

Riflessioni sull'odierno disastro educativo: tutta colpa della scuola?

Gemma Errico

Il presente contributo propone una riflessione sul ruolo della scuola, in un periodo di crisi che vede l'istituzione educativa vittima di attacchi, poiché ritenuta responsabile dell'innegabile deficit educativo. Quest'ultimo è imputabile solo alla scuola? È da questa domanda che il presente lavoro prende le mosse, osservando che oggi all'interno dell'istituzione scolastica non si volge più lo sguardo all'educazione. Attraverso una disamina dei concetti di autorità e di libertà, si tenta di trovare una risposta a un altro interrogativo ricorrente: i metodi antiautoritari hanno fallito? Si evidenzia come alla trasformazione dell'istituzione scolastica debba corrispondere la trasformazione tanto delle pratiche didattiche quanto di quelle relazionali.

This paper proposes a reflection on the role of the school, in a period of crisis in which we see the school victim of attacks, because it is considered responsible of the undeniable educational deficit. Is this disaster attributable only to the school? The paper starts from this question, observing that today within the educational institution we do not direct our gaze to education. Through an examination of the concepts of authority and freedom, this paper attempts to find an answer to an other recurring question: have the anti-authoritarian methods failed? This paper highlights that the transformation of school must correspond to the transformation both of educational practices and of relational practices.

Parole chiave: autorità, cura educativa, deficit educativo, pratiche didattiche, relazione educativa

Keywords: authority, educational care, educational deficiency, teaching practices, educational relation

1. Introduzione

Oggi la scuola sta attraversando un periodo di profonda crisi che la vede vittima di attacchi, di aspre critiche, poiché ritenuta responsabile del disastro educativo e formativo che si riflette, da un lato, nei tassi ancora troppo alti di dispersione scolastica, dall'altro, nel disorientamento dei nostri ragazzi, nella mancanza di disciplina, di rispetto per le persone e per le cose, per i propri compagni e per il ruolo dell'insegnante. Questa è la realtà che i tristi e allarmanti fatti di cronaca ci

consegnano quotidianamente, una realtà che vede il giovane studente protagonista di atti che vanno dal vandalismo al bullismo.

È innegabile un *deficit* educativo. Ma il fallimento è attribuibile solo ed esclusivamente alla scuola, ai docenti? Se non possiamo negare un *gap* educativo, non si può neppure negare che se all'interno della nostra scuola non si volge più lo sguardo all'educazione, è anche, forse soprattutto, a causa dell'incapacità dimostrata dai diversi governi succedutisi negli ultimi decenni di adattare la scuola alle esigenze della società in continua evoluzione.

La scuola oggi ha assunto le sembianze di un'azienda, la cui funzione non coincide più con quella connaturale alla scuola, ovvero con la funzione educativa, ma collima con una funzione di mera erogazione di servizi volta a soddisfare gli utenti, i clienti, ossia gli alunni. Il miglioramento della qualità della scuola, dell'istruzione, della didattica non si persegue con la finalità di accrescere le possibilità di successo di tutti gli allievi, ma con la finalità di accrescere la fama della scuola, di guadagnare iscritti e/o di non perderne¹.

Un altro aspetto importante da considerare, che contribuisce senz'altro a spiegare la totale mancanza di rispetto nei confronti dell'insegnante, è la percezione di quest'ultimo da parte degli adolescenti. La figura del docente è percepita dagli studenti come priva di prestigio, addirittura talvolta come simbolo del fallimento personale, come emblema di una scelta di ripiego; questo poiché l'insegnante nella società odierna, soprattutto in Italia, risulta bistrattato, e non soltanto sul piano economico. In passato il docente occupava una posizione privilegiata, godeva di un profondo rispetto da parte della società, dei genitori, quindi degli alunni, per via del riconoscimento della fondamentale importanza del ruolo sociale svolto, quale educatore, emancipatore, impegnato nella lotta all'analfabetismo e nella promozione della cultura. Cultura che insieme al docente aveva un altro peso, un altro valore, oggi non più riconosciuto come essenziale per la riuscita, per la realizzazione personale, per via dei cattivi e devianti modelli offerti ai giovani dalla società odierna, dove l'unità di misura del successo è il numero di *likes* ottenuti sui *social network*.

