
CURA ED EDUCAZIONE: OLTRE GLI STECCATI

Luigina Mortari

Un paradigma controcorrente

Nonostante la sua rilevanza sul piano educativo, il concetto di cura non fa parte dell'attuale paradigma pedagogico. Altre sono le parole chiave: apprendimento efficace, sviluppo delle competenze, obiettivi, pianificazione didattica. Recentemente poi il lessico pedagogico ha subito un'ulteriore modificazione conseguente al concepire le istituzioni educative come aziende, allora il soggetto educativo diventa il cliente e la relazione educativa viene perimetrata nel 'contratto' formativo. A dominare è la mentalità utilitaristica, che assoggetta la cultura della formazione a una mentalità 'banausica' (Arendt, 1999), cioè a un modo di ragionare mercantile che assume l'utile come unico criterio di valore. In un tale contesto molte sono le obiezioni che possono essere mosse a una pedagogia che intende assumere la cura come cardine del suo organigramma discorsivo. Potrebbe essere tacciata di sviluppare un concetto impoverito dell'educazione, poiché sembrerebbe disattenta al problema della trasmissione della cultura. Ma così non è; mettere al centro la cura non significa dimenticare che innanzitutto occorre che i giovani apprendano i fondamenti della cultura, poiché l'alfabetizzazione è condizione necessaria a sviluppare pienamente le proprie possibilità esistentive. Affermare la primarietà della cura significa sostenere che il processo di acculturazione trova grande facilitazione se viene sviluppato in un contesto che riconosce la primarietà della cura nel processo di formazione.

Il lavoro di cura

Le scuole che meglio funzionano sono quelle dove i docenti sanno prendersi cura degli allievi. E questo avviene in molti contesti anche se di queste pratiche manca il lavoro di traduzione simbolica. Si tende cioè a non documentare la pratica dell'aver cura, poiché nella nostra cultura non è ancora adeguatamente valorizzata; si tende a non riconoscere che di fatto è il lavoro di cura che facilita nell'altro il processo di formazione. Questo accade nonostante si riconosca alla cura di essere fondamentale nell'esistenza umana, poiché non solo tutti hanno necessità di essere oggetto di cura, ma anche perché il senso della vita lo si trova prendendosi cura del proprio spazio. È curioso ricordare come sia stata una docente di matematica ad Harvard, Neil Noddings, la prima in America a scrivere un testo dal titolo *Caring* (Noddings, 1982): l'autrice, interrogandosi sugli esiti insoddisfacenti del proprio insegnamento al college (che nonostante gli sforzi del suo impegno e della sua preparazione non raggiungeva il desiderato 'guadagno cognitivo') scopre, grazie allo studio dei testi di filosofia e pedagogia, che ciò che mancava in

classe era una dimensione che va al di là di tutte le competenze. E questa dimensione è proprio la cura vitale, che comprende le relazioni con gli altri e col mondo, nonché il proprio universo interiore.

La pratica dell'aver cura

Una sollecitazione stimolante la colgo dai dialoghi avuti con il collega Massimo Recalcati (cfr. Recalcati, 2014). La psicoanalisi lacaniana ci insegna che il desiderio di esserci e di divenire il proprio poter essere si realizza solo se nutrito dalla risposta del desiderio dell'altro. Noi spesso viviamo esposti agli altri in una mancanza totale di senso dell'essere. Ed è l'incontro con l'altro che ci rende umani. Non il semplice incontro con l'altro, ma il sentirsi riconosciuti nello sguardo dell'altro: sapere che il mio desiderio dell'altro viene accolto e io posso stare nel suo sguardo, posso stare nella sua mente, e in certi casi posso stare nel suo cuore. Sentirsi nel cuore dell'altro, sapere che l'altro mi sta prendendo a cuore: è la definizione di cura che Heidegger dà nel suo *Essere e tempo*: 'prendersi a cuore l'altro' non è nulla di sentimentale, ma una postura d'esserci che nutre l'essere dell'altro, il suo divenire, il suo desiderio.

