

Verso una pedagogia e una didattica della cura per i professionisti dell’educazione: possibilità, tensioni e sfide

Valeria Friso, Natalia Barraco Mastrangelo

Abstract – *The paper presents reflections in two voices, Italian and Uruguayan, on the importance of care as an element of and in the training of educational professions that work with and in situations of disadvantage, above all in the construction of the professional role but also as a fundamental starting point for thinking of pedagogy and didactics committed to the integral development of the person through the educational relationship. The theme of ‘care’ will be tackled with a pedagogical approach in the educational sphere, particularly in schools and training. Therefore, reference will be made not so much to the health and medical meaning of the term, but rather to what is defined as “authentic care”, which involves the exercise of a relationship in which the educator is able to glimpse the “possibility of being” in “future roles” in people in a disadvantaged situation – specifically with disabilities or prisoners. Considering care as a polysemic concept, we will deepen the need to refer to testimonies of care experiences by giving voice to the “cared for” subjects themselves.*

Riassunto – *Il contributo presenta riflessioni a due voci, italiana e uruguaiana, sull’importanza della cura come elemento della e nella formazione di professioni educative che operano con e nelle situazioni di svantaggio, soprattutto nella costruzione del ruolo professionale ma anche come base di partenza fondamentale per pensare a una pedagogia e a una didattica impegnate nello sviluppo integrale della persona attraverso la relazione educativa. Il tema della “cura” verrà affrontato con un approccio pedagogico nell’ambito educativo, in particolare quello scolastico e della formazione. Pertanto si farà riferimento non tanto all’accezione sanitaria e medica del termine, quanto piuttosto a quella che viene definita “cura autentica”, la quale prevede l’esercizio di una relazione in cui chi educa è capace di intravedere la “possibilità di essere” in “ruoli futuribili” nelle persone in situazione di svantaggio – nello specifico con disabilità o detenute. Considerando la cura come un concetto polisemico approfondiremo la necessità di riferirsi a testimonianze di esperienze di cura dando voce agli stessi soggetti “curati”.*

Keywords – education, inclusion, marginality, disability, care

Parole chiave – educazione, inclusione, marginalità, disabilità, cura

Valeria Friso è Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” dell’Università di Bologna. La sua attività di ricerca riguarda i processi di inclusione sociale in particolare nei confronti delle persone adulte con disabilità nella valorizzazione delle reti territoriali: temi che affronta anche nella formazione sul territorio. Partecipa a ricerche in progetti internazionali e svolge attività di cooperazione. Tra le sue ultime pubblicazioni: *L’orientamento come ponte verso il futuro* (a cura di, “Studium Educationis”, 2022); *I vettori dei processi inclusivi: territori, reti e connessioni*, a cura di, in coll. con S. Pinnelli, E. Ghedin, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, 2021); *Includere e progettare. Figure professionali a sostegno della disabilità adulta* (a cura di, in coll. con A. Ciani, Milano, FrancoAngeli, 2020).

Natalia Barraco Mastrangelo è Ricercatrice presso il Dipartimento di Storia e Filosofia dell'Educazione dell'Università della Repubblica (Udelar), Uruguay e Borsista del Coimbra Group Programme 2022-2023 presso l'Università di Bologna. Lavora nell'Amministrazione Nazionale dell'Educazione Pubblica dell'Uruguay (ANEP) nella Direzione Settoriale dell'Integrazione Educativa e dal 2014 nel Centro di Formazione Penitenziaria come responsabile della progettazione curriculare di personale penitenziario. Le sue linee di ricerca sono orientate in particolare allo studio della cura in educazione con un approccio all'etica e alla filosofia dell'educazione e alla formazione del personale penitenziario e formazione di educatori. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Formación humana en contextos de privación de libertad: saberes y experiencias* (a cura di, in coll. con F. Scarfó, in "Revista Fermentario", 15, 2021).

Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle due Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Valeria Friso è autrice dei paragrafi 1 e 4 e Natalia Barraco Mastrangelo è autrice dei paragrafi 2 e 3.

1. Introduzione

Il presente contributo si propone di riflettere sull'importanza della cura come elemento della e nella formazione delle professioni educative con un focus principalmente sugli insegnanti, soprattutto nella costruzione del ruolo professionale ma anche come base di partenza fondamentale per pensare a una pedagogia e a una didattica impegnate nello sviluppo integrale della persona attraverso la relazione educativa. Tali riflessioni nascono a seguito di una duratura collaborazione tra le due autrici pedagogiste, una italiana e una uruguaiana, che si occupano di formazione di professionisti che lavorano nelle situazioni a rischio di marginalità come possono essere i contesti con persone con disabilità, ma anche contesti in cui vivono persone detenute.

