

# Della cura e dell'incuria nella relazione educativa

di Orfei Cecilia, Ponzi Maria Grazia e Puleo Renata

membri della redazione della rivista *Riflessioni Sistemiche*

## Sommario

In cosa consiste *curare*, l'atto complesso del prendersi cura in campo educativo? Cosa significa avere cura *della* scuola? Tentiamo di rispondere a queste domande con delle premesse, una tesi, un excursus storico per non dimenticare da dove vengono i fatti di cui trattiamo e che rischiano di naturalizzarsi come se non fossero un oggetto storico-culturale.

## Parole chiave

Avere/dare cura, relazione, tempo, contesto, educare, formare.

## Summary

What is care, the complex action of taking care in the education context? What does taking care of the school mean? We try to answer to these questions through some assumptions, one thesis and an historical excursus in order to avoid to forget where the facts we talk about come from; these facts may naturalize as they were not an historical-cultural object.

## Keywords

Receive/take care, relationship, time, context, to educate, to train.

*“La cittadella della trilaterale è un luogo protetto dove la *téchne* è legge e dove sentinelle dalle torri di guardia, vegliano e sorvegliano. Il maggiore benessere deriva solo dai migliori che, nella loro ispirata superiorità, elaborano criteri per poi inviarli verso il basso”*

(G. Laroche, 1990, pag. 279)

## 1. Presupposti o premesse

La cura della relazione educativa è espressione di un *atto primario*, tipico di qualsiasi rapporto fra diseguali, dove il soggetto più anziano, più competente, supposto sapere, si incarica di insegnare comportamenti funzionali alla conservazione della vita biologica e spirituale a chi non dispone ancora di tali conoscenze e abilità. *Atto primario*, derivato dallo stato di neotenia umana, declinato in innumerevoli modelli culturali temporalmente e geograficamente situati.

La crescita e lo sviluppo della mente e della personalità sono possibili solo all'interno di una relazione. La relazione originaria madre-bambino è la prima e la più profonda

modalità di conoscenza: la madre, *la porta-parola*, accoglie e contiene il messaggio emotivo del bambino, lo elabora, distingue i sentimenti e le emozioni, dà loro un nome. La madre “*sufficientemente*” buona (Winnicott D.W., 1968, pag. 27) è quella che, non preoccupandosi solo dei bisogni corporali del suo bambino, soddisfa *contemporaneamente* i bisogni di relazione. Proprio perché l'attività educativa evoca la relazione emotiva primaria, la relazione con gli allievi non è solo un atto cognitivo, intellettualistico, o tecnico, ma è sempre *fatto emozionale*, rimando a elementi primari, a stati infantili della mente.

Un processo educativo e istruttivo intenzionale, all'interno di una istituzione scolastica, per sua caratteristica, vede adulti, creature piccole e giovani, stretti in rapporto fra loro. Verticalmente, orizzontalmente, per gerarchie ordinate dai saperi e dalle esperienze, per vicinanza cronologica, per affinità. Qualcuno insegna, qualcuno impara, tutti, i pari e i sovra-ordinati, imparano dal contesto e gli uni dagli altri. Anche per movimenti non espliciti nella circolazione dei saperi. Nella scuola questo movimento, investito legalmente e socialmente, è dunque proprio di ogni singolo insegnante. Relazionarsi, in un processo educativo, non rappresenta una contingenza, ma un vincolo, senza il quale non c'è quel processo. O, per lo meno, come diremo, esso si perverte, generando esiti in contraddizione con gli scopi tipici di un rapporto istituito, basato sul compito di insegnare.

Definiamo la cura – nel senso epistemologico e filosofico del termine – come l'insieme degli atti, delle pratiche e delle teorie, dotati di transitività circolare fra bisogno-risposta, dipendenza-autonomia, in cui è incluso sempre anche il bisogno del curante. Necessità ontologica, pratica bio-culturale, mediante la quale si è messi al mondo, in un *Mondo*, si è mantenuti in vita all'interno dei contesti che quel mondo descrivono. *Curare a scuola - curare la scuola* - è farsi carico della relazione educativa, del tempo necessario alla sua pratica.

Definizione stretta o troppo lassa, ma sufficiente a sottolineare che esiste un problema di definizione, non solo nominalistico, ma relativo ai confini da tracciare.

I vocabolari riportano della parola cura un lungo elenco di marche d'uso, un uso, evidentemente, ambiguo/ambivalente. Ambiguità, in cui il gioco della doppia congiunzione *né-né* ha valore escludente, dunque lascia nell'indistinto; ambivalenza, laddove il valore semantico è dato dalla coordinazione, espressa dalla congiunzione *e*. (Augè M., 2000, pp. 44-45). In italiano, la prima accezione del lemma è “*interessamento premuroso e sollecito*”, seguono “*impegno, diligenza, riguardo*” (De Mauro T., 2000, pag. 641). Un'attenzione, per i Greci *epimeleia*, in cui si riconosce la condizione ontologica del bisogno, la mancanza propria dell'umano. Un significato che veicola anche l'apertura al nuovo, la sollecitudine verso l'altro perché venga a compimento il suo desiderio. La Arendt ne parla come possibilità di dare cominciamento, come speranza riposta nelle novità apportate dalle nuove generazioni.

In inglese la cura è tematizzata mediante due verbi, *to cure* e *to care*, il primo legato al guarire, al *remedy*, il secondo al pre-occuparsi, all'inter-essarsi, come *be concerned*. La lingua spagnola riserva al curare come pre-occupazione i verbi *cuidar*, *atender*; *curar* copre l'area semantica che esprime l'interesse per la conservazione delle cose: *queso curado*, un formaggio stagionato. In campo educativo il lavoro di attribuzione di nuovi confini all'aver cura è, relativamente, una novità. Un buon maestro ha sempre pensato che il suo mestiere fosse caratterizzato dal prendersi cura dell'allievo e del setting di apprendimento, ma la riflessione è rimasta legata a *buone pratiche*, spesso in contrasto con il discorso istituzionale. Negli anni del dopoguerra, in Italia, grandi maestri alfabetizzatori (Ciari, Lodi, Dolci, Sardelli, Milani) e l'associazionismo militante (CIDI, MCE), misero l'accento sulla necessità di nuovi discorsi e parole, ma mancò una

sistematizzazione; essi rimasero interni a riflessioni di carattere più generale, in cui restò impigliata la definizione di cosa fosse il curare nella relazione educativa.