I bambini a scuola hanno bisogno di sentirsi nello sguardo desiderante dell'altro. Quando si sentono accolti dallo sguardo desiderante dell'insegnante, hanno il luogo dove stare, la loro anima diventa distesa e possono apprendere. Edith Stein, allieva di Husserl come Heidegger e sua contemporanea, parla di 'pensare con il cuore' (Stein, 1950): c'è un modo di pensare, una ragione, di tipo matematico, il *logos mathematicos*, che è fredda; ma c'è anche un logos diverso, quello degli stoici, che è un *logos spermatikos*, cioè una ragione che è fertile, che fa nascere le cose, che fa sentire vivi. È la ragione 'materna' di cui parla Maria Zambrano (Zambrano, 1998), il pensare col cuore che avvicina alla realtà. I bambini hanno bisogno di sentire le 'ragioni del cuore': solo così potranno aprirsi a un apprendimento fecondo e significativo.

Prestare attenzione

Quali sono, allora, gli stili comportamentali che testimoniano da parte dell'educatore il mettere in pratica il principio dell'aver cura?

Innanzitutto l'educatore deve essere in grado di agire non sulla base di regole e di procedure standardizzate, ma deve saper prendere le decisioni secondo una logica contestuale che consente di essere attenti a ogni soggetto educativo nella sua unicità e singolarità. L'attenzione è la capacità maestra dell'educatore. Chi si trova nella condizione di *caring adult* (cioè di soggetto adulto con responsabilità di cura) è chiamato a rapportarsi all'altro in un modo che valorizzi la sua unicità, cosa questa che richiede di saper agire con uno sguardo sensibile alla situazione dell'altro e per questo ricettivo e attento alle singolari differenze.

L'educatore deve saper arrischiare quella condizione di apparente debolezza che consiste nel non far riferimento a soluzioni standardizzate, per sviluppare invece la capacità di utilizzare il sapere già sistematizzato come cornice a partire dalla quale cercare,

attraverso un'analisi dettagliata della situazione presente, quella comprensione del reale necessaria per elaborare una deliberazione pratica che si avvale di una valutazione contestuale. Il pensare dell'aver-cura non è mai astratto, ma attento alla persona che ha di fronte. È un pensare situato e personalizzato, nel senso che, senza rinunciare alla funzione rischiarante delle teorie generali, presta la massima attenzione possibile alla specificità della situazione dell'altro.

Una relazione educativa di prossimità

Al momento dell'organizzazione di un contesto di apprendimento, questa attenzione all'altro si traduce innanzitutto nella preoccupazione di promuovere un ambiente relazionale in cui l'altro si senta accolto. Prestare attenzione, ascoltare, mostrare un vero interesse per i vissuti dell'altro e per le interpretazioni che costruisce della sua esperienza, sono azioni di cura essenziali, che fanno sentire all'altro di essere oggetto di rispetto e di riguardo. Questa dislocazione di attenzione verso l'altro costituisce la condizione necessaria per comprendere il suo punto di vista, cioè il suo modo di interpretare la situazione educativa che sta vivendo.

Questo approssimarsi all'altro, alla sua zona di costruzione del senso di sé, non è semplice: richiede un'attenta osservazione e una riflessione continua nutrita dalla capacità di mettere tra parentesi la tendenza a ricorrere a dispositivi ermeneutici standardizzati e di rimodulare continuamente il proprio stile relazionale in base alla lettura critica del processo in atto. Quando l'educatore riesce ad approssimarsi al campo di elaborazione del significato dell'esperienza che definisce l'orizzonte simbolico dell'altro e a comprendere il suo profilo cognitivo e affettivo, allora può modulare un intervento educativo personalizzato sulle qualità d'essere dell'altro.

Ascoltare e parlare con parole pensate

A fianco dell'attenzione, e quasi una sua derivazione, è la capacità di ascolto. Ascoltare un bambino per un educatore significa essere capaci di ricevere il suo essere senza giudicarlo prima con giudizi che automaticamente si innestano mentre il bambino parla. I bambini sono così capaci di vedere che capiscono dallo sguardo se noi già li stiamo giudicando e, non più liberi, aggiustano il loro pensiero e le loro risposte a seconda del modo in cui noi li ascoltiamo. Ascoltare è lasciar essere l'altro. C'è certo bisogno di parole per educare, ma le parole buone sono solo quelle che nascono da un ascolto profondo e attento. Solo così l'educatore ci sarà con una parola viva e germinale.