Insieme alla pedagogista Mortari siamo convinti che la cura rientri nell'ordine delle cose essenziali e che il nostro modo di stare con gli altri nel mondo è intimamente connesso con la cura che abbiamo ricevuto e con le azioni di cura che mettiamo in atto. Per dare forma al nostro essere possibile dobbiamo aver cura di noi, degli altri e del mondo¹.

Affrontando il tema della "cura" nell'ambito educativo si farà riferimento non tanto all'accezione sanitaria e medica del termine, quanto piuttosto a quella che viene definita "cura autentica" che non prevede la presenza di dinamiche di iper-protezione o eccessiva intrusione come avviene nella cura inautentica². Queste dinamiche, infatti, non permettono alla persona, in particolare alla persona in situazione di svantaggio sociale, sia esso dato da una condizione di disabilità o di detenzione, di essere fautrice delle proprie scelte e regista del proprio cammino esistenziale. In tale prospettiva, si tende a "sostituirsi" al proprio interlocutore, riflettendo gli, come dinnanzi a uno specchio, l'immagine di una persona dipendente, dominata e incapace di autodeterminazione³.

¹ L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

² C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

³ R. Caldin, V. Friso, *Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere*, in C. Lepri (a cura di), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, aduttà per le persone disabili*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 28-38.

Al contrario, la cura autentica, quella che dovrebbe essere promossa nei percorsi formativi delle professioni educative, prevede la costruzione di una relazione nella quale chi educa sia capace di intravedere nelle persone con disabilità il loro “poter essere”, di immaginarle – prendendo in prestito le parole di Caldin – in “ruoli futuribili”⁴.

Probabilmente, prima di entrare *in media res*, è necessario porre attenzione al linguaggio che, anche in questo ambito come, purtroppo, si registra spesso nell’ambito pedagogico, rischia di essere utilizzato in modo superficiale. Invece, il linguaggio è espressione di una cultura ed è composto da parole le quali sono il risultato di una “semantica sociale” che veicola un peso specifico, talvolta, anche molto pesante⁵.

Pertanto, prendendo a riferimento *l’Essere e tempo* di Heidegger, distinguiamo fin dall’inizio il prendersi cura dall’aver cura. L’autore esplicita come il “prendersi cura” è proprio dell’apporto che sussiste tra l’uomo e le cose, mentre è l’aver cura l’azione che avviene nell’incontro tra persona e persona. Alla luce di tale interpretazione, è possibile affermare che, come pedagogisti, educatori e insegnanti, è richiesto l’atteggiamento dell’aver cura delle persone che si incontrano nell’esercizio professionale; una cura che si concretizza attraverso l’atto intenzionale dell’educare al fine di sostenere, guidare e accompagnare lungo il percorso di sviluppo la persona. Se ciò è vero sempre, diviene ancora più importante, alle volte urgente, avere questa consapevolezza quando l’interlocutore si trova in una situazione di fragilità. In tali situazioni diviene improcrastinabile che le figure educative abbiano consapevolezza della differenza che intercorre tra attuare una cura autentica piuttosto che una cura inautentica.

Per cura inautentica si riferiamo a quella che prevede l’“anonimato”, si tratta di relazioni in cui le persone vengono considerate come semplici e indistinte “presenze” tra le tante esistenti. allora lo sguardo verso di loro rischia di divenire uno sguardo disinteressato, indifferente. La co-progettazione lascia il posto alla coesistenza che trasforma la relazione dandole connotazioni di distanza, apatia, impassibilità che nell’agire pedagogico corrisponde a incuria e a deprivazione delle esperienze causata da dinamiche di oggettivazione e non riconoscimento degli altri, delle loro potenzialità e funzionalità, utilizzando il linguaggio proprio dell’ICF⁶. Solo nel momento in cui l’individualità, la diversità e la differenza dell’altro saranno riconosciute come valide e degne di considerazione l’aver cura potrà connotarsi “positivamente”.

Nella cura inautentica prevalgono le dinamiche di iper-protezione o eccessiva intrusione, che non permettono alla persona – nel nostro caso alla persona in situazione di svantaggio – di essere agente causale delle proprie scelte e regista del proprio percorso esistenziale. In tale prospettiva, si tende a “sostituirsi” al proprio interlocutore, riflettendogli, come dinnanzi a uno specchio, l’immagine di una persona dipendente, dominata e incapace di autodeterminazione⁷.

⁴ R. Caldin, *La disabilità tra costruzione dell’identità e contesti di appartenenza*, in F. Serra, F. Tartaglia, S. Venuti, *Operatori museali e disabilità. Come favorire una cultura dell’accoglienza*, Roma, Carocci, 2017, pp. 163-183.

