

tamento culturale. Se assumiamo il ragionamento sviluppato da Kristin Shrader-Frechette, il principio di cura sarebbe capace di sostenere solo un orientamento etico debole. Un ragionamento etico debole è quello in grado di rendere ragione della necessità di sviluppare nuovi atteggiamenti e nuovi ideali, ma avrebbe uno scarso valore pratico, nel senso che non riuscirebbe a fornire i criteri per risolvere le controversie della vita ordinaria (Shrader-Frechette, 1995, p. 621). Coloro che fanno discendere la possibilità del generarsi di un nuovo orientamento culturale dalla disponibilità di un ordinato sistema di norme considerano il principio di cura troppo fumoso. Ma chi ritiene che una nuova cultura presupponga innanzitutto un nuovo orientamento nei confronti della vita individua proprio nella leggerezza, o debolezza normativa, del principio di cura la sua forza, la sua necessità.

Ribadire il valore della cura come principio etico non significa rinunciare all'etica intesa in senso tradizionale, poiché alcune questioni nodali sono fuori dalla portata orientativa e non normativa propria dell'etica della cura ed esigono principi generali. Piuttosto significa affermare una nozione pluralistica dell'etica, che si nutra dialetticamente di approcci differenti; risignificare l'eticità concependola non come adeguamento a un codice, per quanto largamente condiviso, ma come un agire guidato da una riflessione continua sul modo di realizzare quanto di meglio è possibile per il ben-esser-ci dell'altro.

Cura ed educazione

La nostra società dovrebbe fare dell'educazione alla cura la *prima priorità*.

Nel Noddings

Nel momento in cui si condivide il presupposto della primarietà della cura nell'esistenza umana è legittimo ipotizzare che, essendo scopo specifico dell'educazione quello di approntare contesti che consentano la piena fioritura dell'umano, qualificandosi come un processo che orienta ad *essere pienamente ciò che si può essere*, l'aver cura debba diventare quel principio di ordine vitale di cui il processo formativo necessita per realizzare il suo *proprium*. La primarietà ontologica della cura deve cioè tradursi nella primarietà della cura come concetto morfogenetico del discorso pedagogico impegnato a costruire una teoria dell'educazione come cura. È vero che i bambini possono apprendere senza l'apporto che viene da un docente capace di cura, tuttavia le opportunità di apprendimento e le situazioni che facilitano il pieno fiorire delle potenzialità degli allievi possono essere ridotte (Noblit, Rogers, McCadden, 1995, pp. 680-5)¹.

Se si assume la cura come fondamentale categoria del discorso pedagogico, allora diventa essenziale comprendere in che modo debba

1. Sono in molti ormai a sostenere che il caring svolge un ruolo essenziale nel processo di istruzione (Collier, 2005, pp. 351-69; Noblit, 1993, pp. 23-38; Russel, Purkey, Siegel, 1982, pp. 35-8). Una cosa, però, è affermare il valore della cura nel processo di insegnamento sapendo di muoversi sul piano dell'argomentazione teoretica, altra cosa è asserire che la cura incrementa e facilita le opportunità di apprendimento (Collier, 2005, p. 353), poiché una simile asserzione andrebbe supportata con evidenze che provengano da rigorose ricerche empiriche. Per impostare ricerche che siano in grado di mettere alla prova la precedente asserzione si tratta di *a*) identificare i comportamenti che comunicano all'altro l'intenzione di aver cura; *b*) rilevare empiricamente quali di questi comportamenti vengono agiti e il tipo di azione che consegue agli atti di cura, e poi *c*) comparare l'intera cultura di una classe che si ispira alla filosofia della cura con le performance di classi dove il principio di cura non viene assunto come punto di riferimento.

essere intesa l'*educazione come cura* e l'*educazione ad aver cura*: nel primo caso si tratta di interpretare l'agire educativo secondo la direzione della cura; nel secondo di concepire l'azione educativa finalizzata a promuovere la consapevolezza del valore della cura e insieme la capacità e la passione per l'aver cura.

