



La cura in pedagogia: note critiche

di Franco Cambi

1. Una categoria sotto analisi

La cura è categoria, oggi, polisemica: è cura del corpo, come igiene e come “restauro della salute”; è cura sociale, dei gruppi deboli, dei marginali, degli handicappati; è cura religiosa, come “direzione di anime”; e altro ancora. L’esercizio della cura varia in ogni ambito, per fini e per mezzi. Ma viene da chiedersi perché proprio nel nostro tempo tale categoria si sia imposta e per varietà e per centralità. Le risposte possono essere varie, ma tre appaiono fondamentali. 1) Per la crescita arborea e sofisticata delle scienze umane, che si sono poste non solo come *visione* dell’uomo (scientifica, rigorosa, etc.) ma anche come *strumenti* d’azione, per trasformare, riequilibrare, riorientare quello “squilibrato” (come fu detto) che è l’uomo e l’uomo moderno in particolare: inquieto, alienato, problematico. 2) Per lo sviluppo che ha assunto oggi la “questione del soggetto” a livello sociale e psico-sociale, la quale reclama, appunto, di comprenderlo nella sua complessità e di “prenderlo in cura”, di aiutarlo nella conquista del proprio sé. 3) Per la nascita di un sistema sociale che nel creare “stato sociale” si è fatto carico della vita pubblica e privata dei soggetti, dando ad essi sicurezza, assistenza, “cura” appunto; facendosi carico del loro “destino” dall’infanzia alla vecchiaia.

Su queste istanze si è innestata la riflessione stessa sulla cura: cos’è curare? come agisce la cura? si può curare? quale *telos* agisce in chi prende-in-cura? il prendere-in-cura cura anche i curatori? chi viene curato come si relaziona rispetto alla cura? E sono solo alcuni quesiti. Sta di fatto, però, che oggi più che ieri il curare e la cura sono indagati *en structure* e rispetto al senso, con uno scandaglio strettamente teorico: e epistemologico e fenomenologico. Ciò sta avvenendo un po’ ovunque: in medicina, in psichiatria, in filosofia (etica e antropologica), in ecologia, nel femminismo, nella comunicazione, etc. E anche e in particolare in pedagogia, che è sapere-di-cura e che fissa nella cura una delle proprie categorie fondamentali (con l’educazione e la formazione, l’io/sé, l’agire intenzionale e l’intenzionalità dei suoi processi in generale, etc.). E teorica e pratica. Sul piano teorico già l’educazione e il formare esigono la cura: si educa vigilando, spronando, “nutrendo”, orientando e sono tutte azioni di si regolano sulla cura, sul gestire-per-migliorare, anche se l’educazione è più direttiva mentre la formazione postula la libertà del soggetto e lo richiama all’autocostruzione di sé. Da qui il compito di fissare il peso, il senso, le dinamiche della cura pedagogica, per via empirico-riflessiva. Sul piano pratico sono le azioni del fare-cura-pedagogica, analizzata, specificate, radiografate, che vengono passate all’indagine, sottolineandone la varietà e la complessità ad un tempo. E la complessità polimorfa in modo evidente. Sono le azioni del genitore, del maestro, dell’amico, del medico anche che qui entrano



**Curricolo verticale e nuova professionalità docente
nella scuola primaria e secondaria**

Corso di Perfezionamento 2008-09

in gioco. Ma anche quelle di un *medium*, di un testo che vanno rilette *en pédagogie*, sia pure nel loro aspetto impersonale da parte dell'emittente.

Nell'*Homo sapiens sapiens* la cura è, poi, fondamento della civiltà: produce educazione, trasmissione, tradizione. Ed è la cura che governa le istituzioni: dalla famiglia allo stato. Si è detto: la cura è fondamento ontologico, richiamandosi a Heidegger e alla sua *Sorge* e declinandola in un orizzonte esistenziale. Sia pure. Ma la cura è ancora più primaria e generale: è ciò che permette la costruzione del sociale e della storia. E proprio come prendere educativamente in cura.

