

# Il benessere come bene comune. Una forte coscienza filosofica e un fondato impegno pedagogico

ELENA FALASCHI

Assegnista di Ricerca - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: elena.falaschi@unifi.it

**Abstract.** The well-being is constituted today as a common good to be protected and to be supported, in all contexts and in all stages of life. The reference to the philosophical conscience, to the pedagogical engagement and to the political responsibility are an valid and effective “integrated system” to ensure to all the internalization of meanings, the opportunity of aware choices, the investment in future projects in the direction of well-being.

**Keywords.** Well-being education; neurophilosophy of happiness; reflexive self care; policy governance of well-being; pedagogical epistemology life cycles.

---

*L'inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se ce n'è uno è quello che è già qui, l'inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l'inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio.*

Italo Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 1972.

## 1. Il benessere come “tecnologia” di trasformazione del sé.

La relazione tra l’“essere” e il “divenire” è un tema che attraversa tutta la storia della filosofia, fin dalle sue origini, muovendo da una dimensione intuitiva e contemplativa propria dei filosofi antichi per riproporsi attraverso studi metodologici approfonditi nel pensiero dei filosofi moderni e contemporanei.

Martin Heidegger pone un’ulteriore questione: “Il sentire che inevitabilmente accompagna l’esserci non è un fenomeno ontologicamente insignificante, ma è una forma di intelligenza sul reale perché rivela la qualità di quello che sta accadendo”<sup>1</sup>. “Sentire l’essere” apre altre numerose riflessioni intorno alle azioni che il sé può individuare,

---

<sup>1</sup> M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976, p. 172.

sollecitare e intenzionalmente utilizzare per muoversi nella direzione di ciò che è “bene” per l’“essere”.

Già Aristotele concepiva il fine di ogni azione come conseguimento di un bene, sostenendo che ogni azione deve tendere verso il “bene supremo”, che si esprime e coincide con la felicità. La “vita buona” è quella che, in una visione teleologica, guida la nostra *psyché* verso la felicità – identificata con la virtù – poiché ogni cosa ha uno scopo e consegue il bene quando lo raggiunge. Aristotele ha introdotto l’idea secondo la quale vi sono certe virtù cardinali (il coraggio, la generosità, la sincerità, la giustizia, etc.) che si situano in una “medietà” fra gli opposti eccessi. Saper individuare il “giusto mezzo” fra questi eccessi richiede esercizio e la felicità sarà la “ricompensa” per il nostro compimento etico nell’esercizio quotidiano delle virtù. La vera felicità, dunque, non consiste semplicemente in sensazioni piacevoli e nemmeno è assenza di dolore (come credevano gli epicurei) ma è un processo di interazione e mutua influenza tra benessere personale e benessere collettivo. Nell’accezione utilizzata nell’*Etica Nicomachea*<sup>2</sup>, tale processo viene definito con il termine “eudaimonia”.

Il filosofo greco fu il primo ad introdurre il termine “eudaimonia” e criticò duramente l’idea di felicità intesa come semplice soddisfacimento di bisogni e desideri, andando a contrapporre “la vita piacevole” con “la vita buona”. Aristotele interpreta l’“eudaimonia” come la tensione verso l’eccellenza, sulla base esclusivamente del proprio potenziale, ma in un processo tale per cui la felicità individuale può realizzarsi solo nell’ambito dello spazio sociale. L’“eudaimonia” comprende dunque non solo il benessere individuale, ma anche un percorso di integrazione con il mondo circostante. In prospettiva eudaimonica attuale, riprendendo il pensiero di Edgar Morin, sappiamo che dobbiamo imparare ad esserci sulla Terra. E imparare ad esserci significa imparare a vivere, a condividere, a comunicare, ad essere in comunione, abbandonando le concezioni deterministiche della storia umana<sup>3</sup>, in una dimensione di interdisciplinarietà e di complementarità tra saperi, come sottolinea Alessandro Mariani: “Sebbene la felicità sia desiderata da tutti gli uomini e sia stata considerata il valore più alto della vita, essa rappresenta una forma di ‘accompagnamento’ a una vita vissuta in modo pieno e completo (integrale appunto). Il fatto che l’ottenimento della felicità sia così dipendente dalla società con cui l’individuo interagisce rende necessario che la filosofia dell’educazione lavori a stretto contatto con altri saperi, allo scopo di migliorare le condizioni di tutti gli individui”<sup>4</sup>.

Con questa convinzione possiamo interpretare i contributi offerti dalla recente “neurofilosofia”, una disciplina che considera l’applicazione di concetti neuroscientifici a questioni filosofiche tradizionali, recuperando le origini della filosofia, “concepita” all’interno di un rapporto privilegiato con la medicina. La neurofilosofia cerca di rispondere a domande che stanno al confine tra le neuroscienze, la psicologia e la filosofia, ossia a interrogativi che riguardano i processi decisionali, la coscienza del mondo circostante, la consapevolezza di sé, le origini del comportamento morale e così via. Patricia Churchland ci mostra come le più recenti ricerche sulla coscienza, sulla memoria e sul libero arbitrio possano aiutarci a riconsiderare importanti questioni filosofiche, etiche e spirituali, accettando che tutto ciò che proviamo e pensiamo sia il frutto non di un’anima immateriale ma dell’attività elettrica e chimi-

<sup>2</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, Rusconi, Milano, 1979.

<sup>3</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001.

<sup>4</sup> A. Mariani, *Elementi di filosofia dell’educazione*, Carocci, Roma, 2006, p. 41.

ca del nostro cervello<sup>5</sup>. In una sua intervista, la filosofa americana, afferma che ogni scoperta sul cervello modifica, sia pure in modo impercettibile, l'idea che l'essere umano ha di sé e, soprattutto, gli dimostra che egli è come è perché il suo cervello funziona in un certo modo<sup>6</sup>.

La neurofilosofia, nel suo approccio teoretico, si occupa della discussione di concetti e di strategie metodologiche e di come entrano in relazione con le osservazioni speculative, mentre nel suo approccio empirico si concentra sull'indagine delle condizioni neurali e psicologiche di concetti originariamente filosofici (il libero arbitrio, il sé, la coscienza) che, da un lato sono neuroscientifici (misurati in base a criteri empirico-sperimentali), dall'altro sono filosofici (misurati in base a criteri logico-concettuali). Poiché sia le misure empirico-sperimentali che quelle logico-concettuali sono componenti integrali dei concetti neurofilosofici, essi devono essere necessariamente collegati gli uni agli altri<sup>7</sup>.

L'approccio neurofilosofico muove diversi interrogativi nella direzione del benessere e di come questa dimensione esistenziale possa essere interpretata in relazione allo stato di coscienza e all'intenzionalità. Riprendendo Aristotele, sappiamo che per agire bene è indispensabile *desiderare* il bene, dunque volerlo. Quali sono allora le ragioni che stanno a monte? Quanto l'intenzionalità della coscienza nel desiderare il benessere dipende dalle nostre condizioni neurali?

Anche sulla base dell'assunto centrale dell'approccio fenomenologico, l'intenzionalità della coscienza viene intesa come attribuzione di senso, che richiede di interrogarci non tanto sulla cosa di per sé, quanto soprattutto sul senso attribuito dalle persone a quella cosa, con la consapevolezza che qualunque conoscenza rimarrà comunque, per sua natura, incerta. Questa dose di incertezza invita a sospendere il giudizio (*epoché*) come condizione necessaria per costruire lo spazio dell'alternativa e poter procedere verso quella che Husserl definisce "variazione eidetica"<sup>8</sup> e che consiste nel cambiare il punto di vista e immaginare altre possibili interpretazioni. Applicare il metodo della "variazione eidetica" all'analisi del benessere permette di prendere in considerazione tutti gli aspetti relativi alla percezione di questo fenomeno da parte delle persone e sottoporli, appunto, "a variazione": ciò che variando cambierà il significato del fenomeno verrà scartato, ciò che non muta il significato del fenomeno costituirà invece l'essenza percettiva del fenomeno stesso. In questo processo di analisi soggettiva e intersoggettiva del benessere, l'*epoché* si presenta come condizione necessaria per procedere alla messa in campo di un atteggiamento entropatico.

"Entropatia significa mettersi dal punto di vista dell'altro [...]. Dal momento che la pedagogia fenomenologica assume che è il senso attribuito alla realtà a fare la differenza [...] diventa cruciale saper cogliere il senso che le persone attribuiscono o hanno attribuito agli eventi [...], non si tratta tanto di guardare l'altro ma di guardare come l'altro guarda il mondo e se stesso nel-mondo-con-gli-altri"<sup>9</sup>. L'entropatia pedagogica non è né va confusa con l'empatia. "Empatia significa, infatti, la capacità di sentire i sentimenti altrui. Tale capacità può essere un prerequisito della relazione o un traguardo, può essere

<sup>5</sup> P. Smith Churchland, *L'io come cervello*, Cortina, Milano, 2014.

<sup>6</sup> *Anche il cervello ha un'anima: la neurofilosofia di Patricia Churchland*, [http://www.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2010-09-30/morale-neuroni-080847.shtml?refresh\\_ce=1](http://www.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2010-09-30/morale-neuroni-080847.shtml?refresh_ce=1), ultima consultazione avvenuta in data 26 agosto 2016 alle ore 10:22.

<sup>7</sup> G. Northoff, *Neurofilosofia*, in "Bollettino Filosofico", 26, 2010, pp. 278-297.

<sup>8</sup> E. Husserl, *Fenomenologia e teoria della conoscenza*, Bompiani, Milano, 2000.

<sup>9</sup> L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Angeli, Milano, 2011, p. 121.

più o meno fusionale e totale o parziale e selettiva [...]. L'entropatia riguarda piuttosto la capacità di cogliere le categorie interpretative del mondo"<sup>10</sup>.

Dunque, un benessere intenzionale, come categoria interpretativa del mondo, e del mondo-con-gli-altri, che si traduce nell'espressività degli stati coscienti poiché, in quanto esseri umani, non subiamo solo gli effetti delle cose ma siamo anche consapevoli delle cose a cui reagiamo e ce ne facciamo un'idea, un'immagine o una rappresentazione<sup>11</sup>. Questo presuppone un "esercizio" di riflessività critica consapevole, in un incessante lavoro ermeneutico che permetta di partire da "una decostruzione che liberi il sapere da condizionamenti inconsci, da prerequisiti taciuti, da infrastrutture nascoste, rendendo tutto più esplicito, criticabile, sottoposto al libero esame della ragione e dell'interpretazione"<sup>12</sup>. Infatti, "nella postmodernità l'individuo è decentrato, solo, inconsciamente condizionato, fortemente socializzato [...], ma anche più libero, perché meglio identificabile e, quindi, più consapevole di sé"<sup>13</sup>.