Per tentare di capire per quali motivi la cura della relazione a scuola non è più al centro del processo di istruzione occorre, allora, lavorare di scavo etimologico, più correttamente, genealogico, di ricostruzione dei significati nella stratificazione temporale. Non solo, crediamo occorra smarcare questo tentativo di ri-significazione da ciò che ruota intorno all' *educare*, come e-ducere, tributario di troppa psicologia dell'apprendimento e di troppa pedagogia di regime. Abbiamo scelto per accompagnare questa diversa sistematizzazione terminologica del prendersi cura, a scuola e della scuola, sei verbi: conservare, preservare, riparare, promuovere, trasformare, coltivare. I primi tre sono verbi inclusivi, volti all'interno, stanno nei confini con altre azioni quali il ricevere e l'accogliere, dunque, si riferiscono ad un contesto istituito; i secondi tre hanno carattere esclusivo, volto al salto dei confini.

**CONSERVARE.** Con-servo, *servabo*, serberò tenendo fede, servirò e sarò utile, consapevole sempre del debito che mi lega agli altri, sentimentale, intellettuale; consapevole del dono e dell'ostaggio che ciascuno rappresenta quando si instaura la relazione, a cui l'atto del donare ha dato avvio. Ricordava Pintor che, se pochi resistono alla tentazione di voltarsi indietro nel desiderio di restituire alle cose una durata che di per sé non hanno, pochi pagano il debito dovuto a chi, a cosa, eventi, esperienze, ci ha permesso di essere - nel bene e nel male - ciò che siamo. Pochi sono disposti ad ammettere che la loro identità è frutto di una pluralità di *fatti educativi*, di affezioni, di sentimenti di idee, tutti tributari di una tradizione, di un percorso storico, sociale e personale. "*Conservare o servire sono termini sconvenienti che implicano soggezione, senso del limite e del vincolo*" (Pintor L., 1991, pag. 14).

Oggi, l'enfasi posta dai media sullo scontro generazionale, l'uso di discorsi in cui il nuovo e l'essere giovane si coniugano con la necessità di *rottamare* l'apporto delle generazioni passate, sconvolgono la modalità di relazione di cui parla Pintor, rivelano le cieche paura e insofferenza nei confronti dei limiti e dei vincoli imposti dall'evoluzione storico-culturale: valorizzare la riconoscenza, è azione conservativa e generativa.

**PRESERVARE.** Il prefisso *pre* sottolinea, rispetto al *con* del predicato precedente, una apertura al futuro, ma il significato fondamentale rimane l'argomento della fedeltà, ad un compito, ad un oggetto ritagliato in contesti. Definiti, istituiti, determinati dalle storie, dalle presenze, dalle aspirazioni, dagli scopi.

Dunque, devono essere pre-servati:

- la scuola come contesto inconfondibile, appositamente costruito nel tempo di apprendimento delle nuove generazioni e di saldatura tra le generazioni;
- la specificità della scuola (i segnali di contesto come marcatori spaziali e temporali) come ambito e momento tutto particolare nella storia dell'individuo; non semplice prolungamento della vita familiare, privata, né già lavoro, né vita pubblica. "*La scuola non è affatto il mondo e non deve pretendere di esserlo; è semmai l'istituzione che abbiamo inserito tra l'ambito privato, domestico, e il mondo, con lo scopo di permettere il passaggio dalla famiglia alla società*" (Arendt H., 1970, pag. 205 );
- l'autorità come autorevolezza, presa di parola, necessità di spiegare e dispiegare;
- la soggettività dello studente, bambino o adolescente, né utente né cliente (la scuola è una istituzione e non un servizio); il riconoscimento del valore della libera espressione di chi apprende, non disgiunta dal riconoscimento della responsabilità di chi educa e insegna;
- lo studio come pratica che richiede sforzo, accettazione di regole e vincoli;
- la condivisione di premesse, quali: i beni immateriali sono la condizione per la cura e il mantenimento di quelli materiali; i saperi ritenuti immediatamente *inutili* sono alla

base e sovrintendono a competenze molto utili, come le facoltà del pensare, del comprendere, del distinguere, del giudicare.

La priorità è, dunque, preservare la relazione, *malgrado tutto*. Tenere insieme, in un vincolo creatosi nonostante le singole volontà (di maestri, di studenti), nell'ottica che, una volta avvenuto il contatto, la frizione spinoziana, i percetti si muteranno in pensiero condiviso, magari in semplice riduzione del danno reciprocamente inferto da quel toccarsi. Anche a scuola l'offesa arrecata all'altro può essere reinterpretata come un riconoscimento reciproco, anche se conflittuale. Pensiamo agli insegnanti protagonisti di due film, *Detachment* (Tony Kaye Usa, 2011) e *Monsieur Lazhar* (Philippe Falardeau Canada, 2011). Danneggiati da storie personali terribili e dal confronto con alunni talvolta incomprensibili, i due insegnanti considerano la preservazione della relazione, in quel particolare contesto che è la scuola, fondamentale, anche in termini riparativi dei propri disastri personali. Anche il film francese *Essere e Avere* (Nicolas Philibert Francia, 2002), raccontando la cura paziente nella preservazione della singolarità del luogo, territorio e comunità, da parte del maestro, segnalava che questi temi erano entrati nell'immaginario collettivo, come esigenza non rinviabile, pena una perdita di civiltà.