Allora cerchiamo, qui di seguito, di decantare la complessità polimorfa, il senso stesso e la funzione-principe della *cura pedagogica*.

2. Prendere-in-cura o dell'educare

A un primo livello – ed è il più universale e permanente che si estende dal quasi-biologico (la crescita del “cucciolo d'uomo”) al politico (la legge medesima cura ed educa), al comunicativo (nel conversare, nel leggere, anche nello scrivere c'è un'*intentio* educativa, performativa) – il prender-cura è un prendere-in-cura: farsi carico, orientare, guidare. È la *cura educativa*, tipica della famiglia tradizionale e delle società anch'esse tradizionali, che guarda al conformare e al trasmettere: all'inculturazione. Essa ha al centro l'atto-del-dirigere: fissare fini, indicare mezzi, fissare percorsi e pratiche. La sua ottica è convergente coi *desiderata* (e bisogni) della società. Essa riproduce di generazione in generazione le condizioni di possibilità di una cultura, di una civiltà, di uno sviluppo sociale e culturale. È l'atto fondamentale della continuità storica, anzi della storia stessa. anche se tale principio vige già nelle società arcaiche che sono organizzate come “società educanti”. Poi, nell'evoluzione storica, tale compito *si articola, si specializza, si complica*, per lo sviluppo stesso delle forme culturali, per il passaggio dall'oralità alla scrittura, per la nascita delle società complesse, per il costituirsi di luoghi specifici di apprendimento (teorico e pratico), come la scuola e la bottega (col suo stesso sviluppo in corporazioni di un'arte pratica specifica e col suo dar luogo a “scuole professionali”: si pensi già alla Roma classica).

La cura come educazione è stata, però, sottoposta a un'analisi anche radicale proprio nel corso del Novecento, ponendone in luce tanto la logica ideale (ideologica, convergente, autoritaria) quanto la logica sociale (riproduttiva e classista). Essa promana, ancora, dalla famiglia allo stato (e alla sua scuola) e si lega al conformare e al trasmettere (come già detto). Essa lascia fuori il soggetto, la sua libertà/liberazione, la sua capacità critica e di dissenso: almeno come fine-in-vista. Soprattutto nella “rivoluzione culturale” del '68 tale aspetto di famiglia, scuola, stato, chiesa, etc. (fino agli attuali *media*) fu esaminato con acribia e de-legittimato come forma generale dell'educare/formare, come modello di costruzione del sé e come sua regola. Di tale processo si enunciano i *costi*, le *aporie*, le *dipendenze ideologiche*, le *acrisie*, attraverso un'opera demistificatoria che coinvolse tutte le scienze umane e la stessa filosofia, che dette corpo a una filosofia critico-radicalista dell'educazione e indebolì tale nozione, mostrandone la sua *parzialità*. Come ha ben ricordato Mariani nel suo volume del 2003.



**Curricolo verticale e nuova professionalità docente
nella scuola primaria e secondaria**

Corso di Perfezionamento 2008-09

Sì, tutto vero, tutto giusto. Ma il prendere-in-cura come *educere/edere* permane sempre al centro di ogni vita sociale, di ogni cultura/società. Solo che va interpretato oggi come *una* forma della cura pedagogica e non come la sua forma esclusiva o primaria/totalizzante, riducendo la educazione a socializzazione. No, oggi non è più possibile. Dopo le analisi critiche del Novecento dell'educazione possediamo un'immagine più ambigua, più complicata, meno "naturale". Anzi: alla luce di queste analisi la stessa educazione si è fatta non solo *una* forma della cura, ma si è manifestata anche come problematica. Da correggere e da integrare con le altre forme della cura pedagogica. E da integrare in modo dialettico: tensionale, dinamico, de- e ri-costruttivo, sempre.