L'esercizio di riflessività è da sempre riconosciuto come l'espressione di una virtù. Michel Foucault lo definisce come un "ozio attivo" poiché si tratta "di studiare, di leggere, di prepararsi alla sventura o alla morte. Era una meditazione e una preparazione"<sup>14</sup>. Nel pensiero foucaultiano la riflessività legata all'interiorità e al "conosci te stesso" (*gnothi seauton*) non si colloca in una sorta di inevitabile postulato o in una teoria generale e universale del soggetto, ma invita invece a cominciare con un'analisi delle forme della riflessività che costituiscono il soggetto come tale. "Insieme a tale analisi delle forme della riflessività, dovremo avviare anche una storia delle pratiche che servono loro da supporto, per poter attribuire tutto il suo significato – il suo significato variabile, storico, e mai universale – al vecchio principio tradizionale del 'conosci te stesso'"<sup>15</sup>. Una "pratica di supporto" può essere identificata nella ricerca del benessere come forma di conoscenza, come esercizio di riflessione e di indagine relativo al proprio sapere e al proprio sé all'interno del percorso formativo di una mente che interconnette e crea opinioni. La distinzione tra conoscenza e opinione è uno dei paradigmi della filosofia platonica, che pone molta attenzione all'educazione dei giovani considerata la base per garantire il bene comune. E Socrate, nello spiegare a Menone – nel dialogo platonico a lui intitolato – la natura della conoscenza, sottolinea proprio la forza generatrice, attiva e non statica delle opinioni che, pur rimanendo salde per un certo periodo, in realtà non possono/vogliono star ferme per molto tempo e per questo non valgono molto, finché qualcuno non riesce a legarle con un ragionamento causale<sup>16</sup>. Dunque già veniva avvertito che per garantire la qualità dell'essere – e del ben-essere – serve una "riflessività dinamica", disposta come "postura riflessivamente presente sull'accadere delle cose, sia fuori nel mondo sia dentro di noi. A essere necessaria non è solo una riflessione post-azione, cioè un pensiero

<sup>10</sup> Ivi, p. 125.

<sup>11</sup> Ivi, p. 34.

<sup>12</sup> A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, cit., p. 97.

<sup>13</sup> A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma, 2008, p. 105.

<sup>14</sup> M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, p. 23.

<sup>15</sup> M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano, 2003, p. 413.

<sup>16</sup> Platone, *Dialoghi*, Einaudi, Torino, 2007.

che porta l'attenzione su ciò che è accaduto, ma un pensare riflessivo che accade nel mezzo dell'azione"<sup>17</sup>.

Un'azione riflessiva e metacognitiva che, come illustra Alessandro Mariani, “non si esercita soltanto sul mentale, ma anche sulla società, sulle istituzioni, sui valori, sui fini, sui processi etico-culturali [...]. Infatti, per mezzo dell'approccio metacognitivo è possibile esercitare un pensiero critico, mantenere un controllo sulla società e attivare una competenza trasversale, intesa come la capacità di interrogarsi su un'affermazione, un avvenimento, un problema, un fenomeno, un'opera, di impegnarsi in un processo continuo di riflessione, di enunciare giudizi di ordine logico, etico, estetico, di compiere scelte consapevoli nella vita personale, scolastica, sociale"<sup>18</sup>.

In questo senso, nella propria progettazione esistenziale, il benessere può costituirsi come “tecnologia” di trasformazione del sé, riprendendo la definizione che ne fornisce Foucault nella sua ricerca dei diversi modi – e nei diversi ambiti della nostra cultura (economia, biologia, psichiatria, medicina e diritto penale) – attraverso i quali gli uomini hanno sviluppato una conoscenza di sé. “Le tecnologie del sé permettono agli individui di eseguire, coi propri mezzi o con l'aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri, al comportamento, al modo di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità"<sup>19</sup>. Anche nel pensiero di Foucault la ricerca di “tecnologie” di conoscenza del “sé” non trascura la dimensione intersoggettiva: “oggi guardo soprattutto all'interazione tra il singolo e gli altri, alla storia delle tecniche adottate dall'individuo per agire su stesso, insomma a quelle tecnologie del dominio individuale che, con formula compendiaria, chiamo ‘tecnologie del sé’”<sup>20</sup>.

La potenza trasformativa derivante dalla scelta e dall'uso delle “tecnologie” foucaultiane di conoscenza del sé, nella direzione del benessere, si esprime nei processi di “costruzione di senso” da parte del soggetto, quelli che il sociologo statunitense Jack Mezirow identifica con tre prospettive di significato all'interno delle quali prende forma l'esperienza. La prospettiva epistemica, riconducibile a quelle immagini, teorie e rappresentazioni che ogni soggetto ha costruito sulla conoscenza e sul processo conoscitivo; la prospettiva psicologica, caratterizzata da quegli schemi di significato che vincolano la percezione di noi stessi all'interno di un contesto o in riferimento ad un compito; la prospettiva sociolinguistica, che trova origine nel processo di socializzazione in cui siamo immersi fin dalla nascita e che condiziona la nostra possibilità di interpretare l'esperienza<sup>21</sup>.

Le prospettive di significato proposte da Mezirow (epistemica, psicologica e sociolinguistica) esprimono la complessità dei processi di trasformazione del sé e insieme la necessità di approfondirne lo studio delle caratteristiche e delle modalità di manifestazione. “Come deve *trasformarsi* l'individuo per diventare *capace di conoscenza* e, di converso, come deve conoscere per diventare *capace di trasformare se stesso*?”<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano, 2015, p. 203.

<sup>18</sup> A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, cit., pp. 58-59.

<sup>19</sup> M. Foucault, *Tecnologie del sé*, cit., p. 13.

<sup>20</sup> Ivi, p. 14.

<sup>21</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

<sup>22</sup> E. Mannese, *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*, Pensa Editore, Lecce, 2011, p. 15.

In prospettiva tras-formativa sappiamo che la formazione, producendo e sostenendo apprendimento, genera cambiamento. Un processo che viene applicato sistematicamente (e spesso inconsapevolmente) in molte situazioni della vita quotidiana e che corrisponde ad un sistema di cambiamento che Paul Watzlawick definisce di “tipo 1”, di natura lineare e incrementale, che tuttavia a volte non funziona se applicato ai contesti relazionali. Su tali modalità, sostiene Watzlawick, si possono però costruire e innescare i cambiamenti di “tipo 2”, che implicano invece modifiche trasformazionali riuscendo a mettere in luce anche le conseguenze del cambiamento e non solo le cause<sup>23</sup>. Appare fondamentale dunque riflettere sulla grandissima potenzialità che ogni essere umano ha, che è quella di poter agire per il proprio cambiamento, partendo dal processo formativo, dal sé, dall’ambiente, dai legami relazionali.

“Poiché il soggetto si forma soltanto in una situazione sociale e il realizzarsi non è un progetto privatistico, ma cooperativo e – *in primis* – pedagogico, un essere umano realizza il suo massimo sviluppo soltanto quando si assume delle responsabilità per il bene pubblico e per il suo benessere personale”<sup>24</sup>. L’analisi epistemologica del benessere non può prescindere dunque dalla sua interdipendenza con la dimensione della responsabilità, nei confronti di se stessi e degli altri. Nell’*Alcibiade primo*<sup>25</sup>, uno dei dialoghi in cui Platone sostiene compiutamente la tesi di Socrate della coincidenza dell’uomo con la sua anima, Socrate insegna al suo giovane discepolo, Alcibiade appunto, come la cura di sé sia un mezzo per prepararsi alle responsabilità della vita pubblica adulta. Il giovane Alcibiade, alla vigilia del suo ingresso nella vita politica passa da un atteggiamento spirituale a un altro: infatti, all’iniziale presunzione e superbia, fanno seguito l’umiltà richiesta dalla ricerca della verità e il bisogno dell’aiuto del maestro. Come chiarisce Luigina Mortari, “il punto di intersezione tra l’ambizione politica e l’amore filosofico è ‘il prendersi cura di se stessi’”<sup>26</sup>.

Una formulazione che connette la cura di sé con la formazione di sé, intesa come apprendimento, come *paideia*: perché Alcibiade deve occuparsi di se stesso e perché Socrate si preoccupa che Alcibiade si occupi di se stesso? La formula del “prendersi cura di sé” (*epimeleisthai heautou*), che compare per la prima volta nell’*Alcibiade primo*, esprime qualcosa di molto più serio del semplice “fare attenzione” poiché si tratta sempre di un’attività reale e non soltanto di un atteggiamento astratto<sup>27</sup>. Dunque, non una raccomandazione generica ma una rete di obblighi da rendere alla propria anima, come esercizio di sé attraverso cui il soggetto elabora e trasforma se stesso. Così come riprenderà Foucault, la cura di sé è “esperienza e tecnica di elaborazione con cui il sé prende consapevolezza della propria esistenza, della propria possibilità e dei propri doveri morali, del governo delle proprie pulsioni, etc. [...] Una conoscenza di se stessi [...] come applicazione concreta, precisa e particolare del dovere morale greco di ‘occuparsi di sé’, ‘non dimenticare se stessi’”<sup>28</sup>.

<sup>23</sup> P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fish, Change. *Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma, 1974.

<sup>24</sup> A. Mariani, *Elementi di filosofia dell’educazione*, cit., pp. 40-41.

<sup>25</sup> Platone, *Alcibiade primo. Alcibiade secondo*, Rizzoli, Milano, 1995.

<sup>26</sup> L. Mortari, *Filosofia della cura*, cit., pp. 20-21.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> A. Mariani, *Foucault: per una genealogia dell’educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Liguori, Napoli, 2000, p. 118.

