



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA

CORSO DI LAUREA IN
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

**LA CURA DISTANTE E LA DISTANZA DELLA DIDATTICA
RIPENSARE L'EDUCAZIONE E L'INSEGNAMENTO DOPO LA PANDEMIA**

RELATORE:

Prof. Carmine Moreno Conte

LAUREANDA: Giorgia Arnosti
Matricola 1242306

Anno Accademico 2021/2022

Indice

Introduzione	7
Capitolo 1	
Cura, Educazione e Presenza	11
1.1 Il significato della cura nella storia	11
1.1.1 Il mondo greco	12
1.1.1.1 Esercizi spirituali per aver cura di sé	17
1.1.2 La <i>Sorge</i> di Heidegger	24
1.1.3 La <i>Sollicitude</i> di Ricoeur	27
1.2 La cura nel discorso pedagogico-educativo	31
1.2.1 Cura e Pedagogia	31
1.2.2 Cura ed Educazione	33
1.2.2.1 La cura educativa	34
1.2.2.2 L'educazione è una pratica morale	41
1.2.2.3 Le posture dell'esserci come pratica educativa	45
1.3 La Presenza come baricentro antropologico dell'educazione	54
1.3.1 Presenza-Distanza	56
1.3.2 La didattica a distanza	58

Capitolo 2	
La scuola durante la pandemia	61
2.1 Gli effetti del lockdown e della DAD	64
2.1.1 Sul rapporto educativo	65
2.1.2 Sulle facoltà cognitive e neurologiche, comportamentali, fisiche ed emozionali	66
2.1.3 Sulle relazioni sociali	70
2.1.4 Sull'apprendimento	73
2.2 I limiti dello strumento	74
2.2.1 La povertà educativa	74
2.2.2 L'inclusione scolastica	77
2.2.3 La dispersione scolastica	78
2.3 Esperienze di distanziamento	79
Capitolo 3	
Restituire valore all'educazione: una sfida per il domani	91
3.1 Uno sguardo oltralpe	91
3.2 Le evidenze pedagogiche	93
3.3 Bilancio conclusivo	100
Bibliografia	103
Sitografia	105

Introduzione

Il presente lavoro nasce dalla volontà di riaffermare la potenza della relazione intesa come presenza dei corpi in ambito scolastico-educativo. *“La didattica, intesa come teoria e pratica dell’insegnamento, è un processo relazionale. Una relazione è tra persone”*¹. A inizio del 2020 il mondo ha dovuto affrontare una pandemia globale e i provvedimenti presi per fronteggiarla hanno investito qualsiasi campo, anche quello scolastico. La scuola è stata chiamata a ripensarsi e a modificarsi, per rispettare una serie di protocolli che garantissero la sicurezza di ogni suo fruitore. Il surrogato individuato per sostituire la didattica tradizionalmente concepita è stata la didattica a distanza che si è proposta di continuare il lavoro educativo, sostituendo la relazione in presenza con quella a distanza. La scuola non è stata interpellata e le sue radici più profonde snaturate. *“L’actio è il fattore preponderante nel parlare in pubblico (...) è una sorta di linguaggio del corpo che proprio per questo deve essere armonizzata con il pensiero che la innerva e la sostiene. Un discorso che preveda la sola voce e prescindendo dal corpo è un discorso monco, dimidiato, depotenziato. L’elemento fisico, concreto, corporeo non è accessorio, ma essenziale*

¹ Genovesi F., *Una certa idea di scuola*, Presidio primaverile per una Scuola a scuola (a cura del), in *La scuola interrotta. Un anno, tre mesi e dodici giorni*, Edizioni ETS, Pisa 2021, p. 15.

alla relazione con un uditorio"². L'insegnamento è sempre legato ad un'esperienza che salda indissolubilmente corpo e mente assieme dei partecipanti implicati. L'obbiettivo che si pone la tesi è quello di ricollocare come baricentro antropologico dell'educazione la presenza fisica dei corpi.

Il primo capitolo, di impianto teorico, presenta una rassegna della letteratura filosofica che pone le basi per un ripensamento di tale discorso secondo una prospettiva pedagogico-educativa. Nel mondo greco veniva utilizzato il termine *epimeleia* per riferirsi all'educazione. Essa indicava prossimità, alludendo ad un contesto caldo e vicino. Educare, allora, significa aver cura dei giovani. In seguito, viene posto l'accento sulla cura di sé, in quanto condizione imprescindibile per aver cura dell'altro. Da una concezione prettamente pre-ontologica come quella greca, la cura con Heidegger assume una connotazione pienamente ontologica in quanto la cura dà forma all'uomo e lo plasma. Successivamente il tema della cura viene presentato all'interno di una prospettiva etica. Ricoeur individua la cura come il valore etico che rappresenta un movimento del sé verso un altro sé. In questo senso l'aver cura permette l'incontro con l'altro. Le diverse testimonianze presentate di matrice filosofica vengono in seguito rilette in chiave pedagogico-educativa al fine di comprovare che la pratica educativa è una pratica di cura. Essendo, quindi, la pedagogia la scienza dell'educazione, allora, per la proprietà transitiva, è scienza della pratica di cura. Inoltre, se la cura è il baricentro antropologico dell'educazione, e si manifesta tramite

² Ibidem.

le posture dell'esserci, le quali richiamano la presenza fisica dei corpi, allora la didattica a distanza, proprio perché manchevole di tutte queste, è assente di cura.

Nel secondo capitolo, l'elaborato vuole portare alla luce una serie di problematiche emerse durante il periodo di lockdown causate dall'uso del DAD. In primis, le si riscontrano nel rapporto educativo, il quale si manifesta tramite la presenza fisica dei corpi che consente all'educatore di aver cura autenticamente dell'educando e a quest'ultimo del suo percorso educativo. A livello cognitivo e neurologico, l'utilizzo dello strumento DAD compromette il normale sviluppo del cervello e dei suoi processi cognitivi. Può comportare sia danni all'apparato scheletrico e muscolare, dovuti alla costante vita sedentaria, sia all'apparato circolatorio e visivo, alternando anche i normali ritmi circadiani del sonno. Si è riscontrato, inoltre, un aumento di stati d'ansia e nei casi più critici l'insorgenza di disturbi mentali, comportamenti autolesionisti e disturbi alimentari. Tutto ciò ha provocato anche, sia in bambini che in ragazzi adulti, una regressione di tipo comportamentale. Un'ulteriore criticità viene individuata nelle relazioni sociali. L'essere umano è un con-esserci e quindi necessita di coltivare nuovi legami affettivi e mantenere quelli già esistenti. Con il confinamento e la DAD, soddisfare questo bisogno è diventato sempre più difficile. L'incontro di due corpi è il risultato dell'interazione tra prossemica, linguaggio verbale e non verbale fatto di segni, gesti e posture, che si intersecano per dar vita a questo momento unico e irripetibile. A distanza, tutti questi elementi svaniscono, lasciando solamente il vuoto

assordante della voce. Inoltre, vengono riportati alcuni limiti della DAD che attestano come lo strumento risulta inadeguato, lacunoso e dannoso per fare educazione. Si è cercato di avvalorare quanto fino ad ora presentato, riportando degli esempi di ragazzi/e che si sono volontariamente offerti di raccontare la loro esperienza con la DAD.

Nel terzo capitolo, si individuano alcune parole chiave, utilizzate dagli stati europei, come slogan per continuare a promuovere la presenza in ambito scolastico, nonostante le misure di distanziamento imposte per contenere il diffondersi del virus. Concludendo, si rilevano una serie di evidenze pedagogiche che devono essere riaffermate affinché la scuola abbia cura autenticamente dei suoi studenti.

Capitolo 1

Cura, Educazione e Presenza

Cura, Educazione e presenza sono tre categorie filosofico-pedagogiche interdipendenti. La cura è un'istanza filosofica ma è anche una pratica, che si manifesta in gesti, sguardi, parole e comportamenti. La cura, nei suoi risvolti pratici, è intesa come presenza: Heidegger parla di 'essere-nel-mondo-con-gli-altri'. La dimensione della presenza, che si esplica tramite la pratica della cura, risulta indispensabile in campo educativo. Data la premessa, il capitolo consentirà di ricondurre il tema dell'aver cura di sé e degli altri all'interno di una prospettiva pedagogico-educativa che permetterà di analizzarne i risvolti pratici, ovvero, il valore della presenza e la rilevanza della sua assenza.

1.1 Il significato della cura nella storia

La parola "Cura" suggerisce un *"interessamento solerte e premuroso per un oggetto, che impegna sia il nostro animo sia la nostra attività"*¹. L'opinione comune associa la cura alla pratica medica: viene definita 'cura' l'intervallo di tempo che decorre dall'insorgenza di una patologia al raggiungimento della

¹ < <https://www.treccani.it/vocabolario/cura/> > (ultima consultazione, 24.10.2021).

guarigione. Secondo questa interpretazione, essa viene considerata come qualcosa a posteriori. Tuttavia, esiste un'altra idea di cura che si presenta a priori ed ha profonde radici storiche: quella in relazione all'educazione. E' doveroso fare un'ulteriore distinzione tra "prendersi cura" e "aver cura": "*il prendersi cura ha per oggetto le cose alla mano di cui ci occupiamo nella maniera dell'utilizzabile, l'aver cura è azione diretta agli altri esseri con i quali condividiamo l'esperienza del vivere*"². Il prendersi cura implica un occuparsi di qualcosa, senza però aver cura verso la cosa a cui è rivolta l'azione, al contrario, l'aver cura, implica preoccupazione, premura verso l'altro e si riferisce ad un interessamento sollecito e costante che detiene chi ha cura nei confronti dell'altro. Per comprendere il valore imprescindibile della cura come pratica educativa, risulta necessario rileggere i diversi significati che le si sono attribuiti durante la storia.

1.1.1 Il mondo greco

Durante l'età classica la cura era intesa con il termine *epimeleia* che si riferisce alla prossimità e vicinanza: essa sollecita, è pronta, premurosa, preoccupata e duratura. La formazione dell'uomo è al centro della cultura greca e l'ideale educativo si esprime attraverso il concetto di *paideia*, ovvero una prospettiva etica, a cui tendere, che racchiude in sé l'immagine di un uomo equilibrato che, seguendo le virtù, può raggiungere la perfezione. L'*epimeleia*, in questo senso, indica la modalità di attuazione per il

² Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 87.

raggiungimento di questo orizzonte etico (*paideia*). Una sua prima testimonianza è racchiusa nell'Apologia di Socrate: il maestro, rivolgendosi ad un paesano, afferma: *“Non ti vergogni di prenderti cura delle ricchezze per accumularne il massimo, della reputazione e degli onori e di non curarti e preoccuparti dell'intelligenza, della verità e dell'anima, perché diventi la migliore possibile?”*³. Socrate distingue due tipi di cura, una inautentica e l'altra autentica. La prima è quella di cui ognuno dovrebbe vergognarsi a inseguire, ovvero il preoccuparsi delle ricchezze, degli onori e della reputazione in quanto porta al mero accrescimento del proprio ego. Di contro, quella autentica, è da emulare: questa sì “preoccupa” dell'interiorità di ciascuna persona, della sua anima, con azione trasformatrice verso direzioni di vita migliori possibili. Una seconda attestazione, invece, è fornita da Aristotele nell'Etica Nicomachea: *“Certo, non è sufficiente che i giovani abbiano magari un allevamento e un'educazione corretti, ma, (...) abbiamo bisogno di leggi, (...) in generale per tutta la vita”*⁴. La cura dei giovani risulta importante affinché diventino i migliori possibili, ma ciò si realizza grazie ad un'educazione pubblica (*epimeleia*). E' interessante come *“dal punto di vista strettamente linguistico, la semantica della parola 'educazione' è omologabile alla semantica della parola che i greci impiegavano per dire 'cura' (...) è possibile reperire un impiego sovrapponibile dei due termini, un vicendevole richiamarsi”*⁵. La finalità della cura, in questo senso, è colta all'interno di una prospettiva educativa. Risulta importante tener presente anche

³ Platone, *Apologia di Socrate*, in Conte M. (a cura di), *Ad altra cura*, Lecce 2006, p. 24.

⁴ Aristotele, *Etica Nicomachea*, in Conte M. (a cura di), *Ad altra cura*, Lecce 2006, p. 32.

⁵ Ivi, p.33.

il significato che davano gli antichi al tema della cura di sé. Né è un esempio il dialogo tra Alcibiade e Socrate. Alcibiade vuole intraprendere la vita pubblica, diventando onnipotente, non accontentandosi dei privilegi che possiede dalla nascita come la fama o lo status ma prevalendo sui suoi rivali. Socrate, attraverso un lungo ragionamento, riuscirà a dimostrare ad Alcibiade di essere più forte di lui, portandolo a cedere rispetto alle sue convinzioni. Il maestro invita il giovane ateniese alla cura di sé: il sé di cui deve prendersi cura Alcibiade non fa riferimento alle cose che può possedere come i beni materiali o il corpo, ma ciò di cui deve occuparsi è l'anima: *“questa cura dell'anima trova una ragione ontogenica nella necessità di cercare quell'orientamento dell'esistere necessario ad addensare di sensatezza il proprio tempo. E per Socrate ciò significa imparare a lasciare da parte l'inessenziale e soprattutto ciò che distrae la mente dal concentrarsi sull'irrinunciabile: mettere da parte la ricerca di onore, gloria e successo, per avere cura invece della saggezza, della verità e della virtù”*⁶. La virtù, secondo il maestro, è la qualità che ci rende propriamente umani e buoni cittadini. Difatti una vita che non tende alla ricerca della virtù, secondo Socrate, non è degna di essere vissuta. Per comprendere le modalità secondo cui occuparsi della propria anima, la si deve conoscere. *“Conoscere sé stessi è condizione necessaria e sufficiente per occuparsi di sé”*⁷. Nella filosofia antica la conoscenza di sé viene interpretata come lo strumento per prendersi cura di sé stessi. Durante il periodo ellenistico-romano emerge una sorta di

⁶ Mortari L., *Conoscere se stessi per aver cura di sé*, in *“Studi sulla formazione”*, 2008, 2, p. 49.

⁷ < <https://www.orthotes.com/alcibiade-e-la-cura-di-se/> > (ultima consultazione 27.10.2021).

individualismo “volto ad accordare uno spazio sempre maggiore agli aspetti “privati” dell’esistenza, ai valori del comportamento personale e all’interesse che si nutre per sé stessi”⁸. Questo particolare periodo storico è segnato da una crisi della polis, che rappresenta da sempre l’orizzonte politico, sociale ed etico entro cui si svolgeva la vita degli individui. Isolati, smarriti gli individui sono spinti a rifugiarsi dentro sé stessi. Nasce quella che Foucault chiama ‘cultura del sé’, principio secondo cui l’essere umano è chiamato a concepirsi come oggetto di conoscenza al fine di cambiare, rinnovare, migliorare sé stesso. La pratica della cura, quindi, viene interpretata come un processo di auto-conoscenza, secondo una prospettiva trasformativa, di sé stessi attraverso “il principio dell’oikèiosis (appropriazione, conciliazione)”: disposizione naturale di ogni individuo ad appropriarsi e conciliarsi con sé stesso. “Prendersi cura di sé significa avviare un viaggio di ritorno a casa”⁹. Seneca in una delle sue lettere a Lucilio scrive: “comportati così, Lucilio mio, rivendica il tuo diritto su te stesso e il tempo che fino ad oggi ti veniva portato via o carpito o andava perduto raccoglilo e fanne tesoro”¹⁰. È un richiamo ad occuparsi di sé stessi, a ritornare a sé e far tesoro del tempo che ci è dato da vivere poiché molto spesso ci viene portato via. La ‘cultura del sé’ si riscontra anche nelle *Diatrube* di Epitteto, nelle quali l’essere umano viene definito come l’ente incaricato alla cura di sé. Questo incarico, ovvero

⁸ Foucault M., *La cura di sé*, Feltrinelli Editore, Milano 1985, p.45. Traduzione di Laura Guarino.

⁹ Romano L., *La cura di sé come pratica educativa: le radici ellenistiche*, in “*Studi sulla formazione*”, 2011, 2, p. 120. La parola ‘oikèiosis’ deriva dal greco ‘oikìa’, ovvero casa, dimora.

¹⁰ < <http://www.ousia.it/content/Sezioni/Testi/SenecaLettereLucilio.pdf> > (ultima consultazione, 30.10.2021).

di occuparci di noi stessi, non rende l'uomo debole, anzi egli è padrone di fare libero uso di sé stesso. La cura di sé, per Epitteto, risulta essere un dono-dovere che ci rende liberi, imponendoci di cogliere noi stessi come oggetto durante tutta la nostra vita. La cura è una chiamata rivolta a tutti coloro che sono disposti ad ascoltarla. Non esiste un tempo giusto o meno giusto per occuparsi di sé stessi: *“Non si è mai né troppo giovani né troppo vecchi per la salute dell'anima”*¹¹. È un esercizio che richiede tempo e dura per l'intero arco della vita. È importante, quindi, trovare dei momenti opportuni durante la giornata o della vita per attuare questi esercizi dell'anima, che consentono di ritornare a sé stessi. *“Non si tratta di un tempo morto: esso è popolato di esercizi, di compiti pratici, di attività diverse. Occuparsi di sé stessi non è una sinecura (assenza di cura)”*¹². Marco Aurelio, imperatore e filosofo, chiarisce il prendersi cura di sé con l'espressione *“anacoresi in sé stessi”*, ovvero un lungo e duro lavoro per avviare nuovamente i principi generali dentro sé stessi che consentono di riacquisire un certo equilibrio. *“Alcuni vanno alla ricerca di luoghi in cui ritirarsi, in campagna, al mare o sui monti (...) però è quanto mai sciocco, dato che puoi in ogni momento tu lo voglia, ritirarti in te stesso. Perché in nessun luogo più tranquillo e calmo della propria anima ci si può ritirare; soprattutto se si hanno dentro di sé i principi tali, che, al solo contemplarli, si acquista una perfetta serenità”*¹³. È un invito aperto ad attuare dei colloqui con noi stessi per interrogarsi sugli errori

¹¹ Foucault M., op. cit., p.52.

¹² Ivi, p. 54.

¹³ <<https://lucasadurny.com/meditazioni-marco-aurelio/>> (ultima consultazione, 30.10.2021).

da non commettere nuovamente. Per migliorarsi, quindi, si deve ritornare sé stessi.

1.1.1.1 Esercizi spirituali per aver cura di sé

“L’aver cura di sé ha come direzionalità di senso quella di dare una buona forma al proprio esserci (...)”¹⁴. A tal fine vengono in aiuto quelle che le filosofie antiche hanno chiarito come esercizi spirituali i quali sono finalizzati a sviluppare precise posture della mente. Le diverse pratiche spirituali possono essere ricondotte a cinque tipi di tecniche individuate da Luigina Mortari:

- *Tecniche di concentrazione della mente*. La mente deve restare concentrata nella ricerca delle cose
- *Tecniche di alleggerimento*. Alleggerire la mente dalle cose futili e mantenere quelle essenziali
- *Tecniche di sottrazione*. Procedere con calma, ritagliandosi del tempo, evitando la frenesia dell’agire.
- *Tecniche di distensione*. Inibire alcuni pensieri che causano confusione
- *Tecniche di rammemorazione*. Riportare alla mente i ricordi per creare un continuum tra presente e passato

Da questi principi scaturiscono le diverse posture mentali per aver cura di sé stessi.

¹⁴ Mortari L., *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Edizioni, Milano 2019, p. 151.