2.1

Educare ad aver cura

L'educazione è tale quando è capace di promuovere nel soggetto in formazione la capacità e il desiderio di assumersi la responsabilità del proprio percorso esistenziale; quando cioè ha cura che l'altro apprenda ad avere cura di sé. Tale, infatti, è l'impegno ontologico di ciascun essere umano, dal momento che nasce appesantito dalla responsabilità di attualizzare il suo poter essere. Lévinas ha sottolineato acutamente il paradosso che marca l'esistenza umana: doversi misurare con la libertà di essere nel momento in cui non si è più liberi perché vincolati alla responsabilità di realizzare sé stessi (Lévinas, 1993, p. 29). Proprio perché l'io nasce assoggettato al compito di dare forma alla sua presenza nel mondo, la sua libertà di divenire il suo possibile poter essere diventa un carico gravoso. Non si vive nella forma leggera del vento che soffia libero da ogni responsabilità, ma si esiste con l'ingombro del dover dare forma al proprio esser-ci, dando corpo ai propri desideri e insieme tenendo conto delle risorse e delle forze che premono nel contesto in cui si agisce. Si nasce chiamati a esistere, ma per esistere occorre volere e per volere è indispensabile avere un desiderio.

L'*educazione ad aver cura* è un'azione con cui si interpella l'altro, chiamandolo a situarsi con consapevolezza nell'esistenza, a coltivare il desiderio di esistere, cioè di realizzare la pienezza di ciò che si può essere e, quindi, ad assumere la responsabilità della cura di sé. Ma capire cosa e come si deve agire per facilitare l'altro ad attualizzare il proprio poter essere è un compito arduo dal momento che nessuno possiede l'arte di esistere, così come invece si può essere competenti nella matematica o nella geografia. Nel *Lachete* (186d) troviamo Socrate, la figura del maestro per eccellenza, che ribadisce di non sapere nulla dell'arte dell'educare per richiamare gli ascoltatori alla consapevolezza della problematicità di tale compito. Addentrarsi attraverso la pratica

educativa nella zona della cura di sé, socraticamente intesa come cura dell'anima, significa avvicinarsi là dove ne va del senso dell'esserci e dunque accostarsi a uno spazio ontogenetico che richiede il massimo impegno etico e di cautela pratica. Da ciò non può non conseguire che quella dell'educare è una pratica che chiede una presenza allo stesso tempo intensamente responsiva e massimamente discreta. Infatti, aiutare l'altro a divenire il proprio poter essere non significa indicare quale sentiero deve percorrere, ma sostenerlo nello sforzo di interrogarsi e di ascoltarsi per capire «verso quale cammino lo attrae il proprio cuore e poi scegliere quello con tutte le forze» (Buber, 1990, p. 25). Significa educare l'altro ad aver cura di sé in modo da fare della sua vita un'opera d'arte, cioè introdurre un principio di etica ed estetica dell'esistenza che porta a realizzare la propria qualità e la propria tendenza essenziale.

Aver cura dell'esistenza significa impegnarsi a fare del tempo che ci è dato un'opera d'arte così come si produce una scultura: lavorare sul proprio essere per realizzare sé è "scoprire la propria statua". Il lavoro su di sé interpretato alla luce della metafora della scultura si trova in Plotino: «Se non vedi ancora la tua propria bellezza, fai come lo scultore di una statua che deve diventare bella: toglie questo, raschia quello, rende liscio un certo posto, ne pulisce un altro, fino a far apparire il bel volto della statua. Allo stesso modo anche tu togli tutto ciò che è superfluo, raddrizza ciò che è obliquo, purificando tutto ciò che è tenebroso per renderlo brillante, e non cessare di scolpire la tua propria statua finché non brilli in te la chiarezza divina della virtù» (Plotino, *Enneadi*, I, 6, 9, 7). Modellare è togliere via il superfluo, alleggerire lo spazio vitale di quanto fa ingombro rispetto alla possibilità di vivere con senso il proprio tempo. La cura è quindi intesa anche come opera di sottrazione. Ma per poter togliere è necessario aver fatto esperienza di abbondanza, cioè di differenti modi dell'esserci tra i quali poter scegliere quelli che miglior consentono di attualizzare le proprie tensioni esistive. L'educazione, quindi, non può non prefigurarsi come abbondante offerta di esperienze differenti, per poi aiutare l'altro a scegliere da sé eliminando ciò che non è ritenuto essenziale.