La parola è uno strumento che usiamo continuamente con una velocità che non ci dà il tempo di pensarla. Usiamo delle parole 'consumate', parole che non restituiscono il vivo dell'esperienza. Lavorare sulle parole vuol dire costruire l'ambiente educativo vero, dove le parole sono pesate e pensate, in un dialogo continuo, perché, come ricorda Heidegger, *"l'essere dell'uomo si fonda nel linguaggio; ma questo accade autenticamente solo nel colloquio"*, e citando Hölderlin che con la forza della sua poesia afferma che noi *"siamo un colloquio"*, continua: *"è il colloquio, con la sua unità, [che] sorregge il nostro esserci"* (Heidegger, 1988).

Uno *scaffolding* affettivo

Alla luce della filosofia della cura appare legittimo ipotizzare che a svolgere un ruolo significativo nel processo di facilitazione dell'apprendimento siano i fattori affettivi, nel senso che lo studente accetta il venir meno graduale del supporto del docente, vivendo positivamente questa progressiva acquisizione di autonomia, perché percepisce di essere affettivamente supportato in quanto la relazione di cura del docente non viene meno. Determinante nello sviluppo cognitivo sarebbe il sentirsi dentro un contesto relazionale affettivamente positivo. Detto altrimenti, per il configurarsi di un buon contesto educativo che facilita il processo di progressiva autonomia del soggetto, è necessario che lo *scaffolding cognitivo* sia attuato in stretta connessione con lo *scaffolding affettivo*, che consiste nel fare percepire un clima relazionale accogliente e rassicurante.

A partire da una messa in discussione dell'approccio intellettualistico di molta ricerca in ambito educativo, si comincia ad attribuire importanza al clima emotivo che caratterizza un contesto di apprendimento, riconoscendo che una componente importante dello *scaffolding* è rappresentata dal tono emozionale dell'interazione. L'impegnarsi in un compito e l'essere disponibili a sfidare se stessi rispetto al raggiungimento di un obiettivo preciso è più facile che avvenga quando lo studente percepisce la relazione col docente come responsiva e rassicurante.

Sentire con l'altro o dell'empatia

Un'efficace responsività all'altro comporta la capacità di 'sintonizzarsi emotivamente' con lui: bisogna cioè essere in grado di *sentire il sentire* dell'altro, ben oltre il mero riconoscimento razionale della situazione in cui si trova.

Sentire è avere sensibilità per l'altro; secondo Lévinas (1978) la sensibilità è l'esposizione all'altro, lasciandosi mettere in causa dall'alterità dell'altro. Se si accetta di pensare che l'esperienza dell'essere sensibile è sempre incarnata, allora farsi sensibili al vissuto dell'altro significa sentire nella carne il suo stato d'essere, ed è questo sentire incarnato che rende possibile una vera comprensione. Chi parla di cura presta particolare attenzione ai sentimenti, e questa non è questione da sottovalutare: i sentimenti sono indicatori delle qualità che noi attribuiamo alle cose, forze interiori che tengono caldo e saldo il cuore.

Per agire con cura è indispensabile la capacità di sentire l'altro, e sentire il sentire dell'altro è empatia, cioè la capacità di cogliere l'esperienza vissuta estranea. 'Empatia' è una parola abusata oggi, fraintesa, che spesso confina nella confusione o nell'intrusione nell'altro. L'empatia invece è un lasciare il proprio essere vibrare dal sentire la qualità del vissuto dell'altro, l'evangelico "fremere interiormente" (Gv 11,33). Essere empaticamente presenti comporta entrare in uno stato di risonanza emotiva con l'altro, quella risonanza che mette l'altro nella condizione di *sentirsi sentito*.

Con delicatezza e fermezza

Chi-chiede-cura è vulnerabile, si espone e affida a noi: per questo trattare con l'altro richiede delicatezza. Delicatezza nel trattare il suo corpo e delicatezza nell'entrare in contatto con la sua dimensione spirituale. Toccare l'altro rispettandolo nella sua trascendenza, avvicinarlo senza mai dominarlo, dire il proprio pensiero senza mai imporre il proprio discorso come verità: questa è delicatezza. Agire con delicatezza richiede di trovare la parola giusta, prendendosi tempo, il tempo del silenzio: poiché "le parole sono lo spirito" (Murdoch, 1997), avere cura dell'altro implica aver cura delle parole che si pronunciano perché nella relazione possano essere generative di spazi di respiro. La delicatezza è espressione di tenerezza, ovvero di un cuore capace di fare posto all'altro, di modificarsi per rendersi materia che accoglie il profilo dell'altro (in esatta opposizione con la durezza di cuore che crea lontananza e diffidenza).