Successivamente, nei periodi ellenistico e romano, “occuparsi di sé non significa soltanto prepararsi alla vita politica. La cura di sé è diventata un principio universale che invita semmai ad abbandonare la vita politica per potersi meglio occupare di se stessi. In secondo luogo occuparsi di sé non è un obbligo riservato ai giovani in quanto connesso alla loro educazione ma viene concepito come un regime di vita per tutti, da seguire nel corso dell’intera esistenza”<sup>29</sup>.

La formazione del sé, chiarisce Foucault, sarà perseguita attraverso una *tekhne* che si immette nella vita individuale (il *bios*) e che va instancabilmente ricercata ed esercitata. Solo così la cura potrà divenire un principio generale che assume la forma di un atteggiamento, di uno stile, di una pratica sociale, permettendo l’emergere di una vera e propria cultura del sé<sup>30</sup>.

Negli ultimi decenni molte discipline scientifiche e umanistiche hanno riflettuto sul tema della cura. Franco Cambi ci offre un’analisi profonda, inscrivendo la cura in una dimensione ontologicamente essenziale, che protegge la vita e coltiva le possibilità di esistere. Una *cura sui* intesa come categoria che in tutte le sue declinazioni disciplinari si costituisce come strumento fondamentale, sia teorico che meta-teorico che pratico<sup>31</sup>. Dal momento che “una buona cura tiene l’essere immerso nel buono”<sup>32</sup> è importante ribadire il necessario impegno da parte del soggetto, come lavoro del vivere e dell’esistere e individuare quelle diverse manifestazioni che rendono fecondi i legami umani dal momento che, nella teoria come nell’esercizio della pratica, la dimensione della cura è un fenomeno la cui essenza è la relazionalità<sup>33</sup>. Questo 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 ci prendiamo cura di certe persone quello che accade nello scambio relazionale con l’altro diventerà parte di noi. Della cura, afferma Luigina Mortari, si può pertanto parlare nei termini di una fabbrica dell’essere<sup>34</sup>. Ogni cura è cura pedagogica, in quanto sostiene il soggetto attraverso un legame fatto di attenzione, sostegno, dialogo, ascolto, così come ogni professione educativa – che implica una pratica educativa e azioni formative indirizzate al benessere del soggetto – è sempre una professione di cura<sup>35</sup>. Inoltre, “se si assume che la cura sia una pratica, si può dire di trovarsi di fronte a un fenomeno di cura solo quando troviamo una persona che agisce: con i gesti e/o con la parola [...]. Si può dire che la cura è una pratica mossa dall’intenzione di procurare beneficio a se stessi (cura di sé) e ad altri [...]. In quanto tale, richiede un notevole investimento di tempo ed energia, ragione per cui si può definire la cura un lavoro [...]. Solo avendo cura di noi stessi siamo in grado di aver cura degli altri”<sup>36</sup>. E solo all’interno di questa dimensione di “scambio” reciproco tra soggettività plurime, può generarsi la “bontà” dell’essere, poiché “la *cura sui* implica una crescita personale, una riflessione sulla propria soggettività, un’indagine sul proprio sé, una comunicazione personale con la cultura [...]. L’aver cura di se stessi”

<sup>29</sup> Ivi, p. 27.

<sup>30</sup> M. Foucault, *La cura di sé. Storia della sessualità*, trad. it. L. GUARINO, Feltrinelli, Milano, 2001.

<sup>31</sup> F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

<sup>32</sup> L. Mortari, *Filosofia della cura*, cit., p. 13.

<sup>33</sup> L. Mortari, *La pratica dell’aver cura*, Mondadori, Milano, 2006.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna, 2006.

<sup>36</sup> L. Mortari, A. Camerella (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Liguori, Napoli, 2014, pp. 1-2.

viene a significare ascoltarsi, interrogarsi, analizzarsi, secondo un modello che trova il proprio baricentro nell'equilibrio tra strutturazione e ristrutturazione del sé<sup>37</sup>. All'interno di una pedagogia del postmoderno "la *cura sui* è ritornata al centro del dibattito culturale, con una triplice valenza: psicologica, etica, educativa [...], come dispositivo formativo assai pregnante per l'uomo d'oggi, alla ricerca di se stesso, di una propria identità, di un proprio statuto intimo, interiore"<sup>38</sup>.

## 2. L'impegno politico tra sicurezza, opportunità, progettualità futura.

Una società che investe sul/nel "benessere" sostenendolo come "bene comune", costitutivo di una educazione alla cittadinanza, esprime la volontà di perseguire, realisticamente, uno dei valori a cui la postmodernità attribuisce la massima importanza, vale a dire la possibilità personale di esercitare coscientemente le proprie scelte.

Cosa è necessario allora per coltivare una cultura del benessere? Quale deve essere l'impegno politico e pedagogico per muoverci in questa direzione? Sicuramente si rende necessario pensare ad una svolta paradigmatica che indirizzi l'impegno politico nel promuovere il benessere e la felicità del singolo e della società. Martha Nussbaum teorizza la necessità di elaborare, in luogo delle teorie politiche fondate sui diritti e sulla giustizia, una teoria fondata sulle capacità, che assuma come base concettuale la visione aristotelica dell'essere umano come soggetto che ha bisogno di una pluralità di esperienze per poter avere una buona qualità della vita<sup>39</sup>.

Questa visione è ben delineata nel pensiero di Foucault: "Sin dagli albori della filosofia politica in Occidente tutti hanno saputo e detto che lo scopo permanente dei governi deve essere la felicità del popolo; tuttavia allora la felicità veniva concepita come il risultato o l'effetto di un governo effettivamente buono. A questo punto la felicità non è più un semplice effetto. La felicità degli individui è un presupposto della sopravvivenza e dello sviluppo dello Stato. È una condizione, è uno strumento, non semplicemente una conseguenza. La felicità del popolo diventa un elemento della forza dello Stato"<sup>40</sup>.

All'interno di questa interpretazione della felicità e del benessere di un popolo si fondono tre aspetti cruciali, direttamente interagenti, che ogni Paese dovrà impegnarsi a promuovere: i valori etici verso cui tendere, l'impegno politico e la formazione. Infatti "tra politica e pedagogia corre un rapporto stretto e biunivoco [...], un rapporto integrato e dialettico, come pure di tensione reciproca e di autonomia, ma perfino di opposizione e rivalità. Proprio perché occupano insieme il medesimo spazio formativo, quello dell'*ethos* che viene risolto in forme diverse ma simmetriche, dialetticamente integrate"<sup>41</sup>. La creazione di contesti educativi e culturali in linea con lo sviluppo economico, la sensazione di essere ben governati, il rapporto con la natura e l'ambiente attorno a noi, il senso di appartenenza, rappresentano obiettivi prioritari a cui ogni nazione deve tendere per sperare di cogliere, almeno in parte, la felicità.

<sup>37</sup> M. Striano, *Metacognizione e processi di formazione. Ipotesi pedagogiche*, in A. MARIANI, D. SARSINI (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Clueb, Bologna, 2006, pp. 41-42.

<sup>38</sup> F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino, 2006, p. 59.

<sup>39</sup> M. C. Nussbaum, *Diventare persone*, il Mulino, Bologna, 2001.

<sup>40</sup> M. Foucault, *Tecnologie del sé*, cit., pp. 148-149.

<sup>41</sup> F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, cit., p. 108.



L'evoluzione delle politiche sociali, scolastiche e sanitarie, il progressivo ridimensionamento delle risorse disponibili e la necessità di garantire ai cittadini crescenti livelli di *welfare* impongono dunque di prestare particolare attenzione al tema del benessere. Sappiamo che il benessere dipende dalla disponibilità di condizioni individuali e collettive (anche in termini di presenza o assenza di opportunità), la cui esistenza è legata a fattori economici, culturali e di *governance*. Partendo da questo presupposto, vari Paesi hanno accolto la sfida di costruire un indicatore sintetico del benessere, ad esempio lo "Human Development Index" (1990), il "Green National Product" (1992), il "Genuine Progress Indicator" (1995), la "Satisfaction with Life Index" (2007), l'"Happy Planet Index" (2012), solo per citarne alcuni. Questi obiettivi, che le Pubbliche Amministrazioni si sono poste, richiedono scelte politiche e forti investimenti, anche sulla motivazione e sulla valorizzazione delle risorse umane e del "capitale relazionale"<sup>42</sup>. Se dunque è riscontrabile un certo impegno politico ad investire sulle politiche del benessere, la pedagogia deve necessariamente e sinergicamente accogliere questa sfida, indicando le direttrici e gli orientamenti da seguire, le opportunità e le progettualità future. "Un'ottica che serve anche a corredare la pedagogia [...] di uno statuto autoriflessivo, di una valenza epistemologica, di una prospettiva critico-radical, di un ruolo socialmente/politicamente più audace e più creativo"<sup>43</sup>.

L'esistenza umana, in termini di benessere "autentico", si costituisce nella scelta di un progetto di vita, nel modo di vivere quella che Heidegger definisce la propria "gettatezza": "Se è vero che siamo 'gettati' [nel mondo], il come della nostra gettatezza non è già stabilito e preordinato, si situa nell'orizzonte del possibile e dipende in gran parte da noi, dalle scelte della nostra progettualità"<sup>44</sup>.

Dunque un benessere declinato come impegno e come *telos* all'interno della propria progettazione esistenziale, che si qualifica specificamente come "orientamento assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azioni sul piano di un quotidiano vissuto in rapporto al futuro"<sup>45</sup>. La progettazione esistenziale esorta infatti il soggetto a rendersi protagonista della propria vita, rifiutando di esserne elemento passivo, costretto a subire i condizionamenti inscritti nella sua conformazione bio-psicologica e nella sua collocazione socio-culturale ma costituendo, anzi, proprio a partire da questi ultimi, un progetto orientato al futuro<sup>46</sup>.

In questa accezione, la formazione al benessere consiste in una sensibilizzazione al benessere, individuale e collettiva, basata sull'idea che tutti possiamo imparare a star meglio e che il benessere non è soltanto una questione di quantità di risorse ma soprattutto di qualità di scelte, individuali e sociali<sup>47</sup>. Sappiamo infatti che "lo sviluppo del

<sup>42</sup> I. Venturi, *Benessere per ben lavorare: applicazioni innovative della "Vision 2000" per Amministrazioni pubbliche*, in I. Buccioni, E. Cheli(a cura di), *Benessere nelle organizzazioni. Valorizzare il capitale relazionale come sostegno alla qualità della vita professionale*, Global Media System, Roma, 2006.