Dare attenzione

Secondo gli autori antichi rivolgere attenzione a sé stessi significa essere capaci di riflessione interiore. Questa attenzione va rivolta ai principi generali che muovono il nostro agire. Allora essere capaci di attenzione verso sé stessi significa riflettere sul presente, ma è un'azione di difficile attuazione o per la tendenza ad essere attaccati ai ricordi del passato soprattutto se si è di fronte ad un presente spiacevole, o a fuggire con la fantasia nel futuro. *“Solo quando la mente è capace di concentrarsi sul presente si esercita un'attenzione vitale”*¹⁵ che consente di vivere pienamente il presente. La mente, quindi, deve sempre praticare questo esercizio di auto-riflessione per non restare ingabbiata in certi pensieri o fantasie che le impediscono di vivere appieno l'oggi. Deve rimanere sempre concentrata anche se la disattenzione causata dalla distrazione è un pericolo costante: *“l'inattenzione si verifica quando, all'improvviso, s'infilano nello sguardo gli impegni futuri oppure quando ci si lascia prendere dal ricordo di eventi passati che si presentano allo sguardo per analogia con l'esperienza presente, ma che poi finiscono con l'assorbire tutta l'attenzione, oppure, ancora, quando ci si lascia attrarre da dettagli irrilevanti”*¹⁶. Risulta importante, allora, saper riconoscere quali sono i motivi che spingono la mente a distrarsi al fine di prevenirli o inibirli se si dovessero presentare in futuro.

¹⁵ Ivi, p. 155.

¹⁶ Ivi, p. 157.

Fare silenzio interiore

*“La quiete dell’anima è uno stato di riposo, di sereno rilassamento interiore, in cui la mente ha trovato un tempo sospeso rispetto all’agire ordinario”*¹⁷. Come spiega Stein, questa quiete interiore implica la non elaborazione di piani e il non prendere decisioni. Questo stato è molto importante per la mente in quanto le dona vitalità. La mente è sempre affaticata da pensieri ed emozioni. Fare silenzio interiore non implica eliminare definitivamente questi elementi dalla mente, in quanto strettamente connessi alla vita della stessa, ma *“(...) tacitare tutto quanto si sente non essenziale, puramente esornativo. Non esiste un criterio a priori per decidere cosa va tacitato, ognuno deve valutarlo da sé a partire da una disamina attenta e dettagliata dell’impatto che certe idee, certe convinzioni, certi modi di sentire producono sulla vita”*¹⁸.

Concedersi Tempo

Ogni persona deve ritagliarsi del tempo per la cura della propria anima e questo deve essere un tempo altro da quello frenetico della quotidianità. A causa di questa frenesia la nostra anima soffre, si angoschia, è frustata. Le deve essere concesso un meritato riposo, il quale non vuole essere *“(...) inattività, ma attività altra della mente, quella che si sottrae all’indifferenza produttivistica e si sottomette al principio della ricerca di senso. E’ così che il riposo diventa tempo vivo, tempo di donazione di senso”*¹⁹.

¹⁷ Ivi, p. 159.

¹⁸ Ivi, pp. 160-161.

¹⁹ Ivi, p. 162.

Togliere via

“Per andare all’essenza delle cose bisogna eliminare ciò che non è essenziale, ma innanzitutto bisogna lavorare su di sé, togliendo via quelle incrostazioni concettuali e quelle rigidità metodologiche che impediscono un accesso il più originario possibile all’oggetto”²⁰. È impossibile per la mente umana tendere ad un pensiero puro, limpido quindi ad una chiara conoscenza dell’essenza dell’oggetto, in quanto il pensiero è strettamente connesso alla concretezza della vita. Il senso comune coglie la mente come un recipiente vuoto da riempire con diverse idee, conoscenze e pensieri ma “quando la mente è appesantita da troppe cose non essenziali alla ricerca della verità dell’esistere è come se sulla sua superficie ci siano incrostate conchiglie, alghe e pietre che impediscono di respirare”²¹. Platone concepisce la mente come un’anima con le ali, ossia leggera, che ha bisogno di essere spogliata del superfluo. Per alleggerirsi la mente può utilizzare due tecniche. La prima è l’epoché, ovvero “mettere tra parentesi e, dunque, oscurare molte delle nostre idee e conoscenze, rendere inattive molte delle teorie che assimiliamo nel commercio quotidiano con il mondo”²². Questa modalità non elimina definitivamente il contenuto dalla mente ma permette di neutralizzare la sua influenza su di essa. L’altra tecnica è il metodo fenomenologico che “ (...) chiede la messa in atto di esercizi simili a quelli della mistica, per esempio il ridurre al minimo le teorie disponibili per rendere la mente tessuto trasparente, il depotenziare

²⁰ Ivi, p. 163.

²¹ Platone, *Repubblica*, in Mortari L. (a cura di), *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, p. 164.

²² Mortari L., op. cit., p. 165.

il sé per rendere il pensare massimamente ricettivo nei confronti del profilo del fenomeno"²³. E' una tecnica estremamente difficile e che richiede uno sforzo importante in quanto richiede di "abbandonare sé e i suoi stati, i propri contenuti di coscienza, un trascenderli, per giungere, per quanto possibile, a un'esperienza vissuta di incontro con il mondo"²⁴. È importante, quindi, cercare di alleggerire la mente per concentrarsi profondamente sulle questioni importanti.

Cercare l'essenziale

La mente deve dedicarsi a ricercare le questioni essenziali della vita perché solo così può tendere al compimento di una vita piena, dando una buona forma al tempo dell'esistenza. Ricercare l'essenziale della vita necessita di molta energia che la mente elabora attuando due esercizi spirituali: togliere via il superfluo ed esercitandosi a tenere "l'anima vincolata all'esame delle questioni essenziali, perché è proprio dal tenersi in contatto con le questioni di valore che si trova la forza del pensare ben orientato"²⁵. Questo non comporta una deresponsabilizzazione da parte della mente che evita le questioni difficili, ma implica responsabilità nel ricercare la verità delle cose, focalizzando l'attenzione sugli aspetti importanti del pensare che producono energia vitale per la mente.

Coltivare l'energia vitale

Affinché il soggetto coltivi un'energia vitale positiva, è necessario che si sia pre-occupato di praticare gli esercizi

²³ Ibidem

²⁴ Scheler, *Ordo amoris*, in Mortari L. (a cura di), *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, pp. 165-166.

²⁵ Mortari L., op. cit., pp. 169-170.

spirituali che si è sopra elencato. *“Non ci può essere un’intensa riflessività se la mente non è capace di un’attenzione concentrata sul proprio vissuto; senza il silenzio interiore la capacità riflessiva si trova depotenziata, poiché la vita della mente troppo ingombra e distratta (...). Senza il concedersi tempo non è possibile trovare quello spazio di cui la riflessività necessita (...). Quando si toglie via il di più rispetto all’essenziale, si evita che le energie mentali si disperdano (...)”*²⁶. La mente ha bisogno anche di energia vitale che muove ogni nostra azione. Questa energia rappresenta il livello di benessere del proprio essere: se ci si sente bene, felici e sereni nel quotidiano allora è più probabile che la mente riesca a mantenere l’attenzione su ciò che è essenziale. I pensieri, le emozioni e i sentimenti negativi inibiscono questa energia. Si potrebbe ipotizzare che sussista una stretta connessione tra questa forza vitale e la sensibilità dell’animo umano. Questo comporterebbe che ogni volta che si prova un’esperienza negativa che provoca dolore l’individuo tenti di sopprimere l’energia vitale dell’anima. *“Quando questo desiderio distruttivo agisce tacitamente sulla mente senza venire analiticamente meditato e risignificato alla luce di precise direzioni di senso, può spingere la persona a cercare di esaurire le energie mentali impegnandosi in una serie disordinata di attività, con la conseguenza che, (...) si esperisce solo un negativo senso di esaurimento dell’essere”*²⁷. Devono aumentare le esperienze che danno origine ad emozioni positive, in quanto, donano all’anima un senso di benessere che si manifesta attraverso un incremento di energia vitale. Una di

²⁶ Ivi, p. 171.

²⁷ Ivi, p. 173.

queste esperienze consiste nel contatto con la natura e i suoi elementi: “(...) può essere percepito come fonte di energia: il semplice lasciare riposare lo sguardo sul verde rilucente delle foglie (...) produce un senso di piacere e questo (...) può tradursi in un senso di freschezza e di rilassatezza della mente (...)”²⁸. Le esperienze concrete possono portare ad un benessere mentale poiché la qualità della vita corporea è connessa alla vita spirituale dell’anima e viceversa: “(...) quando la mente, a seguito di un lavoro spirituale, gusta il piacere di qualche chiarore che si dischiude nel fondo dell’anima, questo tracima nel corpo, che sembra diventare più vitale”²⁹. La felicità che il corpo manifesta attraverso atteggiamenti e comportamenti, esprime il concretizzarsi nella mente di buoni pensieri, dimostrando questa connessione tra vita spirituale e materiale.

Scrivere il pensare

“E affinché i principi dell’arte di vivere divengano strumento vivo dell’esperienza devono essere scritti in forma concisa ed essenziale”³⁰. La scrittura, allora, si fa pratica spirituale. Risulta in questo senso significativo l’impiego che si fa delle parole. Si deve utilizzare un linguaggio che sappia descrivere la qualità della mente ma essendo il linguaggio odierno strettamente connesso al mondo esterno, non riesce a cogliere in maniera tangibile la realtà interiore. Inoltre, utilizzando questo linguaggio, si vuole cogliere l’anima come un oggetto concreto, ovvero come un elemento con una sua dimensione spaziale, anziché come un flusso vitale che

²⁸ Ivi, p. 175.

²⁹ Ivi, p. 176.

³⁰ Hadot, *La cittadella interiore*, in Mortari L. (a cura di), *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, p. 178.

accompagna la nostra esistenza. È necessario, allora, lavorare sulle parole, rendendole capaci di esprimere l'immaterialità della vita interiore. *"(...) quando mancano parole capaci di dire adeguatamente la qualità dei vissuti questi neppure riescono a essere percepiti nettamente. Le parole non hanno la semplice funzione di dire ciò che già è percepito, ma il loro potere si spinge più in là: consentono di vedere meglio i contorni delle cose"*³¹. Cogliere ed utilizzare parole che sappiano esprimere la vita interiore è una pratica spirituale. In tal senso ognuno deve assumersi la *"responsabilità dell'etica della parola (...) un'etica che si esprime innanzitutto nel cercare quelle parole che siano capaci di far passare il senso dell'esperienza, parole vivificanti"*³².

1.1.2 La Sorge di Heidegger

Heidegger concepisce la cura come fenomeno ontologico-esistenziale ovvero come *"ciò che ha dato forma all'uomo e ciò a cui l'uomo appartiene per tutta la vita"*³³. In *"Essere e Tempo"* riporta la storia della creazione della cura scritta nel I secolo da Igino l'astronomo. La Cura mentre sta passeggiando intravede del fango argilloso e incomincia a modellarlo, dandogli una forma. Da questa azione prende vita l'essere umano. In seguito chiede a Giove di donare lo spirito alla cosa creata. Entrambi volevano darle il proprio nome. Anche la Terra, voleva dare il suo nome all'ente creato poiché sosteneva di aver donato una parte del proprio corpo. Saturno viene scelto come giudice e decreta che

³¹ Ivi, p. 180.

³² Ibidem.

³³ Conte M., *Ad altra cura*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, p. 37.

alla morte dell'ente il corpo sarà dato alla Terra, lo spirito a Giove
*“ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fin
che esso vive lo possiede la Cura”*³⁴. L'uomo ha una struttura in
conformità all'essere della Cura la quale lo plasma. Per Heidegger
la cura non è solamente semplice premura o devozione per l'altro,
ma si concretizza in tutte quelle azioni che plasmano il nostro
Esserci nel mondo. La cura dà forma all'Esserci: è a priori,
dentro di noi e all'interno di ogni nostra azione. Per questo la
cura ha un ruolo primario per l'essere umano il quale necessita di
essere oggetto di cura fin dalla tenera età affinché si formino le
condizioni necessarie che gli consentano di aprirsi alle possibilità
esistenziali, inoltre, necessita di essere soggetto che ha cura per
dar forma all'esistenza umana. Il tipo di direzione che prende la
nostra vita è in stretta connessione con la tipologia di cura di cui
facciamo esperienza. Heidegger individua due modi di esistere
dell'Esserci. La modalità con cui si manifesta abitualmente
l'Esserci è quella inautentica, ovvero *“dell'esistere non secondo
il proprio poter essere più proprio, ma secondo il modo comune che
s'impone nell'ambiente che abitiamo”*³⁵. Secondo questa tipologia,
l'Esserci dispiega la dimensione del 'si stesso' impersonale, che
sottrae all'Esserci la possibilità di scegliere. La modalità che
l'Esserci dovrebbe perseguire è quella autentica, in quanto è
portato a prendersi cura del 'sé stesso', ovvero delle sue possibilità
più proprie. Questa attestazione è data dalla coscienza, la quale si
manifesta come chiamata che ri-chiama l'Esserci al poter essere

³⁴ Heidegger M., *Essere e Tempo*, in Conte M. (*a cura di*), *Ad altra cura*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006, p. 36.

³⁵ Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Paravia Bruno Mondadori Editore, Udine 2006, p. 2.

più proprio. Questa chiamata, spiega Heidegger, non induce ad un dialogo silenzioso con sé stesso, anzi, l'Esserci viene chiamato alla decisione. Decidere esprime l'apertura al proprio poter essere sé stesso autentico. La Cura, di fatti, si preoccupa che ciascuno decida, ovvero che ciascuno si apra alle infinite possibilità più proprie, al proprio progetto esistenziale. Solo l'essere umano che ha cura di decidere può diventare coscienza degli altri, ovvero li ri- chiama al poter-essere più proprio. Intendere l'Esserci come cura denota una preoccupazione di quest'ultimo verso le sue modalità esistenziali. *“Questo essere preoccupati per il proprio essere trova voce nella coscienza, la quale non sarebbe altro che la chiamata della cura. In questo senso la chiamata è chiamata alla cura”*³⁶. La Cura non è atemporale, ma coincide con la storia ontologica dell'Esserci e ne domina il susseguirsi degli eventi. Come viene spiegato nella favola da Saturno, il quale incarna il Tempo, *‘teneat quandiu vixerat’*, ovvero, fino a che l'uomo vive sia posseduto dalla cura. Aver cura della vita è dare forma al tempo quella più propria secondo il nostro poter essere più autentico. Se manchiamo di aver cura della vita, lasciando che il tempo assuma una forma, a prescindere da un progetto esistenziale, esso ne assumerà comunque una, ma secondo un modo di essere inautentico. Questa modalità implica la mancata risposta dell'Esserci alla chiamata della coscienza nel *“dare forma intenzionale al proprio essere (...) e niente può svilire la condizione esistenziale più che il trovarsi mossi da qualcosa al di fuori di sé”*³⁷. Quando, al contrario, l'Esserci si assume la responsabilità

³⁶ Ivi, p. 4.

³⁷ Ivi, p. 9.

di realizzare le proprie possibilità esistenziali, allora si crea un rapporto autentico con il tempo: l'esistenza appare come tempo vivo. L'Esserci vuole trovare una sua forma, ma non è un percorso facile. L'essere umano vive all'interno di una continua tensione nel tendere a qualcosa a cui noi diamo il nome di bene. " *Non è forse vero che noi tutti esseri umani desideriamo il bene?*"³⁸. Per natura l'essere umano è incompiuto e necessita di darsi una forma, non una qualunque ma una 'buona forma', quindi l'Esserci ricerca sempre " *ciò che rende possibile una buona qualità della vita umana*"³⁹. L'aver cura nasce sia dal desiderio di garantire la conservazione di vita, che dal desiderio di trascendenza (dal lat. "oltrepassare"). Trascendere verso il mondo significa considerare il mondo come il progetto dei possibili comportamenti e delle possibili azioni dell'uomo. Quindi essere-nel-mondo significa aver cura delle possibilità che rendono autentica la presenza dell'Esserci nel mondo.

1.1.3 La Sollicitude di Ricoeur

Ricoeur riconduce il tema della cura (Sollecitudine) all'interno di una prospettiva etica, non ontologica come Heidegger, la quale presenta una struttura composta da tre aspetti uniti ma distinti, ai quali è associato un elemento etico specifico. Il primo aspetto è l'auspicio a tendere alla vita buona, ovvero il desiderio, la speranza, che la vita possa compiersi nella sua

³⁸ Aristotele, *Etica Nicomachea*, In Mortari L. (a cura di), *La politica della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2021, p. 56.

³⁹ Ibidem.

pienezza. L'elemento etico associato è rappresentato dalla stima di sé: non esisterebbe un soggetto capace di realizzarsi se non fosse in grado di stimare sé stesso come capace di agire intenzionalmente nel mondo. La stima di sé è un presupposto fondamentale perché il soggetto possa desiderare di dar compimento alla propria vita, poiché permette di sbloccare le proprie potenzialità. *“Il soggetto brama di essere riconosciuto come degno di stima da parte degli altri, che come lui abbiano per costituzione questa forma di desiderio (il desiderio di riconoscimento appunto)”*⁴⁰. La stima di sé non è un desiderio egoistico, il quale non contemplerebbe nemmeno come necessario l'altro. Al contrario, dovrebbe essere intesa come *“desiderio di un soggetto che sia portatore di un medesimo desiderio di riconoscimento e che dunque sia in grado di riconoscere l'altra autocoscienza (in quanto pari)”*⁴¹. La seconda componente riguarda la prospettiva etica *“con e per gli altri”*, ovvero la relazione con l'altro. L'elemento etico, in questo caso, è la sollecitudine o cura, ovvero il movimento del sé verso l'altro che risponde alla chiamata del sé da parte di un altro. La cura non si aggiunge alla stima di sé, ma ne esprime l'espansione dialogale. Ricoeur, nella sua riflessione, prosegue: *“soltanto un sé può avere un altro da sé (...)”* e *“perché ci sia un mondo è necessario che io ci sia là di persona senza che il sé faccia numero con le cose che riempiono il mondo”*⁴². L'individuo non costituisce un elemento prevedibile, un numero, non è uno tra i tanti. L'incontro con l'altro avviene se la stima che ognuno ha di sé stesso non

⁴⁰ Castiglioni C., *Il sé e l'altro. Il tema del riconoscimento in Paul Ricoeur*, in *“Esercizi Filosofici”*, 2008, 3, p. 14.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ricoeur P., *Sé come un altro*, in Conte M. (a cura di), *Ad altra cura*, Lecce 2006, p. 51.

lo fa essere uno dei tanti. Ricoeur, in seguito, si sofferma sul concetto di reciprocità, ovvero una delle istanze etiche più profonde che costituiscono l'altro in quanto mio simile e me stesso come simile dell'altro. L'autore definisce questa reciprocità come riconoscimento. Il concetto di riconoscimento, che Ricoeur riprende da Hegel⁴³, assume un ruolo importante nella concezione di soggettività e intersoggettività formulata dall'autore. Data la premessa, ovvero che l'identità è la risultante del continuo scambio sinergico tra il sé e l'altro, quest'ultima è strettamente legata al riconoscimento dell'alterità: l'essere umano si conosce quando si riconosce tramite la mediazione dell'altro. Per Ricoeur, quindi, *“la stima di sé rappresenta in modo emblematico la dialettica tra il sé e l'altro, attraverso la quale il soggetto si costituisce come persona (unità etica)”*⁴⁴. La stima di sé è il risultato di un doppio scambio: quello dell'io verso l'altro, sotto forma di sollecitudine, e quello di ritorno del soggetto al sé, tramite il riconoscimento dell'alterità. L'ultima componente della prospettiva riguarda le istituzioni con le quali l'individuo ha un rapporto impersonale. L'elemento etico è rappresentato dalla giustizia intesa dall'autore secondo la teoria della giustizia di Rawls, ovvero come uguaglianza. *“La sollecitudine, nel mentre concepisce l'altro come insostituibile, funge da presupposto della giustizia. (...) la sollecitudine solleva la stima di sé dalle possibili derive solipsistiche, l'uguaglianza a sua volta allarga il raggio antropologico della sollecitudine oltre la*

⁴³ Hegel utilizza la parola *'anerkennung'* per indicare il riconoscimento: l'essere umano ha il desiderio di riconoscimento, egli si conosce come uomo perché l'altro lo riconosce come tale, altrimenti sarebbe qualcos'altro. L'essere umano desidera essere ri-conosciuto come uomo.