⁵ G. Griffo, *Diritti umani per le persone con disabilità*, in “Pace diritti umani”, 3, 2005, pp. 37-68.

⁶ WHO (World Health Organisation), *International classification of functioning, disability and health*, 2001; testo disponibile in www.who.int/classifications/icf/en/ (ultima consultazione: 10/07/2023).

⁷ R. Caldin, V. Friso, *Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere*, in C. Lepri (a cura di), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, aduttà per le persone disabili*, cit.

Palmieri⁸, a tal proposito, riporta alla nostra attenzione scienze di quotidianità, invisibili o mascherate dalle buone intenzioni, che riguardano in maniera particolare coloro che sono in condizioni di svantaggio: si tratta di quelle situazioni in cui osserviamo il professionista, talvolta anche dell'educazione, che "decide per" non consentendo alla persona di esprimere i propri bisogni e desideri più autentici; di sperimentare il contatto con i propri limiti ma anche con quelle funzionalità che, allora, rischiano di rimanere nascoste. A proposito di inautenticità ed educazione, interessante la proposta di Franchini⁹ che ha definito gli "ismi" delle principali derive della relazione d'aiuto: l'assistenzialismo e il sanitarismo.

2. Concetto di cura ed evoluzione storica

È importante problematizzare il concetto di cura e l'immaginario collettivo coinvolto in questo concetto per decostruire e pensare alle possibilità di applicazione in campo educativo. In questo senso, consideriamo la cura un concetto polisemico, in quanto non è possibile racchiudere tutti i possibili significati in un unico termine¹⁰. Alcuni autori come Tait¹¹ fanno riferimento alla necessità di riferirsi a testimonianze di esperienze di cura caratterizzate dagli stessi soggetti "curati" piuttosto che pensare in termini concettuali o teorici. La cura educativa, infatti, richiede diverse qualità nella relazione tra il caregiver e la persona assistita, ed è proprio la persona "assistita" che, attraverso l'esperienza, può riferire le caratteristiche dell'assistenza. Ad esempio, nella pratica didattica, questo si esplicita in una necessaria capacità di esercitare la giusta distanza, ma anche la sospensione del giudizio nel momento in cui, inevitabilmente prima di incontrare l'allievo, sarà necessario che il docente legga attentamente la certificazione relativa alla disabilità o sia consapevole del luogo in cui la sua azione didattica si svolgerà. Evidentemente, infatti, non è lo stesso insegnare in un'aula tradizionale o in uno spazio all'interno di un istituto di detenzione.

Se ci riferiamo all'immaginario collettivo e alla tradizione del termine, possiamo dire che la cura è stata particolarmente legata a popolazioni con caratteristiche particolari (persone con disabilità, bambini, anziani, persone private della libertà) come destinatari dell'assistenza e, a sua volta, tradizionalmente, i caregiver o coloro che svolgono il ruolo di cura sono stati (e continuano a essere) in grande maggioranza donne, motivo per cui è necessaria anche una prospettiva di genere per contemplare questo tema.

⁸ C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

⁹ R. Franchini, *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Trento, Erickson, 2007.

¹⁰ N. Barraco Mastrangelo, *A formação do pessoal penitenciário uruguaio: uma pedagogia de cuidado como possibilidade de antidesestinos*, in "Filosofias da diferença e da educação", Coleção Contextos da Ciência. Organizzatori: Dr. Silvio Gallo e Maria dos Remédios de Brito, LF Editorial, Brasil, 2016.

¹¹ S. Tait, *Care and the prison officer: beyond 'turnkeys' and 'care bears'*, London, The Prison Service Journal, 2008.

Per affrontare questo tema, è importante riflettere sul concetto di cura e sull'immaginario collettivo rispetto ad esso per decostruire e progettare possibilità di applicazione in campo educativo. In questo senso, consideriamo la cura un concetto polisemico, in quanto non è possibile racchiudere tutti i possibili significati in un unico termine¹². Esso, infatti, racchiude una molteplicità simbolica culturale, politica e storica, ed è per questo che alcuni autori come Sarah Tait¹³ fanno riferimento alla necessità di riferirsi a testimonianze di esperienze di cura caratterizzate dal dar voce ai protagonisti di questa "cura" piuttosto che pensare in termini concettuali o teorici. Tait, che ha condotto ricerche sull'assistenza in diverse istituzioni, in particolare nelle carceri, sottolinea che tra tutte le testimonianze di cura raccolte, la maggior parte delle persone intervistate si riferisce alla cura caratterizzando o attribuendo determinate capacità¹⁴ al caregiver le quali apportano qualità alla relazione. Da questa prospettiva, la cura implica una costruzione di legami tra la persona che si prende cura e la persona che è "oggetto" di cura, nel quadro di una micro-politica quotidiana di apprendimento della convivenza: "prendersi cura per vivere meglio e insieme". Attraverso l'esperienza, la persona curata può mettere in relazione le caratteristiche della cura: "sentire" la cura nel corpo e attraverso varie manifestazioni psico-emotive che identifica come: sensazione di ascolto, empatia, senso di rilassamento fisico ed emotivo, senso di sollievo e benessere generale e, soprattutto, la presenza di un punto di riferimento. La questione della necessità di un punto di riferimento è un tema fondamentale nel campo dell'educazione.