RIPARARE. Strettamente legato ai primi due verbi, perché la conservazione e la preservazione presuppongono la constatazione che qualcosa si può rompere, corrompere, degradare. Nella logica a cui ci hanno abituato anni di consumismo ciò che è rotto semplicemente si butta via, si sostituisce; la pratica delle mani che riparano, gli atti dell'aggiustare, appaiono perduti. Anche nell'architettare le città, il restauro è visto ormai come pratica costosissima e obsoleta soprattutto, non moltiplicatrice di profitto come lo è la distruzione e la ricostruzione ex-novo. L'antropologo La Cecla denuncia che l'*advertising*, imposto dall'architettura-spettacolo agli amministratori e ai cittadini delle grandi metropoli, è *demolire*: solo ciò che è nuovo prende un'aria *glamour*, in netta controtendenza con ciò che ci hanno insegnato, e ci insegnano, sulla riparazione le politiche micro-economiche del riciclo, e la psicoanalisi, oggi contrastata dalle pratiche reinvenzione di sé come esercizio mondano. Nella scuola la riparazione acquista il senso umanissimo del sapersi perdonare, reciprocamente, del sapere che il danno è effetto di una reciprocità di atti commessi, per incuria, per insipienza, sui quali è possibile tornare, non rimuovendoli o negandoli, ma facendone argomentazione, parola condivisa fra gli attanti.

PROMUOVERE e TRASFORMARE. L'etimo dei prefissi *pro* e *tra* porta fuori confine, come si accennava più su. Ma, in dialettica con i verbi che abbiamo definito inclusivi o convergenti, dobbiamo esplicitare quali sono i confini, come la mappa descrive il territorio, quale autorità ha disegnato i tracciati. Sempre più spesso i bambini e i giovani chiedono agli adulti di fondare, di dar fondamento, nel senso di giustificare, quel che chiedono loro di fare. Quale scopo ha studiare gli articoli determinativi, quale eccesso di senso La Divina Commedia mostra in più rispetto al testo di una canzone dei Radio Head? Per rispondere occorre l'onestà del dubbio sulla fondazione-fondamento, occorre un esercizio di *bona fides* reciproca, occorre mostrare di quale passione-patimento è capace chi abita i luoghi del sapere che quei confini delimitano. Occorre farlo per muovere verso un *altrove*, per formare al nuovo mediante quel che già è presente, ma ha bisogno di rinnovati stupore e meraviglia. La sfida educativa consiste nel promuovere le condizioni attraverso cui lo studente sviluppa la capacità di avere cura di sé, in cammino verso l'autonomia dal genitore-precettore-insegnante.

Diremo più avanti come la formazione, dal lato adulto, la formazione dunque alla docenza, al suo esercizio, debba essere di più di un semplice, poco implicante, aggiornamento, il *mettere al giorno* quel che già si conosce. Attività anch'essa utile,

forse proprio nel senso convergente del riciclare e del riparare, ma insufficiente, quando l'incontro con i discenti si fa via-via irto delle incognite di un approccio fra sconosciuti. La creatura piccola, l'adolescente, sono il *perturbante*, la minaccia della domesticità, ma anche il doppio, lo specchio, come ci dice Freud nel saggio del 1919. La sfida del formare e del trasformare consistono nel provare timore e sconcerto, mentre si fanno meraviglia, desiderio di riprendere a camminare. La *formazione trasformativa*, diciamo in modo un po' ridondante visto che ogni buona formazione è mutamento, è il prodotto dello spiazzamento cognitivo, di un'emozione, di un movimento del sentire. Nella relazione educativa, promuovere e trasformare servono alla sua cura perché sono verbi generativi, perché fanno vedere l'*ulteriore*, ciò che nello spazio e nel tempo i più giovani possono immaginare, fantasticare, ciò che desiderano e a cui possono aspirare. Un *ultra* che è utopico e distopico, riguarda sempre il corpo nello spazio, non gli preferisce l'ultra-corpo delle fantasie elettriche. L'azione generativa dei nostri due verbi, lavora nello spazio, come possibilità di mutare i segna-contesto, e nel tempo, come *a-venire*. Si tratta di pensare, in quanto adulti con lo sguardo rivolto ai giovani, al portato rivoluzionario dei *meno-adatti*, quelli spesso fastidiosamente critici, quelli contro, quelli che ci stupiscono per vocazioni e attitudini. Quelli che faticano a stare nei ranghi, non solo i geniali o gli irriverenti, bensì i non-abili, o addirittura gli sciocchi. Le domande stupide sono importanti come quelle sagge e l'insegnante deve sostare almeno un momento quando vengono formulate perché possono aprire a considerazioni e a esperienze non previste, obbligare il pensiero ad una torsione.

COLTIVARE. Nei campi profughi del Darfur, in Sudan, i capi-villaggio e i soldati che si erano battuti per l'indipendenza del Sud, tentavano di ostacolare il ricollocamento dei giovani in altri paesi, messo in atto dalle ONG. Voi siete la *semenza* del Sudan, disperdervi è perdere il nostro paese, dicevano. Il seme è una tappa del ciclo della coltivazione; tenere il seme e rimetterlo alla terra, è tenere ferma la tradizione e gettare un ponte verso l'altrove.

Coltivare a scuola, nella relazione educativa, è verbo inclusivo e divergente insieme, tocca i temi sollevati a proposito degli altri predicati. La tradizione è lascito ed è tramite, come suggerisce l'etimo, traslato, traduzione e tradimento. Il maestro coltiva e poi lascia andare ciò che ha fruttificato. Il discente, il giovane ascolta, impara, ma poi deve *uccidere* il maestro, come nell'apologo mitico, presente in tutte le culture.

