è necessaria una formazione alla consapevolezza della cura e alla sua diffusione fra gli uomini. La mancanza di una serie riflessione sulla cura come disposizione mentale e attuale e come pratica dell'agire, nei luoghi preposti all'educazione della cura, come la famiglia, la scuola e, in genere, tutta la formazione, ha incrementato una mancanza di senso etico dei comportamenti civili che sono l'anticamera della costruzione delle democrazie politiche e di governo degli stati.

La cura è il dono di pensiero che un educatore porge all'altro da sé. Nella cura l'oblatività è sempre educazione al pensare l'altro e al formare il sé. In tal senso, la cura dell'altro è prima di tutto *cura di sé*, *cura sui*, secondo la tradizione che l'ha fatta conoscere al nostro mondo globalizzato. L'educatore è chiamato, *in primis*, ad avere cura della propria interiorità, è chiamato a conoscersi per conoscere l'altro, è chiamato a scendere in se stesso per capir-si e comprender-si.

4. *Formare nell'azione educativa alla riflessività*

Infine, quali sono le pratiche della cura e della cura di sé che possono sostenere la formazione degli educatori, che, anzi, orientano e forniscono dimensione significativa a tale formazione? La formazione è sempre cura di sé. Lo sappiamo. Proprio nella Facoltà di Magistero di Firenze, con Lamberto Borghi e Giulio Preti prima, con Trisciuzzi poi, con Cambi adesso, la nozione di “formazione umana dell'uomo” ha avuto una attenzione privilegiata. La formazione umana dell'uomo è cura dell'uomo e del suo senso. Ma come è possibile praticare tale cura e attivare tecniche, *technai* appunto, che permettano l'esercizio della cura?

Grazie a Filone di Alessandria, afferma Pierre Hadot (2002, p. 34-35), possediamo due elenchi di esercizi spirituali che per brevità riassumeremo come gli uni inerenti gli esercizi del sé affettivo e gli altri gli esercizi del sé cognitivo. Fra i primi l'attenzione, la meditazione e la riflessione, potremo dire, il pensiero, l'atto critico del riflettere e del ritornare sul proprio cammino, anche mentale, poi il ricordo, la memoria, la memoria e il ricordo di ciò che è bene. Fra i secondi, più intellettuali, più cognitivi, si pongono la lettura e poi l'ascolto, la ricerca e la scrittura insieme al dialogo.

L'attenzione è la parte più fondamentale della cura. L'attenzione è atto concreto che si manifesta con la disposizione all'altro e l'osservazione dell'altro. L'attenzione, affermano Edith Stein e Simon Weil, è atto primario, atteggiamento fondamentale di vita spirituale. L'attenzione è vigilanza di sé, per orientarsi all'altro, l'attenzione è concentrazione esterna sul momento presente. L'attenzione permette di rispondere immediatamente agli eventi, l'attenzione è la disposizione fondamentale sulla quale gli altri atti della cura

si costituiscono. Non solo esercizio di pensiero, azione riflessiva, ma anche atto emotivo e affettivo, dimensione emotiva e affettiva di un sentimento umano che ci contraddistingue. Questa attenzione è un mettere se stessi davanti ai propri occhi, è concentrarsi sul momento presente, è scendere nella dimensione tacita che soggiace agli atti vitali e educativi manifesti. E' possibilità analitica di comprendere gli eventi perchè micrologicamente riletti alla luce dell'attenzione che fa emergere il valore infinito di ogni istante, facendoci accettare ogni momento dell'esistenza nella prospettiva della legge universale. Tramite l'attenzione è possibile rispondere agli eventi come a domande improvvisamente poste.

Quanta attenzione portiamo come genitori, come insegnanti, come colleghi sui luoghi di lavoro? Quanta pratica riflessiva, pratica, e non esercizio teorico, implica questo ricorso all'attenzione. Quanta formazione è implicita e sostenuta dall'attività dell'attenzione?

La formazione trattiene un elevatissimo tasso di cura di sé, la formazione degli educatori deve aver origine e cominciare da un'attenzione alla costruzione di pratiche riflessive che sono pratiche di cura di sé, dell'altro e del mondo. Alcune tecniche, l'ascolto, l'empatia, il dialogo, la lettura e la scrittura, rimangono tecniche e dunque artifici, se non si pongono a quella quota di riflessività che solamente la cura e la *cura sui*, in particolare, sa attivare nei soggetti che ne facciano ricerca. Ci si può imbattere nella cura di sé, ma non si può lasciare al caso che un incontro fortuito conduca gli atti educativi delle molteplici dimensioni esistenziali, dei genitori, dei formatori, degli educatori, degli insegnanti. Proprio perchè la formazione è messa in atto attraverso l'insegnamento, attraverso il dialogo, attraverso il vivere quotidiano. Il comportamento di cura si manifesta e si esercita, allora, attraverso tre disposizioni e cinque tratti distintivi (Mortari, 2002). Le disposizioni riguardano: 1) Essere recettivi nei confronti dell'altro ovvero disporsi verso l'altro nella propria interiorità, 2) Saper accettare l'altro nella propria integralità ovvero accoglierlo per come è e non per come desidereremmo che fosse, 3) Essere disponibili ovvero aspettare l'ignoto e l'incognita dell'altro come l'attesa di una speranza. I cinque tratti distintivi della cura, che inglobano anche le tre disposizioni precedentemente definite, possono così essere tratteggiati: disponibilità, ricettività, riflessività, empatia, reciprocità. Fra questi, il tratto più importante è l'empatia che assomma tutte le disposizioni e tutte le caratteristiche di una azione di cura verso l'altro. L'empata è sentire emotivamente e affettivamente connotato, l'empatia è una tensione cognitiva della mente, una riflessività dell'azione, una comprensione dell'evento dell'incontro. Allora, aver cura e prender-si cura diviene esercitarsi all'empatia. L'attenzione all'altro da sé, nel senso della *prosochè* stoica, è necessaria all'empatia. La vigilanza a sé, la cura dell'esser desti di fronte ai propri cambiamenti, di fronte alle proprie rigidità