Se ci riferiamo all'immaginario collettivo e alla tradizione del termine, possiamo dire che il concetto di cura è stato legato a popolazioni con caratteristiche particolari (persone con disabilità, bambini, anziani, persone private della libertà) come destinatari dell'assistenza e, a sua volta, tradizionalmente, i caregiver o coloro che svolgono il ruolo di cura sono stati (e troppo spesso continuano a essere) soprattutto donne, motivo per cui è necessaria anche una prospettiva di genere nel considerare questo tema. Ecco il motivo per cui è importante considerare la decostruzione storica della funzione di cura come compito sociale e culturale svolto principalmente dalle donne, che rende il problema della cura una questione culturale attraversata dal genere e dalla divisione sessuale del lavoro.

Storicamente, l'assistenza è stata legata al campo della medicina e dell'infermieristica ed è generalmente associata alla condizione di essere sottoposti a un determinato trattamento sanitario o a condizioni di dipendenza fisica, psicologica, materiale e/o affettiva.

È necessario prendere in considerazione, nelle riflessioni, la necessità emergente di una formazione specifica intorno alla figura del caregiver e al ruolo dell'assistenza.

¹² N. Barraco Mastrangelo, *A formação do pessoal penitenciário uruguaio: uma pedagogia de cuidado como possibilidade de antedestinos*, cit.

¹³ S. Tait, *Care and the prison officer: beyond 'turnkeys' and 'care bears'*, London, The Prison Service Journal, 2008.

¹⁴ M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012.

Foucault¹⁵ e Pierre Hadot¹⁶ propongono una lettura genealogica fornendo elementi provenienti dalla filosofia e offrendo un'analisi dell'educazione nell'antichità greca. Per gli antichi greci, l'apprendimento si basava sull'imparare a vivere insieme nell'agorà o nello spazio pubblico; la concettualizzazione della filosofia non era presentata come scissa o separata dalla pedagogia o dalle pratiche educative coinvolte, né dalla formazione alla cittadinanza (politica) in questione, piuttosto erano tutte in intima comunione tra loro. In questa prospettiva, la filosofia dell'educazione ha, quindi, un posto etico e politico, cioè può occuparsi di problemi comuni che riguardano l'umanità. In questo modo, la "coltivazione dell'umanità" richiede una certa cittadinanza con "la capacità di vedere se stessi come esseri umani legati ad altri esseri umani da legami di riconoscimento e preoccupazione reciproca"¹⁷. Dunque, l'educazione aveva bisogno una ricerca costante, una pedagogia e una pratica di "ciò che è veramente umano" senza differenziarla dalla filosofia o dalla vita filosofica, ma basandosi sull'apprendimento dell'"arte di vivere"¹⁸. Questa fase di produzione in cui Foucault indaga e studia un modo di formazione umana dei soggetti che implica la cura di sé e la conoscenza di sé, è chiamata "fase etica foucaultiana", dato che l'importante nell'educazione è imparare a vivere attraverso certe "tecnologie del sé" o esercizi etici¹⁹, comportamenti precisi e regolati:

pratiche meditate e volontarie attraverso le quali gli uomini non solo si danno delle regole di condotta, ma cercano anche di trasformarsi, di modificare il loro essere singolare e di fare della loro vita un lavoro²⁰.

Queste "tecnologie del sé" permettono alle persone di effettuare, da sole o con l'aiuto di altri, determinate operazioni sul proprio corpo, sulla propria anima, sui propri pensieri, sui propri comportamenti o su "qualsiasi forma di essere", ottenendo così "una trasformazione di se stessi, per raggiungere un certo stato di felicità, di purezza, di saggezza o di immortalità"²¹. La cura è intimamente legata alla conoscenza di sé, è la cultura dell'*epimeleia heautou* (cura di sé) e della *gnothi seauton* (conoscenza di sé) racchiusa nella "cultura del sé". Il "sé" è presentato come un valore universale, un modo specifico di conoscere e l'oggetto essenziale della filosofia e dell'educazione nell'antichità. Socrate era indicato come il maestro esemplare che incoraggiava

¹⁵ M. Foucault, *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000; tr. it, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano, Feltrinelli, 2016.