D'altronde, questa spasmodica ricerca di approvazione sociale, il forte disorientamento, che troppo spesso sfocia in violenza, possono

¹ Peraltro, a far riflettere sul ruolo dell'istituzione scolastica, sulla sua efficacia, sul suo primato quale agenzia educativa è il sempre più crescente numero di genitori che, nel nostro Paese, scelgono la via dell'educazione familiare (*home-schooling*).

essere spiegati con la totale mancanza di certezze, di punti di riferimento stabili, con l'impossibilità di volgere lo sguardo al futuro con la stessa serenità di coloro che nel '68, ad esempio, avevano tutto da conquistare lottando contro una società conservatrice e misoneista, improntata a criteri gerarchici e paternalistici. Oggi bisognerebbe lottare contro cosa, contro chi? Contro le errate e irresponsabili scelte politiche operate negli ultimi decenni? Contro una società che offre modelli negativi? Contro una scuola che non riesce a migliorare la società?

Hanno forse ragione coloro i quali rimpiangono la superata società autoritaria? Quel che è certo è che occorre arginare l'indisciplina dilagante nelle scuole ponendo un limite nel quale svolgere l'azione educativa, nel rispetto reciproco dei ruoli. E questo limite non può che essere posto dall'autorità, non può che sottendere un recupero dell'autorità, tanto degli insegnanti quanto dei genitori. È evidente, infatti, come il ruolo degli adulti sia entrato in crisi anche all'interno della famiglia. Non solo l'autorità degli insegnanti, ma anche quella dei genitori è stata svuotata, come dimostra la loro incapacità di esercitare la funzione di educatori con la giusta autorevolezza e responsabilità. Forse ha ragione l'autore di *Elogio della disciplina* quando afferma che “abbiamo disimparato l'arte di educare, le norme comuni sono andate perdute e si è diffusa la convinzione che i bambini cresceranno comunque, in un modo o nell'altro. Stiamo navigando senza bussola in un mare aperto”².

2. *Quale autorità va recuperata?*

Cerchiamo di affrontare il tema dell'autorità, che rappresenta il problema cogente e centrale dei rapporti tra generazioni. I metodi anti-autoritari, non direttivi, improntati a un massimo di libertà, promoventi una scuola liberale e democratica, hanno fallito? Tali metodi si sono affermati, com'è noto, nell'ambito del rinnovamento pedagogico, nel secolo del bambino, protagonista del processo educativo, come reazione alle strettoie dell'insegnamento tradizionale, dei metodi della scuola tradizionale, parolaia, libresca, dogmatica, dove vigeva una disciplina fondata sull'autorità incondizionata del maestro e sull'obbedienza degli allievi. Oggi sono in molti, vista la diffusa e preoccupante assenza di disciplina che impera nelle nostre scuole, ad agognare un

² B. Bueb, *Elogio della disciplina*, Milano, Rizzoli, 2007, pp. 11-12.

ritorno alla scuola del passato, alla scuola *ancién regime*. È davvero l'unica soluzione?

Non bisogna dimenticare che il bambino, così come l'adolescente, apprende soltanto ciò che comprende, e comprende solo se partecipa all'elaborazione del suo sapere. Così come bisogna tener presente che un agire educativo fondato sulla motivazione è senz'altro più efficace di un agire pedagogico che fa leva sulla paura e sulla punizione, anziché sull'attivazione delle risorse e delle potenzialità degli allievi. Ora, una didattica attiva sottende una certa libertà, che non va confusa con la totale anarchia: occorre educare i bambini alla pratica della libertà, ossia al riconoscimento dei loro doveri individuali e sociali.

Peraltro, i protagonisti dell'Educazione Nuova, tra cui R. Dottrens, non negano, anzi valorizzano, l'autorità, vista come autorevolezza e basata sulla superiorità soprattutto morale dell'educatore. Le pedagogie nuove intendono l'educazione principalmente come autogoverno, cioè come processo spontaneo che si realizza permettendo ai bambini di assumersi le proprie responsabilità. Il metodo dell'autogoverno permette allo studente di interiorizzare le norme e sviluppare la sua personalità mediando le esigenze personali con quelle del gruppo. Ciò si verifica, per esempio, nelle classi-comunità freinetiane, all'interno delle quali, la disciplina viene a fondarsi sull'interesse dell'allievo nel rispetto del gruppo-classe. Dunque, il recupero dell'*auctoritas*, al fine di tornare ad esercitare un'autentica funzione educativa, è possibile se l'autorità viene proposta agli allievi come collaborazione necessaria, come fattore necessario per il gruppo, il cui funzionamento esige ruoli finalizzati a un compito.