3. Aver-cura o dell'incontro/dialogo

La cura in pedagogia si presenta anche come aver-cura-della-formazione, collocandosi a un livello più alto e complesso e sottile/ambiguo rispetto al fare-educazione. La cura-come-formazione è cura di *un* soggetto, di *quel* soggetto, ponendosi *dentro* il suo processo di formazione, come sua formazione umana. È il processo fissato già da Socrate che ne è la guida. Processo di cura (del maestro) che si sviluppa come "risveglio", come "dialettica", come "ascesa" e come "maieutica", insieme, nei confronti dell'allievo. Di cui i dialoghi platonici sono un *exemplum*, soprattutto quelli che precedono *La Repubblica* e che hanno a protagonista il Socrate-maestro: di vita e di autoformazione. Ancora oggi tale aver-cura si delinea come stare-vicini (intimamente: ovvero interiormente) ed esser-pronti-a ..., come presenza-sostegno e come presenza-stimolo, orientata al promuovere verso ... e a interpretare i segni (dell'autoformazione in corso), al porre traguardi e modelli, da rivivere sempre secondo libertà. Tale cura è sostegno e dono e dialogo. Trova nel sostegno (che orienta senza essere direttivo) il proprio *imprinting*. Si contrassegna attraverso il donare: un atto libero che *può* esser recepito o no nel suo messaggio dal ricevente; un atto gratuito, ma dovuto e necessario per essere-nella-cura-come-formazione. Si sostanzia del dialogo, che è e deve essere aperto (e reciprocamente) tra i due "attori", così la cura-come-formazione produce pariteticità e uguaglianza, cancellando ogni aspetto di asimmetria e di direttività del prender-in-cura e ponendo la cura come aver-cura e aver-cura-insieme, in particolare.

L'aver-cura è un fascio di atti di sollecitazione, di stimolo e di orientamento, legati all'*intentio* del formar-si che reclama un io attivo e un insieme di modelli, traguardi, etc. proposti e rivissuti (o no). La cura-come-formazione è posta a cavallo di *maieutica* e *libertà*, che ne sono i contrassegni dinamici, ed è rivolta a creare condizioni di autoformazione, di ricerca costante dell'identità del proprio sé, di struttura in equilibrio (*pro tempore*) di dare identità il cui stemma più profondo può permanere (e deve) come contrassegnato da inquietudine, apertura, ricerca di sé. Qui la cura non conforma, ma libera e accende un processo di ricerca aperto di cui l'*ars maieutica* è il fattore determinante: di avvio. E la maieutica viene esercitata da soggetti, da eventi, da situazioni, da ricordi etc. capaci di dar corpo a quella dialettica di cui già Platone ci ha



**Curricolo verticale e nuova professionalità docente
nella scuola primaria e secondaria**

Corso di Perfezionamento 2008-09

consegnato il modello esemplare. E gli studi sul Socrate platonico, cresciuti *ed pédagogie* anche in questi anni, a livello internazionale, ci rimandano la *verità, pregnanza, attualità* (perfino) di questo modello dell'aver-cura. Da Vlastos a Pancera, possiamo dire.

4. Cura sui o dell'autoformazione

Sì, ma con l'autoformazione entra in gioco un altro modello di cura: *la cura sui*. Che è autoanalisi e riflessione su di sé esercitata dal soggetto stesso. È il soggetto che guida e sostiene se stesso, ma lo fa reclamando tra io e sé una serie di pratiche, che oggettivano questa presa-in-cura e la riattivano. Sono le tecnologie del sé e gli esercizi spirituali di cui ha parlato lo stesso Foucault in alcuni dei suoi ultimi testi: *La cura di sé; Ermeneutica del soggetto; Tecnologie del sé*. Tale tipo di cura esige la mediazione di una pratica di cui il soggetto stesso è l'artefice. E di una pratica di cura in quanto riflessiva, interpretativa, ri-orientativa, etc. Cura è qui esercizio di cura, sempre rinnovato, mai dato per risolto, poiché è ciò che valorizza il processo vitale che ci contrassegna come eredi dell'*Homo sapiens sapiens*. E su tale categoria la cultura contemporanea ha fatto ampia luce: sulla sua storia, sulla sua struttura, sulla sua funzione. Già Foucault, con Hadot in particolare, ci ha illuminati sulla lunga storia della *cura sui*, dall'ellenismo a S. Agostino, poi a Montaigne e oltre. Tale paradigma (stoico soprattutto) ha attraversato tutta la storia dell'Occidente, fino ad oggi, quando è tornato – nella “società degli individui” e nella “crisi del soggetto” – ampiamente (e oggettivamente) in auge. Si rileggano i testi di Hadot da *Esercizi spirituali e filosofia antica* a *La cittadella interiore*, per coglierne la densità di tale pratica teorica già attiva nel mondo classico.