Comporre la propria vita come un'opera d'arte significa far sì che tutti i giorni, e del giorno ogni attimo, siano essenziali al disegno, non mai dettagliatamente anticipabile ma spesso emergente in modo contestuale al divenire delle cose, del senso del proprio esistere. Perché se «lo spreco più vergognoso è quello provocato dall'incuria» (Seneca, *Lettere a Lucilio*, I, 1, 2), grave è non aver cura del proprio tempo, che

è tutt'uno con la propria vita. Si tratta di coltivare il desiderio di dar forma alla propria esperienza secondo direzioni in cui si sente possibile la propria autorealizzazione, così da attrezzarsi ad affrontare il rischio, sempre presente, di desertificazione del mondo della vita.

Non si viene al mondo attrezzati di una mappa che consenta un immediato orientamento all'interno di un orizzonte di significati già disponibili. Si nasce, invece, gravati dalla responsabilità di disegnare la mappa mentre si sta in cammino. Non ci è dato di realizzarla in un luogo quieto, ma nel bel mezzo dell'esperienza. In questo senso siamo animali erranti alla continua ricerca del senso dell'abitare la terra e il mondo. A differenza degli animali, l'essere umano non nasce dotato di un apparato istintuale che lo renda padrone della sua esistenza, ma è posto nella condizione di dover dar forma al proprio essere. Perché noi non si nasce terminati, né ci è chiaro cosa dobbiamo fare per diventare ciò che possiamo essere. Non si nasce attrezzati di un manuale di istruzioni per l'esistenza; la nostra condizione è quella di essere problemi viventi.

A rendere problematica l'esistenza è proprio questa condizione di incompiutezza, di «mancanza costante» (Heidegger, 1976a, p. 296), quel non-disporre-mai-ancora della soluzione del proprio enigma. Proprio perché dell'esserci è costitutivo il suo non-ancora, la nascita ci consegna alla responsabilità di andare alla ricerca incessante della nostra dimora. È questo essere costantemente alla ricerca di noi stessi che ci destina a vivere l'esperienza nella forma di continui spaesamenti, che ci traggono fuori dal familiare per azzardare spostamenti verso possibilità ulteriori. Il sentirsi spaesati è proprio della condizione umana, dove ci si trova a essere gettati e rimessi a sé stessi nel proprio essere. L'angoscia che accompagna l'esistenza è questo sapersi senza punti d'appoggio certi, privi di una rete stabile di significati in cui sentirsi a casa propria; è l'esperirsi stranieri a sé stessi mentre si va in cerca di sé.

È questo trovarsi a esperire la condizione di spaesamento dell'esserci, in mancanza di una mappa delle mosse esistentive, a rendere ragione della necessità dell'azione educativa, intesa come intervento di "scaffolding" rispetto al compito di crescere, cioè come offerta di punti d'appoggio che facilitino il compito di dar forma al proprio esserci. L'educazione può essere interpretata come una pratica atta a fornire all'altro condizioni ed esperienze da cui poter trarre quanto necessario per accompagnare i movimenti dell'anima messi in moto da esperienze di spaesamento, cioè da quelle esperienze che ci traggono fuori

dal familiare obbligandoci ad attraversare paesaggi altri, imprevisi, che interpellandoci cognitivamente e affettivamente in modo nuovo catalizzano la nostra forza vitale obbligando a elaborare inedite mosse esistenziali.

Quelle inevitabili esperienze del vivere che inducono percezioni di spaesamento possono essere vissute con un senso di angoscia intollerabile, in conseguenza della quale la mente può patire il movimento del ritrarsi, perché l'angoscia paralizza. E nel ritrarsi non c'è attraversamento di esperienza, e quindi crescita, bensì un arresto di quel cammino che è l'esistenza. Il minaccioso come mancanza di senso, che è in stretta relazione con il trovarsi privi di un principio d'ordine, è talmente sempre in prossimità dei nostri passi che spesso toglie il fiato. Accade allora di sentire in tutta la sua densa pesantezza la fragilità del progetto esistenziale e con essa la vulnerabilità dell'esistenza umana, la precarietà della rete di significati entro i quali si vorrebbe trovare dimora.