<sup>43</sup> A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit., p. 37.

<sup>44</sup> M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 226.

<sup>45</sup> G. M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983, p. 20.

<sup>46</sup> A. Tolomelli, *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, ETS, Pisa, 2007, p. 161.

<sup>47</sup> M. L. Iavarone, T. Iavarone, *Pedagogia del benessere. Riflessioni e azioni per una professionalità educativa in ambito socio-sanitario*, cit.

soggetto non può essere raggiunto isolatamente. [...] Ogni sfaccettatura della natura umana (il mentale e il corporeo, lo spirituale e il materiale, il biologico e il culturale) deve essere soddisfatta in modo da promuovere il miglior sviluppo possibile per il soggetto-individuo-persona nell'ottica della sua integralità [...] e questo costituisce un impegno e un dovere nei confronti di ogni movimento che mira a promuovere il benessere di tutti gli uomini [...] per svilupparne al massimo le potenzialità intellettive, affettive, morali<sup>48</sup>. Un'opportunità al contempo pedagogica e politica, da diffondere e veicolare per garantire un'espansione delle pratiche democratiche. Infatti "la democrazia è partecipazione, decisione-insieme, costruzione della 'volontà generale', ma è anche pluralismo, riconoscimento e valorizzazione delle differenze e, ancora, tecnica della decisione attraverso scambi, confronti, accordi non univoci, ma tendenzialmente tali, poiché regolati dalla 'volontà generale' e dal 'bene comune'<sup>49</sup>.

Partendo da questi presupposti, è necessario interrogarci su quale sia il rapporto tra le relazioni umane ispirate ai valori e ai principi democratici e la condizione di benessere, soggettivo e intersoggettivo. Infatti, non possiamo negare che "le relazioni umane sono sempre anche rapporti di potere e più esse sono strutturate e complesse, più quel potere deve a sua volta strutturarsi per mantenere l'equilibrio tra chi vive la tensione al controllo e chi quel controllo lo vorrebbe evitare"<sup>50</sup>. Organizzare lo stare insieme prescindendo dalle dinamiche di potere è quindi ingenuo e pericoloso. Nella direzione del benessere relazionale si tratterà di tenere ben presente la distinzione weberiana tra potere come imposizione, costrizione e violenza (potere su) e potere come capacità, potenza e opportunità (potere di)<sup>51</sup>, accezione quest'ultima sintetizzata dal termine inglese *empowerment*. Questo concetto richiama in sé sia una condizione soggettiva legata alla possibilità di agire le proprie opportunità, che una condizione intersoggettiva, nell'esercizio di un potere distribuito, condiviso e reciproco. Quest'ultima modalità attuativa del potere rappresenta il solo antidoto contro l'allettante tentazione alla "solitudine" nell'esercizio del potere, che può comportare gravi e rischiose derive psicopatologiche. Il "potere democratico" invece è l'unica modalità che può garantire il mantenimento dell'integrità dell'Io in coloro che agiscono un ruolo sociale "di potere" e che vivono quotidianamente le difficoltà legate alla gestione della inevitabile scissione tra "personaggio pubblico" e "persona privata", assicurando al tempo stesso soddisfazione, gratificazione e benessere derivanti dalla stessa condizione di *empowerment*.

Il percorso di decostruzione e ricostruzione del potere, come processo ineludibile all'interno delle relazioni e dei sistemi sociali, è stato avviato da Foucault, oltrepassando un modello negativo e repressivo verso un modello produttivo e performativo, inteso come capacità di costruire e organizzare comportamenti, ruoli e identità e strettamente correlato ai concetti di libertà, verità e sapere. "Condurre il soggetto, ovvero guidarlo, organizzarlo, governarlo: il potere è un atto di conduzione (stoica e moderna) dell'esistenza"<sup>52</sup>. Dunque un potere che non agisce solo attraverso le limitazioni, i divieti, le punizioni ma che si esprime nelle capacità di produrre, di sollecitare, di gratifica-

<sup>48</sup> A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, cit., pp. 39-40.

<sup>49</sup> F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, cit., p. 101.

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>51</sup> M. Weber, *Sociologia del potere*, Pgreco, Milano, 2014.

<sup>52</sup> A. Mariani, *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano, 1997, p. 30.

re, proponendo in questo senso uno scarto paradigmatico decisamente più congeniale ad uno stato di benessere. Avere potere, sentire di possederlo è una condizione estremamente piacevole, se intravediamo nel potere un elemento propulsore dell'intera attività dell'individuo e una forza regolatrice dell'esistenza umana nella pluralità delle sue dimensioni. Così concepito il potere si traduce in atteggiamenti caratterizzati da volontà, impegno, capacità decisionale, assunzione di responsabilità, calcolo dei rischi e delle conseguenze, intenzionalità delle scelte<sup>53</sup>.

Sicuramente tutto questo potrà comportare una buona dose di “disordine” all'interno di qualunque sistema complesso che sceglie di fondare se stesso su pratiche democratiche. “Il disordine è un elemento strutturale qualificante del vivere insieme democratico. Una certa quota di disordine è infatti parte indispensabile della dialettica fra consenso e dissenso; desiderare che sparisca significa sognare mondi totalitaristi, dove il perfetto ordine è figlio della repressione e ogni forma di espressione alternativa viene privata di legittimità e cancellata con la forza”<sup>54</sup>. Si pensi ad esempio alla repressione “feroce” che i regimi autoritari o le organizzazioni fondamentaliste attuano nei confronti dell'espressione umoristica e ironica del dissenso. L'ironia rappresenta una delle “armi” più potenti per rilevare i mali sociali ridicolizzando l'autorità imposta. Un'attività questa frutto di menti intelligenti e di osservatori acuti della realtà che, con la “leggerezza” tipica del codice umoristico, veicolano un dissenso condiviso che “spaventa” enormemente alcuni governi dominanti per la sua non-controllabile funzione sociale democratica. Il dissenso è essenziale all'esperienza democratica perché la democrazia è l'unico sistema di governo che sul dissenso si è fondato.

Il benessere dell'individuo e della società sarà la conquista di un apprezzamento estetico del “disordine” democratico, che non si identifica con il *kaos*, vuoto e disorganizzato, ma con la deviazione “artistica” da una regola di quel *kosmos* che, nella sua pienezza, produce bellezza. E “la bellezza è [anche] una questione politica. Ogni volta che ce ne scordiamo o la consideriamo secondaria ci troviamo in mano a governanti che della politica non hanno alcuna visione estetica e, convinti che il mondo si possa ridurre a funzione, agiscono dimenticando che invece è relazione”<sup>55</sup>.

C'è dunque un legame molto stretto fra bellezza, politica e rapporti di potere, specialmente quando la bellezza si esprime nell'organizzazione dello spazio in cui il potere si esercita in modo più evidente, cioè quello urbano. “I politici di tutte le latitudini sembrano sapere che chi progetta spazi progetta comportamenti e dunque che, se si desiderano dalla gente determinati comportamenti, è dal potere performante degli spazi che occorre partire”<sup>56</sup>. Per questo chi progetta spazi non può affrontare la questione della bellezza senza essere consapevole del suo diretto rapporto con il potere ma soprattutto con il richiamo ai valori che questo implica, primo fra tutti la giustizia. Ciò che è bello, se vuole essere etico, non può prescindere dalla tensione costante a essere anche giusto. L'obiettivo prioritario dell'impegno politico dovrà essere quello di progettare un “benessere axiologico” che, riprendendo il significato terminologico della radice (*axios*), possa essere “valido” e “degno” e orientato alla condivisione di tutti i fondamentali valori democratici.

<sup>53</sup> V. Rossini, *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Guerini, Milano, 2015, pp. 26-27.

<sup>54</sup> M. Murgia, *Futuro interiore*, Einaudi, Torino, 2016, p. 49.

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 35.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

Dal momento che nell'attuale età del disincanto e del relativismo si assiste a processi di parcellizzazione sociale e culturale da parte del soggetto il quale, nella pluralità dei ruoli da lui assunti, perde la sua unità e la sua centralità<sup>57</sup>, si rende ancor più necessario partire da questa analisi per pensare ad una progettazione del benessere in termini concreti e sostenibili. Una riflessione in tal senso è da rivolgere ad esempio alla progettazione di alcuni spazi comuni. Sappiamo che lo spazio urbano democratico per eccellenza è la piazza. "In piazza si va a passeggiare senza meta, a protestare contro una decisione amministrativa, a commerciare e fare acquisti, a festeggiare il capodanno, lo scudetto o una vittoria elettorale"<sup>58</sup> mentre nelle società non democratiche e nei luoghi a libertà limitata le piazze sono temute e stare insieme è un reato. La funzione urbana della piazza è stata per molto tempo rilevante ma potrebbe non essere così in futuro poiché sono avvenuti enormi cambiamenti. "Il commercio al dettaglio si è allontanato dai centri storici, emigrato in quelli commerciali che brillano di una luce senza orario e hanno la temperatura giusta in tutte le stagioni. La protesta ha sempre meno bisogno della piazza centrale per esprimersi, perché diverse sono oggi le modalità d'espressione del disagio sociale"<sup>59</sup>.

Ecco che la "piazza" democratica – espressione di un bisogno legato alla ricerca del benessere dato dalla condivisione – non più pensata nelle scelte architettoniche-urbanistiche, si è spostata altrove. L'istituzione della "piazza" è promossa e sostenuta ad esempio negli ambienti di lavoro: si pensi alla funzione di scambio, confronto e condivisione nelle *Agorà* educative, istituite dagli insegnanti più accorti all'interno del contesto scolastico, oppure agli *open space* progettati per favorire lo scambio multidisciplinare tra i professionisti, anche per innescare processi creativi legati al "contagio" delle idee.