Quanto alla struttura la *cura sui* è auto-maieutica che ha bisogno di pratiche per consolidarsi e rendersi oggettiva e operativa e efficace. Essa produce auto-formazione cercando di rendere il soggetto più consapevole e controllato. È dialogo-con-se-stessi: costante, aperto, sempre rinnovato e capace di farsi *habitus* del soggetto stesso. È controllo di sé: reiterato, reso programmatico, esercitato in modo costante. Ed è interiorizzazione di queste prassi che si fanno forma-del-sé e identitaria per l'io. Da qui anche la funzione: coltivare il soggetto mettendo al centro la sua propria (e risolta in modo specifico) umanità. Funzione che, ancora oggi, la riflessione filosofica indica come centrale, sempre più centrale. E si pensi alle tesi sviluppate negli USA da Martha Nussbaum.

Con la *cura sui* siamo su una terza frontiera della cura-in-pedagogia che si distingue (per struttura e *intentio*) dall'educazione (più direttiva e conformativa) e dalla formazione (più maieutica) e si caratterizza come educazione interiore autogestita (contrassegnata da impegno per sé e da esercizi spirituali, da pratiche vissute di cui il soggetto stesso è allievo e maestro). Siamo, così, davanti anche al modello più complesso, sfumato e sfuggente (al tempo stesso) della cura: più instabile, più incerto, ma il più alto poiché viene a gestire proprio l'*interiorità* dell'io. I richiami alla “formazione interiore” fatti da Demetrio, di recente, o da Achenbach, tanto per fare due



**Curricolo verticale e nuova professionalità docente
nella scuola primaria e secondaria**

Corso di Perfezionamento 2008-09

esempi, affermano la dimensione di “ultime frontiere” della formazione dell’io che si fa sé e si fa tale secondo il paradigma della ricerca inquieta e, al tempo stesso, e paradossalmente, dal *telos* della “quiete”.

5. La cura-della-cura o della metateoria

Data l’articolazione della cura-in-pedagogia, posta proprio dalla sua identità complessa e dalla sua dialettica interiore (fatta di tensione/convergenza o conflitto/integrazione, al tempo stesso, e quindi dialettica, aperta e sempre riaperta e che va dal basso all’alto e viceversa, ovvero dall’*educere* alla *cura sui-et invicem*) è necessario elaborare e rielaborare una teoria della cura. Anzi, una metateoria che ne evidenzia le forme, lo *status* e il ruolo in pedagogia, dove la cura assume un volto polimorfo e un’intenzionalità articolata oltre che una centralità epistemica e regolativa. È ciò che si è iniziato a fare, anche in Italia, da alcuni anni e vale ricordare i testi di Luigina Mortari, di Bruno Rossi, di Rita Fadda, di Carla Xodo, di Vanna Boffo che hanno evidenziato proprio questa frontiera riflessiva – e epistemica – della cura in pedagogia, contrassegnandone lo statuto appunto complesso e variegato e proprio per questo bisognoso di una meta-riflessione come momento di raccordo e di decantazione. Lo ha fatto Luigina Mortari soprattutto col suo volume *La pratica dell’aver cura*, preceduto da *Aver cura della mente*, a cui si integra quello di Rossi (*Aver cura del cuore*) e si aggiungono il testo della Fadda (*La cura, la forma, il rischio*) o quello della Xodo (*Capitani di se stessi*, rivolto proprio alla *cura sui*) o anche quello curato dalla Boffo, che raccoglie una serie di studi riflessivi sull’aver-cura-pedagogica e si dispone proprio a una quota nettamente metateorica.