La parola autorità deriva dal latino *auctor*, che designa colui che fa nascere e dà inizio, l'autore, il creatore, e che, a sua volta, è riconducibile al verbo *augere*, che significa accrescere, aumentare. Avere autorità significa, quindi, possedere una superiorità che consente di agire sugli altri e, in educazione, di seguire e promuovere lo sviluppo armonico dell'essere. È bene ricordare che l'esercizio dell'autorità è normale nella misura in cui il soggetto a cui essa è rivolta comprende il senso delle sue responsabilità e possiede le capacità necessarie per farvi fronte. Non c'è niente di più disastroso di un capo che non ha autorità o che non sa farne buon uso. Bisogna, però, come avvisa Dottrens, distinguere nettamente tra autorità e costrizione. Un maestro dittatore, eccessivamente severo, non ha che un'autorità apparente; egli agisce unicamente per mezzo della costrizione, ottenendo la

disciplina più cattiva che ci sia, quella che porta alla dissimulazione e alla rivolta, anziché al rispetto nei confronti di colui che detiene il potere di direzione.

L'autorità è principalmente funzione del valore professionale e delle qualità inerenti al mestiere: precisione, conoscenza del compito da assolvere, organizzazione del lavoro, ordine e metodo, insegnamento adattato agli allievi, conoscenza approfondita dei bambini e del loro ambiente (familiare e sociale). Essa, secondo Dottrens (1960)³, dipende soprattutto da qualità personali: padronanza di sé, senso di responsabilità, perseveranza nello sforzo, desiderio di perfezionamento, amore per i bambini. L'acquisizione di questa "autorità-prestigio", opposta alla "autorità-costrizione", consente di dirigere una classe senza ricorrere a sanzioni, di instaurare dei buoni rapporti con gli allievi e di assicurare il progresso del lavoro scolastico.

Alla "autorità-costrizione" e alla "autorità-prestigio" corrispondono, spiega il pedagogista svizzero, due tipi di disciplina. La disciplina della prima si basa su questa convinzione: il bambino deve fare ciò che vuole l'adulto; a forza di obbedire, egli acquisirà delle abitudini che lo manterranno sulla strada del dovere. La disciplina che richiede la seconda, invece, non ha per scopo l'obbedienza, ma l'apprendimento della libertà: l'educatore dona una parte di responsabilità a ciascuno e toglie le costrizioni esteriori, non soltanto nell'esecuzione degli esercizi scolastici, ma anche nell'elaborazione del lavoro, per passare dal "faccio ciò che voglio" al "faccio ciò che devo e che sono capace di fare". La libertà autentica in educazione è il risultato del controllo interiore della ragione, ossia della disciplina interiore.

Kant accorda molta importanza all'obbedienza libera, quella che deriva, non dalla costrizione, ma dalla fiducia. Obbedienza libera che deve essere, però, riconosciuta come dovere. Nondimeno, per il filosofo di Königsberg, anche l'obbedienza derivante dalla costrizione è necessaria, "perché prepara il ragazzo a mettere in pratica le leggi che egli, nel futuro, come cittadino, deve rispettare anche se non gli sono gradite"⁴. Come osserva nelle sue lezioni di pedagogia, "il bambino deve sempre sentire la sua libertà in modo tale da non ostacolare l'altrui libertà: deve perciò sempre incontrare una resistenza"⁵. Ma, preci-

³ R. Dottrens, *Le problème de l'autorité*, in "Techniques de vie", n. 7, 1960, pp. 13-19.

⁴ I. Kant, *Pedagogia*, Milano, Luni Editrice, 2015, p. 88 (ed. or. 1803).

⁵ *Ibidem*, p. 64.

sa, “nulla è più nocivo di una disciplina avvilita e servile, per piegare la volontà del bambino”⁶.

Possiamo affermare senza tema di smentita che più delle regole, dei precetti e delle leggi, che il bambino non è in grado di decifrare, vale l’esempio di vita, poiché, come Seneca ha scritto in una delle sue *Lettere a Lucilio*, “gli uomini credono più ai loro occhi che alle loro orecchie, e inoltre perché lunga è la via dei precetti, corta e infallibile quella degli esempi”⁷.

Calzante l’esempio offerto dalla visione pedagogica di C. Freinet, il quale ritiene che la disciplina derivante dal partecipare a un’attività costruttiva rappresenti un mezzo adeguato per il raggiungimento dell’autocontrollo. La sua fonte si ravvisa nella natura stessa del lavoro cooperativo organizzato democraticamente, di cui tutti gli alunni si sentono responsabili. La preoccupazione della disciplina è, osserva l’educatore francese, inversamente proporzionale alla perfezione dell’organizzazione del lavoro, all’interesse dinamico e attivo degli alunni. La cooperazione costituisce un elemento fondamentale nella messa a punto delle tecniche didattiche freinetiane. Al di fuori dell’organizzazione cooperativa non solo non si spiegherebbero tali tecniche, che si giustificano soltanto in un contesto cooperativo, ma neppure sarebbe possibile la loro applicazione e il raggiungimento delle finalità educative che esse si propongono.