⁴⁴ Castiglioni C., op. cit., p. 13.

prossimità delle relazioni faccia a faccia inserendole e legandole al più vasto scenario della condizione umana"⁴⁵. La relazione fra stima di sé, sollecitudine e giustizia è bidirezionale e la sollecitudine assume la funzione di ponte intermedio tra il sé, l'altro e il ciascuno nella prospettiva della vita buona. Si sono analizzati alcuni momenti storici, volutamente distinti, in quanto i diversi autori trattati durante i differenti periodi affrontano il tema della cura secondo accezioni diverse. Al fine di arrivare a trattare della cura all'interno di un discorso pedagogico-educativo, risultava significativo, quindi, analizzare nelle varie epoche storiche i vari significati attribuiti alla parola cura. Nella filosofia antica si può riscontrare una prima testimonianza della cura, che inizialmente con Socrate è legata alla cura dei beni materiali. Successivamente, essa viene utilizzata per riferirsi alla cura dei fanciulli ed è una delle prime volte in cui viene colta secondo una prospettiva educativa. Sempre durante questo periodo storico, la cura viene identificata come "cultura del sé", ovvero la persona si concepisce come agente attivo della propria vita, capace di attuare delle trasformazioni, dei cambiamenti in senso migliorativo. In questo senso, la cura è cura di sé, dell'anima, poiché solo se la persona ha cura di sé stessa può aver cura degli altri. Heidegger, poi, ha permesso di compiere il passaggio da una visione pre-ontologica data dal mondo antico, la quale riconosce l'Esserci come Cura, ad un'attestazione ontologica, la quale concepisce la cura (*Sorge*) come fenomeno esistenziale. Infine, Ricoeur considera la cura (*Sollicitudine*) entro una prospettiva etica che tende alla vita

⁴⁵ Conte M., op. cit., p. 55.

buona. Ogni persona tende alla piena realizzazione di sé, ma perché ciò avvenga abbiamo bisogno dell'altro. L'autore chiama in causa, quindi, la reciprocità, poiché è attraverso l'incontro con l'altro che ogni persona conosce sé stessa, in quanto l'altro è mio simile e io sono simile all'altro. Questo auspicio, ovvero che ogni individuo tende alla vita buona grazie all'incontro con gli altri, Ricoeur sostiene che avviene all'interno di istituzioni giuste. I diversi significati della cura, nel successivo paragrafo, verranno riletti secondo una prospettiva pedagogico-educativa. Si cercherà di delineare la pedagogia come sapere per la pratica della cura. *“La pratica educativa sia in ultima analisi una pratica di cura e la pedagogia, conseguentemente, la scienza della cura”*⁴⁶.

1.2 La cura nel discorso pedagogico-educativo

La cura rappresenta una categoria fondamentale della pedagogia, insieme all'educazione e alla formazione. La cura si fa teoria ma anche pratica. *“Sul piano teorico già l'educazione e il formare esigono la cura: si educa vigilando, spronando, ‘nutrendo’, orientando e sono tutte azioni che si regolano sulla cura, sul gestire-per migliorare (...)”*⁴⁷. Al contrario, a livello pratico, è l'agire, ovvero l'insieme delle azioni, che vengono analizzate.

1.2.1 Cura e Pedagogia

Ogni sapere ricerca i suoi 'fondamentali', ovvero delle *“strutture costitutive logico-fondamentali che hanno valore identitario*

⁴⁶ Ivi, p. 108.

⁴⁷ Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2010, p.19.

*e permanenza costante in quell'ambito (...)*⁴⁸. La pedagogia, fin dall'antichità, possedeva già alcuni fondamentali ma questi mancavano di un ruolo trascendentale, di un discorso critico-fenomenologico e di un apporto autoriflessivo. Questi fondamentali permettono alla pedagogia di rileggersi criticamente al fine di migliorarsi. La cura, rappresenta uno di questi fondamentali: impone *“l'ordine e il senso, la struttura stessa del rapporto educativo e/o formativo, anche se qui sono due i tipi di cura in gioco, quella che conforma e quella che dà forma, che produce autoformazione”*⁴⁹. La cura in pedagogia ha un carattere dialettico e polimorfo. Ha uno statuto dialettico che facciamo risalire a Socrate, il quale, a proposito della cura educativa, sostiene: *“nella relazione tra maestro e allievo prende corpo un fascio di tensioni reciproche che vanno dalla maieutica all'eros, al risveglio del dàimon, all'interiorizzazione (nel discente) del processo, ma anche dall'auctoritas (morale) del maestro al suo ruolo di sollecitazione (negli altri: gli allievi) del nosce te ipsum”*⁵⁰. Tuttavia, la cura, possiede anche un carattere polimorfo, ovvero in pedagogia si delinea secondo forme diverse a seconda dell'età a cui è rivolta (bambini, anziani...) e rispetto alla tipologia di cura che si attua. Il focus della cura, in pedagogia, è di generare auto-cura (*cura sui*), ovvero autoriflessione su sé stessi al fine di liberare le potenzialità più proprie dell'individuo. Essa è allo stesso tempo direttiva e non direttiva e si presenta come un processo che dura per tutta la vita. In questo senso, quindi, la cura pedagogica si lega all'educativo ('tirar fuori' come momento

⁴⁸ Ivi, p. 26.

⁴⁹ Ivi, p. 27.

⁵⁰ Ibidem.

di autorità) o al formativo (dar spazio all'autonomia del soggetto, valorizzando la sua identità più propria). A rendere specifica la cura in pedagogia è la sua *“polivalenza sovraordinata o all'educare o al formare”*⁵¹. I due processi dell'educare e del formare non si escludono a vicenda, ma sussiste una connessione che è alle volte conflittuale e tensionale. *“La cura pedagogica sta sempre in quell'iter dinamico/drammatico dell'educarsi/formarsi e dell'educare/formare, e ne porta ab imis i segni”*⁵². Questa tensionalità è data dal fatto che il processo educativo e/o formativo non è mai dato a priori, ma è aperto verso sé stesso. La cura in pedagogia, quindi, è uno strumento polimorfo, dialettico e critico.

1.2.2 Cura ed Educazione

La scienza pedagogia ha come pratica l'educazione. La pratica educativa ha da sempre come suo fine una trasformazione, ovvero un mutamento dello stato precedente in vista di un miglioramento. *“E' un agire finalizzato e intenzionale e non un fare processuale-produttivo serialmente prevedibile e programmabile”*⁵³. Il miglioramento a cui tende è sempre un'idea di bene di riferimento che orienta la pratica stessa. La pedagogia, essendo scienza pratica, controlla il lavoro dell'educazione. *“La scienza che guida e indirizza, ma anche controlla e valuta radicandolo nell'umano, il dinamismo interpersonale trans-formativo e migliorativo che, attraverso le relazioni, promuove il possesso, in ciascuna persona e nell'intero arco*

⁵¹ Ivi, p. 29.

⁵² Ibidem.

⁵³ Conte M., op. cit., p. 106.

della vita, del proprio dover-essere, ossia della propria autonomia, attiva e personale capacità decisionale volta alla edificazione progettuale di un ethos"⁵⁴. Le testimonianze presentate nel precedente paragrafo, dimostrano l'affinità di senso tra il concetto di cura ed educazione, permettendo di compiere un'ulteriore comparazione: essendo la pratica educativa una pratica di cura, pertanto la pedagogia si presenta come la scienza della pratica della cura. *"Il curare e l'educare, dunque, afferiscono, nella prassi all'ambito pedagogico della formazione umana"*⁵⁵.

1.2.2.1 La cura educativa

Le diverse attestazioni presentate precedentemente, vengono rilette, qui di seguito attraverso una chiave di lettura pedagogico-educativa, avvalorandole grazie a figure illustri del mondo educativo. Durante l'età della Grecia classica ritroviamo già alcune testimonianze di una corrispondenza semantica tra educazione e cura, come quella di Socrate, che esorta a prendersi cura della propria anima e non delle ricchezze o della reputazione, oppure quella di Aristotele, che sollecita a prendersi cura dei giovani affinché diventino i migliori possibili. Nel mondo ellenistico, perdura e si diffonde sempre più questa corrispondenza semantica. Durante questo periodo persistono due correnti di pensiero, epicureismo e storicismo, che diventano interpreti del diffuso stato di insicurezza che aleggiava al tempo e identificano nella pratica della cura un processo di autoguarigione e auto-

⁵⁴ Ivi, p. 107.

⁵⁵ Ivi, p.108.

educazione che permette all'individuo di ritornare a sé stesso (*oikèiosis*). Il morbo da estirpare è rappresentato dall'oppressione di sentimenti come il desiderio, la rabbia, l'invidia, ovvero passioni che distolgono l'uomo da sé stesso. La cura di sé rappresenta, quindi, l'unica via per l'uomo alla guarigione. *L'epimeleia*, ovvero quell'orizzonte etico a cui l'uomo deve tendere, si carica di significato: *"nello stoicismo il compito della cura di sé è quello di riarmonizzare il corpo (soma) con lo spirito (pnèuma) per ritrovare la connessione originaria con il tutto; nell'epicureismo è quello di recuperare il rapporto naturale col corpo che, composto da atomi e vuoto, è l'unica realtà e rispecchia attraverso le sensazioni ogni cosa così com'è senza l'intervento della ragione"*⁵⁶. La cura di sé, a cui deve tendere l'uomo ellenistico è sicuramente una pratica individuale, ma anche sociale: la cura di sé stessi si concretizza al pieno della sua forma quando diventa anche cura dell'altro. Questo è immaginabile solo all'interno di una comunità che condivide gli stessi valori tra cui il principio della cura come fine e mezzo dell'educazione dell'uomo. Successivamente, con Heidegger, l'essenza della cura viene identificata con la relazionalità: essa avviene sempre all'interno di una relazione tra due soggetti, in quanto l'esserci non è mai un io isolato. La relazione con gli altri, per Heidegger, risulta essere *"un essere-con, una cura condivisa, o più esattamente una cura per, un aver-cura"*⁵⁷. L'azione educativa si realizza sempre all'interno della relazione educatore-educando,

⁵⁶ Romano L., *La cura di sé come pratica educativa: le radici ellenistiche*, in *"Studi sulla formazione"*, 2011, 2, p. 124.

⁵⁷ Heidegger, *Essere e tempo*, in Mortari L. (a cura di), *La pratica dell'aver cura*, Paravia Bruno Mondadori Editori, Udine 2006, p. 39.

al di fuori di essa non c'è educazione. Si può dire, pertanto, che l'elemento costitutivo dell'educazione è la relazione. Heidegger individua due modi di aver cura degli altri: il primo autentico, che presuppone che l'altro si manifesti nella sua essenza più propria, mentre l'altro è inautentico che implica una relazione di cura basata sul controllo e sulla manipolazione. *“L'aver cura autentico, come “anticipare liberando”, indica la struttura formale ideal-positiva dell'educazione come personalizzante percorso d'autonomizzazione. L'aver cura inautentico, come “sostituirsi dominando”, indica la struttura formale estrema, ideal-negativa, dell'educazione come processo deformativo di sottomissione e subordinazione dell'altro”*⁵⁸. L'educatore non deve sostituirsi all'allievo, affrontando le sfide educative al suo posto, ma deve accompagnarlo e affiancarlo durante il percorso formativo. Esemplificazione dell'anticipare liberando di Heidegger in pedagogia, è lo slogan della pedagogista Maria Montessori: *“Aiutami a fare da solo”*, ovvero l'educatore deve favorire le condizioni affinché si manifesti nel discente il suo poter-essere più proprio. La cura si manifesta sempre all'interno di un orizzonte temporale e domina il susseguirsi degli eventi umani, quindi l'aver cura di sé e degli altri dura per tutta la vita. Heidegger sosteneva che per vivere una vita autentica bisogna aver cura di dare una forma al tempo dell'esistenza (aver cura autentico). Se manchiamo in questo compito comunque la nostra vita assumerà una forma secondo una modalità di aver cura

⁵⁸ Viafora C. et al., *L'etica della cura: tra sentimenti e ragioni*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 83.

inautentico, vivendo la vita in modo passivo. Così come Heidegger invita ad aver cura autenticamente del tempo dell'esistenza, così l'educazione si preoccupa del tempo dell'educativo, essendo questo un aspetto di fondamentale importanza. *“Oserò esporre qui la più grande, la più importante, la più utile norma di tutta l'educazione? E' non di guadagnare tempo, ma di perderne”*⁵⁹. Rousseau spiega che bisogna perdere tempo quando si educa ma non è tempo morto ma risulta necessario affinché si apra ad un tempo altro fatto di ascolto, di incontro e di dialogo. L'aver cura in educazione non contempla la velocità ma presuppone un processo lento. Si deve adottare, come spiega Gianfranco Zavalloni una *“pedagogia della lumaca: si tratta quindi di “perdere il tempo” all'interno della scuola, ovvero di scovare le diverse strategie didattiche utili a rallentare”*⁶⁰. Educare, che è pratica di aver cura, richiama alla lentezza poiché è solo proseguendo con calma che si possono cogliere tutte quelle sfumature dell'educativo che senno' si rischierebbe di tralasciare. *“Saper perdere tempo per parlare con i ragazzi, per valorizzare il tempo della scoperta, della conoscenza dei vissuti personali, della co-costruzione di buone regole del vivere insieme, per dare spazio ed insegnare l'ascolto autentico, per verificare la capacità di sorprenderci e stupirci”*⁶¹. Si può affermare, inoltre, che la direzione etica assunta dalla pratica di cura è l'agire donativo: *“donare il tempo è la più alta forma di cura, perché 'questo è l'unico bene che nemmeno una persona*

⁵⁹ < <https://www.ecopedagogia.it/Pedagogie%20della%20natura%20Rousseau> > (ultima consultazione, 30/12/2021).

⁶⁰ Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2008, p. 23.

⁶¹ < http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/451/mod_folder/content/0/pedagogia_lumaca.pdf?forcedownload=1 > (ultima consultazione, 30/12/2021).

*riconoscente può restituire*⁶². L'aver cura, in tal senso, può essere inteso come dono che ogni persona, e nello specifico ogni educatore fa al proprio educando. La perfectio dell'uomo, ovvero il raggiungimento del compimento dell'essere umano come tale, consiste nel ricercare la miglior forma di vita possibile, realizzando il poter essere più proprio. La cura, in questo senso, risulta essere lo strumento per la realizzazione dell'uomo, la quale si manifesta come tensione al possibile. Educare significa aver cura che ogni studente realizzi il proprio progetto esistenziale. Potremmo immaginare il contesto educativo entro cui si realizza questo progetto come un giardino da coltivare in cui *"i fanciulli saranno le piante: io voglio esserne il giardiniere"*⁶³. L'educatore, allora, è un giardiniere che pone le condizioni affinché le piante germoglino, ovvero i suoi allievi crescano e imparino. Si potrebbe obiettare che le piante possono crescere da sole senza il bisogno di un giardiniere ma è proprio la cura e la premura di quest'ultimo che fa la differenza nel loro processo di crescita. Il requisito imprescindibile che deve possedere l'educatore risulta essere la decisione: non si può educare qualcun altro se non si sa decidere per sé stessi. La decisione è ciò di cui la cura si preoccupa. L'educazione non avviene all'interno dell'indecisione. *"Educare vuol dire allora aver cura che ciascuno apprenda a decidere (anticipare liberando) senza decidere per lui (sostituirsi dominando); che ciascuno apprenda ad uscir fuori dal suo attuale stato d'incompiutezza per realizzare, mantenere e riscrivere nel tempo il segno personale della*

⁶² Seneca, *Lettere a Lucilio*, in Mortari L. (a cura di), *La pratica dell'aver cura*, Paravia Bruno Mondadori Editori, Udine 2006, p. 193.

⁶³ <<https://www.ecopedagogia.it/Friedrich%20Froebel>> (ultima consultazione, 30/12/2021).

propria umanità"⁶⁴. Decidere, quindi, implica un grande atto di responsabilità: l'educatore ha cura, è responsabile, del processo formativo dell'educando e allo stesso tempo, quest'ultimo, ha la responsabilità di accogliere ciò che gli viene donato, con cura, farlo proprio, utilizzandolo per realizzare il suo poter essere più proprio. Inoltre, anche la prospettiva etica di Ricoeur, denominata *ethos personale*, che non è un qualcosa dato a priori ma che si costruisce nel corso dell'intera esistenza di ogni soggetto, la si può rileggere all'interno di un discorso pedagogico-educativo. Questa prospettiva deve tendere all'auspicio di una vita compiuta, ovvero che si possa compiere nella sua pienezza e, affinché ciò avvenga, il soggetto deve essere in grado di realizzarsi e quindi avere stima di sé, cioè deve considerarsi capace di agire intenzionalmente nel mondo. In questo senso, secondo una prospettiva pedagogico-educativa, la prima azione educativa di cura è far sì che nell'educando si sprigionino le sue possibilità più proprie, vengano valorizzati i suoi talenti al fine di potersi realizzare nella miglior forma possibile. Ricoeur considera la persona come un'attitudine, in vista di un'aspirazione: è un modo diverso di considerare questo concetto, privilegiando l'aspetto esistenziale. *"Indica la necessità di riferirsi ad una relazione inter-umana, mentre il concetto di "io" non lo richiede, limitandosi alla considerazione della consapevolezza cognitiva della nostra mente"*⁶⁵. In questo senso il concetto di "persona" viene caricato di un valore pluridimensionale a cui convergono sia aspetti relazionali che

⁶⁴ Conte M., *Ad altra cura*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, p. 110.

⁶⁵ Mollo G., *Aspetti pedagogici del pensiero di Paul Ricoeur*, in *"Pedagogia e Vita"*, 2009, 5-6, p. 69.

comunicativi propri dell'uomo. Per Ricoeur un tratto fondamentale per la costituzione propria della persona risulta essere la relazione con l'altro, all'interno di sistemi sociali, che assume un carattere imprescindibile per la definizione dell'identità di una persona e per la creazione di una progettualità di vita. *“L'accoglimento dell'alterità in noi stessi sta ad indicare la possibilità di scoprire i vari aspetti del nostro essere, specie quelli che misconosciamo o che cerchiamo di rimuovere. Se tale aspetto è importante per la comprensione di noi stessi, diventa condizione imprescindibile per la comprensione dell'altro, che si presenta come diverso da noi, ed in quanto tale distante nel suo difforme da noi”*⁶⁶. La cura in questo senso chiama in causa la reciprocità: l'altro è simile a me e io sono simile a lui. Questa reciprocità sé e altro non viene mai meno. Secondo la visione di Ricoeur viene superato sia l'individualismo che il solipsismo, prospettive di vita che pongono al centro l'io. Si può parlare, allora, di *“esistenzialismo relazionale”*⁶⁷: l'uomo non può esistere senza l'altro in quanto l'altro è il termine di paragone per il costituirsi della persona stessa. *“Anzi, proprio attraverso l'incontro e il riconoscimento dell'altro la persona può acquisire contezza di sé, ascendere pienamente alla concretizzazione di un fecondo motus educativo (educĕre: trarre fuori, fare emergere) e maieutico della propria identità in una dimensione etica, progettuale e di senso”*⁶⁸. La relazione, quindi, risulta essere un elemento indispensabile per la formazione dell'identità di ciascuno e nel contempo, essa si

⁶⁶ Ivi, p. 71.

⁶⁷ Ivi, p. 75.

⁶⁸ Bossio F., *L'io e l'altro, una coappartenenza ineludibile. Prospettive di pedagogia interculturale*, in *“Quaderni di Intercultura”*, 2017, IX, p. 27.

presenta come condizione imprescindibile in educazione. L'educazione fa in modo che la prospettiva etica contenuta nella formula dell'ethos personale possa concretizzarsi nella vita di un uomo in formazione: *“attraverso l'attuazione della fenomenologia della sollecitude, l'agire educativo iscrive la propria operosità entro una prospettiva etica indirizzata a favorire la formazione d'un ethos, habitus e norma di vita, coincidente con la cura (una e trina) di sé, degli altri e delle istituzioni⁶⁹”*. Si è voluto ripensare ad un collegamento tra le teorie dell'aver cura di matrice più filosofica con alcune di matrice più pedagogico-educativa, al fine di comprovare un nesso pratico tra cura ed educazione.

