

# PRENDERSI CURA DEGLI APPRENDIMENTI E DELLE RELAZIONI

Di Elisabetta Musi<sup>1</sup>

...quando i gesti di cura prendono vita, spessore, significato,  
ci narrano l'umano e il trascendente, e lo fanno con immagini straordinarie

Lella Ravasi Bellocchio, *La lunga attesa dell'angelo*

Per secoli la cura ha rappresentato una condizione *implicita* della relazione educativa, in seno a una concezione culturale che della cura, manco a dirlo, non si è ... *curata*. Poi si è constatato che senza cura la relazione educativa non è tale, che senza attenzione<sup>2</sup> intenzionale e progettuale, la comunicazione inaridisce, spegnendosi in una funzionalità indifferente alla vita emotiva delle persone, dei bambini e delle bambine. Si è quindi ripetutamente affermato con determinazione che la cura costituisce una sorta di prerequisito affinché ogni altro sapere possa trovare accoglienza e radicamento nel pensiero e nel cuore di chi lo riceve. Sono state scritte pagine profonde e sapienti sulla cura come primarietà ontologica (Mortari, 2002; 2006; 2015), fondamento educativo e didattico (AA.VV, 2008; Penso, 2009), come diritto che conferisce dignità ai soggetti, condizione imprescindibile che permette la realizzazione del loro poter essere. La quantità di pubblicazioni che si sono concentrate su questo tema lo hanno riscattato da una trascuratezza secolare, scontornandolo da una rappresentazione piatta e sommersa per affermare le competenze necessarie a fare della cura il primo principio che dà forma all'esistenza, una bella forma. Non ci si improvvisa esperti di cura, né è sufficiente sensibilità e buona volontà per sentirsi adeguati in tutte quelle professioni che si fondano su un'etica della relazione. Continuare a parlarne, lungi dall'esprimere una moda del momento, evidenzia probabilmente il bisogno di ribadire questa conquista recente, facendone un presidio morale e culturale per il presente e per il tempo a venire. Si avverte un generale degrado nelle relazioni interpersonali, gravate da una cappa di scoramento e sfiducia che la crisi – non solo economica – ha reso più evidente e che la cura, incubatrice di civiltà, può rimettere alle possibilità di cambiamento di ognuno, contrastando in questo modo la tentazione alla resa e alla rassegnazione.

Se così è, la cura non va intesa solo come essenza specifica del lavoro educativo e delle relazioni di aiuto, ma come opera generale di bonifica sociale, di decompressione delle criticità e delle incalzanti sollecitazioni quotidiane, che distolgono dall'esercizio della riflessività e dalla capacità di ristrutturare i continui input in vista di priorità di valore. In questa più ampia accezione chi si occupa per professione di sostenere e promuovere percorsi di crescita non può risolvere la propria preparazione in apprendimenti tecnici e settoriali (conoscenze disciplinari), limitandosi magari a contemplare nuove competenze informali accanto a quelle tradizionali e riconosciute, ma deve saper cogliere il valore politico e civile dell'educazione (Bertolini, 2003) e di quanto ne costituisce la matrice originaria, la cura appunto. Questo, forse, permette di assumerne con consapevolezza e responsabilità il compito di rinnovare i rapporti tra adulti (a partire dalla relazione con i colleghi e con i genitori), di rifondare uno spirito solidale e comunitario, di farsi promotori di una didattica sperimentale attenta alle svolte antropologiche in atto.

## Un sapere dell'esistenza, anima dell'educazione

Il sapere di cura introduce all'ontologia dell'umano, in cui la profondità emotiva del sentire sostiene la scoperta e l'incontro con l'altro. Esprime uno "*sguardo dell'essere*", che non tradisce ma riluce della presenza<sup>3</sup>, un saper guardare *attraverso* le apparenze per cogliere la profondità del soggetto, la sua vita interiore, i suoi pensieri, le sue potenzialità che compaiono a sprazzi nella *vita visibile* (Merleau-Ponty, 2007). La cura è infatti la sola dimensione capace di avvicinare l'intimità delle persone nel visibile e nell'invisibile (Contini, 2004; Id., 2009).

---

<sup>1</sup> Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, docente di Pedagogia della prima infanzia, Università Cattolica, sede di Piacenza.

<sup>2</sup> Il valore formativo dell'attenzione è meglio espresso nella lingua tedesca, dove "l'attenzione, *Aufmerksamkeit*, caratterizza anche una virtù del comportamento relazionale, che corrisponde a termini italiani quali *gentilezza* o *cortesia*. (...) esiste un *ethos* dei sensi e che l'attenzione ne è un elemento essenziale" (Waldenfels, 2008).