In Freinet si ritrovano le intuizioni e le idee di un apprendimento costruito dai ragazzi. Idee e intuizioni che nascono dalla scoperta del valore della cooperazione nella costruzione delle conoscenze. Ponendo a fondamento di ogni iniziativa didattica e organizzativa il valore della cooperazione, è possibile realizzare una scuola democratica che assicuri uguali opportunità di apprendimento e di relazione. Attraverso il gioco della dinamica del gruppo-classe, si verifica, da un lato, una trasformazione della relazione dei fanciulli con il sapere, poiché essi manifestano spirito di iniziativa nelle varie attività di apprendimento; dall’altro, una trasformazione della relazione con l’autorità, poiché gli alunni si assumono la responsabilità delle condizioni della vita di gruppo e del suo funzionamento. Nella classe cooperativa, i significati acquisiti diventano linguaggio del gruppo e conoscenza personale di ciascuno. Non dimentichiamoci, però, che soltanto in un

⁶ *Ibidem*.

⁷ Seneca, *Lettere morali a Lucilio*, I, 5, citato in A. Broccoli, *Educazione, democrazia e autorità*, Roma, Monolite Editrice, 2004, p. 160.

clima di accoglienza all'insegna del dialogo, dell'ascolto e del riconoscimento della cultura di ciascun bambino, questi sarà incoraggiato a manifestare le sue conoscenze e a metterle in comune con gli altri.

Probabilmente la scuola fallisce quando, soggiacendo agli imperativi della competenza e della competitività, non si preoccupa di far interiorizzare agli alunni lo spirito cooperativo. D'altronde, nella società e nell'economia della conoscenza, la scuola si configura come un'azienda competitiva all'interno di un mercato della formazione; la logica individualista della società la vuole come un luogo in cui a imperare non siano lo scambio reciproco, il dialogo e la discussione, ma la competitività (tanto tra insegnanti quanto tra alunni).

La scuola fallisce quando non si preoccupa di trovare la via per rendere gli alunni autonomi, ovvero in grado di assumersi le proprie responsabilità, in grado di acquisire consapevolezza di sé, in grado di pensare in maniera critica e autonoma; dovrebbe essere questo, in effetti, l'obiettivo supremo dell'educazione: l'autonomia intellettuale. In questo senso, andrebbero forse recuperate, riattivate in maniera critica, come osserva Massimo Baldacci, le lezioni di Freinet e di Freire, le cui pedagogie sono da considerarsi pedagogie dell'emancipazione, intese giustappunto come “conquista della capacità di pensare con la propria testa e di pensare a come il mondo vada trasformato insieme agli altri”⁸, nonché pedagogie del dialogo, luogo di incontro e di comprensione.

L'insegnante dovrebbe condurre gli allievi ad acquisire una buona capacità di giudizio, una certa fiducia in se stessi e la capacità di lavorare bene gli uni con gli altri. Tutte competenze che non si sviluppano certo in un regime di “trasmissione” a senso unico. Occorre aiutare l'allievo a capire in modo efficace e meno unilaterale; la comprensione deve essere promossa tramite la discussione e la collaborazione, incoraggiando a esprimere meglio le proprie idee per poter attuare un incontro con le menti di altri.

2.1. Autorità e libertà

Autorità e libertà costituiscono dei termini costanti nella riflessione pedagogica, ma mutevoli di significato in funzione delle concezioni generali della vita e delle condizioni socio-culturali e storiche. Quale,

⁸ M. Baldacci, *La pedagogia dei subalterni*, in “Cooperazione educativa”, vol. 67, n. 3, 2018, p. 59.

dunque, il significato di autorità educativa? E in che rapporto sta con la libertà?

Dal discorso condotto finora emerge che l'autorità in educazione deve servire all'esercizio del diritto della libertà dell'educando, deve mirare a educare alla libertà, non a controllare, a imporre dall'alto. In quest'ultimo caso, il volto che assumerebbe l'educazione sarebbe quello autoritario e coercitivo dell'imposizione. Detto altrimenti, l'autorità educativa deve mirare a rendere capace la persona della libera iniziativa, il cui risultato progressivo è il perfezionamento della personalità, fine supremo dell'educazione, non raggiungibile senza libertà, che è affermazione di intenzione, di un progetto di vita, espressione dell'iniziativa personale.