Il conformismo attiene al dovere come adesione superficiale, formale, capace di deformare una mente e un cuore. Adattamento e ribellione devono stare sul percorso dei doveri e della responsabilità. Responsabilità è una parola-chiave. Verso se stessi, come responsabilità nella costruzione di un percorso identitario che non tradisca il desiderio di autenticità, che asseconi quella che capiamo essere la nostra *pro-pensione*. Verso gli altri, come responsabilità rivolta alla relazione interpersonale e al consorzio sociale. La responsabilità gioca un ruolo difficile nella relazione educativa. Ogni percorso di apprendimento – soprattutto in un contesto istituzionale – è frutto della decisione adulta, come presa in carico del più giovane secondo parametri imposti socialmente. Si tratta della responsabilità da parte dell'insegnante in quanto è titolare del lascito culturale ed è chi motiva e de-condiziona, come si diceva negli anni dell'attivismo pedagogico. Formare i bambini e i giovani studenti al senso di responsabilità verso la relazione e verso il compito di apprendimento, anche questo è necessario. Quando si aderisce a un patto e lo si rompe, si scontano delle conseguenze. L'esercizio della responsabilità comporta la fiducia che il contenuto del patto che ci lega nella relazione sia buono, per noi, per l'altro, per il contesto. La fiducia nutre il comportamento responsabile, \* consiste nel credere che l'altro ci arrecherà un beneficio, anche non immediato, anche se al momento non riconoscibile.

## **2. Una tesi: la cura della relazione a scuola non è al centro del processo di istruzione e di formazione.**

Ci si potrebbe domandare, date le premesse, come ciò che attestiamo come tetrico, sia possibile. Nella vicinanza fra i soggetti dell'apprendimento, nella condivisione di discorsi, spazi, contesti, sembrerebbe ovvio il rapporto reciproco nelle varie direzioni orizzontali e verticali. Infatti, quel che è avvenuto – ne vedremo in seguito i tempi storici - è una torsione paradossale. La naturalizzazione del rapporto fra le parti ha portato a uno oscuramento delle pratiche di mantenimento e degli atti processuali che lo rendono nel tempo possibile. Nella relazione educativa i giovani si muovono in un mondo già formato, in un contesto organizzato, strutturato, che esisteva prima della loro comparsa, ed è proprio la relazione educativa che stabilisce il ponte, il vincolo col passato. Vincolo non statico, nell'obbligo di scomporre e ricomporre diverse visioni del mondo, trasformare e trasformarsi.

Dunque, la relazione c'è, ma non esiste, almeno a livello della ideologia dominante, una teoria capace di circolare verso le pratiche, di metterle in significato, di nutrire un pensiero educativo e di formazione orientato alla cura. La qualità della relazione educativa, le modalità, potremmo dire le metodiche, per renderla funzionale ai processi di crescita e di autonomia intellettuale e affettiva, non rappresentano un paradigma, uno scopo e un mezzo. Stritolata all'interno di una modularità tecnica dei saperi, autosufficiente, organizzata intorno alla efficacia e alla efficienza, misurate sul prodotto finale, la relazione, riflettuta, *curata*, è sprofondata in un oblio che, come certe figure del rimosso, produce preoccupanti sintomi. Le relazioni, al plurale, a scuola, private dell'attenzione di cura teorico-pratica, si patologizzano, mostrano gli aspetti malsani della disaffezione al compito (di insegnare, di apprendere), della svalutazione dei contesti pubblici in cui avvengono, della recriminazione e delle accuse reciproche, vittimistiche e paranoiche, fra i soggetti in gioco. Il percolato di tutti i post, lo Stato, la Società, il Welfare, la Famiglia, il Partito, ha intossicato la scuola con il vocabolario economico, l'unico capace di formulare tutti i discorsi, di dire tutto ciò che conta su ogni istituzione umana, pubblica, privata.

Ma, il discorso economico non può parlare di doni reciproci, di reti e rizomi relazionali, di aspettative e di motivazioni. Esso non può servire a riflettere sul tempo come durata soggettiva e frutto del compromesso affettivo e cognitivo fra gli interlocutori. Il tempo diventa funzione del conseguimento di risultati statisticamente prevedibili. Il calcolo economico è calcolo del tempo necessario; il passaggio di parola, in ogni forma, è funzionale al raggiungimento degli obiettivi. Il tempo, nel linguaggio economico, non si perde, non fa rivoli, è orientato dal flusso prevedibile degli orologi. Quando l'apprendimento non è semplice istruzione/addestramento, ma assimilazione e accomodamento, in un movimento che pur convergendo sui saperi consolidati, scarta, diverge, il tempo è il tempo del cambiamento. Il tempo, in questo processo è circolare, guarda continuamente indietro, alla storia personale e a quella culturale. Ed è lineare come nei mutamenti evolutivi, storici, cronologici. Con l'avvertenza a vedere questa linea come una freccia spezzata, distolta da un ipotetico bersaglio, soggetta a cambi di direzione e a fughe regressive. L'interrogazione classica sul concetto di tempo, le categorie culturali per definirlo, hanno subito, nel corso del Novecento, lo scossone impresso dalla fisica e l'impatto del sopravanzare straordinario della tecnologia. Ne sono derivati cambiamenti profondi, di tipo antropologico. Per antropologico intendiamo attinente alla sfera umana, nella sua complessità affettiva e cognitiva, nel corpo e nella parola, nella dimensione della organizzazione sociale. La rivoluzione taylorista del lavoro, trasformazione, produzione, riproduzione sociale, aveva già spezzato la percezione e l'intuizione del tempo del contadino e dell'artigiano, il tempo disteso dell'attesa, dell'attività articolata sui cicli ampi della natura, della relazione, fra

mani e materia, che dà *contezza ai nostri giorni*, come recita il Salmo 90. Oggi, XXIesimo secolo, il tempo si è definitivamente fratto. Il tempo dei *saperi elettrici* è punteggiato, ha un ritmo rotto da convulsioni, rapide connessioni e altrettanto rapide sconessioni, dei soggetti fra loro, con le macchine, fra macchina e macchina. La diffusione reticolare dell'informazione, la connettività fra idee, menti e corpi, è paradossalmente priva di tessuto, di continuità. Continuità che è frutto di tessitura, di consapevolezza che, se ogni trama-ordito ha dei buchi, nei buchi il filo non deve cadere. Ogni relazione ben tessuta *sa* dell'esistenza dei buchi, *sa* del vuoto come *infra*, chi la tesse salda il lavoro con nodi e punti di capitone.