Cosa emerge da questi diversi testi a livello di meta-teoria della cura? 1) Che è categoria fondante *del* e sempre immanente *al* pedagogico, a livello tanto teorico quanto pratico. 2) Che ha una fenomenologia complessa in pedagogia. 3) Che è guidata dall’intenzionalità del coltivare e del curare. 4) Che l’atto di cura è atto di guida, di stimolo e proiezione, di auto-controllo, di sostegno e di autocoscienza e di dono al tempo stesso, contrassegnato da uno “spettro logico/eidetico” assai ampio, ma convergente nella disposizione a stare vicino, dare sostegno, dedicarsi a... in vista di varie finalità formative: ora conformative ora formative ora autoformative. 5) Che l’aver cura ha poi due “domini” classici a cui dedicarsi: la mente e il cuore, il pensiero e gli affetti e che devono esser curati insieme e separatamente e trattati con la medesima cura (= attenzione, dedizione, cautela, etc.). 6) Che la cura *deve* farsi cura-di-sé, rendendo ogni soggetto “capitano di se stesso”, in un processo affatto semplice che, metateoricamente, reclama la compresenza di un “approccio genealogico”, di uno “fenomenologico-strutturale”, di uno “empirico”, per dar luogo alla “costruzione di identità personale” che di questi orientamenti metodologici si nutre, in quanto essi la illuminano nella sua articolazione/integrazione. 7) Che la cura va posseduta attraverso un’analisi organica, coerente e radicale, la quale va costantemente esercitata sia per rendere più criticamente accorta la nozione di cura sia per curarla nello spazio-tempo che viene, qui e ora o là e allora, a esercitarla.



**Curricolo verticale e nuova professionalità docente
nella scuola primaria e secondaria**

Corso di Perfezionamento 2008-09

Se alla cura viene riconosciuta una originarietà ontologica (e così è nella specie *Homo sapiens sapiens*), è però necessario articolare e la fenomenologia della cura tra saperi e visioni sociali, fissando la tipologia della cura pedagogica, investendola però anche e sempre di una storia riflessiva epistemica e “trascendentale”, attraverso la connessione intima che essa trattiene con l’ontologia regionale della pedagogia: in cui si fa categoria fondativa e regolativa ad un tempo.

6. *Ecologia della cura o il neo-paradigma educativo*

A livello metariflessivo – o metateorico – si è venuto a fissare non solo lo *status/ruolo* della cura in pedagogia, ma anche il suo metamodello regolativo, oggi. Ma non solo oggi. Su questo piano è il paradigma ecologico che si è imposto e si sta imponendo come specifico e coordinante, al tempo stesso, tra i vari fronti della cura educativo-formativa. Sì, dalle varie analisi della cura in pedagogia emerge anche il paradigma che deve, oggi e qui (ma non solo: poiché il qui-e-ora è pur collocato in una storia, in una tradizione), orientare sempre e sempre più la cura: il curare, il prendere-in-cura, l’aver-cura, la cura-di-sé; e che, anch’esso, si fissa bene a livello di riflessione meta-teorica. Esso è, appunto, quel paradigma ecologico che da più parti si è imposto nella riflessione sul soggetto (penso all’“ecologia della mente” alla Bateson, all’“ecologia dei media” alla Postman, tanto per esemplificare) e anche sulla sua formazione: si comincia a parlare di “ecologia della formazione”, che risulta così un paradigma emergente e ben capace di connaturare il progetto educativo/pedagogico contemporaneo. E non solo: si dispone anche come *modello per* la pedagogia di oggi, teorico e pratico, ponendosi al centro del suo spettro teorico/fondativo; con la nozione di “pedagogia critica”, di “neo-personalismo”, di “libertà dell’educando”, etc. Nozioni tutte che proprio il pensiero contemporaneo, in pedagogia e non solo, rilancia al centro del proprio dibattito e indica come propri compiti aperti.