1.2.2.2 L'educazione è una pratica morale

Per comprendere una pratica educativa oltre all'analisi delle determinanti socio-culturali, si devono analizzare i valori insiti in essa. Questi, orientano la pratica educativa: *“(...) la ricerca educativa deve consistere per una parte sostanziale nella determinazione di questi valori, e nella investigazione delle implicazioni metodologiche che essi comportano⁷⁰”*. La loro omissione mentre si fa ricerca educativa comporta la perdita stessa dei fatti educativi, in quanto ogni evento educativo è permeato dai valori. La ricerca educativa è diversa da quella delle scienze naturali, le quali si chiariscono tramite il principio di linearità secondo cui *“la premessa maggiore è una legge generale espressa nella forma di una verità empirica. Il fatto indicato nella premessa minore consente di dedurre la conclusione e di verificare*

⁶⁹ Conte M., op. cit., p. 60.

⁷⁰ Ivi, p. 73.

*o falsificare la premessa maggiore o generalizzazione della legge*⁷¹. Applicare questo principio ai fatti educativi, significa considerare ogni aspetto educativo misurabile, ovvero rilevando solamente gli apprendimenti attesi in seguito all'azione didattica. Cogliere unicamente il *"saper fare"* dell'educando riduce l'apprendimento ad un mero addestramento. L'apprendimento deve, invece, essere sempre posto all'interno di un rapporto virtuoso con l'educazione, la quale gli dona un valore aggiunto. L'educazione, come pratica morale, deve essere preservata: *"ciò che conferisce senso ad un curriculum, in termini educativi, è il suo essere (...) veicolo attraverso il quale i giovani sono messi nelle condizioni di esplorare con serietà (...) che cosa significa diventare umani. Tale esplorazione non ha fine. In questo senso l'insegnamento dovrebbe essere considerato come una pratica morale"*⁷². L'educare inteso come aver cura degli altri è un incarico etico-morale. Esistono, secondo Nel Noddings due modalità di aver cura: la prima è il *"natural caring"*, ovvero un comportamento morale atteso non innato, come quello tra una madre e un figlio; la seconda, l'*"ethical caring"*, secondo cui un comportamento è voluto, intenzionale verso delle persone che fuoriescono dagli affetti personali. Quest'ultimo prende forma con l'impegno educativo. Per attuare uno spostamento dall'aver cura naturale a quello etico, la Nodding utilizza uno degli imperativi kantiani: *"agisci in modo da trattare l'umanità, sia nella tua persona sia in quella di ogni altro, sempre anche come fine e mai semplicemente*

⁷¹ Ivi, p. 74.

⁷² Pring R., *Educational as a moral practice*, in Conte M. (a cura di), *Ad altra cura*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, pp. 82-83.

come mezzo"⁷³, trasformandolo in *"agisci sempre in modo tale da istruire, mantenere o accrescere le relazioni di cura"*⁷⁴. Questo nuovo imperativo deve diventare legge morale in educazione ma non spiega sufficientemente come il bene altrui, ovvero dell'educando, possa diventare il fine della volontà dell'educatore. La Noddings spiega questa intenzione come *"(...) una volontà di cura che è parte della cura di sé dell'educatore, maestro o genitore che sia"*⁷⁵. L'educatore vive, quindi, l'obbligazione alla cura dell'altro, non come imposizione esterna, ma accoglie l'obbligo dell'impegno educativo poiché percepisce l'interdipendenza dell'aver cura come naturale. *"Ma la ragione non è ciò che ci motiva. E' il sentire con e per l'altro che ci motiva nell'aver cura naturale"*⁷⁶. L'autrice individua due condizioni affinché possa attuarsi l'aver cura etico: la prima è l'assorbimento (*engrossment*), ovvero farsi capaci di attenzioni, lasciando spazio all'altro, mentre la seconda è il dislocamento motivazionale (*motivational displacement*), ovvero un decentramento del soggetto per accogliere la motivazione dell'altro. Senza queste due condizioni un soggetto non può aver cura di un altro. *"Ma l'aver cura non è un proposito unidirezionale. L'unidirezionalità condurrebbe allo smarrimento della reciprocità e della relazione. (...) La cura offerta dall'avente cura si completa nelle successive azioni del ricevente, la cui attesa positività e l'auspicato successo costituiscono propriamente la restituzione da parte di chi ha ricevuto"*⁷⁷. La relazione di cura

⁷³ Kant I., *Fondazione della metafisica dei costumi*, in *"Scritti morali"*, traduzione di Pietro Chiodi, UTET, Torino 1995, p. 88.

⁷⁴ Ivi, p. 153.

⁷⁵ Ivi, p. 154.

⁷⁶ Ivi, pp. 153-154.

⁷⁷ Ivi, p. 152.

attribuisce ad entrambe le parti uguale bidirezionalità nel dare e nel ricevere. La finalità dell'aver cura etico è il *"caring response"*, ossia apprendere ad aver cura di sé e degli altri. Educare la *caring response* di ogni individuo significa contribuire alla formazione di un ideale etico: *"al cuore di questo ideale c'è un sé che abitualmente ha cura"*⁷⁸. Noddings individua quattro strumenti per educare all'ideale etico. Il primo è il modelling, nel quale l'educatore si fa modello di comportamenti dell'aver cura. Il secondo strumento è il dialogo, attraverso il quale è possibile incontrare l'altro secondo una ricerca di comprensione reciproca. Il terzo mezzo, è la pratica, ossia colui che sta imparando deve poter mettere in opera concretamente dei comportamenti di cura. Infine, l'ultimo strumento è la conferma, che rende consapevole colui che si sta formando che la capacità di creare o disfare l'ideale etico dipende da lui. Nonostante l'importanza delle attestazioni riportate dalla Noddings che avvalorano la tesi secondo cui l'educazione è una pratica morale, risulta importante riportare anche le obiezioni che le sono state mosse. L'autrice concepisce la relazione come esclusività io-tu in quanto non possono esserci differenti destinatari dell'aver cura nella medesima relazione. La relazione di cura è unica. Questa concezione della relazione trascura una dimensione fondamentale quando si fa educazione ovvero quella del gruppo. L'educatore si concentra su diverse relazioni io-tu ma non possiede però i mezzi per affrontare quello che la Arendt definisce 'spazio pubblico', *"in riferimento a ciò che consente ad una*

⁷⁸ Noddings N., *Starting at home*, in Conte M. (a cura di), *Ad altra cura*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, p. 155.

miriade di individui relativamente unici di manifestarsi l'un l'alto in una comune 'arena'”⁷⁹ . Infine, l'aver cura etico, trascura un'ulteriore dimensione: l'etica della giustizia, la quale deve essere integrata con l'etica della cura. Senza l'integrazione, l'aver cura “risulta essere troppo debole per assicurare, ad esempio, un impegno morale nei confronti di chi non si trova nelle condizioni di ricevere direttamente l'aver cura, e per fronteggiare le forme sistemiche d'oppressione”⁸⁰. Si conviene che la pratica educativa sia, allora, una pratica morale in quanto permeata da valori che sono allo stesso tempo guida e finalità della stessa.

1.2.2.3 Le posture dell'esserci come pratica educativa

La cura si fa concreta, diventando pratica attraverso quelle che vengono definite “*posture dell'esserci*”⁸¹. Queste si profilano come fondamentali all'interno di una relazione basata sulla cura, la quale, senza di esse, assumerebbe comunque una forma, tuttavia secondo una modalità inautentica. Dal momento che la relazione educativa è un tipo di relazione, è necessario che queste posture si manifestino affinché essa si realizzi come un'aver cura autentico.

Attenzione

L'attenzione consiste nel “*disporre la mente a ricevere il massimo di realtà possibile. Per questo si attua come concentrazione deliberata e intensiva sul fenomeno intenzionato, proseguendo un*

⁷⁹ Conte M., op. cit, p. 159.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ Mortari L., op. cit. 177.

modo limpido di vedere i segni della realtà"⁸². Al fine di attuare una buona relazione di cura risulta essenziale comprendere ciò che sta accadendo nella situazione in cui ci si trova. L'attenzione si delinea come strumento per *"dare ascolto e osservanza agli altri"*⁸³, profilandosi come primo gesto di cura nella relazione con l'altro, e delineandosi non come un guardare superficiale, ma come una conoscenza intensiva dell'altro. La sua presenza all'interno di una relazione è essenziale, in quanto se non ci si sente oggetto dell'attenzione altrui, ci si percepisce come inesistenti. L'assenza di attenzione è considerata, quindi, come un'esperienza dannosa per l'identità di ciascuno. *"L'attenzione accompagna ogni momento dell'aver cura: la fase iniziale della relazione quando, concretizzando la disposizione ricettiva, facciamo posto all'esserci dell'altro, e poi la fase responsiva dell'agire a favore dell'altro, perché mentre agisco ho bisogno di capire quali effetti ha la mia azione sulla condizione dell'altro e come questi reagisce"*⁸⁴. Come azione di cura, l'attenzione, è faticosa poiché viene percepita come un grande sforzo di concentrazione verso l'altro, ponendo fra parentesi il nostro io. Di fatti, *"per cogliere un fenomeno nel massimo della sua manifestazione l'azione richiesta alla mente è una specie di inibizione, paradossalmente, una ritirata del soggetto stesso così da permettere alla realtà, proprio lei, di manifestarsi (...)"*⁸⁵. Una persona capace di attenzione, coglie l'altro nella sua piena rivelazione, facendo spazio nella propria mente. Può, però, verificarsi un tipo di attenzione inautentica, ovvero

⁸² Ivi, p. 178.

⁸³ Heidegger, *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, in Mortari L. (a cura di), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 178.

⁸⁴ Ivi, p.180.

⁸⁵ Ivi, p. 181.

quando vengono utilizzate come lenti per interpretare l'altro schemi mentali, preconcetti o aspettative proprie. Dobbiamo, quindi, esercitarci a mettere fra parentesi il nostro io, poiché solo con la mente svuotata si può cogliere il vero essere dell'altro. L'attenzione autentica, quindi, *"(...) ha la sua matrice generativa (...) nel riconoscimento del valore dell'altro (...)"*⁸⁶ e nel cogliere l'altro nella sua manifestazione più piena.

Ascolto

Anche l'ascolto è un gesto di cura. Difatti, senza questa azione, in una relazione, non può esserci comprensione. L'attenzione permette di cogliere l'altro nel suo pieno manifestarsi ma è grazie all'ascolto che lo si comprende. L'uomo è un essere relazionale, e in quanto tale è portato all'ascolto dell'altro. *"L'essere umano può essere definito come l'ente che ha il linguaggio, allora il prendere la parola è azione umanamente rilevante e poiché l'agire con cura è nella sua essenza considerazione per l'altro, ascoltare il dire dell'altro significa comunicare la nostra considerazione per lui/lei"*⁸⁷. Questo prestare ascolto non è sterile, non è un semplice sentire ma, affinché diventi un gesto di cura, implica che la persona posta in ascolto riconsegna all'altro l'osservazione di quanto gli è stato riportato. L'ascoltare, quindi, come azione di cura va inteso come tendenza a comprendere il senso che l'altro mi trasmette: ci si deve, allora, porre *"sul bordo del senso"*⁸⁸, quel senso che esiste oltre il semplice suono delle parole. *"L'ascoltare autentico non è*

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Ivi, p. 184.

⁸⁸ Ivi, p. 185.

*il semplice mostrare di raccogliere il dire dell'altro, ma l'essere tesi a comprendere e ad accogliere il senso possibile di questo dire; per questo ascoltare è far risuonare dentro di sé il dire dell'altro: una presenza aperta e riflessiva allo stesso tempo. Solo quando la postura della mente è aperta e riflessiva, l'ascolto diventa uno spazio aprente, che genera spazi d'incontro"*⁸⁹. Di fatti, saper ascoltare autenticamente, implica passività, ovvero la capacità di sgomberare la mente, accogliendo ciò che l'altro vuole comunicare. Inoltre, l'ascolto risulta molto importante anche per la conoscenza di noi stessi, in quanto, ponendosi in ascolto dell'esperienza altrui ci si pone in maniera riflessiva e critica sul proprio vissuto.

Esserci con la parola

Un altro elemento importante risulta sicuramente quello dell'esserci con la parola, ovvero la risposta che chi ha cura esprime, dimostrando di aver accolto le parole dell'altro. *"Ma come dev'essere la parola che cura? Una parola semplice senza orpelli retorici; una parola che sta nell'ordine della verità. (...) è una parola che apre mondi, che dischiude possibilità, che veicola fiducia nel proprio poter essere, ma è allo stesso tempo una parola realistica, che dice le cose come stanno"*⁹⁰. La parola come gesto di cura apre l'esserci a coglierla come realistica, vera. È reale, franca anche quando procura dolore ma ha comunque conseguenze positive poiché innesca un processo di autoriflessione critica su sé stessi. Le parole, anche se possono provocare sofferenza, devono essere utilizzate con delicatezza

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Ivi, p. 187.

al fine di rendere la verità da loro trasmessa sopportabile per l'altro. Così facendo, non diminuisce il potere del significato della parola, ma permette all'altro di accoglierla secondo un processo trasformativo per sé stesso. *“La parola che cura è quella capace di dare corpo a un discorso ospitale, quello che sa sciogliersi da quei concetti che lo imprigionerebbero nelle logiche assertive e incapaci di cogliere l'unicità dell'altro, per lasciare invece che l'altro si dica secondo le sue parole (...)”*⁹¹. L'esserci con la parola deve, quindi, seguire la logica dell'ospitalità, ovvero lasciare che l'altro si manifesti nel suo essere più proprio e accoglierlo.

Comprendere

*“L'azione del comprendere costituisce una qualità essenziale dell'esserci, poiché l'esistere sarebbe essenzialmente un comprendere, e dal momento che l'essenza della condizione umana è il con-essere, la comprensione dell'essere dell'esserci non ha come riferimento un punto-io-isolato, ma un ente che è sempre un con-esserci-nel mondo”*⁹². L'essere umano sente la necessità di comprendere ciò che sta accadendo nella sua esistenza ma anche in quella degli altri, in quanto è un *con-esserci*, ovvero un essere relazionale. È l'intenzione a comprendere che è dentro di noi che consente la comprensione dell'altro poiché permette di creare una connessione ontologica tra il sé e l'alterità. La comprensione come azione di cura consiste nel cogliere i bisogni di cui l'altro ha necessità per realizzare il suo poter essere più proprio e aiutarlo nel attuare il suo progetto

⁹¹ Ivi, p. 188.

⁹² Ivi, pp. 188-189.

esistenziale. “(...) *il comprendere non è un semplice atto cognitivo che si qualifica come un’astratta consapevolezza della situazione dell’altro, ma si realizza nella misura in cui facilita il processo di manifestazione dell’essere dell’esserci*”⁹³. La comprensione, per essere autentica, necessita della conoscenza profonda della condizione altrui. Di fatti, questa azione anche se è mossa da un’intenzionalità di aver cura, può rivelarsi come un danno nei confronti dell’altro se manca di una conoscenza appropriata e profonda della sua condizione e dei suoi bisogni. La comprensione necessita, quindi, di informazioni più dettagliate che permettano di costruire un quadro completo e approfondito dell’altro. Risulta, però, difficile reperire queste informazioni in quanto l’essere umano in primo luogo è per natura un essere complesso e, inoltre, non sempre la persona che si ha di fronte desidera rivelarsi, cercando di mascherare il proprio essere. La comprensione, quindi, non è il risultato di una semplice osservazione, ma di una precisa e minuziosa analisi della realtà. La mente, per compiere questa accurata valutazione, deve porsi in una condizione di “*obbedienza della realtà*”⁹⁴, ovvero comprendere i fenomeni e gli eventi che le sono posti di fronte senza utilizzare schemi interpretativi e teorie insiti in ogni essere umano, i quali, se utilizzati, non permettono di cogliere la realtà in maniera pura ma la deformano. La mente non è vuota, poiché sarebbe sterile, ma è capace di cogliere tutti gli stimoli provenienti dalla realtà secondo una visione delle cose più onesta e fedele possibile. Ciononostante, quando ci si appresta

⁹³ Ivi, p. 189.

⁹⁴ Ivi, p. 190.

a conoscere l'altro, si deve sempre ricordare che il processo di comprensione di noi stessi e dell'altro ha un limite: *“gli esseri umani sono e restano oscuri gli uni agli altri”*⁹⁵. La soggettività che caratterizza ogni individuo non permette la totale e profonda comprensione degli uni e degli altri.

Sentire con l'altro

La comprensione dell'altro non può esistere se non si ha la capacità di *“sentire il sentire dell'altro”*⁹⁶. Si parla di *“sintonizzazione emotiva, che va oltre il mero riconoscimento razionale della situazione in cui l'altro si trova. Sentire è avere sensibilità per l'altro. (...) l'esperienza dell'essere sensibile è sempre incarnata”*⁹⁷. Diventare sensibile alla storia di vita altrui significa provare nella *“propria pelle”* la sua condizione d'essere, ed è proprio questo sentire incarnato che consente una comprensione profonda dell'altro. *“Per agire con cura è indispensabile la capacità di sentire l'altro, e sentire il sentire dell'altro è empatia, cioè la capacità di cogliere l'esperienza vissuta estranea”*⁹⁸. E' una condizione per la quale una persona percepisce di *“sentirsi sentito”*⁹⁹, ovvero quando l'altro coglie l'esperienza di vita nelle sue particolarità, permettendo di comprendere il senso che l'altro conferisce a una determinata situazione. Grazie all'empatia, il vissuto dell'altro è condiviso con la persona che ha di fronte. Secondo Lipps si potrebbe, quindi, intendere l'empatia come *unipatia*:

⁹⁵ Ivi, p. 192.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Ivi, p. 193.

⁹⁸ Stein, *Il problema dell'empatia*, in Mortari L. (a cura di), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 195.

⁹⁹ Ibidem.

*“ripercorrendo i movimenti altrui possiamo ‘sentire’ ciò che l’altro sente e proiettarci in lui fino ad essere ‘uno’ con lui”*¹⁰⁰. Ma l’esperienza emotiva, per colui che non la vive, non è originaria, in quanto è frutto di una coscienza esterna. Un’altra visione dell’empatia è quella proposta da Husserl: *l’entropatia*, ovvero un atteggiamento che consente di cogliere i contenuti della mente dell’altro i quali sono esplicitati dai suoi comportamenti, utilizzando i nostri per decifrarli. Non possiamo, però, essendo gli uni diversi dagli altri, cercare di comprendere qualcosa di estraneo a noi utilizzando come strumento di conoscenza dell’altro noi stessi. L’empatia, però, non può nemmeno essere ridotta alla *simpatia di Scheler*, ovvero una condivisione affettiva che non permette di acquisire il vissuto altrui e rimanendo una conoscenza superficiale, lo stato d’essere dell’altro resta a me sconosciuto. Edith Stein propone la sua visione dell’empatia che risulta preferibile alle altre presentate. Secondo la filosofa, l’Io empatizzante e l’Io empatizzato sono due individui separati. Nell’atto empatico, l’altro resta altro, quindi, l’alterità dei due soggetti persiste. *“L’empatia concepita come un co-sentire l’altro non presume che il soggetto dell’atto empatico e il soggetto a cui è rivolto si relazionino in un modo tale da produrre una fusionalità indistinta, ma genera una situazione che si può definire di separatezza intimamente relazionale”*¹⁰¹. È necessario tener sempre presente, inoltre, che all’interno di una relazione si può rischiare di essere eccessivamente coinvolti. Questo coinvolgimento empatico non crea nessun danno per colui che lo prova poiché l’esperienza

¹⁰⁰ Conte M., *Ad altra cura*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, p. 189.