¹⁶ P. Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1998.

¹⁷ M. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005.

¹⁸ N. Barraco Mastrangelo, *Políticas del cuidado en la formación del personal penitenciario uruguayo: análisis foucaultiano de un emergente sociopolítico contemporáneo*, in L. Camejo (a cura di), *Miradas desde Foucault: Aportes a las Humanidades y Ciencias de la Educación FHCE. Comisión Sectorial de Educación Permanente*, Montevideo, Ediciones Universitarias, 2015.

¹⁹ P. Hadot, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Madrid, Ediciones Siruela Instituto, 2006.

²⁰ M. Foucault, *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 59; tr. it, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano, Feltrinelli, 2016.

²¹ M. Foucault, *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 48.

a risvegliare nel discepolo un atteggiamento verso se stesso e gli altri, “un certo modo di considerare le cose, di stare al mondo, di compiere azioni e di avere rapporti con gli altri [...]. Atteggiamento verso se stessi, verso gli altri e verso il mondo”²².

A seguito di queste considerazioni, si può notare come la formazione politica ellenistico-romana della persona, mettesse sul tavolo l'importanza di rapportare l'educazione alla vita, esercitando “pratiche di cura per sé e per gli altri”, inaugurando una pedagogia che una “cura per sé” e per l'alterità, una realtà di legame basata su alcuni principi filosofici (che non approfondiremo in questa occasione). Di conseguenza, la cura o le pratiche di cura consistevano in un bisogno esistenziale vitale che configurava la soggettività nel territorio della coesistenza (è sempre in funzione di un altro, di un legame) e che potenziava il soggetto nel suo essere e nel suo fare.

3. Perché la cura è importante nel campo dell'educazione?

Attualmente, la nozione di “cura”, riferita al ruolo che devono svolgere i rappresentanti dello Stato (educatori, insegnanti, dispositivi, programmi di assistenza speciale, ecc.), è intesa come garanzia di condizioni dignitose per coloro che si trovano in uno stato di violazione dei loro diritti, essendo “a rischio” (sociale o educativo), è intesa come garanzia di condizioni dignitose per coloro i cui diritti sono violati e che sono “a rischio” (sociale o educativo). In questo senso, la cura è concepita come legata a un legame tra un soggetto curante e un soggetto assistito, nel quadro di una relazione educativa.

Negli ultimi anni è stata evidenziata l'intenzione politica di intendere la cura

come un diritto universale (alla cura, all'essere curati e al prendersi cura di sé) assunto dalla società e fornito attraverso servizi pubblici e privati che massimizzano l'autonomia e il benessere delle famiglie e degli individui, con la competenza diretta dello Stato²³.

L'obiettivo di questo articolo è riflettere sull'importanza della cura come approccio pedagogico nella formazione di insegnanti ed educatori, soprattutto nella costruzione della loro posizione etica e anche come piattaforma fondamentale per pensare a una pedagogia e a una didattica impegnate nello sviluppo integrale della relazione educativa.

La questione della cura nel campo dell'educazione implica inevitabilmente la collocazione etica dell'insegnante nella costruzione permanente del luogo del referente responsabile nella relazione educativa come presenza fondamentale e significativa. Il riferimento pedagogico im-

²² M. Foucault, *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 28; tr. it. *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano, Feltrinelli, 2016.

²³ M. Nieves Rico, *Sistemas de cuidado inclusivos. Desafío para las políticas públicas. Jornadas “Promoviendo la cohesión económica y social en la integración regional” Foro: Las políticas sociales y la Economía del Cuidado. Un reto para la Inclusión Regional Comunidad Andina*, CEPAL, 2011, p. 11.

plica accompagnare, contare sulla presenza esistenziale di un altro che ascolta, assiste, conosce e riconosce questo altro discente. Pensare alla responsabilità etica nel campo dell'insegnamento e della sua formazione significa tornare all'etimologia della parola stessa, che significa "colui che dà risposte". Chi è responsabile, dà risposte. Cosa implica educare dal punto di vista della responsabilità etica? Dare una risposta è anche prendere posizione, assumere l'impossibilità della neutralità, scegliere come educare.

L'etica della cura²⁴ fa appello alle responsabilità delle persone e, soprattutto, alle responsabilità che gli educatori hanno nei confronti dei loro studenti. La formazione dell'etica della cura contempla l'intreccio affettivo e interdipendente, poiché gli esseri umani sono educati in comunità²⁵, sempre in relazione. In questa prospettiva, l'evento educativo richiede la possibilità di una pedagogia della cura: una cura di sé e una cura degli altri che non rappresentano operazioni diverse.