Ma il sentirsi vulnerabile è esperienza anche di chi fa lavoro di cura, dell'educatore stesso. Si può parlare in certi casi di 'erosione della sostanza dell'altro' da parte di chi-ricive-cura. L'altro di cui si ha cura non è un angelo, ma un essere umano con tutte le sue debolezze. L'adolescente che continua ad aver bisogno di cura, ma allo stesso tempo cerca di liberarsi da ogni vincolo di dipendenza per trovare il suo sentiero più proprio, può mettere in difficoltà gli adulti che hanno cura di lui/lei. Il bambino che non sa darsi le regole da sé può assumere atteggiamenti tirannici. In questi casi chi esercita la responsabilità della cura ha il dovere non solo della tenerezza, ma anche della fermezza. Agire con fermezza significa saper dire di no quando è necessario alle richieste dell'altro. Anche se costa, perché può aprire una situazione conflittuale o incrinare la relazione, quando la propria decisione è motivata secondo una modalità "ragionevole e amorosa" (Noddings, 2002) l'azione di cura raggiunge un obiettivo importante per il quale ogni fatica trova il suo senso.

Nella globalità dell'esperienza dell'altro

Quando abbiamo scritto l'Introduzione alle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (Ministero Pubblica Istruzione, 2007, ripresa poi, senza modifiche, nella versione del 2012) così abbiamo definito il ruolo della scuola: "*Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e con l'unicità della rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato*".

Tenere conto di tutte le dimensioni del bambino è costruire un'educazione capace di far fare esperienza, ovvero di sperimentare il significato profondo di ciò che accade,

di ciò che studiamo, di ciò che ci forma come persone. È la lezione che ci viene anche da John Dewey e dal suo *Experience and education* (1938).

Una dimensione che le *Indicazioni* non elencano tra le otto proposte è la dimensione politica dell'essere umano: dimensione fondamentale però, in quanto ogni persona vive tra i *polloi*, tra i tanti. Fondamentale dunque apprendere a vivere tra i tanti, per dare volto umano alle relazioni. È così che si fonda la società, la solidarietà, l'intercultura... la cultura stessa di un popolo. L'azione con cui una pluralità di soggetti si impegnano a costruire un mondo umano è la politica, intesa in senso aristotelico come un agire in accordo con altri per la cura del bene comune. Anche la politica dunque è questione di cura.

L'umiltà dello stare in ricerca

La pratica dell'educazione come cura richiede dunque la disposizione a stare in ricerca. La ricerca dei modi più adeguati a facilitare il fiorire dell'essere dell'altro. Umiltà intesa non come rinuncia a esserci, ma come un 'esserci con misura', senza mai dare nulla per scontato, senza mai cadere nell'illusione di sapere anche solo una briciola di verità. L'educazione è una pratica difficile perché, nel momento in cui assume il compito di facilitare il divenire dell'altro nella sua migliore forma possibile, si misura con il mistero dell'umano. È dunque inevitabilmente un azzardo. A ricevere l'azione di cura è un soggetto (il bambino o la bambina) che pur con tutte le potenzialità dell'essere è però fragile e vulnerabile, e lo sviluppo della vita nella sua forma migliore è destinato a rivelarsi solo in frammenti.

Bibliografia

- H. Arendt, *Tra passato e futuro*, 1961, tr. it. Garzanti, Milano, 1999.
 J. Dewey, *Esperienza e educazione*, 1938, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2014.
 H. Heidegger, *La poesia di Hölderlin*, 1916, tr. it. Adelphi, Milano, 1988.
 E. Lévinas, *Altrimenti che essere*, 1978, tr. it. Jaca Book, Milano, 1991.
 L. Mortari, *A scuola di libertà*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.
 L. Mortari, *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano, 2009.
 L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma, 2013.
 L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
 I. Murdoch, *Esistenzialisti e mistici*, tr. it. Il Saggiatore, Milano, 2014.
 N. Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of CA Press, Berkeley, 1982.
 N. Noddings, *Starting at home*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 2002.
 M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014.
 E. Stein, *Essere finito e essere eterno*, 1950, tr. it. Città Nuova, Roma, 1999.
 M. Zambrano, *Seneca*, 1938, tr. it. Bruno Mondadori, Milano, 1998.