¹⁰¹ Mortari L., op. cit. p. 197.

dell'altro non è vissuta originariamente e quindi *“la qualità del vissuto empatico rimane sempre inferiore rispetto alla pienezza di vitalità con cui lo vive l'altro. (...) Invece, quando il sentire l'esperienza altrui provoca compassione”*¹⁰², ovvero percepire l'ingiustizia della sofferenza altrui, ritenendola ingiustificabile porta a ricercare le possibili direzioni per alleviare il suo dolore. Ripetuto nel tempo questo meccanismo della compassione provoca una fatica emotiva gravosa per colui che lo sperimenta. Queste pratiche risultano importanti affinché una relazione educativa possa fondarsi sull'aver cura. L'aspetto che accomuna tutte queste pratiche, come si evince, è la presenza. Questa è imprescindibile poiché senza di essa le altre posture dell'esserci esisterebbero comunque ma non permetterebbero alla persona che le attua di aver cura dell'altro autenticamente. Affinché ciò avvenga, la persona, in questo caso l'educatore, che ha cura, deve essere presente, ovvero porsi di fronte all'altro. Nel successivo paragrafo verrà presentata una certa idea di scuola, che si erge intorno alla convinzione secondo cui la presenza, in senso fisico, assume un ruolo centrale quando si vuole fare educazione. Etimologicamente la parola educare ha vari significati tra cui *“condurre”*: un insegnante dovrebbe preoccuparsi di condurre ogni studente ad aver cura del proprio percorso formativo, inteso sia come acquisizione di determinate abilità e competenze sia come maturazione di una certa idea di uomo secondo il suo poter essere più proprio. Durante il viaggio educativo, così inteso, l'esserci dell'educatore e dell'educando devono essere presenti in senso fisico, uno di fronte all'altro.

¹⁰² Ivi, pp. 201-202.

Quest'idea di scuola negli ultimi anni e in particolare nei due appena trascorsi, si trova sostituita da un nuovo approccio che sembra più comodo e semplice da attuare: la scuola a distanza. Di seguito vengono elencati gli effetti benefici di una scuola vicina che ha scelto la presenza come fondamento sopra cui ergersi e verrà presentata, inoltre, un altro tipo di didattica che non trova uno spazio e un tempo ben definiti, pretende di mantenere la presenza anche nella distanza e preferisce uno schermo a un volto.

1.3 La Presenza come baricentro antropologico dell'educazione

Alcuni studi sullo sviluppo dei bambini evidenziano come la presenza rappresenti l'elemento chiave che favorisce uno sviluppo qualitativamente positivo nel bambino, in termini di aumento di relazioni importanti, successi in ambito scolastico e lavorativo e crescita a livello sociale ed emotivo. *“Esserci (...) significa essere fisicamente presenti, ma anche assicurare una presenza di qualità. Lo facciamo quando soddisfiamo i bisogni dei bambini; quando manifestiamo loro il nostro amore o ridiamo insieme, ma anche quando dobbiamo ricorrere alla disciplina, e persino quando litighiamo”*¹⁰³. La presenza genitoriale, soprattutto nell'infanzia, risulta fondamentale per favorire la crescita equilibrata e serena dei bambini, ma non sempre questa si manifesta. Questo perché al ruolo genitoriale conseguono degli atteggiamenti che, non essendo comportamenti innati ma moralmente attesi, non sempre vengono pienamente

¹⁰³ Siegel D. et Bryson T., *Esserci*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020, p. 6.

accolti dai genitori. L'assenza della figura genitoriale, intesa non solo come fisica ma soprattutto in senso emotivo, può incidere fortemente sulla crescita positiva dei figli. I genitori, al contrario, che accolgono il ruolo, sono capaci di esserci per i propri figli in quanto *“hanno riflettuto sulla propria storia personale e sulle proprie esperienze di attaccamento, dando loro un senso; il processo di dare senso alle proprie esperienze di vita, infatti, dona al genitore la consapevolezza aperta e ricettiva alla base della presenza, consentendogli di esserci in modo affidabile per i figli, anche se la sua storia personale è stata problematica”*¹⁰⁴. In questo senso i genitori devono aver cura di sé: ritornare a sé stessi facendo un bilancio del proprio vissuto esperienziale, cogliendo sia gli aspetti positivi che negativi della loro vita. Solo in seguito a questa riflessione introspettiva potranno aver cura dei figli. La parola *“Esserci”* che si è fino ad ora utilizzata, viene spesso impiegata per riferirsi alla *“presenza”*, ovvero quell'essere-nel-mondo-con gli-altri. Heidegger chiarisce che l'esserci è ontologicamente inteso come cura, ovvero l'esserci ha la struttura conforme all'essere della cura, la quale gli ha dato forma e ne domina la vicenda temporale. L'essere dell'ente che chiariamo come uomo, allora, è presenza curante di sé e degli altri. In educazione la presenza si configura come elemento fondamentale ma non sufficiente. La presenza pedagogica non si chiarisce con la semplice presenza fisica ma *“(...) ha come scopo iniziale quello di creare le condizioni affinché la persona si smascheri diventando presente a sé stessa e agli altri. (...) diventi capace di parola in prima persona (“io parlo” e “non sono parlato”), di pensieri e azioni*

¹⁰⁴ Ivi, p. 29.

*riconducibili alle proprie intenzioni (“io agisco” e “non sono agito”)*¹⁰⁵. L'esserci, chiarito come presenza, implica esserci per sé stessi perché solo così si può essere presenti per gli altri. La presenza, allora, si fa baricentro antropologico dell'educazione, ovvero un valore aggiunto conferito alla relazione educativa e non un presupposto assodato.

1.3.1 Presenza-Distanza

Il concetto di presenza viene utilizzato per indicare la relazione che si instaura tra due o più persone secondo una linea temporale del qui ed ora: l'interazione che avviene è irripetibile ed è strettamente legata ad un luogo fisico. Affinché avvenga l'incontro con l'alterità, Ricoeur, chiama in causa l'istanza etica più importante che costituisce l'altro in quanto mio simile e me stesso come simile dell'altro: la reciprocità che permette il riconoscimento sé-altro. Senza riconoscimento, l'altro sarebbe l'espressione di una distanza indistinguibile dall'assenza. L'autore sostiene che all'interno di una relazione sia necessaria una certa distanza che definisce *“giusta distanza”*: *“(…) è l'espressione di una virtù phronetica (in senso aristotelico) attraverso la quale si esplica la capacità del soggetto di trovare di volta in volta il punto di equilibrio all'interno della dialettica sé-altro. Il mutuo riconoscimento non annulla l'alterità, ma la preserva nella giusta distanza, appunto, della relazione, tra il sé e l'altro, che non è mai fusionalità ma prossimità nella distanza”*¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Conte M., *Presenza*, in *“Studium Educationis”*, 2021, XXII-1, p. 112.

¹⁰⁶ Castiglioni C., *Il concetto di riconoscimento in Paul Ricoeur. Verso un'etica dell'ospitalità e della gratitudine/reconnaissance*, in *“Archivio di Filosofia”*, 2013, Vol. 81, 1/2, p. 41.

La prossimità nella distanza è quindi il risultato di un impegno attivo e intenzionale di un sé verso un altro sé che permette un autentico incontro dell'altro. Oggi è necessario ripensare alla presenza in quanto lo spazio entro cui si manifesta del "qui ed ora" è cambiato grazie all'aumento dell'uso di mezzi tecnologici che consentono la presenza anche nella distanza. *"La presenza è sempre legata a un luogo fisico, la distanza resa operativa non è un luogo ma uno stato di cose non discernibile dall'assenza, per cui "nessuno è realmente qui" perché non c'è un "qui": lo "schermo" non è un luogo. Si può essere assenti e distanti anche se realmente presenti, non realmente presenti se assenti e distanti"*¹⁰⁷. È evidente che si può mantenere una presenza anche nella distanza dovuta alle nuove tecnologie ma perché ciò avvenga quest'ultima deve essere preceduta da una presenza fisica, reale: la presenza dei corpi precede sempre la distanza del digitale. *"Si può essere realmente distanti in presenza. Assenti, distanti e lontani anche se regolarmente registrati come presenti qui e ora. Ma non è vero il contrario: non si può essere realmente presenti se fisicamente distanti"*¹⁰⁸. Si potrebbe ipotizzare che esistano due tipi di presenza: quella che nasce con l'uso dei mezzi tecnologici, ovvero la presenza nella distanza, e l'esserci, in quanto essere-nel-mondo. Quest'ultima è strettamente connessa ad un luogo fisico, alla presenza reale dei corpi e sono proprio questi gli elementi che la rendono il baricentro antropologico dell'educazione. Di fatti grazie alla concreta presenza fisica l'educatore può avere autenticamente cura dell'educando in quanto lo vede, lo percepisce,

¹⁰⁷ Conte M., op. cit., p. 111.

¹⁰⁸ Ibidem.

lo ascolta, lo comprende, lo supporta, ovvero dispiega tutte quelle pratiche di cura, le posture dell'esserci, che risulterebbero di difficile attuazione in rete.

1.3.2 La didattica a distanza

Negli ultimi anni si è diffuso il fenomeno per cui molte riunioni, lezioni e convegni si sono tenute online grazie all'utilizzo di piattaforme telematiche come Zoom o Teams che permettono di "incontrarsi" virtualmente. La DAD, ovvero la didattica a distanza è un nuovo strumento in mano agli insegnanti che si serve di queste piattaforme per trasmettere le lezioni. *"Alla DAD riconosco un potenziale enorme: colmare il divario di conoscenze tra il Nord e il Sud del mondo; l'aggiornamento continuo e permanente anche in età adulta; una didattica diversa, più spettacolare e interattiva; la contaminazione tra i saperi ecc."*¹⁰⁹. Queste sono le parole del professore Luca Toselli, grande sostenitore di questo nuovo strumento. Nel suo libro, *"Didattica a distanza. Funziona, se sai come farla"*, mette in luce gli elementi che secondo lui comprovano l'effettiva efficacia della DAD. In primis, evidenzia l'aumento della comunicazione grazie alla rapidità e all'immediatezza resa possibile dallo strumento. *"Nella DAD il docente parla allo studente molto più da vicino che in quella tradizionale, gli parla all'orecchio nell'auricolare, parla a lui, proprio a lui, e meno a una classe generica. Potremmo dire che se la DAD è appunto per sua natura distante fisicamente, nello stesso tempo non è stata mai così vicina emotivamente"*¹¹⁰. Toselli sostiene che

¹⁰⁹ Toselli L., *La didattica a distanza*, Edizioni Sonda, Milano 2020, p. 8.

¹¹⁰ Ivi, pp. 65-66.

nonostante la distanza della DAD il docente non è mai stato così vicino ai suoi studenti. La comunicazione che avviene da dietro uno schermo però è manchevole di un elemento imprescindibile che rende la relazione educativa tale: la prossimità, ovvero un *“bilanciamento ed equilibratura sistematica tra sé e l'altro, tra parola detta e parola ascoltata, in una non occasionale ma intenzionale e continua vicendevolezza”*¹¹¹. L'educatore deve aver cura della propria prossimità perché rischia di scambiare una semplice presenza visiva e uditiva come quella che perviene dallo schermo di un pc per una relazione educativa. *“La connessione telematica tende a sostituirsi al contatto. Essa è piuttosto l'ultima e più avvincente versione della ‘tendenza alla spersonalizzazione’”*¹¹². Esalta l'impersonalità data dallo schermo e rende tutto uguale, omogeneo e ripetitivo. La relazione educativa è unica ed originale e non può essere colta secondo la dimensione della replica: *“il nastro del tempo educativo non è riavvolgibile a piacimento: ogni istante presente, al netto delle umanissime distrazioni, va afferrato e fatto proprio nel mentre”*¹¹³. L'educazione è un'azione trasformativa che se ingabbiata in un ripetitivo presente finisce per opprimere lo slancio al miglioramento. La didattica a distanza, spiega Toselli, inoltre, ha reso possibile un aumento effettivo del rendimento scolastico degli studenti. Il rischio durante le lezioni tradizionalmente concepite in aula è il continuo brusio che incentiva gli studenti a distrarsi e all'interruzione della spiegazione da parte del docente che deve richiamare l'attenzione. Nelle lezioni a distanza, invece, i ragazzi

¹¹¹ Conte M., *Ad altra cura*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, p. 178.

¹¹² Ivi, p. 179.

¹¹³ Conte M., *Presenza*, in *“Studium Educationis”*, 2021, XXII-1, p. 112.

essendo isolati non hanno opportunità di distrazione. Il massimo che può fare lo studente se è stanco e non ha più piacere di seguire la lezione è disattivare la fotocamera, nascondendosi dietro allo schermo. Quest'azione comporta una deresponsabilizzazione del soggetto sia nei confronti della relazione educativa sia del suo percorso formativo. L'educatore ha autenticamente cura dell'altro quando si pre-occupa che l'altro impari ad aver cura di sé stesso e del proprio progetto esistenziale. L'educazione implica responsabilità e non indifferenza. Questa nuova didattica è distante, è lontana e allontana: porta allo sradicamento degli elementi imprescindibili affinché si possa parlare di educazione come lo svuotamento delle aule, ovvero della presenza fisica dei corpi. Inoltre, esalta la performance, riducendo l'insegnamento ad una mera trasmissione di contenuti culturali e l'attestazione della loro avvenuta in seguito all'azione didattica. *“La realtà digitalmente aumentata delle relazioni (anche educative) incorporee, in sé straordinaria e senza precedenti, necessita di un bilanciamento e di un'armonizzazione continua e intenzionale che ripristini il baricentro antropologico della presenza reale come luogo originario insostituibile e non surrogabile dell'evento educativo”*¹¹⁴. Nel successivo capitolo si vuole approfondire come il Covid-19 abbia inciso negativamente sulla qualità della vita *inter* ed *extra-scolastica*, promuovendo l'uso di una didattica a distanza che ha considerato irrilevante la presenza invece di promuoverla come baricentro antropologico di un'educazione che ha cura.

¹¹⁴ Ivi, p.113.

Capitolo 2

La scuola durante la pandemia

Il 4 Marzo del 2020 il Presidente del Consiglio Giuseppe Conte, per contenere la diffusione del virus COVID-19, decreta la chiusura in presenza di tutte le scuole di ordine e grado in tutto il territorio nazionale: *“i dirigenti scolastici attivino, per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza (...)”*¹. Nelle settimane successive è risultato subito evidente che la DAD sarebbe stato una modalità non efficace con la quale fare scuola. La ricerca nazionale promossa da SIRD, ovvero Società Italiana di Ricerca Didattica, ha indagato attraverso un questionario gli effetti dell’esperienza DAD a livello nazionale grazie al contributo degli insegnanti, i quali hanno risposto in forma anonima specificando solamente l’età, il Comune nel quale insegnano, il ruolo e il grado della scuola. Vengono qui di seguito evidenziati alcuni punti critici emersi dalla ricerca.

Rimodulazione della programmazione didattica

Il passaggio da una didattica in presenza ad una a distanza ha richiesto agli insegnanti di riadattare obiettivi e programmi

¹ DPCM 4 marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale*, in *“Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana”*, n. 55 p. 23.

ministeriali. La ricerca effettuata, inoltre, mette in luce un divario nei diversi gradi scolastici, evidenziando una criticità e un effetto maggiore nella rimodulazione nella scuola d'infanzia e nella primaria.

Gli strumenti

Gli strumenti tecnologici più utilizzati per la DAD sono state le piattaforme online come Zoom o Teams, tuttavia è emerso anche un numeroso uso di piattaforme che consentono la condivisione e visualizzazione online di contenuti multimediali come YouTube. È da sottolineare il grande sforzo da parte dei docenti per arrivare ad ogni singolo studente. Al riguardo hanno incrementato in modo esponenziale le comunicazioni telefoniche e la messaggistica via social con gli studenti per far sentir loro la vicinanza nonostante le difficoltà e la distanza fisica.

Le strategie didattiche

Le strategie didattiche adottate durante la DAD non hanno differito rispetto a quelle utilizzate nella didattica tradizionale. La scuola d'infanzia e la primaria hanno riscontrato, tuttavia, maggiori difficoltà in quanto tradizionalmente le strategie di insegnamento, in queste scuole, spesso fanno ricorso a modalità cooperative che richiedono la partecipazione fisica.

La preparazione alla DAD

Molti insegnanti si sono trovati impreparati nell'uso di questo nuovo strumento educativo: *“la preparazione dei docenti a forme di didattica a distanza è sotto il 10% nella scuola dell'infanzia*

*e sotto il 15% nella primaria. Raggiunge il 25% nella secondaria di I grado e il 30% nella secondaria di secondo grado*².

Criticità

Le criticità portate alla luce dagli insegnanti sono molteplici ma possono essere riassunte tramite due aspetti. *In primis* l'aumento del tempo dedicato al lavoro dovuto alla riorganizzazione dei programmi e delle strategie didattiche. Segue, inoltre, il problema legato agli spazi scolastici e al coinvolgimento degli studenti.

Collaborazione

È risultato positivo il rapporto tra i colleghi e tutto l'ambito scolastico ma è aumentato invece il rapporto problematico con le famiglie. Se nell'infanzia e nella primaria emerge un rapporto cooperativo tra scuola e famiglia, alle medie e alle superiori è quasi inesistente.

Modalità di valutazione degli studenti

Le modalità di valutazione sono state modificate in quanto non era possibile utilizzare gli stessi criteri ma era necessarioriadattarli all'esperienza corrente. Molti docenti, di fatto, hanno adottato le indicazioni fornitegli dal Ministero. Le modalità utilizzate per testare gli studenti nella loro preparazione sono rimaste invariate: compiti orali o scritti, mentre si è rivelato difficile attuare modalità di autovalutazione o di gruppo. Emerge quindi un quadro problematico che evidenzia come, nonostante il grande sforzo da parte dei docenti e degli studenti, la valutazione

² < <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/> > (ultima consultazione, 06.04.2022).

dell'esperienza non sia stata adeguata rispetto alle aspettative legate alle potenzialità dello strumento. Di certo non si può negare l'importanza della DAD in quanto ha permesso di portare avanti il lavoro educativo nonostante la pandemia. Risulta determinante allora rilevare gli aspetti dove la DAD ha fallito al fine di non commettere ancora gli stessi errori in futuro.

2.1 Gli effetti del lockdown e della DAD

*“Allo scopo di contrastare e contenere il diffondersi del virus COVID-19 (...) sono adottate le seguenti misure: evitare ogni spostamento delle persone fisiche in entrata e in uscita dai territori di cui al presente articolo, nonché all'interno dei medesimi territori, salvo che per gli spostamenti motivati da comprovate esigenze lavorative o situazioni di necessità ovvero spostamenti per motivi di salute (...)”*³. Il DPCM dell'8 marzo 2020 vieta qualsiasi spostamento se non avvalorato da comprovate esigenze. Inizialmente, applicato solamente ad alcune città italiane, la sua giuridicità è stata estesa a tutto il territorio nazionale. Durante il confinamento in casa gli italiani hanno cercato di riadattare la loro routine quotidiana dentro le mura domestiche. Si è registrato un boom di vendite in lievitati per pizza e dolci, di iscrizioni a canali online per fare attività fisica e canali di streaming per serie TV o film. Si è cercato, infatti, di rendere l'ambiente domestico spensierato e rallegrante per evitare di pensare a ciò che succedeva al di fuori con milioni di morti e i

³ DPCM 8 marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*, in *“Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana”*, n. 59 p. 1.

casi di covid che aumentavano esponenzialmente mentre tutto il mondo era inerme di fronte ad una pandemia globale. In questo paragrafo, si vogliono evidenziare gli effetti che il lockdown e il conseguente uso della didattica a distanza hanno provocato sulla salute fisica e mentale degli studenti. Inoltre, risulta doveroso, riconsiderare quegli elementi imprescindibili, che la nuova modalità di fare scuola ha dimenticato, riaffermandoli come il cuore pulsante di una scuola che vuole aver cura dei suoi studenti.