Ora, condizione della libertà e della stessa educazione è l'autorità. Caldeggiare la libertà nel campo dell'educazione non significa lasciar fare ai bambini sempre tutto ciò che desiderano; “un elemento di disciplina e di autorità deve esservi per forza: la misura di questo elemento, e la maniera in cui lo si debba esercitare, questo è il problema”⁹. Se è vero che l'educazione deve essere sempre affermazione ed esaltazione della vita e della libertà, è altresì vero che tale affermazione sottende ordine e disciplina, giacché “non si progredisce nella vita senza obbedire a delle ragioni superiori, senza la disciplina che impone non tanto delle rinunce, quanto delle elezioni e delle preferenze”¹⁰.

Solo in questo modo si giunge al piano dell'autonomia, dove la persona sceglie di osservare la legge collimante con la migliore forma di vita. La genesi della libertà coincide, d'altronde, con la genesi dell'autonomia, la cui conquista è graduale: a mano a mano che si afferma la personalità, cresce l'autonomia. Per raggiungere tale piano, naturalmente, il bambino ha bisogno di una guida, di un'autorità adeguata, senza la quale questi sarebbe privo di una direzione idonea verso le scelte propriamente educative. Ne deriva che l'esercizio dell'autorità è riconosciuto quale benefico in virtù dello stato di inferiorità del fanciullo, bisognoso di una guida, di una persona che più di lui sa e può. Di qui la disposizione all'obbedienza.

⁹ B. Russell, *Libertà e autorità nell'educazione*, in *Saggi scettici*, Milano, TEA, 1996, pp. 244-245 (ed. or. 1928).

¹⁰ M. Peretti, *Autorità e libertà nell'educazione contemporanea*, Brescia, Ed. La Scuola, 1975, p. 41.

Naturalmente, legando il concetto di autorità a quello di obbedienza, si associa spesso l'autorità all'esercizio del potere o della violenza. Tuttavia, come osserva saggiamente Hanna Arendt, “dove s'impiega la forza, l'autorità ha fallito”¹¹. L'autorità, specie quella educativa, è differente tanto dalla coercizione quanto dalla persuasione; non si concilia certamente con il dispotismo e la violenza. L'esercizio dispotico non fa altro che umiliare e incitare alla ribellione, ottenendo un'obbedienza meramente coatta. Va altresì ricordato che l'autorità poggia sulla maturità degli educatori: l'educando o il figlio obbedisce se riconosce la maturità dell'adulto quale superiorità, quale forza.

La libertà intesa quale affermazione della vita e della dignità personale viene a coincidere con l'obbedienza alla legge non quale norma dispotica, ma come fattore di incremento del bene personale. L'autorità educativa collima con il bene stesso dell'educando: “Obbedendo a essa, questi obbedisce alle norme che ordinano la formazione della sua personalità. L'educatore vale come se fosse la proiezione della migliore espressione di vita attuale e della fase adulta, pienamente autonoma, dell'educando;... si afferma come fattore della libertà di chi non è in grado di provvedervi da solo”¹². Dunque, l'autorità, necessaria per l'efficacia dell'educazione, è liberatrice allorché è in funzione della libertà; quando riconosce e salvaguarda i diritti della persona, quando mira alla formazione della personalità.

3. Il valore della cura in educazione: il processo educativo come pratica dell'aver cura

Ciò che andrebbe recuperata, a mio avviso, non è soltanto l'autorità-prestigio e la disciplina corrispondente sopra descritte, ma anche, e forse soprattutto, la dimensione della cura in educazione: quest'ultima dovrebbe farsi cura educativa, volta a promuovere nel soggetto la capacità di aver cura di sé, secondo l'insegnamento di Socrate, rendendo il soggetto in grado di decidere, assumendosi la responsabilità delle proprie scelte, provvedendo da sé al proprio benessere. Un'educazione non autoritaria, ma una prassi dialogica volta a condurre naturalmente all'autoeducazione, alla nascita del desiderio di prendersi cura di sé, di trovare se stesso.

¹¹ H. Arendt, *Che cos'è l'autorità?*, in *Tra passato e futuro*, Firenze, Vallecchi, 1970, p. 102 (ed. or. 1961).

¹² M. Peretti, *Op. cit.*, p. 43.

Come osserva lucidamente Luigina Mortari nel 2006, tra le parole chiave pedagogiche non rientra la cura, sebbene sia rilevante sul piano educativo. Tale termine risulta soppiantato da altre parole formanti l'attuale lessico pedagogico, quali: sviluppo delle competenze, apprendimento efficace, pianificazione didattica, crediti, debiti. Il criterio di valore non collima con la dimensione della cura educativa, della relazione educativa, ma con l'utile, che fa da corollario a una concezione dell'istituzione educativa come azienda, dove l'alunno diviene cliente. Il rischio è quello di perdere di vista la soggettività, la singolarità, l'unicità dell'allievo, nel quale bisogna vedere prima di tutto la persona. Assumere la cura come asse paradigmatico dell'agire formativo significa promuovere la realizzazione di un ambiente educativo favorevole, in grado di facilitare il fiorire dell'essere.

La cura, intesa come insieme delle modalità di relazione dell'individuo con il mondo nel quale vive, appartiene all'essere dell'uomo e alla sua natura relazionale; il bisogno dell'altro costituisce il fondamento dell'esperienza umana: ricevere cure fin dalla nascita permette il dischiudersi delle possibilità di vita. Perciò si parla di primarietà ontologica: l'essere umano ha bisogno di cura, ma anche di aver cura (degli altri e di sé). La cura rappresenta il fondamento esistenziale che consente a ogni singolo individuo di costruirsi come essere adulto responsabile e consapevole; in breve, permette la costituzione dell'identità adulta.

Quello della cura è un tema di matrice filosofico-pedagogica, collegato alla riflessione sull'educazione. Il paradigma della cura, da Socrate, il quale ravvisa nella cura il luogo stesso del fare educazione, a Platone, ha attraversato tutti i secoli fino ad Heidegger. Il concetto di cura viene tematizzato dal filosofo tedesco in *Essere e Tempo* (1927), dove, analizzando le categorie ontologiche dell'uomo (*Dasein*), interrogandosi sul senso dell'essere, sostiene che la cura è l'essere dell'esserci (l'essere nel mondo), è il luogo dove inizia il senso dell'esserci: "L'esserci, *ontologicamente* inteso, è cura"¹³. L'essere incompiuto non può divenire il suo essere proprio al di fuori della dimensione della cura: "La *perfectio* dell'uomo, il suo diventare ciò che può essere,... è un 'opera della cura'"¹⁴.

Heidegger distingue la "cura autentica" dalla "cura inautentica". Per "cura autentica" si intende quel modo di aver cura che "anticipa,

¹³ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Mondadori, 2016, p. 89 (ed. or. 1927).

¹⁴ *Ibidem*, p. 284.

liberando”, aiutando “a divenire consapevoli e liberi per la propria cura” . Si tratta di un “prendersi cura che non *salta* dentro, quanto piuttosto *avanti*, rispetto al poter essere esistente altrui, non per sottrargli la ‘cura’ ma, anzi, proprio per restituirla in quanto tale e per davvero. Questo prendersi cura... aiuta l’altro a diventare, *nella* sua cura, perspicuo a se stesso e libero per essa”¹⁵.

Per “cura inautentica” si intende, invece, quell’aver cura degli altri che corrisponde ad un “sostituire dominando”. Si tratta di un prendersi cura che può “sottrarre all’altro la cura e, nel pro-curare, *saltar* dentro al suo posto e in suo favore. Questo prendersi cura si incarica di procurare la bisogna dell’altro. Questi viene così spinto via dal suo posto, messo da parte, per rilevare a cose fatte il pro-curato e disporre come di cosa già pronta, risparmiandosene la fatica. Di un tale prendersi cura l’altro può diventare dipendente ed esserne dominato, anche se tale dominio può essere tacito e restare inavvertito a chi lo subisce”¹⁶.

Il concetto di cura quale *epimeleia heautou* o *cura sui*, risposta al desiderio di trascendenza, di conoscenza di sé, costituisce l’essenza dell’educare. Educare è entrare in relazione; significa educare ad aver cura di sé, dove aver cura di sé rimanda all’assumersi il compito di dare forma alla propria esistenza. Il concetto di educazione come pratica di cura che cerca di dare un compimento al divenire del soggetto e al proprio ha come riferimento teorico la concezione di Socrate dell’educare. Nell’*Apologia*, il filosofo greco ravvisa il primo compito dell’educatore nell’aver cura dei giovani, affinché essi apprendano ad aver cura di sé, ad aver cura della propria anima attraverso la ricerca della saggezza e della verità. La ragion d’essere dell’educazione è, dunque, coltivare nel soggetto la passione per la cura di sé, guidandolo nel cammino che conduce all’autonomia.