Affinché la mente non si ritragga di fronte all'angoscia del sentirsi spaesati, rinunciando a cercare quel luogo simbolico in cui trovare la propria consistenza, occorre che lungo il percorso accidentato della ricerca di sé si possano sperimentare quei punti d'appoggio che è possibile trovare quando si sta dentro relazioni di cura; perché una buona relazione di cura è quella in cui ci si sente accolti e sostenuti, nutriti di ciò che è essenziale all'arte di vivere. Educare significa aver cura che l'altro viva i momenti di passaggio dal familiare al nuovo in modo costruttivo, sostenendo il suo sforzo di pensare l'essere possibile del suo esserci, quel pensare che va alla ricerca del significato del vivere, che cerca orizzonti di senso capaci di fare da bussola nel nuovo.

L'educazione ad aver cura si qualifica dunque come un processo orientato dall'intenzione di promuovere nel soggetto in formazione il desiderio di acquisire l'arte di comporre la propria vita con senso. Proprio dell'educare è orientare l'altro nella direzione del pieno fiorire delle sue facoltà e delle sue potenzialità, perché possa portare il suo essere alla pienezza della sua attuazione. Più specificatamente il *proprium* dell'educazione sta nell'aver cura che l'altro sviluppi il desiderio, e quindi acquisisca le competenze, di aver cura di sé. Quell'aver cura che si traduce nell'assumere una responsabilità esistenzialmente significativa rispetto al compito di imprimere direzioni di senso al proprio divenire (Bertolini, 1988, p. 43).

L'educazione ad aver cura non va, però, intesa in senso individualistico come un occuparsi solo di sé, un sé autosufficiente e irrelato, chiu-

so entro i confini della propria pelle, ma dev'essere interpretata come promozione di un orientamento di cura dilatato al mondo di cui si è parte. Non è possibile pensare le questioni ontologiche ed etiche, e quindi le questioni educative, dimenticando il paradigma relazionale, secondo il quale la relazione con altri è struttura ontologica dell'esserci, poiché il *ci* che segna il modo di essere di un ente è sempre «l'esserci con altri» (Heidegger, 1999, p. 313). Dal momento in cui comincia a esistere il nostro essere co-esiste (Nancy, 2001, p. 44). Si potrebbe dire che è il "con" a fare l'essere e non è solo qualcosa che si aggiunge a un essere che preesisterebbe nella sua consistenza.

L'essere umano ha una consistenza relazionale, plurale, nel senso che la costituzione del suo esserci, e quindi la realizzazione della sua umanità, presumono il nutrirsi di un tessuto relazionale in cui avvengono vitali scambi simbolici. L'educare a prendersi cura che si muove nell'orizzonte di un'ontologia della relazionalità va quindi tematizzato secondo un approccio ecologico, venendosi a qualificare come promozione della disposizione ad aver cura delle relazioni che ci legano agli altri e in genere a ogni essere vivente, e complessivamente a coltivare la disponibilità e la capacità di agire avendo cura di ciò che è altro da sé.

2.2

Apprendere dall'esperienza

Considerata la primarietà che va assegnata alla logica della cura in ambito pedagogico, si pone il problema di delineare gli elementi costitutivi di quell'agire che possa qualificarsi nei termini di un'educazione come cura. Affrontare questo compito significa individuare quali sono le azioni educative che promuovono la disposizione ad aver cura.

Prima di ogni altra cosa occorre sviluppare la consapevolezza del valore della cura praticata dalla propria madre, quella cura da cui dipende la qualità delle prime fasi della vita. Nella nostra cultura si fatica a comprendere il valore delle azioni di cura, poiché non si cresce nella consapevolezza di ciò che le madri hanno fatto per noi all'inizio della vita. Si tende a non percepire l'importanza della cura messa in atto dalla madre nelle prime fasi della vita, come se tutto fosse inscritto in un ordine naturale delle cose (Winnicott, 1990, pp. 125-8). La ricostruzione della nostra cultura nella direzione di una valorizzazione

del principio di cura non può prescindere dal portare l'attenzione sulla complessità delle pratiche di cura attivate dalle madri, pratiche che sono all'origine di una civiltà. Ciò che l'educazione innanzitutto deve fare è promuovere nei bambini quel gesto simbolico che porta a riconoscere il ruolo della loro madre nella costruzione del proprio spazio di esistenza e a comprendere la qualità delle sue azioni di cura, così che queste possano diventare la misura del proprio divenire soggetti capaci di "aver cura di".