2.1.1 Sul rapporto educativo

Come si evince dal primo capitolo, perché un rapporto educativo si possa definire autentico deve fondarsi sull'aver cura da parte dell'educatore nei confronti dell'educando. L'elemento essenziale perché ciò avvenga è la presenza fisica, di fatti l'assenza e mancanza dei corpi produce insoddisfazione e frustrazione, rendendo la didattica pesante. *“A venir meno sono tutti i segni paralinguistici veicolati dalla prossemica, dalla gestualità, dalla postura, surrogati dall'unica presenza di un volto in miniatura raggelato dalla costante posizione frontale davanti allo schermo”*⁴. Quello che manca è la relazione, l'incontro dei corpi, di cui la DAD propone solamente un rimedio palliativo. Inoltre, la presenza fisica favorisce una miglior acquisizione dei contenuti da parte degli studenti: *“un insegnamento non è mai disincarnato, ma è sempre connesso a un'esperienza che unisce mente e corpo degli attori coinvolti*

⁴ Genovesi F., *Una certa idea di scuola*, Presidio primaverile per una Scuola a scuola (a cura del), in *La scuola interrotta. Un anno, tre mesi e dodici giorni*, Edizioni ETS, Pisa 2021, p.18.

(...)”⁵. Secondo la prospettiva dell’embodied cognition, ovvero cognizione incarnata, sussiste una certa dipendenza tra i processi mentali e corporei: solo un incontro fisico è capace di accendere la curiosità, l’interesse e il piacere alla sfida che “*nascono in vivo, non in vitro*”⁶.

2.1.2 Sulle facoltà cognitive e neurologiche, comportamentali, fisiche ed emozionali

Cognitive e neurologiche

Secondo Joseph Firth l’uso frequente dei dispositivi digitali ha un impatto significativo sulle nostre funzioni cognitive e neurologiche: “*il lobo frontale dell’encefalo, sede della decisione e della strategia, se ripetutamente e prevalentemente stimolato da input digitali, può perdere neuroni in modo irreversibile: non si riesce a fissare il ricordo e c’è una caduta dell’apprendimento per deficit di attenzione e memoria (...)*”.⁷ Risulta importante tener presente che il cervello dei bambini e ragazzi è in continua crescita e danni allo sviluppo cognitivo e neurologico possono essere seri, causando anche l’insorgenza di deficit nell’apprendimento.

Comportamentali

Un ulteriore effetto riscontrato, soprattutto nei più piccoli, è l’insorgenza di una regressione rispetto al livello atteso per l’età. Nei bambini questa regressione si osserva tramite comportamenti come mettersi il dito in bocca, piangere ripetutamente e chiedere spesso dei genitori. Tuttavia, questa regressione psico-evolutiva si manifesta anche negli adolescenti. Di fatti, “*la costrizione*

casalinga riavvolge il nastro della crescita all'indietro, piuttosto che in avanti, creando un inceppamento nelle fasi psico-evolutive che può generare tendenze depressive orientate in particolar modo a indolenza e refrattarietà rispetto ai compiti e alla responsabilità della vita in questo momento specifico della crescita”⁸.

Fisiche

La DAD ha costretto i ragazzi ad una vita sedentaria: seduti per ore ed ore di fronte ad uno schermo per partecipare a diverse lezioni per più ore al giorno. Questo tipo di stile di vita può avere delle conseguenze importanti a livello fisico, causando anche danni notevoli. La seduta statica prolungata può avere effetti dannosi in diverse parti del corpo. A livello muscolo-scheletrico può comportare dolori lombari e disturbi al collo e spalle. Stare seduti, innanzitutto, provoca a lungo andare una forte pressione sui dischi intervertebrali nella parte bassa della schiena, intensificando, inoltre, lo sforzo dei legamenti che può causare sofferenza, tensioni e lesioni a causa di disturbi da stress posturale. Molto spesso senza accorgersene chi sta seduto di fronte ad uno schermo assume una postura sbagliata, ovvero o troppo tesa in avanti o indietro che può causare un indebolimento dei muscoli, provocando dolore. Inoltre una postura sbagliata favorisce l'insorgenza di dolore al collo e alle spalle a causa dell'aumento della tensione accumulata. Per quanto riguarda gli arti inferiori, la seduta prolungata può comportare l'accumulo di liquido nelle vene che si traduce con malessere generale

⁸ < <http://www.kimila.it/> > (ultima consultazione, 06.04.2022).

e dolore. Stare seduti eccessivamente, inoltre, può provocare un aumento della concentrazione di grassi e una diminuzione dell'insulina che si occupa di far assorbire gli zuccheri nel sangue. Questo può causare l'insorgenza di forme lievi o gravi di diabete, malattie cardiovascolari e obesità. Sempre a livello fisico, si possono riscontrare danni agli occhi. L'uso prolungato dei dispositivi digitali può causare *“la sindrome dell'occhio secco, un disturbo che determina l'alterazione del film lacrimale, sostanza che protegge gli occhi mantenendoli umidi compromettendo, in tal modo, il normale svolgimento delle attività quotidiane. Infatti, fissando per molte ore il monitor del computer si tende a spalancare gli occhi ed a sbattere le palpebre meno frequentemente”*⁹. Uno studio giapponese¹⁰ ha comprovato che la prolungata seduta di fronte ad un display porta ad una diminuzione della concentrazione di MUC5AC, ovvero una proteina la cui funzione è di lubrificante nelle lacrime. Questa diminuzione può causare problemi come cefalea, male al collo, vista annebbiata, bruciore e irritazione. Infine si è constatato che la prolungata esposizione ai dispositivi digitali può incidere nel naturale ritmo circadiano del sonno. Il movimento, i colori forti, la luce blu e le onde elettromagnetiche alterano i normali cicli del sonno, rendendo attivo l'organismo. Grazie allo studio condotto dall'Istituto olandese di neuroscienze, l'UMC di Amsterdam, e l'Istituto Nazionale olandese per la salute pubblica e l'ambiente, si è dimostrato che gli adolescenti che trascorrevano più di quattro ore di fronte ad uno schermo si addormentavano

⁹ < <https://www.centropallanzani.it/salute-donna/cosa-succede-alla-nostra-salute-se-si-trascorrono-troppe-ore-davanti-al-pc/> > (ultima consultazione, 15.04.2022).

¹⁰ Ibidem.

in media trenta minuti dopo rispetto a quelli che trascorrevano meno di un'ora al giorno di fronte al computer. I disturbi del sonno hanno effetti significativi sull'organismo come astenia, ovvero stanchezza, disturbi dell'attenzione, eccessiva sonnolenza e disturbi dell'umore come irritabilità e ansia.

Emozionali

Secondo lo Science Daily le attività a bassa energia legate ad un comportamento sedentario sono associate a un rischio maggiore di ansia. L'ansia è un disturbo mentale che colpisce più di 27 milioni di persone al mondo. Questo malessere debilitante causa un'eccessiva preoccupazione che alcune volte si traduce come impedimento nello svolgere attività quotidiane. Può manifestarsi tramite alcuni sintomi fisici come battito cardiaco accelerato, difficoltà a respirare, tensione muscolare e cefalea. Un recente studio portato avanti dai ricercatori del Deakin University's Centre for Physical Activity and Nutrition Research (C-PAN) ha evidenziato una correlazione tra il comportamento sedentario e l'insorgenza dell'ansia. Il comportamento sedentario veniva analizzato dalla visione della televisione e l'uso del computer, includendo sia bambini che adulti. In cinque dei nove studi effettuati si è riscontrato come questo tipo di comportamento incentivasse il rischio di ansia. I ricercatori chiariscono però che questa relazione deve però essere ancora provata da ulteriori studi longitudinali che confermino la suddetta ipotesi. Oltre il comportamento sedentario, è stato proprio l'impatto della pandemia che ha aggravato le condizioni di salute mentale di

molti giovani. *“(...) le pandemie e la quarantena sono tra le principali cause dello sviluppo del disturbo da stress post-traumatico , in generale, dell’insorgenza di sintomi legati allo stress”*¹¹. Il malessere si manifestava tramite cattivo umore, ansia, attacchi di panico e problemi psicologici. Si è registrato che nella cosiddetta seconda ondata, ovvero da settembre 2020 al 2021 è stato registrato un aumento significativo di ricoveri psichiatrici a causa di disturbi depressivi, bipolarismo e ansia sociale. Inoltre sono aumentati i ricoveri per tentato suicidio o comportamenti autolesionisti. Questo malessere si è manifestato anche tramite disturbi del comportamento alimentare come anoressia e bulimia nervosa. Anche il ventaglio emozionale dei docenti durante la DAD non è risultato rassicurante. In Italia si è distribuito un questionario *“Burnout a scuola e Covid-19”*¹². La parola burnout letteralmente significa “bruciato” ed è un termine che si utilizza quando si vuole spiegare uno stato emotivo estremamente stressante che comporta un tracollo emotivo. Da quanto emerso, molti docenti hanno rischiato il burnout e i fattori che lo hanno incentivato sono: estrema stanchezza, ansia, preoccupazione e insoddisfazione.

2.1.3 Sulle relazioni sociali

L’essere umano è un con-esserci, ovvero un essere relazionale e ha quindi bisogno di creare legami affettivi all’interno della comunità. Di fatto la nostra salute mentale e psichica è strettamente

¹¹ Billi N. et al., op. cit, p. 72

¹² Brusco M. e Finazzi R., *La voce degli insegnanti: rischio burnout e Covid-19*, in *“Corriere della Scuola”*, Scuola Oltre Editore, 2021.

legata al tipo di rapporti sociali che instauriamo. La pandemia COVID-19 ha costretto l'essere umano a rimodulare l'importanza delle relazioni sociali: *“alla gente è stato detto che bisognava rinunciare ad abbracciarsi, toccarsi a incontrarsi fisicamente”*¹³. Le relazioni sociali sono state sostituite con modalità relazionali artificiali. *“stiamo distanti oggi, per abbracciarci con più calore domani”* era il motto che la gente si continuava a ripetere. Il COVID-19 ha costretto le persone ad allontanarsi, mentre sentivano la necessità di stare insieme. Le relazioni sociali come si è visto, sono di fondamentale importanza per l'essere umano in quanto animale sociale. La pandemia e il conseguente distanziamento, hanno reso impossibile abbracci o strette di mano, ovvero tutte quelle modalità relazionali che ci permettono di attuare le posture dell'esserci come la comprensione, l'attenzione o l'esserci con la parola che sono imprescindibili perché una relazione possa definirsi tale. Tutte queste posture possono esistere solo se c'è presenza fisica ma il lockdown e il conseguente uso della DAD le relazioni sono state assoggettate alla comunicazione interattiva: *“è relazione solo ciò che è comunicato e nel momento in cui è comunicato. (...) Secondo queste teorie, fuori della comunicazione interattiva e tecnologicamente mediata, la relazione non esiste”*¹⁴. Insorgono, tuttavia, due problemi: il primo è considerare che la relazione precede sempre la comunicazione in quanto quest'ultima ha luogo sempre all'interno di un contesto relazionale, mentre il secondo è ridurre la relazione a semplice comunicazione. La

¹³ Donati P. et al, *Dopo la pandemia: rigenerare la società con le relazioni*, Città Nuova Editrice, Roma 2021, p. 13.

¹⁴ Ivi, p. 53.

DAD ha permesso certamente la comunicazione ma non avrà mai *“la capacità di semantizzare davvero i concetti, le parole e le azioni (i gesti) in maniera da rispondere alle esigenze pratiche degli esseri umani. Certamente è possibile che apprendano una certa semantica, già lo fanno. Ma si tratta di una semantica imitativa, non critica e non relazionale”*¹⁵. Il lockdown e la conseguente chiusura delle scuole hanno generato isolamento tra i ragazzi. Secondo lo studioso Lawrence Palinkas le persone che vivono un periodo di tempo definito in isolamento si comportano bene per la metà del tempo trascorso (fase benessere), poi attraversano una fase di caduta dell'umore (fase depressiva) e alla fine quando sanno che l'isolamento si sta per concludere entrano in una fase di ripresa. La fine della pandemia da COVID-19, però, non essendo prevedibile ha reso impossibile definire una data precisa di conclusione del lockdown, costringendo a vivere in una continua fase intermedia, quella depressiva. Il confinamento ha comportato un'alterazione importante delle relazioni quotidiane: *“mentre prima del virus la vita era in gran parte proiettata all'esterno della casa, ora tutto deve essere svolto all'interno. Prima si usciva per andare al lavoro e per portare i figli a scuola, si pranzava fuori casa, si usciva per fare passeggiate e sport, per svagarsi al cinema e a teatro, per coltivare i propri hobby, per partecipare alla vita civica. Poi, invece, abbiamo dovuto lavorare da casa e sempre stando in casa (...) abbiamo dovuto preparare tutti i pasti tutti i giorni, in casa abbiamo dovuto seguire le informazioni sulle regole da seguire per evitare i contagi (...)”*¹⁶.

¹⁵ Ivi, p. 55.

¹⁶ Ivi, p. 13.

2.1.4 Sull'apprendimento

La conseguente chiusura delle scuole e il conseguente uso della DAD ha avuto come conseguenza importanti effetti sull'apprendimento scolastico dei ragazzi di tutto il mondo. Si è presa in considerazione una ricerca estera che ha evidenziato le lacune accumulate dagli studenti durante il periodo di confinamento, la quale permette di fare ipotesi anche sulla situazione italiana. Nello studio condotto in Olanda, nella quale la chiusura delle scuole è durata otto settimane, si sono evidenziate importanti mancanze negli studenti: *“è equivalente a circa un quinto del progresso cognitivo atteso in un normale anno scolastico. Le perdite salgono al 55 per cento per gli studenti di famiglia meno istruita. (...) Se i progressi nelle classi olandesi sono stati, dunque, pressoché nulli, si può supporre che nei paesi come il nostro, meno preparati alla DAD, le perdite siano state perfino maggiori”*¹⁷. In Olanda si è riscontrato un gap formativo stimato al 20% per otto settimane di chiusura. Se la situazione italiana fosse simile a quella olandese o anche peggio la perdita di apprendimenti dovuta a quattordici settimane di chiusura si stimerebbe al di sopra del 30%. Da quanto riportato emerge un quadro problematico della situazione scolastica durante l'uso della didattica a distanza nel periodo pandemico. Non è intenzione della tesi accusare la DAD delle mancanze, o incoronarla come fallimento totale, evidenziandone solamente gli aspetti negativi. È sempre da tener presente che la DAD si è rivelato come lo strumento principale con cui si è potuto portare avanti

¹⁷ < <https://www.ilsole24ore.com/art/la-generazione-perduta-covid-buchi-apprendimento-30-50percento-ADKibZCB> > (ultima consultazione, 25.04.2022).

il lavoro educativo. L'intento è quello di individuare i punti più problematici analizzando come la mancanza dell'elemento presenza sia decisivo nell'incidere nella riuscita o meno dello scopo ultimo della scuola: aver cura autenticamente dei propri studenti aiutandoli nell'importante compito di manifestarsi nel loro essere più proprio.

2.2 I limiti dello strumento

Se precedentemente si sono cercati di individuare quali siano stati gli effetti della DAD, in questo paragrafo si vogliono evidenziare alcuni suoi limiti. Innanzitutto, il primo riguarda la povertà educativa causata dalle difficoltà economiche riscontrate dalle famiglie per sostenere i costi della DAD. Il secondo riguarda l'inclusione scolastica di tutti quegli studenti con disabilità e criticità. Alla base dell'inclusione vi è la partecipazione e il coinvolgimento attivo, ovvero fisico di questi studenti. La DAD ha reso, invece, difficoltosa e quasi impossibile la concreta inclusione di questi ragazzi alla vita scolastica.

2.2.1 La povertà educativa

“La povertà educativa si lega a diverse dimensioni entro un quadro complesso, dove la povertà economica, intesa come la carenza o la totale assenza di risorse necessarie per il soddisfacimento di bisogni legati ad una vita dignitosa, agisce come concausa alla formazione di spirali che limitano le possibilità educative, inaspriscono le condizioni di svantaggio e di disuguaglianza sociale facendole diventare

*inaccettabili*¹⁸. Le misure adottate per contenere la pandemia da COVID-19 hanno inciso sull'aumento delle difficoltà economiche delle famiglie italiane. Innanzitutto, risulta importante chiarire quando una famiglia può essere definita povera, ovvero quando non raggiunge la soglia del reddito, vivendo in una condizione di miseria e deprivazione. È doveroso, inoltre, distinguere due tipi di povertà: assoluta e relativa. La prima, fa riferimento alle famiglie con *“una spesa mensile pari o inferiore al valore della soglia di povertà assoluta (che si differenzia per dimensione e composizione, per età della famiglia, per ripartizione geografica e per tipo di comune di residenza)”*¹⁹. Mentre, la seconda, si riferisce alle famiglie che consumano al di sotto di una soglia standard. Secondo le fonti ISTAT²⁰ nel 2021 risultano in povertà assoluta 1,9 milioni di famiglie, ovvero il 7,5%, mentre le famiglie in condizioni di povertà relativa sono l'11,1%, di più rispetto al 2020 (10,1%). Inoltre, nel 2019 i minori in povertà assoluta in Italia erano mentre nel 2021 sono aumentati raggiungendo il 13,5%²¹. Si è ritenuto essenziale presentare cosa sia e quali siano i diversi tipi di povertà economica, in quanto essa incide notevolmente sulla povertà di tipo educativo. Per garantire la continuità dello sviluppo educativo nonostante la pandemia, come si è già evidenziato, si è fatto ricorso alla didattica a distanza. Ovviamente per attuarla è necessario possedere un apparecchio tecnologico come un computer, uno smartphone o un tablet. Il Rapporto ISTAT (2020b), *“Spazi in casa e disponibilità di computer*

¹⁸ Nuzzaci A. et al., *Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali effetti della pandemia?*, in *“Lifelong Lifewide Learning”*, 2020, 17 n. 36, p. 76.

¹⁹ Ivi, p. 77.

²⁰ < www.istat.it > (ultima consultazione, 28.04.2022).

²¹ Ibidem.

per bambini e ragazzi” ha evidenziato come “in Italia, il 42% degli studenti vive in case sovraffollate, quindi prive di spazi adeguati allo studio, dove si intersecano attività che rispondono a diverse funzioni. A ciò si aggiunge il numero consistente (12,3%) dei 6-17enni, che, nel 2019, vive in abitazioni prive di dispositivi quali computer o tablet (850 mila in termini assoluti), (...). Inoltre, poco più della metà di coloro che dispongono di attrezzatura tecnologica deve dividerla con altri componenti della famiglia per esigenze sia di studio che di lavoro”²². Un ulteriore problema che si è riscontrato riguarda la disponibilità della connessione a internet necessaria per sostenere le lezioni da remoto, sia a livello geografico, in quanto non in tutte le zone la connessione è accessibile, sia a livello remunerativo in quanto è previsto il sostentamento di un costo mensile o annuo che non tutti possono permettersi. Alcuni enti scolastici, come le Università, hanno provato ad arginare questo problema fornendo agli studenti più bisognarsi un dispositivo tecnologico o una rete wifi per consentire loro di proseguire il percorso formativo. La povertà educativa si riferisce anche alla qualità delle esperienze culturali che vengono fornite agli studenti nel territorio in cui sono inseriti. L’indagine ISTAT “Aspetti della Vita Quotidiana”²³, analizza come l’andare al teatro o ad un concerto, visitare un museo o praticare dello sport siano esperienze formative importanti. La loro mancanza durante il periodo pandemico, ha impedito agli studenti di arricchire il bagaglio esperienziale necessario per realizzare il loro progetto di vita. Vivere, quindi,

²² Nuzzacci A. et al., op. cit., pp. 87-88.

²³ Ibidem.

in una situazione di povertà educativa significa vedersi negati i mezzi che consentono di aprirsi alle diverse possibilità che il mondo offre e la reale opportunità di decidere.