La cura come diritto e come condizione per l'"educazione" richiede una prospettiva affettiva che include la revisione di noi stessi, la revisione delle pratiche educative, di ciò che ci riguarda, di come ci riguarda. In altre parole, la pedagogia della cura si svolge nell'ordine micro-politico, nelle micro-pratiche quotidiane²⁶. Pertanto, è importante che la formazione degli insegnanti si basi sull'educazione per denaturalizzare miti, stigmi, immaginari, barriere e per enfatizzare l'educazione nei gesti, nelle micropratiche degli effetti reciproci che si verificano nella relazione educativa e nella testimonianza, non come un'autoreferenzialità permanente, ma come un modo per rivendicare ciò di cui abbiamo bisogno e tradurlo in gesti che vanno contro la riproduzione acritica della violenza, delle ingiustizie e delle forme di esclusione sociale.

Ciò implica

come minimo, la protezione dalla discriminazione sulla base della razza, del genere, dell'orientamento sessuale, della religione, della casta, dell'etnia o dell'origine nazionale. Sul lavoro, essere in grado di lavorare come esseri umani, esercitando la ragione pratica e stringendo relazioni significative di riconoscimento reciproco con altri lavoratori²⁷.

Riteniamo che il sentimento dell'appartenenza sia una capacità fondamentale in quanto promuove le relazioni, e che la sfida chiave o politica dell'educazione in chiave di cura sia imparare a vivere insieme. Dal punto di vista della formazione degli insegnanti, ciò implica l'installazione di una politica pedagogica che permetta le differenze e il dialogo di diversi saperi, promuovendo un'etica che promulghi che non esistono "cittadini di seconda classe". Alla luce di quanto detto, ci chiediamo: la capacità di affiliazione può essere insegnata e, soprattutto, come può essere insegnata nella formazione degli insegnanti? Come possiamo pensare alla cura come capacità o come parte dello sviluppo il senso di appartenenza?

²⁴ N. Noddings, *Caring*, Berkeley CA, University of California Press, 1984.

²⁵ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore, 2002.

²⁶ N. Barraco Mastrangelo, *A formação do pessoal penitenciário uruguaio: uma pedagogia de cuidado como possibilidade de antidestitinos*, cit.

²⁷ M. Nussbaum, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012, p. 165.

D'altra parte, perché il senso di appartenenza si sviluppi, è necessario prevedere una relazione nella quale chi educa sia capace di intravedere nelle persone con disabilità il loro "poter essere", di immaginarle in "ruoli futuribili"²⁸. Palmieri mette in luce come l'aver cura in maniera autentica significhi, quindi, sostenere l'altro affinché diventi consapevole e libero per la propria cura²⁹. Più precisamente l'autrice discorre, riprendendo le parole di Heidegger, della possibilità di anticipare liberando per poter lasciare all'altro lo spazio di potersi esprimere; per progettare occasioni in cui egli possa sperimentare le dinamiche della propria cura confrontandosi in prima persona con i più duri vincoli e fiduciose possibilità. Una relazione che miri a tali obiettivi non mira a definire in maniera aprioristica le direzioni da perseguire o le potenzialità da affinare, né le incatena alle inautentiche urgenze di iper-protezione o di controllo sociale: si tratta di un incontro che sceglie di provare la vertigine che deriva dal mettere da parte il proprio senso di onnipotenza e controllo, che pone le basi per realizzare le condizioni migliori per consentire alla persona stessa di far germogliare le proprie potenzialità. In ottica progettuale, la dimensione temporale e il sentimento di continuità tra passato, presente e futuro assumeranno in tale prospettiva una nuova e significativa valenza. Diviene fondamentale cercare le giuste strategie per sostenere una buona gestione del tempo e della progettualità – in modo che essa sia il più possibile autodeterminata e il più possibile vicina agli immaginari, desideri e aspirazioni di emancipazione della persona con disabilità³⁰.

All'interno dei curricula formativi degli educatori, dunque, è necessario dare spazio a riflessioni che sfocino nell'operatività, delineando modelli di lavoro sviluppabili in ogni contesto e durante l'intero arco della vita delle persone. Gli individui di tutte le età, con e senza disabilità e a prescindere dalla gravità della stessa, sono detentori del fondamentale diritto a partecipare alla pianificazione dei loro obiettivi. Sviluppare queste competenze e avere delle opportunità per metterle in atto, rappresenta la condizione principale perché possa emergere l'autonomia in età adulta³¹.