Nella relazione maestro-allievo di Socrate, si legge l’invito a prendersi cura degli altri solo dopo essersi presi cura di sé. In questa prospettiva, la cura è da intendersi come una pratica rivolta non soltanto agli altri, ma anche a se stessi. La cura di sé è una risposta alla responsabilità di dare forma al tempo della propria esperienza. Aver cura di sé significa lavorare a una continua trasformazione di sé; vuol dire cercare di conoscere se stessi (capacità e limiti), di pensare la propria esperienza, esaminando i propri modi d’essere nelle diverse situazioni. Per essere in grado di trasmettere la passione e la tecnica

¹⁵ *Ibidem*, p. 179.

¹⁶ *Ibidem*.

dell'aver cura di sé, l'educatore deve esercitarsi a lungo nella cura di sé, imparando a dare la migliore forma possibile alla propria vita.

La cura, quell'insieme di esperienze attraverso le quali acquisiamo un nostro modo di essere, una nostra forma, risulta intrinsecamente connessa alla formazione e all'educazione. Come osserva M. Mayeroff, nella sua opera *On caring* (1971), aver cura di una persona equivale ad aiutarla a crescere e ad attualizzare se stessa, a favorire il suo divenire più proprio, promuovendo il suo pieno benessere intellettuale, emozionale, spirituale e fisico. Sul piano teorico l'educare e il formare esigono la cura: si educa vigilando, spronando, “nutrendo”, orientando. Tutte azioni che si regolano sulla cura, “condizione di possibilità di ogni processo formativo ed educativo, che mai prenderebbe forma senza di essa”¹⁷.

Il compito che viene affidato alla cura pedagogica, “archetipo di ogni relazione”¹⁸, è quello di insegnare a dare una buona forma alla propria vita, è quello di tradurre l'informe, il disordine, “in forma, direzione e senso”¹⁹.

L'essere umano è incessantemente impegnato nel prendere e darsi forma. Continuamente alla ricerca di noi stessi, non possiamo che dipendere dalla cura, la cui essenza è relazionale. D'altronde, “nessun essere umano può sperare di creare da solo il proprio essere,... solo la cura che l'Altro gli rivolge può aiutarlo e guidarlo nel processo che lo porterà a nascere del tutto portando a compimento ciò che è già dentro di lui, ma in modo solo abbozzato”²⁰.

3.1. *La relazione, essenza della cura*

La relazione è un costitutivo dell'umano, in quanto condizione di realizzazione esistenziale del soggetto. È nella relazione, nell'interazione, che emerge il Sé, che non esiste mai isolatamente. Essere umani vuol dire essenzialmente essere in relazione²¹. Sulla relazione si fonda qualsiasi esperienza umana; in particolare, come osserva Piero Bertolini (1988), se l'esperienza educativa perdesse la sua con-

¹⁷ *Ibidem*, p. 171.

¹⁸ R. Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 31.

¹⁹ *Ibidem*, p. 82.

²⁰ *Ibidem*, p. 164.

²¹ G. Barrett-Lennard, *Relationship at the Centre*, London and Philadelphia, Whurr, 2005.

notazione relazionistica, perderebbe di conseguenza la sua valenza autenticamente pedagogica. La relazione interpersonale, costituisce, dunque, il fondamento dell'atto educativo. Al fine di creare un'autentica relazione di cura, occorre aver cura di ogni persona nella sua unicità, tenendo conto del suo profilo unico e singolare. Un aver cura guidato dal riguardo, dall'attenzione intensa e discreta, che facilita il costituirsi della soggettività, poiché lascia all'altro il tempo di essere, offrendogli spazi liberi e tempi non vincolanti, affinché possa sperimentare autonomamente la propria ricerca di sé.

Affinché la cura si iscriva in un orizzonte di significato (e non rimanga strumentale), occorre riconoscere e salvaguardare il valore dell'altro, ponendosi nella dimensione dell'ascolto attivo, che non rimanda a un semplice sentire, udire, ma a un'attenzione intensivamente raccolta sull'altro; un'attenzione aperta che richiede alla mente di attivare una postura allocentrica, disposizione ricettiva che si attualizza nella capacità di mettere tra parentesi il proprio sé, di fare un passo indietro, di fare vuoto; mossa cognitiva, quest'ultima, essenziale per attuare l'inizio del processo conoscitivo e comunicativo.

Assumere un atteggiamento ricettivo, assumersi l'impegno di non invadere l'altro, rimanda a quella che nell'ambito della filosofia husserliana è denominata sospensione del giudizio (*epoché*). Il termine *epoché*, composto delle parole greche *epi-* (su) e *échein* (tenere), rimanda a “tenere sopra”, “trattenere” e designa l'astensione del giudizio sulle cose e sui fatti del mondo, un porre tra parentesi il mondo, in modo da permettere ai fenomeni che giungono alla coscienza di essere considerati senza alcuna visione preconcreta; ci si pone come osservatori disinteressati, tesi non a valutare, ma a comprendere profondamente, ad avviare un processo di comunicazione autentica.