È sulla base di questo imprescindibile gesto simbolico primario che prendono senso le altre mosse educative, prima fra tutte quella orientata a offrire ai soggetti in formazione un ambiente educativo in cui avere esperienza diretta, in quanto soggetti attivi, di azioni di cura. Perché l'educazione che assume come direzione di senso la promozione nell'altro del desiderio e della capacità di aver cura non può che essere una pratica che coinvolge in azioni di cura. Appare, infatti, essenziale essere attori quanto prima possibile di gesti di cura per imparare ad aver cura. È in questa prospettiva che Nel Noddings propone di organizzare il curriculum attorno a quelli che definisce "centri di cura", nei quali si dovrebbe fare l'esperienza di prendersi cura di sé, di coloro con i quali siamo legati da relazioni significative, ma anche di quelli che non stanno nella prossimità della nostra esperienza diretta, e poi degli animali, delle piante e del mondo geofisico, del mondo degli artefatti umani e del mondo delle idee (Noddings, 1992, p. XIII).

Per agevolare forme di apprendimento esperienziale occorre, però, ripensare i contesti formativi da luoghi di apprendimento individualistico di conoscenze già strutturate a "comunità di pratiche", cioè luoghi di esperienza dove si impara facendo cose e agendo insieme con altri, realizzando quelli che Jean Lave ed Etienne Wenger definiscono contesti di "apprendistato periferico". Dallo studio della vita quotidiana emerge che gli individui apprendono in quanto coinvolti in modo progressivo nello svolgimento di attività; all'inizio con una partecipazione marginale, periferica appunto, e poi sempre più centrale, significativa rispetto a una pratica culturale precisa (Lave, Wenger, 1999, p. 29). L'"apprendistato periferico" costituisce la forma di apprendimento più diffusa nel processo di formazione; i giovani, infatti, apprendono a vivere, cioè a dar forma alla loro esistenza, collocandosi nel mondo degli adulti come apprendisti periferici. Il coinvolgimento in un'attività reale favorisce quello che viene definito "apprendimento significativo", che salvaguarda dal fenomeno dell'"incapsulamento cognitivo" che si

verifica quando nei contesti di formazione, come la scuola, l'organizzazione degli ambienti di apprendimento si riduce nell'individuare moduli di trasmissione di saperi già sistematizzati, finendo per limitare l'educazione all'acquisizione di una conoscenza inerte.

È stato verificato che in un contesto di apprendimento strutturato come una comunità di pratica gli apprendisti imparano con facilità le abilità richieste; ciò sarebbe riconducibile non solo al fatto che imparano facendo, ma anche alla natura informale del processo di apprendimento, poiché si impara impegnandosi in attività condivise con altri, che sono esperti o comunque più esperti, osservando e agendo, senza dover seguire logiche prestrutturate e sentirsi soggetti a continue valutazioni formali. In una comunità di pratica le conoscenze, sia concettuali sia procedurali, non sono ricevute ma costruite insieme. È il coinvolgimento diretto in una pratica la base della teoria dell'apprendimento come pratica sociale. Pur prendendo le distanze da ogni forzatura in merito alle potenzialità educative di una teoria dell'apprendimento come apprendistato rispetto a una pratica, tuttavia sembra essenziale che una progettualità educativa finalizzata a promuovere la capacità di aver cura attivi comunità di pratiche dove si apprende per partecipazione diretta: *si apprende ad aver cura avendo cura.*

2.2.1. UNA COMUNITÀ DI PRATICA DELL' AVER CURA

Un posto fondamentale viene riservato alla cura di sé, intesa sia come cura del corpo sia come cura della vita cognitiva, la quale implica sia la vita intellettuale ed emotiva sia la dimensione spirituale. Se sulle prime due componenti della cura della mente non è difficile trovare consensi, la dimensione spirituale fatica a trovare la giusta attenzione. Con l'espressione "educazione spirituale" Noddings intende indicare quelle esperienze di riflessione intese a dare spazio a questioni dalla forte valenza esistenziale: da dove vengo? chi sono? chi vorrei diventare? qual è il senso del mio esserci? dove attingere semi di senso che orientino le mie mosse esistenziali? I contesti aperti a questo tipo di riflessione vengono definiti «transcendence centers of care» (Noddings, 1992, p. 50).