2.2.2 L'inclusione scolastica

Le modalità a distanza utilizzate dalla scuola durante la Pandemia hanno, oltre i problemi già sopra citati, causato un arresto nel percorso dell'inclusione scolastica, con la quale si vuole indicare la reale partecipazione di tutti gli studenti alle attività scolastiche, valorizzando il potenziale di ognuno. La DAD ha reso tutto ciò più difficile a causa della mancanza degli strumenti tecnologici conformi che permettessero una reale e autentica interazione. Secondo uno studio condotto dalla Fondazione Agnelli, l'Università di Bolzano, l'Università Lumsa e l'Università Trento²⁴, attraverso l'uso di un questionario compilato da 3170 tra docenti curricolari e di sostegno, con la DAD si perde un ragazzo disabile su quattro. *“Il 44% dei casi riportati indicano che gli studenti con disabilità sono ben integrati nella didattica online e che per il 19% sono stati attivati percorsi individualizzati. (...). Il 50,3% dei docenti dice di essere a conoscenza delle difficoltà che stanno affrontando le famiglie nella gestione tecnica della didattica a distanza. Manca la materia prima, computer e connessioni, e c'è anche uno svantaggio socio-culturale in alcuni contesti oltre a quello della lingua per le famiglie di origine non Italiana. Solo il 26,9% dei docenti ha dichiarato che sono stati messi a disposizione materiali didattici per gli alunni con disabilità. Il resto dei docenti si deve adattare e quando si tratta di insegnanti di sostegno sono loro a prendersi in*

²⁴ < <https://www.fondazioneeserono.org/disabilita/ultime-notizie-covid/didattica-distanza-si-perde-alunno-disabilita-quattro/> > (ultima consultazione, 07.05.2022).

carico l'adattamento (92%). Il 61,7% degli intervistati ha sottolineato che ci sono peggioramenti per quanto riguarda l'apprendimento, l'autonomia e/o la comunicazione degli alunni con disabilità"²⁵. Ne consegue che il contatto fisico, inteso come presenza che racchiude in sé tutti quegli aspetti legati alla semantica, alla prossemica e alla comunicazione verbale e non verbale, è l'elemento chiave che determina la promozione dell'inclusione scolastica. È la socializzazione, fatta di con-esserci l'essenza di una scuola che possa dirsi inclusiva.

2.2.3 La dispersione scolastica

*“L'abbandono precoce pone diverse problematiche, non solo per i giovani, ma anche per la società. In molti casi limita le opportunità dei ragazzi sul mercato del lavoro e fa aumentare il rischio di disoccupazione, povertà, problemi di salute, oltre a causare una ridotta partecipazione alle attività politiche, sociali e culturali. Inoltre, tali conseguenze negative ricadono sulla generazione successiva e possono perpetuare il ripetersi di tale fenomeno”.*²⁶ I dati del rapporto invalsi 2022²⁷ mostrano un peggioramento della dispersione scolastica in Italia: se nel 2019 il dato ammontava al 7,5%, nel 2021 cresce fino a raggiungere il 9,8% e nel 2022 diventa stazionario al 9,7%. Alcuni studiosi ritengono che l'aggravarsi della situazione essendo avvenuto nell'ultimo biennio si possa imputare alla recente pandemia. A risentirne di più sono stati i ragazzi provenienti da ambienti difficili le cui

²⁵ Ibidem.

²⁶ < <https://www.openpolis.it/perche-sullabbandono-scolastico-resta-ancora-molto-da-fare/> > (ultima consultazione, 10.05.2022).

²⁷ < https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf > (ultima consultazione, 10.09.2022).

condizioni economico, sociali e culturali li ponevano già in una situazione di rischio. La maggior parte di loro, non avendo una rete di supporto, nemmeno quella familiare, hanno preferito abbandonare la scuola per dedicarsi alla ricerca di un lavoro. Se l'obiettivo della scuola è quello di aver cura dei suoi studenti, ovvero aiutarli a decidere tra le varie possibilità che il mondo offre quella più propria, la DAD non esaurisce questo compito: induce gli studenti a trovare il loro percorso da soli, abbandonandoli.

2.3 Esperienze di distanziamento

In questa parte della tesi, si sono volute riportare alcune esperienze di distanziamento. Tramite colloqui alcuni ragazzi e ragazze di diversa età e provenienza scolastica si sono messi a disposizione per raccontare la loro esperienza in DAD. La didattica tradizionale oltre alla fatica dello studio, legata alla trasmissione del sapere, richiede una fatica di tipo fisico dovuta al percorso per raggiungere la scuola. La DAD, diversamente, ha eliminato qualsiasi tipo di stress connesso agli spostamenti, rendendo l'andare a scuola "comodo".

“Non devo svegliarmi alle 5 di mattina per andare a scuola, non devo preoccuparmi di portare le cose a scuola, zaino, libri tutte queste cose qua (...) era più semplice cioè eri già in camera con il computer il cellulare quello che è e sei pronto fai le lezioni e segui”

(K.P. , uomo, 17 anni)

“non avere mezzi da prendere il trasporto quindi ottimizzare anche in tempi di spostamento è stato un vantaggio comunque perché essendo fuori sede sarebbe stato un po' difficile quindi si è ottimizzato anche in termini di tempo e di denaro tutto quel percorso logistico e questo è stato un vantaggio. In un primo momento andare all'università come anche prende i mezzi di trasporto era anche una perdita di tempo perché poi con la didattica a distanza si poteva seguire ovunque anche col telefono”

(V.V., donna, 25 anni)

“Tutto e ovunque” potrebbe essere assunto come il paradigma sottostante alla DAD che ha indotto nei ragazzi un impigritimento, incidendo notevolmente sul loro rendimento scolastico.

“ho visto mia sorella con la DAD (...) avevano l'inizio delle lezioni tra le 8.00 e 8.30 più o meno perché tanto erano a casa (...) e dovevano collegarsi e basta. Io vedevo mia sorella che suonava la sveglia si svegliava la spegneva e si girava dall'altra parte oppure non entrava in DAD alcune volte entrava altre no rimaneva a letto faceva lezione stesa a letto e l'ho vista (...) un classico fare colazione in DAD (...) lei accendeva il computer si collegava a lezione metteva la videocamera spenta il microfono spento e lei stava tutto il tempo al telefono. È arrivata a un certo punto dell'anno che anche mia mamma ha visto che c'era un calo di rendimento e mia mamma ha fatto la richiesta se mia sorella potesse tornare in presenza (...) erano in due o tre della classe che potevano a rotazione fare lezione con i professori in classe (...) lei non ascoltava lasciava lì il computer e andava a farsi la doccia”

(G.S., donna, 19 anni)

“non mi dava il senso di concentrazione (...) la DAD non ti dà la voglia di fare perché attraverso uno schermo non è che puoi fare tantissimo mentre qui hai più contatto con le persone”

(D.S., donna, 16 anni)

Anche per gli insegnanti, come è stato precedentemente evidenziato, la DAD è stata un'esperienza negativa.

“nella didattica a distanza ho rilevato molti aspetti negativi come la mancanza di contatto fisico diretto coi bambini perché anche nelle lezioni a distanza non riesci a interloquire con loro direttamente quindi vedere i loro stati d'animo comprenderli avere una relazione diretta con loro sia perché noi dovevamo lavorare molto spesso da scuola, la didattica a distanza all'inizio era da casa e avevi strumenti adeguati ma con il passare del tempo ci hanno dato le indicazioni di attivare la didattica a distanza da scuola solo gli insegnanti dovevano andare a scuola e questo ha portato ad avere degli strumenti non adeguati per farlo e quindi una frustrazione maggiore negli insegnanti che non avevano neanche voglia di mettersi a fare lezione perché internet non andava il computer non andava e altri aspetti negativi sono che già gli alunni non stanno attenti per molto tempo perché sono piccoli con il computer la concentrazione l'aspetto ludico si è perso e anche l'interattività (...) è anche mancata la partecipazione attiva degli alunni perché molto spesso si facevano delle video lezioni che gli alunni potevano vedere in un secondo momento e anche se facevi le lezioni in sincrono avevi un tempo ridotto e quindi non riuscivi a dare spazio a loro e alle loro idee alla loro espressione (...) non si capiva neanche

se gli alunni avevano appreso quello che gli stavi insegnando perché comunque all'interno della classe normalmente hai dei feedback da parte loro e vedi i loro visi e capisci se sono concentrati sull'argomento se lo hanno compreso se sono sulle nuvole e quindi non ti hanno seguito (...) questa osservazione questa valutazione è mancata durante le video lezioni o perché condividendo lo schermo non vedevi più loro oppure perché non riesci a vedere venticinque visi in contemporanea sullo schermo del computer (...)"

(E.B., donna, 25 anni)

Con il protrarsi della Pandemia e la permanenza della DAD i ragazzi hanno colto che la comodità era importante ma sussistevano altri aspetti altrettanto fondamentali implicati nell'andare a scuola, come la relazionalità.

"la relazione che nasce in presenza è meglio di quella che nasce dietro uno schermo perché c'è la naturalezza della relazione perché stare dietro uno schermo mi sono accorto anche io in prima persona e parlare con le persone sei impostato (...) quando sei dietro lo schermo è tutto molto più impostato e poiché sei in un ambiente domestico già sei nella tua comfort zone quindi il rischio di sfociare in un po' troppa leggerezza e di perdere quel rapporto sia con i professori che con gli altri è altissimo (...)"

(G.,M., uomo 26 anni)

“con la DAD rimane sempre tutto è legato alla dimensione scolastica mentre la didattica in presenza ti permette di sviluppare tutto quel backstage (...) trovarsi prima della lezione o dopo fumare insieme una sigaretta cioè sono quelle piccole parentesi che ti crei diverse dalla solita lezione ma in cui vai a intessere dei legami relazionali particolarmente importanti cioè questa attenzione anche a questi piccoli momenti le pause prima e dopo la lezione sono tasselli importanti per la crescita dell’individuo”

(V.V., donna, 25 anni)

La distanza ha inciso in maniera negativa anche nei lavori di gruppo che durante la pandemia sono stati sviluppati da dietro uno schermo.

“Io faccio architettura e durante la DAD ho fatto il primo anno di università magistrale. Parte integrante della mia università sono i laboratori che sono attività progettuali di gruppo solitamente formati da due o tre persone e questo lavoro di gruppo coinvolge varie cose come realizzare tavole o plastici cioè bisogna fare attività pratiche e normalmente i nostri corsi i nostri laboratori hanno scadenze settimanali o comunque bisettimanali in due settimane quindi ci sono ritmi serrati. La didattica a distanza io me la sono vissuta particolarmente male poiché i lavori di gruppo hanno subito modifiche e rallentamenti e a distanza il sistema che si aveva prima è risultato inefficiente ovviamente perché un lavoro di gruppo si basa molto sulla presenza per diversi motivi tipo motivi pratici della serie ti devi trovare insieme ad altre persone devi lavorare si disegna su carta tutti

insieme perché si progetta su carta eccetera quindi c'è un confronto immediato c'è una reazione immediata una discussione immediata e a distanza questa cosa non è possibile perché nonostante tutti i mezzi che sono venuti fuori che possono essere lavagne virtuali possono essere fai la foto sul pezzo di carta a casa tua e la mandi è risultato difficile lavorare oltre a tempi molto più lunghi e dilatati. L'effetto non è lo stesso perché la discussione non avviene nello stesso modo per quanto riguarda aspetti tecnici pratici (...) in quello che faccio io in architettura c'è una grossa componente creativa quindi nelle discussioni non c'è un giusto o uno sbagliato non si sta parlando di cose comunque oggettive (...) ma sono dialoghi sono progetti comunque costruttivi dove ci si ragiona assieme non c'è giusto o sbagliato ma ognuno porta la sua idea e ovviamente il rapporto personale che c'è tra le persone è molto determinante (...) io nella mia esperienza ho fatto lavori di gruppo con persone che conoscevo e anche con persone che conoscevo (...) il risultato è stato che l'amicizia che avevo già sono rimaste quelle mentre con le persone sconosciute non si è sviluppata un'amicizia. Comunque nel senso abbiamo fatto questo lavoro anche adesso che sono tornato in presenza le vedo ogni tanto gli do un saluto però non si è creato un rapporto che si crea di solito lavorando assieme.

In presenza il rapporto si solidifica molto di più rispetto a quello a distanza perché durante i lavori di gruppo ci sono quei momenti morti di pausa che ne so stai facendo un plastico devi tagliare quindi un lavoro molto tecnico manuale quindi ti racconti un po' di cose tutte queste esperienze, questo contorno durante la didattica a distanza è assente"

(M.G., uomo, 26 anni)

“a distanza parlavamo soltanto della nostra ricerca di gruppo mentre quando eravamo in presenza subentravano anche magari altre possibilità come fermarsi un attimo a chiacchierare mentre un lavoro di gruppo a distanza era finalizzato al lavoro in sé e basta (...) alla fine abbiamo fatto una specie di brindisi a distanza per festeggiare l'esame che avevamo dato”

(V.V., donna, 25 anni)

Come si evince dai precedenti paragrafi, il lockdown e la DAD hanno avuto effetti negativi anche sulla salute mentale degli studenti, ripercuotendosi alcune volte anche nel loro percorso formativo e quindi nel loro rendimento scolastico.

“la situazione è diventata particolarmente tesa sempre la seconda parte 2020 (...) ha creato a casa una condizione proprio di pesantezza quindi la casa se tendenzialmente deve essere vissuta come il luogo familiare il focolare dove trovare pace durante il lockdown le cose sono diventate molto tese (...) la mia diagnosi è disturbo di ansia con depressione (...) quando tu incontri una persona quello che vai ad attivare è il sistema parasimpatico quindi la disattivazione del sistema parasimpatico a causa della mancanza di contatti con le persone nel mio caso ha creato una sorta di avvitamento che si è manifestata dallo studio cioè io poi non ho avuto somatizzazione”

(V.V., donna, 25 anni)

Inoltre, in alcuni casi, come si è visto, è avvenuta anche una regressione di tipo comportamentale sia nei ragazzi sia nei bambini.

“mi sono anche accorta che prima degli esami cioè ho avuto crisi di ansia addirittura pianti prima dell’esame che ho rinviato (...) cioè davvero atteggiamenti infantili che non avevo dai tempi del liceo (...)”

(V.V., donna, 25 anni)

“c’è stato un calo nella socializzazione i bambini non riescono a giocare a prendere a nascondino non hanno avuto esperienze di socializzazione, sono più permalososi sono più individualisti pensano più a sé stessi cercano di più il contatto fisico con le maestre con abbracci richiesta di attenzioni (...) giocano a spintoni prendendo spunto da serie tv violente quindi troppa tv troppe serie tv troppo attaccamento agli schermi”

(E.B., donna, 24 anni)

La casa è un luogo sicuro dove rifugiarsi che genera sentimenti piacevoli in quanto è un luogo a noi caro. Inizialmente, con la pandemia Covid-19 questa visione della casa come luogo di conforto è stata amplificata poiché la casa era diventata il posto più sicuro per evitare di contrarre il virus. Con il protrarsi del periodo pandemico, quelle quattro mura, che dovevano donare sicurezza, amore e calore, hanno iniziato a cambiare significato, diventando quasi soffocanti.

“ho passato tutta la gran parte della pandemia con mia nonna che è malata di Alzheimer ad uno stadio abbastanza grave (...) l’isolamento ha peggiorato la situazione di mia nonna quindi è diventata ancora più cattiva e aveva molti momenti di ira. L’inizio della pandemia è

conciso con la malattia di mia nonna il fatto di essere in DAD questo ha peggiorato tutto perché sentivo proprio la casa come una prigione in quanto dalla mattina alla sera ero a contatto con la nonna vedevo tutti questi momenti di cattiveria non riuscivo a gestirla (...) la paura comunque di fare la lezione e nel frattempo sentire fuori dalla mia stanza urla e anche magari il fatto di intervenire quando i prof chiedevano qualcosa c'era sempre questa paura. Anche là, durante gli esami chiedevo sempre a mia mamma di tenere lontano mia nonna dai paraggi perché era proprio il periodo in cui era più cattiva e quindi anche con le finestre e tutto si sentivano le urla fin da dentro. Quindi stare a casa si era diventato insopportabile”

(L.S., donna, 25 anni)

Anche il giorno più importante, come quello della laurea, che corona la fine di un percorso formativo è stato assoggettato dalla DAD.

“è stato triste perché sarebbe stato bello comunque discutere la tesi in presenza con la famiglia e gli amici senza i problemi della DAD dovuti alla connessione e all'organizzazione. Comunque quello è il coronamento di un percorso lungo tre anni e discutere la tesi in presenza avrebbe dato una degna conclusione valorizzando l'importanza del mio percorso”

(D.K., uomo, 27 anni)

Non si può negare che anche attraverso la DAD i ragazzi abbiano fatto esperienza, ma ciò di cui è stata manchevole è l'esperienza di tipo diretto. Inoltre, durante la DAD non si sono potute utilizzare

diverse modalità di insegnamento ma una soltanto, ovvero quella frontale degli schermi.

“Ad esempio nel mio caso che mi piacciono gli strumenti innovativi come il merge cube non si poteva utilizzare online perché è uno strumento di realtà virtuale con cui gli alunni devono fare esperienza applicarsi utilizzare in prima persona (...) utilizzarlo online non sarebbe servito a niente perché l’insegnante avrebbe condiviso lo schermo dove si vedeva l’esperienza virtuale ma gli alunni non ne avrebbero fatto esperienza diretta e quindi poteva anche risultare un po’ noioso”

(E.B., donna, 24 anni)

Risulta essenziale, allora, ridare significato all’andare a scuola.

“ha un significato molto importante per me perché permette alle persone di conoscere in generale di istruirsi di acquisire competenze fa parte poi anche della tua esperienza personale, ti insegna tantissime cose sotto diversi profili e secondo me è molto importante perché ti forma oltre come studente anche molto come persona (...) studiare è importante per sé stessi”

(M.B., donna, 19 anni)

Riandare a scuola, però, in presenza, rimettendo al centro la fisicità dei corpi. Questa modalità fornisce quelle esperienze formative che permettono di maturare, affrontando con maggiore responsabilità il proprio percorso formativo in quanto, avendone

cura, ogni studente può aprirsi alle diverse possibilità e decidere consapevolmente per il proprio progetto di vita. Nel prossimo capitolo, tenendo conto delle criticità messe in luce riferite alla DAD, si cercherà di riaffermare quegli elementi imprescindibili affinché la scuola in presenza venga considerato l'unico modo di fare scuola secondo il suo principio distintivo: donare ai ragazzi gli strumenti affinché possano affrontare le esperienze della vita secondo il loro essere più proprio.

Capitolo 3

Restituire valore all'educazione: una sfida per il domani

Con la diffusione del Covid-19 vari studiosi di tutto il mondo hanno iniziato ad interrogarsi sul futuro e sulla probabile insorgenza di nuove pandemie. Risulta importante, allora, essere pronti nel caso in cui dovessimo affrontare una nuova emergenza sanitaria così da offrire ai nostri studenti la possibilità di proseguire nel loro percorso formativo, ricollocando la presenza come baricentro antropologico dell'educazione.

3.1 Uno sguardo oltralpe

Al fine di comprendere in quali aspetti la didattica italiana avrebbe potuto agire in modo migliore, risulta importante ampliare lo sguardo, osservando le diverse politiche e relative misure adottate in ambito scolastico in risposta alla pandemia di alcuni paesi. La comparazione viene effettuata considerando alcuni paesi europei in quanto condividono la tradizione occidentale con l'Italia. Qui di seguito, sono elencate alcune parole chiave, individuate dallo studio effettuato da Save the children¹, le quali

¹ < <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa> > (ultima consultazione, 13.07.2022).

sintetizzano come la scuola, seguendo questi slogan non avrebbe perso di vista il suo baricentro antropologico, ovvero la presenza. È importante, però, sottolineare che l'applicazione di queste parole chiave non sancisce una sicurezza nell'intento di riuscita, tuttavia, visto anche i precedenti capitoli, la loro applicazione avrebbe potuto restituire alla scuola il suo significato più proprio.