L'atteggiamento ricettivo prepara il terreno alla comprensione empatica, disposizione che maggiormente caratterizza l'educazione quale pratica dell'aver cura. Si tratta di una competenza relazionale, di una tecnica psicopedagogica necessaria per comprendere l'altro, la sua struttura, le sue caratteristiche, il suo sé autentico. L'empatia, dal greco *éν*, “in”, e *-πάθεια*, dalla radice *παθ-* del verbo *πάσχω*, “soffro” (a simiglianza del tedesco *Einführung*), rimanda alla capacità di avvertire l'altro nel nostro essere proprio, di cogliere e accogliere l'esperienza vissuta altrui, di anticipare in maniera intuitiva e immediata gli stati d'animo dell'altro, mantenendo la propria identità separata.

Nelle parole di Edith Stein (1917), nella relazione empatica, l'apertura all'altro non è mai fusione o identificazione (giacché se viene meno la distinzione fra due soggettività, viene meno anche la relazione conoscitiva), ma ascolto partecipe che preserva l'alterità dell'altro, la sua singolarità. Ascoltare, essenziale pratica di cura, poiché solo ascoltando è possibile comprendere i processi di elaborazione di significato dell'esperienza altrui, vuol dire saper fare spazio per l'altro dentro di sé, ossia accogliere. Si tratta di un ascolto autentico che consente di avvicinarsi con intensità emotiva e con discrezione all'altro, per permettergli di mostrarsi per quello che è.

In definitiva, come osserva M. Postic (1979), per cambiare la scuola, alla trasformazione istituzionale deve corrispondere la trasformazione della relazione educativa. Quest'ultima “si modifica solo quando l'insegnante..., guidato da una scelta filosofica, cambia atteggiamento nei riguardi del bambino, cercando di agire sul proprio comportamento”²². Detto altrimenti, alla trasformazione dell'istituzione scolastica deve corrispondere la modifica tanto delle pratiche educative, impartendo un insegnamento in linea con gli interessi reali e le motivazioni degli allievi, quanto delle pratiche relazionali, facendo dipendere l'autorità dalle relazioni interpersonali, collegandola agli scopi del gruppo-classe. Ciò si verifica allorché l'insegnante risulta impegnato in un processo di slancio verso l'altro e di ritorno su di sé, ovvero in un processo di riflessione su di sé, di cura di sé, finalizzato ad imparare a identificare le proprie motivazioni, ad analizzare le proprie reazioni nell'ambito dei rapporti con gli altri, ad acquisire consapevolezza del proprio ruolo.

Bibliografia

- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Firenze, Vallecchi, 1970 (ed. or. 1961)
 Barrett-Lennard G., *Relationship at the Centre*, London and Philadelphia, Whurr, 2005
 Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988
 Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna, Clueb, 2006
 Broccoli A., *Educazione, democrazia e autorità. Paideia e politeia da Socrate a Platone*, Roma, Monolite Editrice, 2004
 Bueb B., *Elogio della disciplina*, Milano, Rizzoli, 2007

²² M. Postic, *La relazione educativa*, Roma, Editore Armando Armando, 1983, p. 197 (ed. or. 1979).

397 – *Riflessioni sull'odierno disastro educativo:
tutta colpa della scuola?*

Dottrens R., *Le problème de l'autorité*, in "Techniques de vie", n. 7, 1960, pp. 13-19

Errico G., *Il pensiero di Célestin Freinet tra pedagogia e psicologia*, Roma, Anicia, 2016

Fadda R., *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016

Heidegger M., *Essere e tempo*, Milano, Mondadori, 2016 (ed. or. 1927)

Kant I., *Pedagogia*, Milano, Luni Editrice, 2015 (ed. or. 1803)

M. Mayeroff, *On caring*, New York, Harper & Row, 1971.

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

Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2003

Peretti M., *Autorità e libertà nell'educazione contemporanea*, Brescia, Ed. La Scuola, 1975

Postic M., *La relazione educativa*, Roma, Editore Armando Armando, 1983, (ed. or. 1979)

Russell B., *Saggi scettici*, Milano, Tea, 1996 (ed. or. 1928)

Stein E., *Il problema dell'empatia*, Roma, Edizioni Studium, 1998 (ed. or. 1917)