Educare la mente a prendere in esame tali questioni è generalmente ritenuto importante nella fase adolescenziale, ma non bisogna trascurare che già i bambini avvertono il bisogno di sollevare domande di significato, e quando non offriamo loro contesti dove sentirsi ascoltati e

dove sperimentare forme di conversazione riflessiva sulle domande che si affollano nella loro mente, questa originaria tensione all'interrogazione metafisica rischia di inaridire e di spegnersi². Predisporre "centri dell'aver cura" che coltivino la tensione alla trascendenza significa ridurre sensibilmente il rischio che la tendenza a porre domande ad alto tasso di interrogazione metafisica, propria dei bambini, si atrofizzi precocemente e che la ricerca di risposte alle domande di senso propria degli adolescenti si rinchioda negli spazi angusti di quel ripiegamento intimistico che si verifica in una condizione di devitalizzante isolamento dagli altri. Non offrire ai bambini e ai giovani spazi in cui confrontarsi con le questioni irrinunciabili significa privarli di possibilità essenziali alla costituzione della loro identità e di uno sguardo sul mondo eticamente ed esteticamente orientato.

Dedicare attenzione alle questioni irrinunciabili per la vita umana significa coltivare l'educazione spirituale. Tale educazione è la prima forma di cura dell'anima con cui Socrate (Platone, *Alcibiade primo*) identifica l'aver cura di sé. Quando si parla di cura di sé il rischio, nella nostra visione individualistica delle cose, è quello di interpretarla in modo autistico. Ma dal momento che l'esistenza è nella sua essenza coesistenza, l'apprendere ad aver cura di sé non può essere concepito in un modo disimplicato dall'apprendere ad aver cura degli altri. Situare il processo di costruzione del discorso pedagogico dentro un paradigma ontologico di tipo relazionale implica un ripensamento radicale del processo formativo, in modo che le attività di cura rivolte ad altri (ai compagni di classe, a quelli più giovani, agli amici ecc.) trovino il giusto riconoscimento simbolico. Tale condizione si verifica quando, individuati contesti adeguati per implementare attività di attenzione verso gli altri, l'educatore riesce ad aprire spazi di dialogo destinati specificatamente a pensare e a valorizzare questo tipo di attività.

Data la dimensione ecologica, nel senso di sistemicamente implicata in un complesso e differenziato flusso di relazioni, un luogo edu-

2. Il "fare filosofia con i bambini" (Santi, 2006; Striano, Oliverio, 2007, pp. 249-69), quando non si perimetra entro logiche disciplinistiche (insegnare la filosofia come sistema di pensiero), risponde alla necessità di coltivare già dalle prime fasi di alfabetizzazione la passione per il pensare. Questa pratica educativa, però, anziché essere intesa come un piegare il filosofare all'altezza discorsiva dei bambini, va concepita come un ascoltare i loro interrogativi, per poi guidarli a esaminare criticamente le questioni problematiche che stanno nell'orizzonte della loro esperienza.

cativo inteso come *centro dell'aver cura* non può non prevedere anche esperienze finalizzate a promuovere l'aver cura degli altri esseri viventi, quelli che costituiscono il mondo definito non umano (Mortari, 2010). Imparare ad aver cura degli animali e delle piante consente di sviluppare una sensibilità allargata e profonda, capace cioè di avvertire nell'altro da sé stati di benessere e di sofferenza. Questo apprendere a sentire la qualità del vissuto dell'altro è condizione del generarsi di una postura etica impregnata del senso di responsabilità. Si può condividere la tesi secondo la quale l'aver cura si attualizza laddove l'agire rivela il *senso di responsabilità per il benessere degli altri* (Noblit, 1993, pp. 23-38).

Rimane comunque aperto il problema rilevante sul piano pedagogico di definire come sviluppare la disposizione ad aver cura anche nei confronti di coloro dei quali non si ha esperienza diretta negli spazi quotidiani. Una debolezza riscontrata nell'etica della cura è che essendo la pratica di cura un agire relazionalmente situato, connesso cioè a una precisa rete di relazioni vissute, dove l'azione di cura è la risposta all'appello dell'altro che ci viene incontro come corpo vivente, la possibilità di fare del principio di cura un orientamento generale risulterebbe limitata poiché inapplicabile al contesto pubblico delle relazioni interpersonali. Così come sul piano dell'elaborazione delle teorie morali l'etica della cura non costituirebbe un valido riferimento per regolare la vita morale nel contesto pubblico, analogamente in ambito educativo l'educare ad aver cura avrebbe il limite di essere praticabile solo nel contesto delle relazioni vissute (Bowden, 1997, p. 7).