In una società in cui è scomparsa l'*Agorà*, lo spazio di confronto con gli altri sui problemi individuali e comuni e in cui la dimensione privata (le paure, le preoccupazioni, i problemi individuali) fatica a trasformarsi in progetti condivisi, è necessario chiedersi a quale tipo di educazione sono chiamati oggi gli insegnanti<sup>60</sup> che devono rispondere anche alle sfide proposte dai nuovi media. Un riferimento particolare va alle "piazze" virtuali dei *forum* e dei *social network*, che ci accolgono come individui e ci codificano come profili, spesso tradotti in anonimi *avatar* che separano l'essere umano, richiedendo la più semplicistica ma rischiosa presenza di un sé artefatto, costruito, spesso falsificato. Quale è, in questo caso, l'impegno politico nel garantire la "sicurezza" all'interno di queste piazze? Quanto "malessere" produce la frequentazione delle piazze virtuali mal progettate o non progettate per accogliere cittadini "reali"? Da riflettere poi su quanto tutto questo sia in linea con la salvaguardia della salute, intesa come promozione del benessere individuale e sociale, così come indicato, fin dal 1948, dall'Organizzazione Mondiale della Sanità e chiaramente ribadito anche nella "Carta di Ottawa" del 1986<sup>61</sup>.

Un ultimo accenno alla necessità di un impegno politico, tra sicurezza e opportunità, nel promuovere la progettazione architettonica del benessere all'interno di alcune istituzioni "speciali", così come già sapientemente "denunciato" da Foucault: "Se prendia-

<sup>57</sup> F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, cit.

<sup>58</sup> M. Murgia, *Futuro interiore*, cit., p. 44.

<sup>59</sup> *Ivi*, p. 46.

<sup>60</sup> Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

<sup>61</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, "Carta di Ottawa, Conferenza Internazionale sulla promozione della salute", 17-21 novembre, Ottawa, Ontario 1986.

mo il funzionamento delle prigioni, degli ospedali, delle caserme, dei collegi oratoriani, lasalliani o gesuiti in età moderna, ci rendiamo conto che questo complesso e polisemico sistema di *formazione-detenzione* si presenta come una trappola architettonica retta sul principio della visibilità, dello sguardo, della registrazione, della verifica-valutazione, della medicalizzazione, dell'analisi sui soggetti<sup>62</sup>.

Pensare di investire nelle politiche di promozione del benessere all'interno di queste istituzioni non può prescindere dal considerare centrale in tale progettazione l'inclusione di un "bene comune", vale a dire l'apertura di una "piazza" che favorisca gli scambi comunicativi tra gli individui. Una comunicazione che assuma la sua funzione formativa, in un doppio compito, alto e audace ma cruciale: "dar vita a un soggetto più libero e più formato, che proprio per questo è più democraticamente caratterizzato, perché in se stesso ritrova (perché li vive) quei principi che possono e debbono regolare la vita di tutti; e di tutti anche e proprio nel momento in cui essi fanno comunità, anche politica. E poi: la società aperta, proprio perché tale, ha bisogno di soggetti anch'essi aperti verso se stessi e verso il mondo, verso gli altri, verso la società medesima. Nel soggetto questa apertura si chiama formazione. Nella società si chiama democrazia"<sup>63</sup>.

### 3. Linee di pedagogia del benessere. I vissuti, i bisogni e le età della vita.

Per una pedagogia del benessere fenomenologicamente fondata è necessario partire da un'attenta analisi del ruolo che le relazioni interpersonali esercitano in tal senso. A questo proposito, superando la staticità del dibattito che oppone rigidamente natura e cultura, Louis Cozolino avanza l'ipotesi che le funzioni della mente vengano plasmate costantemente dall'interazione fra processi neurofisiologici interni e relazioni interpersonali<sup>64</sup>. Come evidenziato su più fronti dalla ricerca empirica<sup>65</sup>, il cervello sarebbe caratterizzato da un'ampia plasticità "esperienza-dipendente" che gli permetterebbe di ristrutturare nel tempo le attività della mente sulla base delle nostre vicende di apprendimento. La neuroscienza, attraverso le immagini ottenute con le nuove tecniche di visualizzazione cerebrale, ha reso noto che la struttura stessa del nostro cervello lo rende socievole, inevitabilmente soggetto a un profondo legame cervello-cervello ogniqualvolta entriamo in contatto con un'altra persona. Ne consegue che le relazioni plasmano non solo l'esperienza, ma anche le funzioni biologiche, a livello di circuiti e centri cerebrali.

Gli aspetti relazionali che chiamano in causa la trasmissione "per contagio" di azioni, emozioni, stati d'animo, sono stati studiati da alcuni autori<sup>66</sup> con l'obiettivo di indagare l'esistenza di un "network della felicità". Gli stati emotivi si trasferirebbero da un individuo all'altro attraverso la mimica, specie quella facciale, grazie ai neuroni specchio, non a caso coinvolti nelle percezioni delle emozioni degli altri e veicolate attraverso il

<sup>62</sup> A. Mariani, *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, cit., p. 19.

<sup>63</sup> F. Cambi, *La comunicazione formativa*, in A. ANICHINI, V. BOFFO, F. CAMBI, A. MARIANI, L. TOSCHI, *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*, Apogeo, Milano, 2012, p. 58.

<sup>64</sup> L. Cozolino, *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.

<sup>65</sup> D. Lehmann, M. Koukkou, *Plasticità cerebrale dipendente dall'esperienza*, in M. Mancina, *Psicoanalisi e neuroscienze*, Sprinter-Verlag, Milano, 2006.

<sup>66</sup> N. Christakis, J. Fowler, *Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study*, in "British Medical Journal", 4, 2008, pp. 1-23.

movimento. Le persone felici tendono a essere naturalmente il centro del loro *cluster* relazionale, e questo, dicono gli autori, confermerebbe il ruolo dell'evoluzione: dato che siamo animali sociali, mettiamo al centro della nostra rete chi ci può apportare benessere. Le conclusioni sono importanti dal punto di vista sociale, perché affermano che la felicità è un'emozione che si distribuisce secondo la logica del *network*, quindi un determinante chiave della nostra felicità è la felicità di chi ci sta vicino<sup>67</sup>.

Appare evidente come il benessere scaturisca dalla risultante dell'integrazione fra i sistemi biologico, psichico e sociale; esso infatti dipende non soltanto dal corretto funzionamento di organi e apparati vitali ma soprattutto dagli stili di vita e di lavoro, dal tempo libero, dalla condizione dell'ambiente e dalle qualità umane dei contesti. "I circuiti che mediano le esperienze sociali sono strettamente correlati a quelli responsabili dell'integrazione dei processi che controllano l'attribuzione di significati, la regolazione delle funzioni dell'organismo, la modulazione delle emozioni, l'organizzazione della memoria e le capacità di comunicazione. Le relazioni svolgono quindi un ruolo centrale nel determinare lo sviluppo delle strutture cerebrali nelle prime fasi della nostra vita e continuano a esercitare influenze importanti sulle attività della mente durante tutta la nostra esistenza"<sup>68</sup>.

La pedagogia odierna si connota per essere una scienza che ha come suo oggetto la formazione dell'uomo e della donna nel suo complesso, nell'ambito dei diversi tempi della vita e dei differenti luoghi in cui essi nascono, crescono, vivono, si esprimono, si realizzano. Ciò fa sì che esistano diverse pedagogie (per la scuola, per il lavoro, per la famiglia, etc.). In particolare, chiarisce Maria Luisa Iavarone, la pedagogia del benessere si fonda sul convincimento che attraverso la realizzazione di particolari relazioni educative e formative è possibile aiutare gli individui a generare comportamenti ed atteggiamenti positivi e proattivi nei riguardi della vita e del proprio benessere esistenziale<sup>69</sup>. In ambito pedagogico, il concetto di benessere si trasforma, così, da condizione a possibilità, rovesciando l'ottica auto-formativa nei confronti della propria esistenza. "Una qualità della condizione umana è, infatti, quella di avere sempre necessità degli altri e ciò in conseguenza del fatto che siamo esseri intimamente relazionali. Il nostro essere è sempre un esser-ci-con-altri e questa relazionalità sussiste anche quando ci ritiriamo in solitudine, poiché sempre il nostro pensare è un pensare con altri e che si nutre del confronto con gli altri"<sup>70</sup>.

A questo proposito, gli educatori e gli insegnanti, se opportunamente formati dal punto di vista pedagogico in una dimensione di consapevolezza intenzionale delle pratiche educative<sup>71</sup>, possono divenire promotori di interventi di cura diversificati e calibrati su necessità ed aspettative dei soggetti e facilitatori di azioni trasformative significative perché costruite con i soggetti stessi. Questo processo consente ad ogni soggetto di diventare attore consapevole del proprio cambiamento, capace di educare e di educarsi alle connessioni mente-corpo-significati-contesti<sup>72</sup> all'interno di una formazione che si

<sup>67</sup> [www.brainfactor.it](http://www.brainfactor.it), ultima consultazione avvenuta il 27 settembre 2016 alle ore 15:14.

<sup>68</sup> E. Mannese, *Apprendimento e formazione: nuove prospettive di ricerca*, Pensa Editore, Lecce, 2012, p. 82.

<sup>69</sup> M. L. Iavarone, *Educare al benessere*, Mondadori, Milano, 2008.

<sup>70</sup> L. Mortari, A. Camerella (a cura di), *Fenomenologia della cura*, cit., p. 9.

<sup>71</sup> E. Catarsi, *La dimensione intenzionale nelle pratiche educative*, in F. Cambi (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Del Cerro, Tirrenia, 2005.

<sup>72</sup> M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

connota per le sue peculiari caratteristiche di cambiamento e di processualità. “La formazione – oggi –, pur guardando ad un *telos* di riferimento, ha perduto il significato di compiutezza e di equilibrio raggiunto per farsi processo aperto e rimettere costantemente in gioco [...] lo stesso *telos* di riferimento [...]. Infatti, ogni completa teoria pedagogica non può che misurarsi con la formazione. Essa è il punto di massima tensione del fare/pensare pedagogia e si pone un po’ come il traguardo intenzionale e intenzionato”<sup>73</sup>.

Appare evidente quanto tale condizione tensionale, rivolta al futuro, sia strettamente correlata alla dimensione della temporalità, che viene a rappresentare l’unità costitutiva *long life* nella formazione dell’essere umano. Il tempo è contemporaneamente categoria dell’esserci e categoria pedagogica, infatti i concetti di crescita e sviluppo sono chiaramente impensabili al di fuori della temporalità. Ogni “tempo” della vita ha la propria importanza e il proprio scopo ed è evidente il ruolo determinante della cultura nell’influenzare i significati e i modi con cui il soggetto attraversa le età della vita<sup>74</sup>. Vi sono varie teorie che suddividono la vita dell’essere umano in fasi che, se rigidamente interpretate, confliggono con la complessità, la libertà, la creatività, l’autonomia, l’eterogeneità dello sviluppo di un essere umano, ponendo in essere corsi di vita talmente diversi per ruoli, tipo di relazioni, contesti culturali, assolutamente non riconducibili a teorie generali<sup>75</sup>.