e alle proprie chiusure è indispensabile all'empatia. Sentire ciò che l'altro sente, senza aver potuto farne esperienza è raggiungere una vetta di disposizione all'altro che diviene apertura, arricchimento, formazione e trasformazione del sé e della relazione che lega i soggetti coinvolti nell'atto empatico. La cura implica un agire empatico perchè attiva una comunicazione empatica.

La formazione degli educatori deve essere orientata alla conoscenza delle molteplici dimensioni della cura, deve essere svolta con cura perchè possa traghettare la cura, deve essere agita secondo una passione intensa per l'arte dell'ascoltare e del dialogare. Deve essere densamente empatica. Fra le tecniche cognitive della cura, sicuramente, troviamo l'esercizio della lettura e della scrittura; accanto a questi il dialogo, la conversazione e la comunicazione formativa sono gli strumenti di una azione di cura continua e incessante che inerisce ogni atto, ogni azione del vivere umano. Gli educatori e i formatori hanno la responsabilità di capire, in primo luogo, la necessità della cura e, in secondo luogo, hanno l'obbligo di esercitare le tecniche della cura. Oggi, ancora troppo raramente la consapevolezza delle azioni di cura e del senso della cura sono percepite come patrimonio privilegiato e professionalmente qualificante di ogni contesto educativo o formativo. Nessun apprendimento è possibile senza una azione di cura, senza una presenza, anche tacita, nelle azioni educative e formative.

Tutto ciò, però, ha una connotazione etica, anzi è esercizio etico di una responsabilità civile. Ciò rappresenta una dimensione ulteriore. La cura è esercizio etico di una quotidianità educativa, ma soprattutto formativa. La dimensione etica della cura connota il comportamento professionale e la persona che lo agisce. Forse questa è la sfida più grande. Non solo agire un comportamento di cura, ma rappresentare la cura con il proprio vivere. Al modo degli antichi filosofi greci, da Socrate a Epittetto, a Seneca a Marco Aurelio, la cura di sé è sempre cura dell'altro e, conseguentemente, cura dello spirito del mondo. Ma la cura non è atto teorico, è atto vitale dell'essere e dell'esistere nella quotidianità del lavoro, della famiglia, dell'ozio, della salute come anche della malattia. La cura è modo di vivere, è *il* modo di tendere ad una responsabilità etica verso se stessi, e dunque verso l'altro, e ancora verso il mondo.

La cura traccia il nostro vivere e costruisce democrazie partecipate e mondi migliori.

Riferimenti bibliografici

- Allen J.A., Fonagy P. (a cura di), *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*, il Mulino, Bologna, 2008, (ed. Orig. 2006).
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano, 1987, (ed. Orig. 1987).
- Bianchi E., *Il pane di ieri*, Einaudi, Torino, 2008.
- Boella L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna, 2006.
- Boffo V., *La "cura" nella formazione degli operatori*, in Boffo V., Torlone F. (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei. Strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, Firenze University Press, Firenze, 2008.
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita. Vol. I L'attaccamento alla madre*, Bollati Boringhieri, Torino, 1989, (ed. Orig. 1969).
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita. Vol. II La separazione dalla madre*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000, (ed. Orig. 1972).
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino, 2006.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (a cura di), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma, 2003.
- Cambi F., Contini M. (a cura di), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma, 2002, (ed. Orig. 1999).
- Cambi F., *Metateoria pedagogica*, Clueb, Bologna, 2006.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 2006, (ed. Orig. 1996).
- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2000, (ed. Orig. 1910).
- De Monticelli R., *L'allegria della mente. Dialogando con S. Agostino*, Bruno Mondadori, Milano, 2004.
- Fadda R., *La cura, la forma e il rischio*, Unicopli, Milano, 1997.
- Fadda R., *Sentieri della formazione*, Armando, Roma, 2002.
- Fonagy P., *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano, 2002, (ed. Orig. 2001).
- Fonagy P., Target M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Target M., *Affect Regulation, mentalization and Development of the Self*, Karnac, London, 2004, (ed.

Orig. 2002).

Foucault M., *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Feltrinelli, Milano, 2004, (ed. orig. 1984).

Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino, 2005, (ed. orig. 2002).

Hadot P., *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson*, Einaudi, Torino, 2008, (ed. Orig. 2001).

Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1986, (ed. Orig. 1927).

Maltoni M., *L'etica della cura e il lavoro di cura*, in «Cosmopolis», 1, 2008, www.cosmopolisonline.it, consultazione del 24 dicembre 2008.

Mayeroff M., *On Caring*, Harper Collins Publishers, New York, 1990.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2005, (ed. Orig. 2003).

Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.

Noddings N., *Caring*, University of California Press, Berkeley, 1984.

Schön D., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006, (ed. orig. 1987).

Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993, (ed. Orig. 1983).

Stein E., *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 1984, (ed. Orig. 1917).

Tronto J.C., *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Diabasis, Reggio Emilia, 2006, (ed. Orig. 1991).

Zambrano M., *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano, 1996, (ed. Orig. 1991).

Winnicott D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma, 1996, (ed. Orig. 1965).