Deane Curtin ipotizza invece che fra il "caring for", cioè quell'agire con cura che, nutrito da un sentimento di valorizzazione empatica dell'altro, prende forma nel contesto di una relazione diretta, e il "caring about", quell'agire che ha come riferimento soggetti che non si situano nel proprio campo esperienziale, ci sia una relazione di tipo generativo, nel senso che azioni di "caring about", che comportano una dilatazione della responsabilità etica al di là del proprio spazio esperienziale, avrebbero la loro matrice generativa necessaria e sufficiente nel fare esperienza di azioni di "caring for", cioè nella disposizione alla cura che si matura attraverso la partecipazione vissuta a relazioni di cura (Curtin, 1991, pp. 67-8). Si presume che sia il praticare azioni di cura a provocare il dilatarsi oltre il proprio campo esperienziale del senso di responsabilità per gli altri, anche se di essi non si ha una conoscenza diretta: perché, una volta che la persona ha sviluppato la tensione alla cura, non sarebbe il trovarsi di fronte all'altro la condizione neces-

saria a mettere in moto l'agire con cura, bensì la percezione dell'altro, ovunque si trovi, come soggetto avente bisogno di cura.

Se, dunque, il maturare della disposizione all'aver cura prende corpo all'interno di relazioni vissute, è vero anche che la sensibilità per l'altro, che sollecita a un agire responsabilmente partecipe, è un sentimento che può generarsi anche nei confronti di chi non condivide il proprio campo esperienziale. Se si accetta questa assunzione, allora risulta interessante individuare i modi che consentono di educare a quella sensibilità utile a discriminare, anche al di fuori del proprio spazio esperienziale, le persone che necessitano di cura. Se consideriamo il problema evitando certe tensioni universalistiche che fanno dipendere il valore di un principio dalla sua valenza generale, allora, una volta assodato che l'aver cura si sviluppa nello spazio delle relazioni vissute, si può accettare che per i contesti pubblici, dove vi è la necessità di regolare spazi impersonali, si impari ad agire sulla base dei principi generali così come intesi tradizionalmente dall'etica della giustizia, anche se questo approccio sembra gravato da un'eccessiva cautela nell'avvalorare le potenzialità formative delle pratiche di cura.

Da un punto di vista pedagogico ciò che è interessante dell'ipotesi formulata dalla Curtin (ipotesi che la ricerca empirica nel campo dell'educazione potrebbe assumere come questione da indagare) è il suo sostegno a favore dell'organizzazione di contesti di formazione che consentano il coinvolgimento diretto in pratiche di cura. Non di apprendimenti verbali ha bisogno l'educazione alla cura, né di approntare dispositivi tecnici, ma di allestire un ambiente di apprendimento inteso come luogo di apprendistato di pratiche, dove l'educazione si realizza nel vivere sia come soggetti che come destinatari di relazioni improntate sul principio della cura.

Ma se una certa cultura pedagogica, per la sua impostazione pragmatista, tende a portare l'attenzione, del resto doverosa, al fare, l'educazione non può però essere riduttivamente concepita solo sul piano del coinvolgimento a "fare" cose. Assai poco formativa sarebbe, infatti, l'esperienza diretta di pratiche di cura se non fosse accompagnata da una riflessione su tale esperienza, precisamente quella orientata a delineare l'ordine simbolico entro il quale prende senso la relazione di cura. Mettere al centro le pratiche non esclude, ma piuttosto implica, l'impegno a supportare l'agire con una costante riflessione interpretativa e critica sull'esperienza e sui presupposti, spesso taciti, che la informano. L'esperienza dell'aver cura si accende di senso nella misura

in cui è oggetto di un pensare orientato a cogliere il valore ontologico ed etico della cura e impegnato a individuare le qualità di quelle che sono buone azioni di cura. I contesti di apprendimento che funzionano come comunità di pratiche devono quindi strutturarsi come luoghi dove non solo si fanno cose ma si pensa a ciò che si fa.

2.3

Educare avendo cura

A svolgere un ruolo fondamentale nell'apprendere ad aver cura è lo sperimentare in prima persona la condizione di essere *soggetti che ricevono azioni di cura* e che provano il piacere, sia spirituale che materiale, di questo sentirsi compresi, accolti, custoditi e salvaguardati. L'essere capaci di aver cura ha profonde connessioni con l'aver vissuto un'adeguata esperienza come soggetti presi in cura.