4. Domande e sfide

Molte delle sfide principali del pensare alla cura nell'educazione sono legate al rispetto e alla promozione dei diritti umani come capacità di esercitarli in modo autodeterminato e, prima ancora, consapevole.

²⁸ V. Friso, R. Caldin, *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita*, in "Studium Educationis", 23, 2022, pp. 48-56.

²⁹ C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, cit.

³⁰ V. Friso, *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

³¹ D. Sands, B. Doll, *Teaching goal setting and decision making to students with developmental disabilities*, Washington, DC, American Association on Mental Retardation, 2000; tr. it. *Pianificare obiettivi e prendere decisioni*, Gussago, Vannini, 2005.

Se ricordiamo quali sono le coordinate della relazione d'aiuto proposte da Canevaro³² che dovrebbe ricordare sempre chi ha dell'aver cura una parte fondativa della propria professione ci risultano chiare le sfide che ci attendono:

- essere preparati;
- la conoscenza dell'altro;
- la comprensione;
- la decisione.

La cura, rappresentando un approccio e, allo stesso tempo, un obiettivo a cui tendere con costanza richiede anche una dose di coraggio per essere in grado di andare oltre le convenzioni, il pensiero dominante e il ripetersi di rappresentazioni sociali che distorcono l'azione al fine di promuovere il possibile e di coltivare la propria autentica progettualità esistenziale³³.

In questo senso, la relazione educativa che si compie quando l'altro affronta una situazione di marginalità o richiede alla professionalità educativa competenze in grado di innescare un intervento affinché il Progetto di vita della persona possa realizzarsi al di là degli ostacoli o delle barriere che i contesti pongono, oltre le condizioni date che lo hanno relegato ai margini. Diviene, quindi, una vera e propria relazione d'aiuto che legittima e valorizza l'altro proiettandosi oltre le sue fragilità e debolezze e scorgendo le sue potenzialità utili a progettare per il cambiamento³⁴.

Se la cura è per essenza cura dell'esserci e l'esserci è un poter-essere-possibile, allora la cura in quanto cura dell'esserci è tensione a realizzare il possibile nelle sue forme migliori, quelle in cui sentiamo compiersi il senso buono dell'esistere. Ognuno di noi è chiamato ad aver cura di sé cercando orizzonti irradianti di senso, cogliendo le possibilità di esistere e progettare il proprio modo di esserci per portare ad attualizzazione il possibile, situandosi nel mondo secondo un proprio progetto esistenziale³⁵.

E se parliamo di progetto di vita una sfida rimane sempre attuale: quella di ancorare la progettualità educativa a un'intenzionalità lungimirante.

Uno dei primi modi che rende evidente all'altro l'intenzione di agire cura si esprime nella capacità di attenzione per l'Altro, ossia la capacità di rivolgere lo sguardo sull'Altro con un'attenzione che sia assolutamente concentrata sull'altro da sé, atteggiamento non facile. L'attenzione della cura è la capacità di focalizzare in modo allocentrico (tutto verso l'altro) il proprio modo di pensare, di sentire; è "dare ascolto e osservanza agli altri"³⁶.

Qualità essenziale dell'esserci, secondo la prospettiva heideggeriana, ha la sua base nella capacità di comprendere, di comunicare all'altro che tu sei lì non per imporre il tuo modo di

³² A. Canevaro, *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson, 2008.

³³ C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, cit.

³⁴ R. Franchini, *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Trento, Erickson, 2007.

³⁵ L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

³⁶ M. Heidegger, *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*, Frankfurt, Vittorio Klostermann, 1975; tr. it. *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, Genova, Il melangolo, 1999.

essere, ma per comprendere prima di agire. L'atteggiamento della comprensione è un atteggiamento che si esplica nel dialogo, uno scambio continuo. Leggere e ascoltare al di sopra di ogni sapere, di ogni conoscenza, assumere un atteggiamento che mette in conto il rispetto del volto altrui. Un "io ci sono" senza la pretesa di reciprocità. Alla base di questa dimensione c'è la capacità di empatia. Chi sa avere cura dell'altro è una persona che sa sentire l'essere dell'altro, che si lascia toccare dal modo di essere dell'altro, in quanto l'atto del comprendere è sempre emozionalmente situato³⁷.

È importante considerare che l'esperienza della cura si situa sempre in una relazione di reciprocità: attraverso la presenza dell'altro chi educa sperimenta la propria professionalità, le proprie competenze ed emozioni all'interno di una relazione nuova e di uno spazio che intreccia due storie dando vita a una nuova memoria condivisa – che diverrà nel corso del "viaggio" una preziosa risorsa per affinare i processi di riflessione e valutazione circa i progressi che sino ad allora si è riusciti o meno a raggiungere. Nell'intraprendere una relazione di aiuto è quindi fondamentale che i professionisti siano consapevoli che da essa non può che conseguire un'implicazione esistenziale profonda, che evidenzierà l'esigenza di ripensare – all'interno delle dinamiche del legame con l'altro – anche al rapporto con se stessi e con le proprie umane debolezze³⁸.