Flessibilità

Tutte le scuole rimangono chiuse fuorché i centri d'infanzia. A differenza degli altri gradi scolastici, in cui i bambini essendo più grandi riescono a gestire autonomamente o con un aiuto parziale dei genitori l'utilizzo delle tecnologie per la DAD, i bambini dell'infanzia non sapendo utilizzare i mezzi tecnologici risulterebbero dipendenti dai loro genitori che sono così costretti a gestire in prima persona l'attività scolastica dei figli con un impatto anche sul loro lavoro.

Nessuno indietro

Il paese ha un occhio di riguardo per le famiglie più vulnerabili, bambini con bisogni educativi speciali e i figli i cui genitori lavorano all'interno del settore sanitario, garantendo lezioni indipendenti e aiuto a chi rimane indietro.

Turnazione

“Le scuole vedono modulata la giornata scolastica su due turni, con lavoro per gruppi e un docente per gruppo. Sono divisi in piccoli gruppi da 5 bambini per i più piccoli, 10 per i più grandi che vengono in contatto sempre con lo stesso educatore/docente.”²

² Ibidem.

Spazi aperti

Si cerca di sfruttare spazi diversi da quelli prettamente scolastici come i parchi al fine di portare avanti l'obiettivo di "fare scuola", rispettando, però, le linee guida del distanziamento sociale.

3.2 Le evidenze pedagogiche

La presente tesi non vuole delineare un modello assoluto con il quale affrontare una nuova pandemia o che si sarebbe potuto utilizzare durante quella di Covid-19, tuttavia, considerando anche i colloqui riportati precedentemente, vuole riaffermare quelle evidenze pedagogiche che sono imprescindibili affinché si possa parlare di educazione e la cui DAD ne è manchevole. In primo luogo, è importante riaffermare il valore della fatica, in quanto rappresenta l'impegno che ogni persona mette in campo per raggiungere e ottenere un risultato. *"Tu, o Dio, ci concedi tutti i beni al prezzo della fatica"*³. Allora, se la fatica delinea la strada, il percorso, in questo caso educativo-scolastico, provarla significa aver cura di sé, aver cura del proprio percorso formativo. L'introduzione delle tecnologie ed il loro uso sempre più invasivo all'interno dello spazio educativo ha appiattito e semplificato il percorso formativo rendendolo, a dire degli studenti, "facile". La parola facilità non vuole marchiarsi di un'accezione negativa ma se abusata come nella DAD, rischia di impoverire e ridurre tutti quegli stimoli necessari affinché ogni

³ <https://www.nonsprecare.it/valore-fatica-raggiungimento-risultati-era-comodita> (ultima consultazione, 15.07.2022).

studente possa fare esperienza e che gli permetta di aprirsi e decidere per il suo percorso più proprio. In secondo luogo, a causa dell'uso sempre più intenso delle tecnologie in campo scolastico-educativo, risulta importante cogliere i cambiamenti procurati da questa maggiore diffusione tecnologico-digitale che ha portato ad un ripensamento o ad una sostituzione dei classici metodi di insegnamento con altri innovativi. Secondo Thomas Kuhn, in ogni epoca avvengono dei mutamenti che portano alla sovversione di un paradigma vigente e alla sostituzione con uno nascente. Secondo l'autore Roberto Franchini, a livello scolastico si sta vivendo un cambiamento di paradigma dovuto all'introduzione nello spazio scolastico delle nuove tecnologie. Questo fenomeno ha un impatto qualitativo poiché richiede un cambiamento nelle modalità di fruizione del sapere. In questo contesto, però, urge allora riaffermare e definire i confini ed il ruolo dell'educazione. *“L'educazione deve mantenere (rintracciare? riguadagnare?) il suo primato, a guida di un fenomeno in fondo “neutro” come quello della tecnologia. Già Heidegger aveva denunciato, in ambito filosofico, i rischi di una technè svincolata dall'umano. Se è vero che la tecnologia, specie quando provoca cambiamenti paradigmatici, stimola una riflessione, ed anche una trasformazione, sugli e de- gli stili educativi, è vero anche che senza quest'ultima la tecnologia può rivelarsi più un pericolo che un fattore di sviluppo”*⁴. Un pericolo è sicuramente rappresentato dal fatto che l'uso eccessivo della tecnologia tende a intensificare il ruolo attivo dell'educando, relegando la funzione del docente a

⁴ Franchini R., *La tecnologia al servizio dell'educazione. Ovvero l'educazione a guida dello sviluppo tecnologico nella scuola (e non solo)*, Rassegna CNOS, 2014, p. 78.

semplice mediatore. *“In quest’approccio, la nozione di competenza, intesa come esito dell’apprendimento, potrebbe snaturarsi, perdendo l’aggancio ai contenuti culturali, e mascherandosi dietro a mere abilità informatiche o espressivo-estetiche. In questo caso, diventa palese il rischio che alle attività esterne dell’allievo non corrisponda alcuna modificazione del suo stato cognitivo, ovvero nessuna acquisizione di conoscenze, abilità e competenze culturali”*⁵. Risulta importante che il cambiamento di paradigma non porti ad una sostituzione, ovvero che la tecnologia venga utilizzata per gli stessi compiti che venivano presentati in sua assenza, ma ad una sua integrazione: ripensare il percorso formativo attraverso esperienze originali ed inedite. All’interno di questa visione deve inoltre, riaffermarsi l’intenzionalità dell’insegnante che elabora e arricchisce di stimoli del percorso scolastico. L’educazione, allora, deve ritrovarsi e riaffermare il primato di unico mezzo che ha cura autenticamente: la tecnologia non deve essere il fine dell’educazione ma un mezzo attraverso cui, insieme all’educazione, possa concorrere a realizzare un progetto più grande, ovvero aiutare ogni studente a manifestarsi nel suo essere più proprio, offrendo esperienze nuove che possano arricchire il bagaglio esperienziale di ogni ragazzo. Un ulteriore appunto, riguarda i tre fattori imprescindibili affinché l’incontro tra due persone possa intendersi secondo l’accezione di relazione, in questo caso educativa. In primis, la fiducia, definita come un sentimento umano che si basa sulla sicurezza o stima nei confronti di qualcuno o qualcosa. La fiducia è un valore antico che nasce

⁵ Ivi, p. 82.

nell'epoca romana come un contratto stipulato tra due parti, che vedeva affidare un oggetto all'altra parte che in seguito avrebbe dovuto restituire o consegnare a terzi. Sulla base di questo importante valore sono costruiti tutti i rapporti umani da quello lavorativo, a quello sentimentale fino a quello educativo. *“La fiducia ha a che fare con la qualità della relazione che è sempre il cuore di ogni esperienza educativa. (...) Tutto comincia da un gesto di fiducia, gratuito, a perdere, che non cerca necessariamente un ritorno. (...) La fiducia spiazza l'altro, lo aiuta a prendere coscienza dei doni che si porta dentro. Ed è solo su questa presa di coscienza che può sostenersi il desiderio di crescere”*⁶. Aver fiducia, allora, significa aver cura autenticamente dell'altro, aiutandolo ad aprirsi al suo progetto più proprio. Ma per aver cura dell'altro e quindi aver fiducia nel prossimo si deve innanzitutto aver cura di sé stessi. *“La fiducia non è solo il punto di partenza, è il fondamento costante della relazione educativa. È l'atmosfera, l'aria che si respira, nelle esperienze educative.”*⁷ Se si ha cura di sé stessi si può incontrare autenticamente l'altro, in quanto avviene il riconoscimento: l'altro in quanto mio simile e me stesso come simile dell'altro. La fiducia affinché si manifesti all'interno di una relazione, presuppone il riconoscimento delle alterità che la vivono: *“implica sempre il riconoscimento dell'altro e dei suoi doni, anche quando il rapporto educativo richiede l'assunzione di posizioni forti; un riconoscimento che, d'altra parte, non compromette la propositività dell'educazione, anzi la rende possibile”*⁸. La fiducia

⁶ Currò S., *La fiducia come fondamento della relazione formativa*, in *“La Scuola e l'Uomo”*, nn. 7-8, 2014.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

implica riconoscimento il quale, come illustrato nel primo capitolo, esige la presenza fisica dei corpi. Pertanto, risulta importante sottolineare che in una relazione, in questo caso educativa, c'è fiducia solo se c'è presenza fisica, ciò di cui è manchevole la DAD in quanto distante. In secundis, in una relazione educativa deve esserci la responsabilità che può essere esplicitata secondo l'imperativo di Hans Jonas *"Agisci in modo tale che gli effetti della tua azione siano compatibili con la continuazione di una vita autenticamente umana"*⁹. La responsabilità, quindi, può essere sintetizzata come la possibilità di predire gli effetti del proprio agire, modificandolo tempestivamente sulla base della previsione. Si può affermare quindi, che essere responsabili significa aver cura di sé stessi perché solo così si può aver cura autenticamente degli altri. *"Un luogo dove può essere coltivato il principio di responsabilità è la scuola; una scuola della cura e della responsabilità, chiama i bambini e i ragazzi ad essere protagonisti della propria crescita e del proprio apprendimento. L'ospitare, la cura (Heidegger 1976) e la responsabilità (Jonas 1990) sono valori strettamente collegati che fanno da guida nel processo educativo legandosi alla possibilità di far accedere il soggetto in formazione al dominio della conoscenza e a quel miglioramento di sé che si intreccia con la cura degli altri che stanno accanto"*¹⁰. L'educatore ha responsabilità nei confronti del proprio educando in quanto ha cura delle esperienze educative che gli presenta. Se queste esperienze sono ridotte o

⁹ Hans J., *Il principio responsabilità*, in Battaglia L. (a cura di), *L'euristica della paura di Hans Jonas dinanzi alle sfide dell'ingegneria genetica*, in "Losguardo.net", VIII, 2012, p.60.

¹⁰ < <https://anankenews.it/concetto-responsabilita-cura-nella-relazione-laltro/> > (ultima consultazione, 25.07.2022).

appiattite come quelle presentate durante la didattica a distanza, l'educando sarà manchevole dei mezzi per poter aprirsi e decidere per il proprio progetto esistenziale. Allo stesso tempo, anche l'educando ha responsabilità verso sé stesso nel coltivare il proprio percorso formativo. Un altro fattore riguarda la condivisione. All'interno di una relazione, anche educativa, si deve uscire dalla propria singolarità per incontrare l'altro. L'essere umano è un con-esserci, è un animale sociale. L'uso delle tecnologie durante la DAD ha però incentivato e aumentato comportamenti solipsistici e individuali. È importante, quindi, riaffermare l'incontro dei corpi come perno principale sul quale deve fondarsi la relazione educativa. Nella condivisione le due parti si confrontano sulla base di proprie opinioni. Ogni individuo si manifesta nel suo essere più proprio, infatti, grazie al confronto con l'alterità: l'essere umano si conosce e riconosce nella misura in cui si raffronta con l'altro. A distanza, questa presa di consapevolezza del proprio essere, risulta più difficile in quanto nel confronto con l'altro mancano tutte quelle posture dell'esserci (ascolto, comprensione ecc.) di cui il confronto è intriso. È importante sottolineare, inoltre, che affinché avvenga la condivisione e il confronto tra alterità, è necessario che gli individui escano di casa. Con le restrizioni imposte dalla pandemia è stato vietato uscire di casa, salvo eccezione per comprare beni di prima necessità oppure per quelle persone il cui lavoro era ritenuto indispensabile, come ad esempio medici ed infermieri. Uscire di casa è un'esperienza dirompente: rompe gli schemi abitudinali delle persone, costringendole a confrontarsi

con un flusso incessante di idee, culture, abitudini e valori diversi, esigendo, inoltre, una presa di posizione rispetto a questi. Uscire di casa, però, è anche un atto di libertà che offre esperienze formative importanti per il proprio percorso di crescita. Uscire di casa può essere considerato anche un atto democratico perché pone le persone allo stesso piano, uguali, rendendole tutte possibili fruitrici delle stesse opportunità ed esperienze. Stare a casa, di contro, rende diversi in quanto essendo di classi sociali diversificate, gli individui hanno possibilità economiche diverse le quali incidono e si riflettono anche sulla vita domestica. Basti pensare alla differenza di qualità di vita tra chi ha trascorso il lockdown in un appartamento o a chi in una casa con giardino. Infine, un ulteriore fattore incisivo è la scansione del tempo. Da sempre considerata come accezione negativa, grazie anche alla recente pandemia, si è compreso maggiormente il valore di una routine che scandisca le giornate delle persone. Come precedentemente esposto nel primo capitolo, Heidegger sosteneva che per vivere una vita autentica bisogna aver cura di dare una forma al tempo dell'esistenza (aver cura autentico). Se manchiamo in questo compito comunque la nostra vita assumerà una forma secondo una modalità di aver cura inautentico, vivendo la vita in modo passivo. Con la didattica a distanza gli studenti hanno sperimentato una dilatazione del tempo che ha portato ad una perdita della cognizione temporale. Non c'era più differenza tra un lunedì, un sabato o una domenica. Tutto era monotono, uguale. A lungo andare, però la monotonia intorpidisce sia il corpo che lo spirito delle persone. Con la pandemia si sono dilatati i tempi e le

persone hanno riscontrato difficoltà a scandire il tempo, ovvero dandogli una forma in termini di scopi. Avere degli obiettivi a lungo o breve termine è fondamentale per la vita di una persona in quanto permettono di definire e ripensare il percorso di vita e coglierne le strategie di azione migliori per raggiungerli. Gli scopi, quindi, forniscono senso alla vita delle persone, rendendole vive: perseguendo obiettivi si dà forma alla propria vita delineando il proprio progetto esistenziale.

3.3 Bilancio conclusivo

In conclusione, è bene sottolineare come non sussista nessuna correlazione scientifica che dimostri che la DAD nuoce agli studenti e che possa essere così depennata dalla lista di strumenti da favorire per fare scuola. In quanto detentori di cura verso gli studenti, i professionisti dell'ambito educativo non devono preferire l'utilizzo di un mezzo semplicistico e riduttivo come la DAD. Nonostante lo strumento assolva al compito di fare scuola, veicolando il sapere, perde, tuttavia, di vista tutti quegli elementi imprescindibili affinché si possa parlare di educazione. Si deve scegliere, allora, l'esperienza della presenza in quanto essa apre a infinite possibilità di stimoli sempre diversi. Solamente la presenza fisica dei corpi permette l'incontro e la creazione di una relazione autentica che ha cura dei propri studenti, aiutandoli nell'importante compito di manifestarsi nel loro essere più proprio. Nonostante ciò, la pandemia ha permesso di comprendere come anche in passato, con studenti che, presentavano una qualche forma di malattia lieve o più grave,

la didattica in presenza non sia mancata ma sia stata lacunosa. Con la consapevolezza che la didattica a distanza non può essere un'alternativa assoluta, come è stato in questi due anni, allora, è necessario ripensarla come supporto alla didattica tradizionale, in presenza. L'intento della tesi è quello di evidenziare le problematiche emerse dall'uso della DAD all'interno della scuola, presentandosi come un'invito aperto a riaffermare il valore della presenza come baricentro antropologico dell'educazione e riconnettere insieme le due didattiche, in presenza e a distanza, senza perdere di vista le evidenze pedagogiche, che si manifestano all'interno di una relazione, necessarie affinché si compia lo scopo ultimo dell'educazione: aver cura autenticamente dei suoi studenti.

Bibliografia

Bossio F., *L'io e l'altro, una coappartenenza ineludibile. Prospettive di pedagogia interculturale*, in "Quaderni di Intercultura", 2017, IX.

Brusco M. e Finazzi R., *La voce degli insegnanti: rischio burnout e Covid-19*, in "Corriere della Scuola", Scuola Oltre Editore, 2021.

Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2010

Castiglioni C., *Il concetto di riconoscimento in Paul Ricoeur. Verso un'etica dell'ospitalità e della gratitudine/reconnaissance*, in "Archivio di Filosofia", 2013, Vol. 81, ½.

Castiglioni C., *Il sé e l'altro. Il tema del riconoscimento in Paul Ricoeur*, in "Esercizi Filosofici", 2008

Conte M., *Ad altra cura*, Pensa Multimedia, Lecce 2006

Conte M., *Presenza*, in "Studium Educationis", 2021

Currò S., *La fiducia come fondamento della relazione formativa*, "La Scuola e l'Uomo", nn. 7-8, 2014

Donati P. et al, *Dopo la pandemia: rigenerare la società con le relazioni*, Città Nuova Editrice, Roma 2021

DPCM 4 marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale*, in "Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana"

DPCM 8 marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*, in "Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana"

Foucault M., *La cura di sé*, Feltrinelli Editore, Milano 1985

Franchini R., *La tecnologia al servizio dell'educazione. Ovvero l'educazione a guida dello sviluppo tecnologico nella scuola (e non solo)*, Rassegna CNOS, 2014

Genovesi F., *Una certa idea di scuola*, Presidio primaverile per una Scuola a scuola (a cura del), in *La scuola interrotta. Un anno, tre mesi e dodici giorni*, Edizioni ETS, Pisa 2021

Hans J., *Il principio responsabilità*, in Battaglia L. (a cura di), *L'euristica della paura di Hans Jonas dinanzi alle sfide dell'ingegneria genetica*, in "Losguardo.net", VIII, 2012

Kant I., *Fondazione della metafisica dei costumi*, in "Scritti morali", traduzione di Pietro Chiodi, UTET, Torino 1995

Mollo G., *Aspetti pedagogici del pensiero di Paul Ricoeur*, in "Pedagogia e Vita", 2009

Mortari L., *La politica della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2021

Mortari L., *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Edizioni, Milano 2019

Mortari L., *Conoscere sé stessi per aver cura di sé*, in "Studi sulla formazione", 2008, 2

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

Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Paravia Bruno Mondadori Editore, Udine 2006

Nuzzaci A. et al., *Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali effetti della pandemia?*, in "Lifelong Lifewide Learning", 2020

Romano L., *La cura di sé come pratica educativa: le radici ellenistiche*, in "Studi sulla formazione", 2011

Siegel D. et Bryson T., *Esserci*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020

Toselli L., *La didattica a distanza*, Edizioni Sonda, Milano 2020

Viafora C. et al., *L'etica della cura: tra sentimenti e ragioni*, FrancoAngeli, Milano 2007

Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna 2008

Sitografia

http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/451/mod_folder/content/0/pedagogia_lumaca.pdf?forcedownload=1

<http://www.kimila.it/>

<http://www.ousia.it/content/Sezioni/Testi/SenecaLettereLucilio.pdf>

<https://anankenews.it/concetto-responsabilita-cura-nella-relazione-laltro/>

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf

<https://lucasadurny.com/meditazioni-marco-aurelio/>

<https://www.centropallanzani.it/salute-donna/cosa-succede-alla-nostra-salute-se-si-trascorrono-troppe-ore-davanti-al-pc/>

<https://www.ecopedagogia.it/Friedrich%20Froebel>

<https://www.ecopedagogia.it/Pedagogie%20della%20natura%20Rousseau>

<https://www.fondazioneeserono.org/disabilita/ultime-notizie-covid/didattica-distanza-si-perde-alunno-disabilita-quattro/>

<https://www.ilsole24ore.com/art/la-generazione-perduta-covid-buchi-apprendimento-30-50percento-ADKibZCB>

<https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-dalla-dad-danni-neuronali-irreversibili-e-gravi-effetti-sullapprendimento/2152416/>

<https://www.nonsprecare.it/valore-fatica-raggiungimento-risultati-era-comodita>

<https://www.openpolis.it/perche-sullabbandono-scolastico-resta-ancora-molto-da-fare/>

<https://www.orthotes.com/alcibiade-e-la-cura-di-se/>

<https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/>

<https://www.treccani.it/vocabolario/cura/>

www.istat.it