Per questo l’epistemologia pedagogica dei cicli di vita aiuta a considerare gli stessi cicli di vita uno strumento pedagogico per prendersi cura creativamente del proprio tempo, per comprendere e orientare le diverse situazioni nelle differenti età della vita, senza pretendere di incasellarle ma, al contrario, ponendo la singolarità sempre prima e oltre rispetto alla generalità<sup>76</sup>. Pertanto, in questa sede, verranno presi in esame alcuni aspetti costitutivi del benessere all’interno di alcune “ampie” età della vita: l’età infantile, l’adolescenza, l’età adulta, la cosiddetta “terza età”.

*L’età infantile.* In questa delicatissima fase vengono poste le basi per la strutturazione dell’identità, in termini di attaccamento e di stile relazionale, assistendo ad un rapido sviluppo che coinvolge tutte le strutture costitutive dell’essere umano sui piani corporeo/sensoriale, cognitivo/linguistico, emotivo/affettivo, sociale/relazionale. Il benessere in questo ciclo di vita è innanzitutto determinato dal soddisfacimento dei bisogni, intesi, in linea con la teoria gerarchica di Maslow<sup>77</sup>, non in senso negativo, come mancanza o privazione di qualcosa, ma come motivazioni all’agire, come mezzi per raggiungere un fine che è la piena realizzazione delle proprie potenzialità, muovendo dai basilari bisogni fisiologici, ai bisogni di sicurezza, di affetto, di stima, fino ai più alti bisogni di autorealizzazione. Per giungere all’autorealizzazione, al vertice della piramide gerarchica, è necessario che siano soddisfatti i precedenti bisogni, a favore dei processi di maturazione di alcune specifiche caratteristiche di personalità (realismo, accettazione di sé, spontaneità, autonomia e indipendenza, capacità di avere rapporti umani positivi, capacità di tenere distinti i mezzi dagli scopi, senso dell’ironia, creatività), oltre che di competenze sociali e capacità tecniche particolari e raffinate.

<sup>73</sup> A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit., p. 93.

<sup>74</sup> U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna, 1986.

<sup>75</sup> A. G. A. Nacari, *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta. Comprendere e orientare le crisi e i cambiamenti nel corso dell’esistenza*, Anicia, Roma, 2010.

<sup>76</sup> *Ibidem*.

<sup>77</sup> A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1982.

Il benessere in questo primo ciclo di vita dell'essere umano sarà necessariamente dipendente da tutti quei messaggi e attitudini genitoriali che favoriscono la crescita autonoma del bambino e attivano le sue capacità, senza violarle. In analisi transazionale<sup>78</sup> questo "scambio relazionale" si traduce nel concetto di "permesso", la cui mancanza può bloccare o deviare la sana evoluzione del bambino. Secondo la "teoria dei permessi" vengono individuati otto passi indispensabili per uno sviluppo integrale della personalità e per una positiva relazione con se stessi e con gli altri: il permesso di "esistere", di essere consapevole delle proprie sensazioni, di sentire e poter manifestare i propri sentimenti, di pensare e di esprimere i propri pensieri, di entrare in intimità con gli altri, di essere se stesso, di avere la propria età, di riuscire.

Per garantire il benessere infantile, tali "permessi" devono necessariamente tradursi in diritti irrinunciabili. La Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, esprime un consenso su quali sono gli obblighi degli Stati e della comunità internazionale nei confronti dell'infanzia. Il documento enuncia tutti i diritti di cui deve godere ogni bambino sin dalla nascita: dal diritto a un nome e una nazionalità, al diritto alla sicurezza e alla protezione, al diritto ad una alimentazione, ad un alloggio, a svaghi e a cure mediche adeguate, al diritto ad essere amato e compreso, al diritto al gioco e a un'educazione che gli consenta di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale e di divenire un membro utile alla società.

È comprensibile l'impegno a cui sono chiamati tutti gli adulti (genitori, educatori, politici, ricercatori) per sostenere una vera e propria "educazione al benessere", fin dall'infanzia. Richiamando il concetto di "benessere integrale", che ne esprime le sue caratteristiche di complessità e di interdisciplinarietà, Iavarone fornisce una descrizione ragionata dei cinque "lati del Pentagono"<sup>79</sup> del benessere, che devono essere "tracciati" con cura e precisione per garantirne la piena realizzazione e il mantenimento in tutti i cicli di vita.

Il benessere emotivo, si riferisce alla gestione vigile dei livelli di *stress*, ansia ed emotività patologica e lo si raggiunge attraverso il governo di tali componenti e la ricerca costante di un equilibrio con la presa di coscienza delle proprie emozioni. Il benessere fisico richiede una corretta nutrizione, un regolare esercizio fisico e l'assunzione di farmaci solo in caso di necessità. Per benessere sociale si intende una condizione esistenziale in cui una soddisfacente comunicazione e un gratificante scambio interpersonale possono costituire un'ottima strategia contro l'isolamento e la depressione. Il benessere intellettuale richiede di alimentare il proprio cervello non solo attraverso il lavoro ma anche attraverso il tempo libero, il divertimento, coltivando passioni e interessi. Infine il potere dello spirito, una condizione esistenziale in cui sono coltivati valori positivi quali solidarietà, altruismo, tolleranza, legalità e in cui il rispetto di sé e dell'altro viene posto al centro dell'agire quotidiano.

---

<sup>78</sup> I. Stewart, V. Joines, *L'analisi transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*, Garzanti, Milano, 1988.

<sup>79</sup> M. L. Iavarone, *Educare al benessere*, cit.



*L'adolescenza.* Nel ciclo di vita adolescenziale il denominatore comune è la cosiddetta "crisi" adolescenziale che, da un punto di vista fenomenologico, è caratterizzata da una messa in discussione di tutte le acquisizioni precedenti, con vissuti tendenzialmente di esclusione. I rischi tipici di questa fase si concentrano sulla inclinazione agli eccessi, in una costante oscillazione fra tendenze di forze opposte caratterizzate, solitamente, da narcisismo, egocentrismo, stato di malessere generalizzato. Tutte queste manifestazioni sono necessarie per una corretta strutturazione dell'Io, tuttavia la loro natura fisiologica non va "sottovalutata" ai fini di alcune rischiose conseguenze. L'adolescente, muovendo dalla sua nuova interiorità, è proiettato verso la questione centrale della ricerca della "verità". "E tale ricerca è accompagnata dal forte bisogno del giovane di adulti [...] autorevoli, capaci di svolgere la funzione di orientatori, che siano in grado di 'essere veri'"<sup>80</sup>. Promuovere il benessere in questo ciclo di vita significa coltivare un atteggiamento che non sia di attesa e di precarietà, aspettando che il difficile periodo "di transizione" si concluda, ma che riconosca le peculiarità tipiche di questa fase, lasciando sempre aperto nei confronti dell'adolescente quel canale comunicativo formativo che possa sostenerlo "solidamente" all'interno di quella "liquidità" esistenziale che, riprendendo il pensiero di Zygmunt Bauman, caratterizza l'attuale società<sup>81</sup>.

Infatti la formazione richiede sempre, in ogni suo aspetto, la comunicazione interpersonale tra soggetto e regole/culture/credenze. "La comunicazione formativa si colloca su questa frontiera di intersezioni e vi si colloca problematicamente. E in molti sensi. Relativa al nesso stesso tra comunicazione e formazione, sempre da ridefinire e rilanciare e rinnovare. Ma relativa anche alle pratiche del comunicare e del formare, sempre intrecciate e interattive. Dalla conversazione alla genitorialità, dall'amicizia all'amore, all'argomentare, all'agire sociale, fino a quello autoformativo. Comunicazione e formazione si integrano e si mediano. E reciprocamente. E sempre di più in quella *societas* postmoderna (complessa, flessibile, ecc.) che noi non possiamo non abitare"<sup>82</sup>.

Sappiamo che la capacità di un individuo di far fronte adeguatamente a situazioni difficili e cambiamenti critici, avendo potuto sviluppare le idonee competenze, è dipendente dall'ambiente in cui vive e dalle risorse, soprattutto umane, con le quali ha la possibilità di interagire e di confrontarsi (in famiglia, nei contesti educativi e sportivi, nei gruppi amicali). Tenere viva e attiva la comunicazione con gli adolescenti, utilizzando tutti i suoi codici (verbale, corporeo, mediato dagli strumenti tecnologici), è l'unica possibilità per garantire loro una dimensione di benessere, nell'attuale ciclo di vita e in quelli successivi. La comunicazione formativa va dunque posta al centro della vita sociale e delle politiche educative: nella famiglia, nelle agenzie formative, nei media. Si tratta di un'ampia impresa educativa che si deve fissare, organizzare, sviluppare, con piena consapevolezza, sia teorica sia strategica<sup>83</sup>, soprattutto nei periodi di vita definiti a maggiore "criticità", quale quello adolescenziale.

*Letà adulta.* La caratteristica principale dell'età adulta che si colloca in una dimensione di benessere è la "generatività", quale forma di espressività che si manifesta in vari ambiti: nella genitorialità, nella professionalità, nell'arte e in tutte le attività liberamente

---

<sup>80</sup> A. G. A. Naccari, *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta. Comprendere e orientare le crisi e i cambiamenti nel corso dell'esistenza*, cit., p. 124.

<sup>81</sup> Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

<sup>82</sup> F. Cambi, *La comunicazione formativa*, cit., p. 55.

<sup>83</sup> *Ivi*, p. 62.

scelte. Una generatività che non si esprime solo in senso biologico ma che si estende a tutto ciò che l'essere umano genera e lascia dietro di sé, crea a produrre<sup>84</sup>. La dimensione generativa è di per sé un'esperienza formativa in cui gli adulti trasformano se stessi e imparano a conoscere aspetti della propria personalità e della propria vita su cui non avevano mai riflettuto abbastanza. Dunque una generatività non "circoscritta" alle donne e agli uomini che hanno avuto figli, ma un principio intrinseco, un'attitudine mentale, che si esprime all'interno di una cultura e di una civiltà che hanno bisogno di essere ricordate, testimoniate, tramandate.