In conclusione, è evidente come i professionisti dell'educazione siano deputati anche all'accompagnamento delle persone, anche quelle in situazione di disabilità o svantaggio, alla scoperta dei diritti tra i quali il diritto di scegliere la propria progettualità esistenziale, nel rispetto dei limiti ma anche nella promozione delle funzionalità che possiedono, facendo leva anche sulle opportunità e risorse che il contesto può mettere in campo. Sviluppare capacità di autodeterminazione e self empowerment sono, dunque, il primo passo verso una riappropriazione del proprio essere-nel-mondo, capace di decidere e agire, trasformando la propria vita e la propria realtà in direzione di una progettazione esistenziale non passiva, ma autenticamente attiva, anche quando ci si trova in situazioni di disabilità.

5. Bibliografia di riferimento

Barraco Mastrangelo N., *A formação do pessoal penitenciário uruguaio: uma pedagogia de cuidado como possibilidade de antideístinos*, in "Filosofias da diferença e da educação", Coleção Contextos da Ciência. Organizzatori: Dr. Silvio Gallo e Maria dos Remédios de Brito, LF Editorial, Brasil, 2016.

Barraco Mastrangelo N., *Pedagogia do antideístino: micropolíticas educativas do cuidado na formação do pessoal penitenciário uruguaio*, Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016.

³⁷ *Ivi*, p. 159.

³⁸ C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano, FrancoAngeli, 2014.

Barraco Mastrangelo N., *Políticas del cuidado en la formación del personal penitenciario uruguayo: análisis foucaultiano de un emergente sociopolítico contemporáneo*, in Leticia Camejo (a cura di), "Miradas desde Foucault: Aportes a las Humanidades y Ciencias de la Educación FHCE. Comisión Sectorial de Educación Permanente", Montevideo, Ediciones Universitarias, 2015.

Caldin R., Friso, V. *Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere*, in C. Lepri (a cura di), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 28-38.

Caldin R., *La disabilità tra costruzione dell'identità e contesti di appartenenza*, in F. Serra, F. Tartaglia, S. Venuti, *Operatori museali e disabilità. Come favorire una cultura dell'accoglienza*, Roma, Carocci Faber, 2017, pp. 163-183.

Canevaro A., *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson, 2008.

Foucault M., *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000; tr. it. *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano, Feltrinelli, 2016.

Foucault M., *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990.

Franchini R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Trento, Erickson, 2007.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA Editore, 2002.

Friso V., Caldin R., *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita*, in "Studium Educationis", 23, 2022, pp. 48-56.

Friso V., *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Griffo G., *Diritti umani per le persone con disabilità*, in "Pace diritti umani", 3, 2005, pp. 37-68.

Hadot P., *¿Qué es la filosofía antigua?*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Hadot P., *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Madrid, Ediciones Siruela Instituto, 2006.

Heidegger M., *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*, Frankfurt, Vittorio Klostermann, 1975; tr. it. *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, Genova, Il melangolo, 1999.

Heidegger M., *Sein und Zeit*, Halle, Niemeyer, 1927; tr. it. *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976.

Mortari L., *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

Nieves Rico M., *Sistemas de cuidado inclusivos. Desafío para las políticas públicas. Jornadas "Promoviendo la cohesión económica y social en la integración regional" Foro: Las políticas sociales y la Economía del Cuidado. Un reto para la Inclusión Regional Comunidad Andina*, CEPAL, 2011.

Noddings N., *Caring*, Berkeley CA, University of California Press, 1984.

Nussbaum M., *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012.

M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012.

Nussbaum M., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005.

Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Sands D., Doll B., *Teaching goal setting and decision making to students with developmental disabilities*, Washington, DC, American Association on Mental Retardation, 2000; tr. it. *Pianificare obiettivi e prendere decisioni*, Gussago, Vannini, 2005.

Tait S., *Care and the prison officer: beyond 'turnkeys' and 'care bears'*, London, The Prison Service Journal, 2008.

WHO (World Health Organisation), *International classification of functioning, disability and health*, 2001; testo disponibile in www.who.int/classifications/icf/en/ (ultima consultazione: 10/07/2023).

Data di ricezione dell'articolo: 18 settembre 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 4, 11 e 22 ottobre 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 5 novembre 2023