Tale neoparadigma va compreso e coltivato. Va delineato nel suo spessore teorico e nella sua forza pratica. E va ben illuminato proprio nel significato, qui, da dare a ecologia. Nella educazione/formazione/autoformazione ecologia significa sì equilibrio, ma mai statico, bensì dinamico, ma non entropico. Significa un equilibrio inquieto, ma che guarda sempre a costruire-equilibrio e dar corpo a più-equilibrio. Ecologia, però, significa anche pluralismo, differenze che si raffrontano, si ricordano, si integrano, ma sempre alla luce di un equilibrio instabile, precario, *sub judice*. Ecologia è il paradigma della vita e se la pedagogia è il sapere del gestire/costruire la vita dell’*Homo sapiens sapiens* l’ecologia non può che essere il neo-paradigma di questo esser-vita che “ontologicamente” (Heidegger) si incardina sulla cura e, di fatto, sulla cura al plurale, che è – appunto – gestita dalla pedagogia. Già lo Heidegger di *Sein und Zeit* legando cura e autenticità ci ha condotti verso questa frontiera: l’esistenza autentica è sì “angoscia” e “essere per la morte”, ma sempre dentro quel continuo formarsi che è l’atto vitale proprio dell’uomo, chiamato a farsi sempre più “umano” in un processo finito e infinito al tempo stesso. Come ci ha ricordato di recente una giovane studiosa, Romina Nesti, sul suo saggio dedicato al “primo” Heidegger, quello appunto del 1927.



**Curricolo verticale e nuova professionalità docente
nella scuola primaria e secondaria**

Corso di Perfezionamento 2008-09

Bibliografia

- G. B. Achenbach, *Il libro della quiete interiore*, Milano, Apogeo, 2005
H. Arendt, *Vita activa*, Milano, Bompiani, 1989
L. Boff, *Il creato in una carezza*, Città di Castello, Cittadella, 2000
D. Demetrio, *Raccontarsi*, Milano, Cortina, 1996
D. Demetrio, *L'educazione interiore*, Firenze, La Nuova Italia, 2000
V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna, Clueb, 2006
F. Cambi, *La sfida della differenza*, Bologna, Clueb, 1987
J. Derrida, *Donare il tempo*, Milano, Cortina, 1996
R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, Milano, Unicopli, 1997
M. Foucault, *La cura di sé*, Milano, Feltrinelli, 1984
M. A. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001
P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi, 2005²
P. Hadot, *La cittadella interiore*, Milano, Vita e pensiero, 1996
R. Guardini, *Lettere sull'autoformazione*, Brescia, Morcelliana, 1994
M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 2005
V. Held, *Etica femminista*, Milano, Feltrinelli, 1997
R. Lahav, *Comprendere la vita*, Milano, Apogeo, 2004
H. Kohut, *La cura psicoanalitica*, Torino, Bollati Boringhieri, 1986
H. Kuhse, *Prendersi cura*, Torino, Comunità, 1997
I. Lizzola, *Aver cura della vita*, Troina, Città Aperta, 2005
A. Mariani, *La pedagogia sotto analisi*, Milano, Unicopli, 2003
L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006
L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia, 2002
T. Moore, *La cura dell'anima*, Milano, Frassinelli, 1997
R. Nesti, *La "vita autentica" come formazione. Lettura pedagogica di "Essere e tempo" di Martin Heidegger*, Firenze, FUP, 2007
M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 1999
C. Pancera, *La formazione dell'uomo in Socrate*, Bologna, Clueb, 2003
N. Postman, *Ecologia dei media*, Roma, Armando, 1981
B. Rossi, *Aver cura del cuore*, Roma, Carocci, 2006
F. Savater, *Etica come amor proprio*, Roma-Bari, Laterza, 1998
J. Stenzel, *Platone educatore*, Roma, Laterza, 1936
G. Vlastos, *Socrate. Il filosofo dell'ironia complessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1998
C. Xodo, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personali*, Brescia, La Scuola, 2003