Come costruzione sociale e territorio formativo, l'adulthood non può essere letta come una conquista definitiva. È piuttosto uno spazio dinamico in cui il soggetto mette alla prova le proprie *capabilities*, ossia ciò che è in grado di essere e di fare<sup>85</sup>. "Tutto ciò senza mai sottacere le difficoltà che l'esercizio della capacità di essere adulto comporta. Un soggetto adulto che nasconde le proprie insicurezze, reputandosi pienamente realizzato, non è arrivato, è finito"<sup>86</sup>.

Nelle contraddizioni di un'epoca in cui gli scambi interpersonali diventano sempre più virtuali, le reti sociali più intangibili ed è sempre più difficile trovare anche solo il tempo per stare insieme, la famiglia del presente (che sia nucleare, monogenitoriale, omogenitoriale, allargata, ricomposta) attribuisce molta importanza alle relazioni positive che si sviluppano tra i suoi membri, agli affetti che li legano, al tono emotivo delle loro interazioni<sup>87</sup>. La riflessione pedagogica sul benessere ha bisogno di soffermarsi sulla famiglia e sulle famiglie per denunciarne le contraddizioni e le fragilità ma anche per sostenerne le potenzialità e ampliarne le risorse, allargando il concetto di benessere a quello di "salute", comprensivo di tutti gli aspetti biologici, psicologici e sociali della condizione esistenziale.

Anche nell'ambito della pedagogia del lavoro, che maggiormente caratterizza questo ciclo di vita, molte ricerche si stanno diffondendo per cercare di mettere in luce gli aspetti peculiari che caratterizzano il benessere dei lavoratori. Il contributo che la pedagogia può offrire nel terzo millennio è da individuare nella realizzazione di iniziative mirate a generare, anche nei contesti professionali, una nuova relazionalità, più matura, meno difensiva, più adatta a fronteggiare la sfida del benessere all'interno dell'esperienza organizzativa contemporanea. Anche alla luce dei cambiamenti nel rapporto tra lavoro e professionalità nella storia dell'educazione occidentale<sup>88</sup>, acquista spessore la consapevolezza della necessità di promuovere oggi, nei soggetti lavorativi, competenze emotive e relazionali a sostegno del loro convivere e del loro agire. "Cresce la consapevolezza di dover collocare le persone 'al primo posto', di favorire l'attuazione delle loro potenzialità, di custodirne e promuoverne singolarità, ricchezze e risorse, di aiutarle a fare pratica di progettualità professionale e *self-empowerment* e ad abitare l'organizzazione in maniera motivata e partecipata, emancipante e individuativa, attuativa e generativa, autoaffermativa e singolare, 'ludica' e soddisfacente. La centralizzazione, la valorizzazione e lo svi-

<sup>84</sup> E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma, 1999.

<sup>85</sup> M. C. Nussbaum, *Diventare persone*, cit.

<sup>86</sup> V. Rossini, *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, cit., p. 97.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

<sup>88</sup> A. Mariani, *Lavoro e professionalità nella storia dell'educazione occidentale: tre momenti paradigmatici*, in E. Catarsi (a cura di), *Cultura del lavoro e obbligo formativo*, Del Cerro, Tirrenia, 2004.

luppo pieno del capitale antropologico vengono a costituirsi in misura crescente come compiti irrinunciabili<sup>89</sup>.

La letteratura sulla salute organizzativa, seppur caratterizzata dalle differenze metodologiche e di analisi che ogni approccio propone, concorda nel sottolineare la forte interdipendenza tra tre livelli di analisi, che concorrono alla strutturazione e alla diffusione del benessere professionale: l'*individuo*, inteso come singola persona che, all'interno della dimensione lavorativa, porta con sé necessità e bisogni che influiscono sulle sue prestazioni e sul suo vissuto al lavoro; il *gruppo*, considerato non semplicisticamente la somma delle singole parti che lo compongono, ma un insieme all'interno del quale i diversi componenti portano qualcosa di sé, che diventa gruppaltà anche solo per il fatto di trovarsi nella stessa dimensione lavorativa; l'*organizzazione*, portatrice anch'essa di una propria cultura, di identità e di obiettivi istituzionali<sup>90</sup>.

Per dimostrare l'importanza che il lavoro ha per il "genere umano", alcuni autori hanno individuato le sette maggiori funzioni del lavoro: l'apporto di identità, l'apporto di relazioni esterne al nucleo familiare con arricchimento di amicizie e conoscenze, la natura vincolante dell'attività lavorativa, l'opportunità che offre di sviluppare la propria creatività e le proprie abilità, la funzione di scandire il tempo, tipica del lavoro, il suo essere uno scopo, che impedisce l'alienazione, l'isolamento, la sensazione di essere senza controllo, il suo essere una fonte di reddito e di controllo sull'ambiente<sup>91</sup>. Aspetti determinanti che tuttavia frequentemente sono accompagnati, nelle organizzazioni, da forti segnali di malessere che stanno emergendo con sempre maggiore frequenza e gravità, dallo *stress* al *mobbing* fino al *burnout*. Il *burnout*, fenomeno purtroppo sempre più frequente soprattutto nelle *helping professions*, registra un incremento, tanto in campo italiano quanto internazionale<sup>92</sup> all'interno della più ampia cornice di ricerca sullo *stress* occupazionale ed è considerato principalmente come una risposta disadattiva agli *stressors* lavorativi cronici, sia emozionali che interpersonali manifestandosi come incapacità di adattamento in situazioni di *stress* emotivo continuo derivato dall'ambiente di lavoro. Tali segnali, insieme all'affermarsi dei processi di democratizzazione lavorativa e ad una maggior coscienza dei diritti individuali invitano, di contro, a riconoscere il valore del benessere nelle organizzazioni. Benessere inteso non solo come assenza di *mobbing*, *stress*, *burnout* e altri sintomi di malessere, ma come uno stato di armonia con se stessi, con gli altri e con l'ambiente fisico, sociale e culturale in cui si opera, con la consapevolezza che tale armonia dipende dalla qualità delle relazioni e che le relazioni più importanti, anche in una organizzazione, sono quelle interpersonali<sup>93</sup>.

*La terza età.* Questo straordinario ciclo di vita viene comunemente definito "terza età", in relazione agli adulti oltre i sessantacinque anni. Tuttavia è necessario sottolineare

<sup>89</sup> B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma, 2011, p. 11.

<sup>90</sup> S. Di Nuovo, S. Zanchi, *Benessere lavorativo: Una ricerca sulla soddisfazione e le emozioni positive nella mansione*, in "Giornale di Psicologia", 2, 2008, pp. 7-18.

<sup>91</sup> G. F. Goldwurm, M. Baruffi, F. Colombo, *Qualità della vita e benessere psicologico. Aspetti comportamentali e cognitivi del vivere felici*, McGraw-Hill Companies, Milano, 2004.

<sup>92</sup> C. Kyriacou, *Teacher stress and burnout: An international review*, in "Educational research", 29, 1987, pp. 146-152.

<sup>93</sup> O. Albanese, C. Fiorilli, P. Gabola, F. Zorzi, *La promozione del benessere negli insegnanti*, in C. GUIDO, G. VERNI, *Educazione al benessere e nuova professionalità docente*, Ufficio Scolastico Regionale Puglia, Bari, 2008.

che oggi si tende a specificare una “quarta età” per gli ultrasettantacinquenni e una “quinta età” per gli ultranovantenni. Distinzioni che non corrispondono esclusivamente all’età anagrafica ma a condizioni diverse e differenziate nello stile di vita, nella salute, nell’inserimento sociale, nei vissuti esistenziali. Pensando ai bambini e agli anziani, nel confronto tra due diverse stagioni della vita, è interessante considerare come ogni essere umano racchiuda in se stesso gli archetipi del *puer* e del *senex*, esprimendosi l’uno con l’apertura, l’energia, il futuro, l’altro con la stabilità, la struttura, il completamento. “Il *puer* conferisce energia ed entusiasmo al *senex*, viceversa quest’ultimo dà stabilità, significato e struttura agli slanci del *puer*”<sup>94</sup>, in un gioco di equilibri mutevoli e differenziati, come può essere ad esempio l’equilibrio tra la capacità di giocare e quella di essere seri, in ogni età della vita.

Analizzando le caratteristiche della terza età, sappiamo che in questo ciclo di vita l’essere umano sperimenta il senso del limite delle proprie energie, delle proprie potenzialità fisiche e cognitive e spesso si “misura” con il confronto reale con la malattia e con quello simbolico con la morte, assistendo più frequentemente alla malattia o alla morte di persone care. Anche da questa non facile disposizione interiore può comunque scaturire una fonte di benessere, laddove la generatività tipica delle precedenti fasi evolutive permette di guardare, secondo una visione retrospettiva della propria esistenza, alla propria “eredità” (i figli, le opere culturali realizzate, il proprio contributo volontario all’umanità) che corrisponde ad una sorta di appagamento del desiderio di immortalità. “Facendo i conti con ciò che è destinato a rimanere in eterno”<sup>95</sup>, l’anziano vive una sorta di confronto quotidiano con il proprio “ritratto”, magari in chiave decisamente migliore rispetto ai segni della decadenza fisica e della corruzione morale del personaggio narrato da Oscar Wilde ne *Il ritratto di Dorian Gray*.

L’anziano che ha consapevolezza di aver vissuto una felice, che non si lascia “imbrogliare” dal rammarico per le opportunità mancate ma che è gratificato per le “opere” realizzate e ha cura di sé, è una persona che ha ancora una enorme forza generativa, da condividere e mettere a disposizione di sé e degli altri.

La vecchiaia può essere così vissuta come il “tempo della possibilità, della libera scelta e di nuove opportunità, di fine degli obblighi propri dell’età adulta e di sperimentazione di attività nuove e piacevoli”<sup>96</sup>. Ad esempio, l’anziano può essere a un tempo soggetto in formazione e soggetto formatore all’interno delle Università della Terza Età. A questo proposito, si sottolinea la necessità di investire maggiormente in questi particolari contesti formativi poiché rappresentano dimensioni importanti di motivazione e di cittadinanza attiva, pensando ad una loro “architettura formativa” che si concentri, oltre ai corsi su particolari saperi, anche su tematiche e problematiche legate ai vissuti della terza età, quale può essere ad esempio la dimensione della nonnità.