<sup>3</sup> Sulla fenomenologia del guardare cfr. L. V. Distaso, *Lo sguardo dell'essere. Con Heidegger e Wittgenstein sulle tracce del guardare-attraverso*, Carocci, Roma, 2002.

L'invisibilità e l'indicibilità dell'esistenza custodiscono quel potenziale evolutivo che l'educazione ha il compito di portare a realizzazione, e che richiede appunto un'aver cura teso a rimettere la persona nello *sguardo* di se stessa (Distaso, 2002), dei suoi limiti e delle sue risorse. Coltivare un sapere di cura significa allora custodire il nascosto per accogliere ciò che esso libera. Feconda intuizione di ciò che rimane in ombra, la cura è respiro dell'esistenza, e presuppone che chi se ne fa portatore avverta anzitutto il compito di coltivare la *propria* umanità, offrendo la testimonianza di una passione per la vita che contamina della tensione alla ricerca di senso e di congruenza tra la propria realizzazione e quella altrui. Si genera così una circolarità virtuosa, poiché il sapere di cura è legato all'apprendimento per testimonianza ed esperienza diretta, che non è semplice imitazione, né interiorizzazione di un modello, ma desiderio incontenibile di rimettere in circolo quanto ricevuto. La cura è dunque postura esistenziale, debito radicale che ogni soggetto ha nei confronti della vita ricevuta, nel privilegio di renderla ricca di valore e significato trattandola, appunto, con rispetto e dedizione. Non è possibile infatti offrire ciò che non si ha profondamente conquistato, e questo avviene trasformando il dono ricevuto imprimendogli il segno della propria unicità, facendone occasione per un incessante lavoro su di sé.

### **Un sapere patico, un sapere pratico**

Come cultura-madre, la cura è “un sapere dell'anima, di un ordine della nostra interiorità” (Zambrano, 1996), un “sapere poetico” (ivi), che non definisce ma intuisce, che non proclama ma sottovoce richiama, che non ostenta ma lascia intravedere. Si nutre delle ragioni delle passioni e di una intuizione sapienziale tutt'altro che inferiore all'intelligenza razionale. La sua funzione epistemologica è quella di affermare “un ordine del cuore, un ordine dell'anima che il razionalismo, più che la ragione, ignora” (ivi).

Il sentire emotivo è profetico, lungimirante: anticipa la razionalità e sa intercettare ciò che sta oltre l'ordine di spiegazione secondo una logica formale (Iori, 2006, 2009). La saggezza di cui si alimenta la cura frequenta il regno delle ipotesi e non delle tesi dimostrabili, delle approssimazioni e non delle congruenze: diversamente non è possibile farsi permeabili a quell'irrazionale e a quell'incondizionato che lentamente trovano una forma propria nell'incontro con l'altro.

Il sentire emotivo, il comprendere con la perspicacia dell'anima pone la possibilità del nuovo, di ciò che spaesa, sostiene il coraggio di vivere lontano da una fissità che contrasta la deriva, ma inevitabilmente immobilizza. Comprendere con il cuore è avere l'ardire di abbandonarsi a una danza costruita passo passo con l'altro, in cui, senza copione, si procede per sintonie che progressivamente si disegnano, accettando di non conoscere in anticipo gli schemi da seguire, senza sapere il passo di danza successivo. L'incognita è nella mobilità della relazione che lentamente trova una propria fisionomia, inventa propri equilibri dati dalle presenze, le quali, nel coltivare la sintonia di un'affinità emotiva, ricavano cornici di senso in cui collocarsi. L'incisività di uno sguardo, la delicatezza di un contatto, il pudore di una parola ricercata con cura e pronunciata con prudenza, ... fanno di quello sguardo, quel contatto, quelle parole, qualcosa di unico, sfondo di una relazione personalizzata che incide la memoria facendone un calco su cui posare l'esperienza. L'autenticità della relazione di cura sta in quel comprendere, non semplicemente nell'esercitare un compito. Nel fare posto al sentire dell'altro, avendone riguardo. Diversamente anche l'educazione, l'insegnamento possono diventare luoghi di solitudine, privi di umanità.

### **Un prerequisito per l'apprendimento**

La radice della cura è emotiva ma anche cognitiva, poiché “le emozioni sono le artefici, le guide o gli organizzatori interni delle nostre menti” (Brazelton, Greenspan, 2001). Conosciamo le cose attraverso le interazioni emotive: l'intensità della sensibilità nei confronti degli altri dipende dall'intensità della sensibilità che un bambino sperimenta nelle relazioni di cura con adulti significativi all'interno di relazioni continuative. L'affettività è la struttura portante e lo strumento privilegiato di conoscenza e di azione.