Prestare attenzione, ecco ciò che tematizza il tempo della relazione, del rapporto educativo, nello specifico. Mancare di attenzione è effetto e causa dell'*in-curia*. La cura, incursione verso l'altro e rientro in sé, ha un rapporto stretto con l'intelligenza, Intelligenza: capacità di comprendere, sviluppare, restituire, all'interno di un contesto, idee, affetti, affezioni, e tornare a farli propri. Intelligenza: indagine e deliberazione, comportamento etico, fondati nella *naturale linguisticità* dell'uomo (Lo Piparo F., 2011, pag. 120). Intelligenza: Io pensante, che agisce fra passato e futuro, fra memoria e attesa. L'attenzione è dunque il cursore del pensiero intelligente, è possibilità di concentrare i sensi, la percezione sul mondo, individuando parti, confini e sfumature, figure e sfondi. E' possibilità di lasciare che ciò che definiamo *oggetto* venga avanti e ci incontri, dice Varela. L'attenzione, la cui caduta è all'origine dell'indebolimento della facoltà del giudizio e radice del male morale. La parola, come discorso è frutto di un'attenzione sequenziale nella pianificazione, ma \*procede per movimenti cataforici e anaforici, soprattutto quando si fa scrittura. L'attenzione nella parola è anticipazione, ascolto, restituzione a se stessi e all'Altro. Su questo aspetto ragiona il filosofo Stiegler affermando che l'intelligenza *elettrica* può essere *stupida*. Stuporale, stupefatta, di se stessa, della sua velocità, della sua non-permanenza (che evita a chi scrive ogni responsabilità: né scripta né verba manent, in questo caso!), parola mai meravigliata perché troppo frettolosa, dunque più stupida che stupita. La velocità è la dimensione della parola elettrica, l'adattamento all'ambiente lessicale del scorrere on-line è convergenza *bestiale*, *bêtise*, dice Stiegler. Tutto ciò è già in atto con i nostri bambini, con i giovani, creature frettolose, disattente, distratte, a cui manca la pazienza che nutre la con-fidenza e la fiducia verso la parola altrui. Presi nella morsa del pixel, del dettaglio, sanno mille cose sul mondo, hanno a disposizione mille informazioni, ma non ne fanno esperienza. Il loro esperire è il *manque a être*, il buco della trama, la mancanza di punti di ancoraggio. I social-network favoriscono la formazione di maschere. I nuovi *flâneurs* della rete intraprendono percorsi ingombrati da travestimenti, identità plurime a cui finiscono per credere. Il percorso è privo di dramma, l'avventura verso l'altro da sé è una rappresentazione grottesca, a cui manca la tragicità tipica dell'avvicinamento corporeo, in cui è in gioco ciò che siamo e ciò che abbiamo fatto del nostro corpo, della nostra identità, nel tempo di vita. Il corpo, ricorda Le Breton, diventa il materiale, il supporto di un Io ipertrofico, anche quando offeso e umiliato.

Esperire è camminare, non correre, non saltare, è coprire con il proprio passo umano, pedestre, non meccanico, lo spazio, con il tempo che ci vuole a farlo. Camminare è il viaggio aperto al mondo, è deviazione dal percorso principale, è curiosità per il sentiero laterale, per l'eccedere dal tragitto. E' il ritmo del pellegrino, nella singolare lentezza del suo passo.

La scuola oggi è stata vampirizzata e sedotta dalle nuove tecnologie, con il paradosso, frutto anch'esso dell'incuria, per cui ciò che le viene fornito è sempre già vecchio, e i giovani guardano quegli oggetti presto obsoleti con disaffezione e ironia, perché l'invecchiamento delle macchine è spietatamente veloce, fuori squadra rispetto a quello delle creature. Troppi insegnanti hanno cominciato a credere che non sono più mani e

pensiero a progettare e a guidare la macchina, ma che ad essa va ascritto lo statuto di bios, di corpo, di struttura neuronale.

### 3. Come è successo?

Tra il 1999 e il 2000 a Lisbona, con l'entrata in vigore dell'Unione Europea, una Conferenza Economica mette nero su bianco le scelte macro-economiche dei governi europei. Si consolida la *troika*: Commissione Europea, Banca Comune Europea, ancorate al più vecchio Fondo Monetario Internazionale. La definizione la cittadella trilaterale, citata in esergo. Nulla è casuale nelle metafore, vere e proprie ossature di senso dei discorsi. Nella stessa capitale portoghese, a ridosso della Conferenza Economica, viene redatta la cosiddetta Strategia Formativa per l'Europa, per i dieci anni successivi, basata sulla locuzione, assai cara agli intellettuali di destra e di sinistra per l'impatto fortemente *riformatore*, di *long-life-learning*. Si susseguono altri tavoli internazionali dove si dettano le condizioni, dove vengono definite le tattiche per la messa in pratica della Strategia. A Barcellona, nel 2002, ci si occupa soprattutto di tecniche e metodi di valutazione delle performances dell'apprendimento, con l'introduzione in Europa delle metodologie di misurazione statunitensi. Le parole d'ordine della Strategia, e delle successive mosse sono: *informazione*, *competizione*, *crescita*. Imparare per tutta la vita appare, più che una opportunità democratica, un modo di far funzionare, nel senso proprio di rendere più funzionali allo sviluppo economico, l'intelligenza collettiva impiegata nella produzione. Il sapere deve essere *immediatamente* spendibile nella valorizzazione del capitale. Capitale che, non a caso, ha mutato nell'Occidente ricco, i suoi mezzi di produzione. I cambiamenti tecnologici hanno smaterializzato la sostanza fisica del capitale, le macchine e gli strumenti. Pensiero, saperi, lingua vengono messi in produzione, ne costituiscono il capitale fisso. Il legame fra conoscenze, formazione e *know-ledge*, è funzione delle scelte economiche. Il bene pubblico, rappresentato dall'istruzione e dalla formazione, sia dei più giovani, sia dei lavoratori, viene inghiottito dalle necessità, temporalmente brevi, delle aziende. Il modello formativo, ed educativo, è orientato alla competizione di taglio individualista; la collocazione sociale è strettamente definita in modo meritocratico. I venti anni successivi a Lisbona sono impiegati per creare consenso intorno ad una ideologia basata sullo sfruttamento delle risorse intellettuali e sull'*ideal-tipo* dell'uomo che consuma, nel dispendio delle risorse che ha contribuito a produrre e di cui, comunque, nel famoso 99%, gode solo il sottoprodotto. In Italia, autonomia, dirigenza, azienda, utenza, sussidiarietà, abilità misurabili, privatizzazione, non sono semplice nominalismo, ma ordine del discorso. Il tutto condito da modernizzazione, progresso indefinito, nuove forme di benessere, lingua inglese veicolare, sintetica, asciutta. I giovani viaggiano liberamente (si legge nel sito dell'Unione) per l'Europa, i capitali pure, un po' meno le masse di nuovi poveri. Inizia il processo il ministro Berlinguer con la legge del 2000, le titolari del dicastero dell'era berlusconiana, opereranno lo sfondamento. La scuola accoglie, riverbera, enfatizza, attraverso profonde modificazioni organizzative, il pensiero dominante. La parola flessibilità diventa un *mot-valise* intorno al significante primo di fluidità, di libertà di ripensarsi continuamente, di potenzialità sempre rinnovata, di *empowerment*. In realtà, come sappiamo, il lavoro si disloca, si sgretola in mille forme e figure, cessa di essere ciò che era nel Novecento, soprattutto rispetto al nodo dei diritti.

Nel linguaggio dell'impresa la libertà è *game*, gioco. Termine che perde la sua innocenza, i connotati che Huizinga diede alla necessità biologico-culturale dell'uomo di essere *ludens*, acquista quelli della competizione come lotta per la sopravvivenza,

dove chi vince, vince provvisoriamente, chi perde non si risollewa. Gli attori sociali oggi studiano, apprendono, si istruiscono, per mostrare prestazioni individuali, lontanissimi, soprattutto se occupano i gradini più bassi della scala sociale, da performances di èquipe. Eppure si sa, lo sa *il responsabile delle risorse umane* quando non cerca manovalanza manuale o intellettuale, ma deve garantire risultati alti, che le prestazioni migliori si ottengono in squadra. Nella scuola, la necessità di verificare i risultati degli apprendimenti per valutare l'efficacia e l'efficienza del sistema, accende un dibattito che, a malapena, occulta gli scopi economici: risparmiare, eliminare ogni gratuità, razionalizzare la spesa sui tempi brevi. Ma i risultati di un buon apprendimento, qualsiasi insegnante lo sa, si vedono solo nei tempi lunghi, costituiscono un investimento sociale complessivo su cui non si può calcolare un *derivato* finanziario! Dimentichi dell'insegnamento di Mayo sul piccolo gruppo spontaneo di lavoro, e di Vigotskij sull'accrescersi delle abilità quando si lavora a fianco di soggetti più esperti, i moderni valutatori non si danno il tempo per leggere i percorsi, gli stili attraverso i quali si apprende una nozione, si è in grado di trasferire una abilità, di metter a frutto trasversalmente una competenza. Tutto si schiaccia sulla risposta breve, *testuale*, il *to test* è controllo e collaudo, è l'aderenza al testo della domanda, senza sfumature e divergenze che sono valutabili solo con sforzo critico, cooperativo, *discussivo*/discorsivo fra valutatori. Se lo scenario è questo, appare chiaro che la relazione educativa e le sue pratiche di cura non possono più essere considerate centrali: esse non sono immediatamente valorizzabili in senso economico.

#### **4. La premessa delle premesse.**

Come si può introdurre la cultura della cura nelle relazioni educative? Come favorirne le condizioni e qual è l'insegnante che può farlo, in quale scuola? Si deve forse uscire dalla miopia sistemica, centrare il fatto educativo sulla nostra natura biologica, sulla nostra condizione ontologica, per poter rifondare il modello educativo?

Dunque, ritorniamo alle premesse.

Il docente deve saper "*ascoltare, riconoscere accogliere e raccogliere (...) permettendo al soggetto (...) di apprendere qualcosa, ma anche di apprendere riguardo al proprio modo di apprendere*" (Blandino, G. Granieri B., 1995, pag. 16). L'insegnante, deve gestire gli aspetti emozionali delle relazioni che si instaurano in classe, tra docente e discente, tra compagni, con l'istituzione scolastica stessa, intesa come rappresentazione sociale, per trasformare gli ostacoli in risorse per l'apprendimento.

La sofferenza psichica è un elemento dell'apprendimento. Quando non riconosciuta ed elaborata, può trasformarsi in forza distruttiva del pensiero, causa della perdita di abilità linguistiche, di preziose attitudini e capacità intellettuali. L'azione curativa, creativa dell'insegnante non consiste nel tentativo di eliminare il dolore tipico di ogni età della vita, ma nell'accoglimento, nel contenimento, volti ad apprendere dall'esperienza.

Di questa *cura* nulla si evince dai testi dei programmi scolastici, anche nei casi migliori (ad esempio, quello per la scuola primaria, del 1985), eloquente constatazione di come i dirigenti ministeriali non considerino la rilevanza della sfera emotiva nella relazione educativa. Leggere, scrivere e far di conto è sicuramente un compito istituzionale e la condizione di ogni futuro apprendimento, ma esso è strettamente legato alla dimensione emotiva, un nesso la cui dimenticanza è causa degli insuccessi e degli abbandoni scolastici.

La supremazia conferita, nella formazione (quando c'è stata) e nell'aggiornamento dei docenti, alle metodologie, alle tecniche dell'insegnamento e ai contenuti delle discipline, soprattutto nella scuola media e superiore, ha avuto come conseguenza l'indisponibilità

a comprendere e a gestire il disagio professionale e personale degli insegnanti. Blandino, analizzando il fenomeno del *burnout*, mette in evidenza l'effetto di esaurimento fisico ed emozionale, il senso di sopraffazione per l'eccesso di richieste, la depersonalizzazione, a cui seguono il rifiuto e la percezione di insuccesso e di inadeguatezza nel proprio lavoro.

All'origine delle difficoltà della scuola, vista dal lato di chi vi lavora, ne sopporta le responsabilità e vi opera con disagio, c'è la storia dell'*in-curia*, intesa come la mancanza, o l'inidoneità, di atti legislativi riguardanti la formazione e il reclutamento degli insegnanti. Tale mancanza è *ex-clusione*, eliminazione del curarsi e del curare, di cui si può fare la cronistoria.

Nel 1859, la legge Casati, estesa a livello nazionale dopo l'unificazione, prevede per le facoltà di Scienze e Lettere un *magistero* finalizzato alla formazione dei futuri insegnanti, con attività seminariali e di tirocinio. Ma, l'*incuria* da parte dei poteri pubblici, le fa mancare la necessaria copertura finanziaria, dunque l'applicazione.

Croce, nel 1920, abroga la legge Casati; Gentile, nel 1923, fa escludere dalle finalità dell'università obiettivi professionalizzanti per i docenti.

Dal secondo dopoguerra la *ex-cura* dura, con alterne vicende, fino ai giorni nostri.

Nel 1961, l'avvio della media unica e l'estensione dell'obbligo scolastico provocano l'entrata in ruolo di moltissimi professori privi di alcuna formazione specifica.

La Relazione conclusiva della Commissione Parlamentare di Indagine sulla Scuola del 1963, torna ad occuparsi di formazione degli insegnanti; la scuola, per effetto della riforma precedente, è in fortissima espansione ma, solo leggi transitorie e sanatorie intervengono sul reclutamento e sulla formazione dei docenti, senza un pensiero e una pianificazione di ampio respiro. Importanti studi di programmazione e organizzazione scolastiche, relative alla formazione in ingresso e in carriera, non trovano sbocchi di legge.

Nel corso dell'anno scolastico 1973-74, la legge-delega sullo stato giuridico degli insegnanti, e il conseguente decreto, sanciscono il principio della formazione universitaria per tutti gli aspiranti docenti: un percorso professionalizzante per gli insegnanti della secondaria, la laurea specifica per i maestri. L'attuazione della legge viene rinviata in attesa del regolamento specifico.

Dal 1990, la formazione degli insegnanti entra in un delirio di norme e di iniziative per lo più inconcluse: l'istituzione di strutture didattiche universitarie per tutti; nello specifico, per chi ambisce all'insegnamento nei gradi elementare e dell'infanzia, l'obbligo del conseguimento della laurea in Scienze della Formazione Primaria. Vengono istituite, in vigore dal '99, le Scuole di Specializzazione (Ssis) per gli insegnanti della scuola secondaria; articolate in indirizzi relativi alle aree disciplinari, hanno carattere abilitante obbligatorio, successivo alla laurea disciplinare. Slegate dal reclutamento, abolite nel 2009, lasciano incompiuto il percorso che dalla formazione porta all'assunzione in ruolo. L'abilitazione Ssis, nonostante così fosse convenuto, cade nel nulla, il titolo conseguito (con costi notevoli per gli iscritti e per i contribuenti!) diventa superfluo per la partecipazione ai concorsi.

La stessa modifica dell'organizzazione universitaria e l'incremento dell'autonomia degli atenei, le nuove tabelle degli ordinamenti didattici, in vigore dal 1997, sono provvedimenti senza ricaduta sulla qualità dell'insegnamento.

Nel 2010, si torna – ancora! - a definire le modalità della formazione iniziale e i percorsi didattici ad essa finalizzati. Per gli insegnanti della scuola primaria si prevede un corso di *laurea magistrale a ciclo unico*, di durata quinquennale, a numero programmato. Per gli insegnanti della scuola secondaria si stabilisce, a regime, un percorso ad hoc per ciascuna classe di abilitazione, gestito dalle facoltà disciplinari, *qualche* attività formativa di taglio educativo-didattico, un anno di Tirocinio Formativo Attivo (TFA).

Sulla assurda struttura del TFA, si è già esercitata in sede sindacale e sui giornali la critica più feroce. Un modo *per fare cassa*, è stato detto, i quiz a risposta multipla per la selezione iniziale una *scrematura*. “*Ma non è affatto detto che la scrematura faccia emergere i migliori*”, si legge sul Sole 24 Ore del 9 settembre scorso.

Il percorso degli atti legislativi e normativi riguardanti il reclutamento e la formazione degli insegnanti, mette in luce la volontà politica di *affossare* la scuola pubblica. Ma, occorre aggiungere, la responsabilità della sempre più bassa qualità dell'offerta formativa, non è solo legata alla *in-curia* verso la formazione, ma all'abbandono di interventi di stabilizzazione dei lavoratori della scuola. Insegnanti sempre più *a tempo*, sempre più *di passaggio* da un istituto all'altro, da un insegnamento a un altro, privati di ogni motivazione all'esercizio della professione. Quello che questa storia lascia al buio, sono i tentativi di modificare gli assetti, il pensiero e le pratiche della scuola nati, malgrado tutto, dall'impegno giornaliero, dalle riflessioni, e dalle lotte di chi la scuola la vive e di chi la sente come problema sociale e politico.

Ora come allora, come sempre? Dopo le proposte di regionalizzare la formazione e il reclutamento, in aperta violazione dell'articolo 117 della Costituzione, si è tornati a bandire, quest'anno, un *concorstone*, le cui prove saranno centrate sull'accertamento delle competenze disciplinari dei candidati solo nella fase finale, mediante la presentazione di una lezione. I quiz previsti per la preselezione valuteranno conoscenze scarsamente attinenti con le necessarie competenze psicopedagogiche e le capacità relazionali. Eppure, nel sottoscrivere, nel 2007, il documento riguardante il Miglioramento della Qualità della Formazione degli Insegnanti, il Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea, si era impegnato ad assicurare agli insegnanti una formazione con conoscenze alte nelle discipline, con competenze pedagogiche e trasversali, il sostegno a inizio carriera, gli incentivi all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, la creazione di un ambiente scolastico *attraente*, l'efficacia didattica anche in classi eterogenee per provenienze socioculturali e livelli di abilità.

Se le proposte per una riforma organica e sistemica della scuola, che parta dal reclutamento e dalla formazione degli insegnanti e volta a rivedere l'intera organizzazione scolastica, ancora restano in agenda, scarse sembrano le speranze che ci sia la volontà politica per affrontare tali compiti.

C'è ancora spazio per l'utopia? E' possibile vincere sul terreno dell'immaginario collettivo e istituzionale il pensiero economicista, neo-liberista? Noi crediamo di sì, crediamo che le nostre premesse sul concetto di cura e l'analisi che abbiamo svolto, possano contribuire a rifondare la teoria e le pratiche. Si tratta, in coerenza con quelle premesse e quelle tesi, di ritrovare modalità organizzative che valorizzino la docenza come pratica che si determina in una collettività. Insegnare è agire in base ad una riflessione sostenuta dal gruppo di tutti coloro che sono impegnati nei processi educativi, famiglie, docenti, creature piccole. La creazione di spazi critici, dove stare insieme intorno ai problemi, è un modo per battere, dalla base, l'individualismo, il conformismo, stretti in un pensiero sull'esistente come ultima tappa della storia. Le teorie dell'organizzazione del lavoro, spesso mal apprese dal mondo della scuola, ci dicono che mutare le condizioni di lavoro produce un cambiamento delle mentalità e dei comportamenti dei lavoratori. Come avveniva, prima dell'era Moratti-Gelmini, negli ex ordini elementare e materna, gli insegnanti devono avere il tempo per discutere, di sé, degli studenti, dei conflitti, delle sofferenze a cui nessuno è alieno, del dubbio come apertura di crisi. Il dubbio, come atteggiamento cognitivo e affettivo, capace di produrre invenzioni, di avviare ad un giudizio ispirato alla *pietas* politica sugli errori e sulle carenze dei singoli, capace di generare soluzioni per il loro contenimento. Il gruppo-docente, in forma istituzionale (le ore non frontali, le sedute degli organismi interni alla scuola, oggi considerati improduttivi e costosi) e informale, *come tempo per dirsi le*

*cose*, può costituire un luogo di formazione continua. Se il reclutamento per concorso pubblico, regola democratica di ingresso, è stato degradato a *testing idiota* (etimologicamente: privo di discorsività critica), se la *riforma* dei corsi superiori e universitari è incorsa nelle vicissitudini politiche descritte, più che mai bisogna lavorare per una formazione in accesso articolata sulla cultura della relazione e della sua cura. Nelle scuole, subito, occorre avviare (ri-avviare) la pratica della cooperazione. Darsene il tempo e lo spazio, anche in contro-tendenza alle indicazioni del Ministero. La resilienza, modificazione dell'assetto senza distruzione della relazione organica fra le parti, comportamento vitale, tipico dell'arte quotidiana della sopravvivenza, si può coniugare ad operazioni forti, di resistenza al *nuovo che avanza*. *Novità*, ormai così sfaldata anche ideologicamente da risultare, ai suoi stessi promotori, un fattore di impotenza, di crisi perenne, di a-progettualità: l'impossibilità di guardare al tempo di vita di un paese come al tempo lungo delle generazioni giovani e di quelle a venire. C'è posto per l'utopia finché ci sarà posto per il conflitto.

## **Bibliografia**

- Arendt H., 1989. Vita Activa. La condizione umana, Bompiani, Milano.  
Arendt H., 1970. Tra passato e futuro, Vallecchi.  
Augè M., 2000. Finzioni di fine secolo, Bollati Boringhieri, Torino.  
Blandino G. Garnieri B., 1995. La disponibilità ad apprendere, Raffaello Cortina, Milano.  
Blandino G., 2008. Quando insegnare non è più un piacere, Raffaello Cortina, Milano.  
Campione V. Bassanini F., a cura di, 2011. Istruzione bene comune, Passigli, Firenze.  
La Cecla F., 2008. Contro l'architettura Bollati Boringhieri, Torino.  
Le Breton D., 2001. Il mondo a piedi Feltrinelli, Milano.  
Larochelle G., 1990. L'imaginaire technocratique, Boreal, Montreal.  
Lo Piparo F., 2011. Aristotele e il linguaggio, Laterza, Bari.  
Mayo E., 1996. Democrazia e libertà, Donzelli.  
Stiegler B., 2012. États de choc: bêtise e savoir au XXIe siècle, Mille et une nuit, Parigi.  
Varela F., 1987. Scienza e tecnologia della cognizione, Hopefulmonster.  
Vygotskij L.S., 1992. Pensiero e Linguaggio, Laterza, Bari.