La nonnità rappresenta il culmine del doppio ruolo genitoriale, collocando il soggetto (non necessariamente appartenente alla terza età) come punto di riferimento, ancora più indispensabile nell’attuale civiltà odierna, sia per i figli che per i nipoti. “In questa maniera, fra l’altro, si potrebbe dare un contributo ad una crescita ancora più qualificata

<sup>94</sup> A. G. A. Naccari, *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta. Comprendere e orientare le crisi e i cambiamenti nel corso dell’esistenza*, cit., p. 205.

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 207.

<sup>96</sup> B. Rossi, *Gli anziani e la qualità della vita. Il contributo della riflessione pedagogica*, in M. Corsi, S. Ulivieri, *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, 2012, p. 65.

dei nostri bambini e concorrere a creare un clima emotivamente caldo tra nonni e nipoti, promuovendo anche in questo modo – ed in qualche misura – la loro felicità<sup>97</sup>. La felicità, declinata in questo senso in versione eudaimonica, corrisponde ai bisogni individuali e collettivi legati nel loro insieme a quel “bene comune” che pone gli esseri umani in tensione reciproca e che ognuno ricerca attraverso le opportunità offerte dalla società, collaborando alla costruzione di un progetto condiviso<sup>98</sup>.

All'interno di questa condizione si colloca il paradigma teorico del “riconoscimento” che esprime la fenomenologia di una socialità che, in tutte le fasi dell'esistenza, implica l'assunzione di diversi atteggiamenti: critico-riflessivo, dialogico, conflittuale, di decentramento e reciprocità, di reversibilità delle prospettive o scambio dei ruoli, ma anche empatia, identificazione, solidarietà<sup>99</sup>.

Il percorso del “riconoscimento” consiste nello scoprire le varie modulazioni dell'agire che il riconoscimento dischiude<sup>100</sup> e nel saperle cogliere e apprezzare. Due dimensioni fondamentali del riconoscimento caratterizzano il ciclo di vita della terza età: il riconoscimento della vulnerabilità da un lato e il riconoscimento della saggezza dall'altro. Riconoscere se stessi nella vulnerabilità significa essere esposti allo sguardo dell'altro. “Nel volto dell'anziano l'anima è scritta, è scritto tutto quello che ha vissuto, che lo ha piegato, che lo ha irrobustito, che lo ha segnato, appunto. E ciò spiega quel miscuglio inestricabile di commozione, rispetto, senso di impotenza ed insieme di grandezza che si prova di fronte al volto di certi vecchi<sup>101</sup>. Ma anche riconoscere la propria anzianità nella saggezza. “Vecchio saggio” sono due termini spesso accomunati, a costituire un'unica immagine che lega insieme il ciclo di vita della terza età (la senescenza) con una dimensione poliedrica, pervasiva e trascendente che l'essere umano ha maturato nel corso della sua intera esistenza, con un sentimento di comunione cosmica in sintonia con l'intero universo (la saggezza). La saggezza infatti è molto di più della conoscenza in senso intellettuale, ha a che fare con la memoria, l'immaginazione, il giudizio, l'essenza di un sapere che oltrepassa i confini spazio-temporali, l'arte, la fede e rappresenta la tradizione, la testimonianza, la memoria per le future generazioni.

La saggezza, per l'anziano, “così preoccupato di dimenticare le cose del presente, di perdere colpi sul piano intellettuale, si approfondisce in una diversa modalità di intelligenza, quella che all'analisi razionale integra creativamente il sentire, l'immaginare, il comprendere ed il consuonare con il tutto<sup>102</sup>. Una saggezza intesa come un nuovo spazio “archeologico” entro il quale pensare, parlare, comportarsi, che si esprime attraverso una “risonanza empatica” con gli altri, con “le parole e le cose<sup>103</sup>, capace di fondere l'essenza primordiale dell'essere con la propria e più intima dimensione del ben-essere.

<sup>97</sup> E. Catarsi, *Nonni e bambini nei servizi per l'infanzia*, in M. Corsi, S. Ulivieri, *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, 2012, p. XXXI.

<sup>98</sup> A. Sen, *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia, 1998.

<sup>99</sup> C. M. Fabiani E E. M. Fabrizio, *Riconoscimento a più voci. Saggi di filosofia morale, politica, sociologia*, 2010, in [dialetticaefilosofia.it/public/quaderni/600.pdf](http://dialetticaefilosofia.it/public/quaderni/600.pdf), ultima consultazione avvenuta in data 25 agosto 2016 alle ore 13:01.

<sup>100</sup> P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

<sup>101</sup> A. G. A. Naccari, *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta. Comprendere e orientare le crisi e i cambiamenti nel corso dell'esistenza*, cit., p. 239.

<sup>102</sup> *Ivi*, p. 249.

<sup>103</sup> M. Foucault, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Rizzoli, Milano, 2016.

### Riferimenti bibliografici

- O. Albanese, C. Fiorilli, P. Gabola, F. Zorzi, *La promozione del benessere negli insegnanti*, in C. Guido, G. Verni, *Educazione al benessere e nuova professionalità docente*, Ufficio Scolastico Regionale Puglia, Bari, 2008.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Rusconi, Milano, 1979.
- Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- G. M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983.
- V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna, 2006.
- U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna, 1986.
- I. Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 1972.
- F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino, 2006.
- F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- F. Cambi, *La comunicazione formativa*, in A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*, Apogeo, Milano, 2012.
- L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Angeli, Milano, 2011.
- E. Catarsi, *La dimensione intenzionale nelle pratiche educative*, in F. CAMBI (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Del Cerro, Tirrenia, 2005.
- N. Christakis, J. Fowler, *Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study*, in "British Medical Journal", 4, 2008, pp. 1-23.
- M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- L. Cozolino, *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.
- E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma, 1999.
- M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- M. Foucault, *La cura di sé. Storia della sessualità*, trad. it. L. GUARINO, Feltrinelli, Milano, 2001.
- M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- M. Foucault, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Rizzoli, Milano, 2016.
- M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976.
- E. Husserl, *Fenomenologia e teoria della conoscenza*, Bompiani, Milano, 2000.
- C. Kyriacou, *Teacher stress and burnout: An international review*, in "Educational research", 29, 1987, pp. 146-152.
- M. L. Iavarone, *Educare al benessere*, Mondadori, Milano, 2008.
- D. Lehmann, M. Koukkou, *Plasticità cerebrale dipendente dall'esperienza*, in M. MANCIA, *Psicoanalisi e neuroscienze*, Springer-Verlag, Milano, 2006.
- E. Mannese, *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*, Pensa Editore, Lecce, 2011.
- E. Mannese, *Apprendimento e formazione: nuove prospettive di ricerca*, Pensa Editore, Lec-

- ce, 2012.
- A. Mariani, *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano, 1997.
- A. Mariani, *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Liguori, Napoli, 2000.
- A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2006.
- A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma, 2008.
- A. Mariani, *Lavoro e professionalità nella storia dell'educazione occidentale: tre momenti paradigmatici*, in E. Catarsi (a cura di), *Cultura del lavoro e obbligo formativo*, Del Cerro, Tirrenia, 2004.
- A. Mariani, D. Sarsini (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Clueb, Bologna, 2006.
- A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1982. Platone, *Dialoghi*, Einaudi, Torino, 2007.
- J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001.
- L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano, 2006.
- L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- L. Mortari, A. Camerella (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Liguori, Napoli, 2014.
- M. Murgia, *Futuro interiore*, Einaudi, Torino, 2016.
- A. G. A. Naccari, *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta. Comprendere e orientare le crisi e i cambiamenti nel corso dell'esistenza*, Anicia, Roma, 2010.
- G. Northoff, *Neurofilosofia*, in "Bollettino Filosofico", 26, 2010, pp. 278-297.
- M. C. Nussbaum, *Diventare persone*, il Mulino, Bologna, 2001.
- Organizzazione Mondiale Della Sanità, "Carta di Ottawa, Conferenza Internazionale sulla promozione della salute", 17-21 novembre, Ottawa, Ontario 1986.
- Platone, *Alcibiade primo. Alcibiade secondo*, Rizzoli, Milano, 1995.
- P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma, 2011.
- B. Rossi, *Gli anziani e la qualità della vita. Il contributo della riflessione pedagogica*, in M. CORSI, S. ULIVIERI, *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, 2012.
- V. Rossini, *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Guerini, Milano, 2015.
- A. Sen, *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia, 1998.
- P. Smith Churchland, *L'io come cervello*, Cortina, Milano, 2014.
- I. Stewart, V. Joines, *L'analisi transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*, Garzanti, Milano, 1988.
- M. Striano, *Metacognizione e processi di formazione. Ipotesi pedagogiche*, in A. Mariani, D. Sarsini (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Clueb, Bologna, 2006.
- A. Tolomelli, *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, ETS, Pisa, 2007.

- I. Venturi, *Benessere per ben lavorare: applicazioni innovative della "Vision 2000" per Amministrazioni pubbliche*, in I. Buccioni, E. Cheli (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni. Valorizzare il capitale relazionale come sostegno alla qualità della vita professionale*, Global Media System, Roma, 2006.
- P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fish, Change. *Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma, 1974.
- M. Weber, *Sociologia del potere*, Pgreco, Milano, 2014.

### **Riferimenti sitografici**

- [www.brainfactor.it](http://www.brainfactor.it), ultima consultazione avvenuta il 28 dicembre 2016 alle ore 15:14.
- [www.dialetticaefilosofia.it/public/quaderni/600.pdf](http://www.dialetticaefilosofia.it/public/quaderni/600.pdf), ultima consultazione avvenuta in data 25 ottobre 2016 alle ore 22:06.
- [www.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2010-09-30/morale-neuroni-080847.shtml?refresh\\_ce=1](http://www.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2010-09-30/morale-neuroni-080847.shtml?refresh_ce=1), ultima consultazione avvenuta in data 5 dicembre 2016 alle ore 23:22.