Noi guardiamo il mondo nel modo in cui siamo stati guardati nelle prime fasi di vita, impariamo cioè a rapportarci al mondo, sia interno che esterno, attraverso la qualità delle azioni di cura di cui abbiamo avuto esperienza. Questa assunzione, che assegna un valore primario alla qualità dei vissuti, ha significative implicazioni sul piano pedagogico, in primo luogo sul modo in cui l'insegnante si situa nella relazione educativa. L'azione fondamentale cui è chiamato è quella di modificare la rappresentazione del proprio ruolo, poiché è necessario che si pensi non solo in quanto tecnico impegnato a rendere l'altro partecipe del sapere, dei fondamenti che definiscono l'identità di una cultura, ma soprattutto come educatore che assume come primario l'impegno ontologico ed etico dell'aver cura per orientare l'altro alla cura di sé. Si tratta di pensarsi come testimone di uno stile di vita – tale infatti è la figura del maestro – prima che come professionista tecnicamente competente. L'aver cura non è un'abilità, ma un modo di essere che si apprende dall'esperienza di relazione con chi di questo modo di essere è testimone.

Se si accetta il presupposto secondo il quale l'azione educativa si attualizza nella testimonianza di modi di essere e se si assume il sapere pedagogico nella sua funzione prassica di discorso chiamato a orientare l'agire educativo, diventa essenziale definire quali siano gli stili comportamentali che testimoniano da parte dell'educatore la messa in pratica del principio dell'aver cura.

Innanzitutto, il non agire sulla base di regole e di procedure standardizzate, ma al contrario saper prendere le decisioni secondo una logica contestuale che consente di essere attenti a ogni soggetto educativo nella sua unicità e singolarità. Per sottrarci alla gravosa responsabilità di decidere in prima persona, spesso ci lasciamo impigliare in dispositivi procedurali che a null'altro servono se non a confermare noi stessi come strumenti della razionalità tecnica, cioè quella che pretende sia sempre disponibile una regola generale per risolvere i casi particolari. In questi casi accade quindi di decidere le strategie operative in una condizione di separatezza e di distanza dalla situazione vissuta dall'altro, che impedisce di attivare una cura autentica. Se non si riesce a prendere le distanze dalla tentazione di arrampicarsi fra le nuvole dell'astrazione si finisce per perdere di vista l'altro nella sua singolare unicità.

Chi si trova nella condizione di "caring adult" (cioè di soggetto adulto con responsabilità di cura) è chiamato a rapportarsi all'altro in un modo che valorizzi la sua unicità, cosa questa che richiede di saper agire non sulla base di regole prestabilite per le quali si presume una valenza generale, ma con uno sguardo sensibile alla situazione dell'altro e per questo ricettivo e attento alle singolari differenze. L'educatore deve saper arrischiare quella condizione di apparente debolezza che consiste nell'evitare riferimenti a soluzioni standardizzate, per sviluppare invece la capacità di utilizzare il sapere già sistematizzato come cornice a partire dalla quale cercare, attraverso un'analisi dettagliata della situazione, quella comprensione del reale necessaria per elaborare una deliberazione pratica che si avvale di una valutazione contestuale. Il pensare dell'aver cura non è mai astratto, ma attento alla persona che ha di fronte. È un pensare situato e personalizzato, nel senso che, senza rinunciare alla funzione chiarificatrice delle teorie generali, presta la massima attenzione alla specificità della situazione dell'altro³.

3. Non c'è qui lo spazio per trattare ampiamente il tema della formazione degli educatori, tuttavia non si può non accennare alla necessità che tale formazione non si riduca all'apprendimento di saperi disciplinati, senza che esso abbia qualche relazione vitale con la problematicità dell'agire quotidiano; piuttosto dovrebbe configurarsi come formazione alla riflessione sull'esperienza e da qui a intrattenere una relazione dialogica, in questo caso vitale, con i saperi dell'educazione. La formazione dell'educatore dovrebbe avere fra i suoi obiettivi prioritari quello di promuovere la capacità di deliberare saggiamente, che consiste nel prendere decisioni ragionevoli nel contesto dell'azione, a partire da una disamina quanto più possibile larga e profonda dell'espe-