Le relazioni di accudimento presiedono alla comunicazione e al pensiero: permettono al bambino di imparare a pensare. Non solo. “*Dalle prime interazioni emotive trae origine anche il giudizio morale di ciò che è giusto e di ciò che è sbagliato. La capacità di comprendere i sentimenti dell'altro e di curarsi di come l'altro si sente può*

scaturire solo dall'esperienza di un'interazione di accudimento. Possiamo essere empatici solo se qualcuno lo è stato nei nostri confronti e si è preso cura di noi" (ivi). I bambini che fanno esperienza di trascuratezza o, peggio, di negligenza affettiva si chiudono: diventano impermeabili al mondo esterno, verso il quale iniziano a nutrire sentimenti di rabbia, aggressività, repulsione. E se è vero – come sostiene Lowen (1991) – che l'ostilità è amore congelato, che non ha trovato risposta ed è annegato nella sofferenza, moltiplicare le esperienze di cura significa cambiare di segno a sofferenze e disagi che in questo momento si stanno moltiplicando (cfr. Save The Children, 2014).

La cura è attenzione, ascolto, delicatezza nel gesto, disposizione accogliente verso l'altro, come ho cercato di dire fino qui; ma nella scuola ha uno spazio ancora diverso e particolare: è attenzione ai diritti dei bambini, sintonizzazione sulle loro richieste: esplicite e implicite, sui loro contesti di vita, interpretazione critica e creativa del sapere affinché possa suscitare domande profonde, saldandosi alle diverse biografie non raggiungibili con un insegnamento standardizzato, omologante, calibrato su prassi consolidate e certificate. È ricerca di un metodo *originale*, che trae *origine* e forza dalle peculiarità della situazione a cui si applica, dalle risorse e dai limiti che ogni soggetto porta con sé. Comporta studio, ricerca, innovazione, riflessività, capacità di passare da una conoscenza "additiva a una organizzatrice" (Morin, 1999), partecipata (la "democrazia cognitiva" di cui parla sempre Morin, ivi). Si verifica nell'efficacia degli apprendimenti.

In conclusione la cura ha una valenza pratica, etica e politica, esprime un orientamento di valore e un tessuto assiologico personale, contestuale e didattico. I valori, infatti, sono veri nella misura in cui sono condivisi e strutturati in una pratica che li incarna (cfr. Musi, 2014): in questo consiste la loro potenza trasformativa. Tutto ciò attribuisce alla realizzazione di una didattica e, ancora prima, alla creazione di un ambiente di cura nei contesti educativi e scolastici un'importanza decisiva per dare concretezza a un'etica del presente, unica forma di futuro di cui al momento possiamo disporre.

### Riferimenti bibliografici

- AA. VV. (2008), *Accogliere per educare. Pratiche e saperi nei servizi per l'infanzia*, Erickson, Trento.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Cortina, Milano.
- Brazelton T. Berry, Greenspan Stanley I. (2001), *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, Cortina, Milano.
- Contini A. (2004), *L'invisibilità della cura. Uno sguardo fenomenologico*, Bastogi, Foggia.
- Contini A. (2009), *Tracce del comprendere fenomenologico*, in De Luca A. (a cura di), *Verso una psicologia fenomenologica ed esistenziale*, ETS, Pisa.
- Distaso L. V. (2002), *Lo sguardo dell'essere. Con Heidegger e Wittgenstein sulle tracce del guardare-attraverso*, Carocci, Roma.
- Iori V. (2006), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano.
- Iori V. (2009), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, FrancoAngeli, Milano.
- Lowen A. (1991), *La spiritualità del corpo*, Astrolabio, Roma.
- Merleau-Ponty (2007), *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano.
- Morin E. (1999), *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*, EdUP, Roma.
- Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia-RCS, Milano.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Cortina, Milano.
- Musi E. (2014), *Educare all'incontro tra generazioni*, Junior-Spaggiari, Parma.
- Penso D. (2009), *Progettare nella scuola dell'infanzia. Dalla pedagogia della cura all'apprendimento*, Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Save The Children, *Primo rapporto sulla povertà minorile in Europa*, 2014 (<http://www.savethechildren.it>).
- Waldenfels B. (2008), *Fenomenologia dell'estraneo*, Cortina, Milano.
- Zambrano M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano.