



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE
(LM-85 SCIENZE PEDAGOGICHE)

"AVER CURA" COME PARADIGMA DELL'EDUCAZIONE
Analisi dei cambiamenti possibili in un'ottica qualitativa

Relatore:
Prof. Fabio Grigenti

Laureando:
Federico Randon
Matricola n. 1210605

ANNO ACCADEMICO 2021-2022

A Roberta, Mario, Angelina e Igino;
i miei *nonni*.

INDICE

INTRODUZIONE	7
Cap. 1. VERSO UN NUOVO PARADIGMA EDUCATIVO ALL'INSEGNA DEL PRINCIPIO DI CURA	9
1.1 Sull'equilibrio tra istruzione e educazione	10
1.2 Il concetto di cura	17
1.2.1 Le dinamiche di cura: aver cura dell'altro.....	27
1.2.2 Le dinamiche di cura: aver cura di sé.....	33
1.3 Educare avendo cura: una sfida per il discorso formativo	37
Cap. 2. L'INSEGNANTE CHE HA CURA: "NUOVE" COMPETENZE E METODOLOGIE	43
2.1 Una riflessione preliminare: "Qual è quella cosa per cui noi scegliamo i maestri?"	45
2.2 L'Insegnante di qualità e le nuove competenze	47
2.2.1 La centralità delle competenze socio-emotive e relazionali	53
2.3 Una riflessione metodologico-didattica: l'arretratezza della lezione frontale.....	59
2.3.1 Due esempi di metodologie attive: La classe capovolta.....	63
2.3.2 Due esempi di metodologie attive: il <i>debate</i>	66
Cap. 3. I CAMBIAMENTI IN PRATICA: AVER CURA DI CHI HA CURA	69
3.1 L'urgenza di una cura attenta dell'insegnante	71
3.2 La formazione iniziale e la selezione dei docenti di qualità	78
3.3 L'aggiornamento, il supporto e la tutela dell'insegnante	86
3.3.1 Perché lo psicologo e il pedagogo per la cura dell'insegnante?	89
3.4 Conclusioni	92
BIBLIOGRAFIA	97

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi intende avanzare una riflessione sulle implicazioni, criticità e mancanze che un'educazione scolastica basata sul principio di cura e sulle dimensioni che questa comporta, in modo particolare l'importanza della relazione e del riconoscimento dell'altro, portano fortemente alla luce.

L'analisi svolta nasce dalla teorizzazione di una mancanza di equilibrio, all'interno dei processi di apprendimento, tra istruzione e educazione, il quale è causa di un approccio quantitativo, piuttosto che qualitativo, all'insegnamento.

Lo stesso approccio che in prima persona sentiamo di aver respirato durante gli anni passati dietro i banchi scolastici e, poi, universitari, e che ci ha orientati verso la ricerca dei mutamenti possibili da attuare per un cambiamento qualitativo di prospettiva nei confronti dell'alunno e della scuola.

Per rispondere a questo fine la nostra riflessione si articola in tre capitoli:

Nel primo capitolo viene analizzato il principio di cura, i suoi significati e i campi di senso che esso chiama in causa, in modo da avere una chiara prospettiva dei suoi rimandi al concetto di educazione.

Vengono poi esaminate le dinamiche dell'aver cura dell'altro e dell'aver cura di sé, le quali, comportando modi d'essere, posture, responsabilità e dimensioni particolari aprono la riflessione sul superamento di una figura parziale di insegnante e sull'importanza del suo rapporto con la persona oltre lo studente.

Nel secondo capitolo, in virtù delle acquisizioni raggiunte, vengono passati in rassegna proprio i cambiamenti qualitativi imposti dalle prospettive di cura nella professionalità e qualità docente, puntando il proprio *focus* sull'imprescindibilità delle

competenze emotivo-relazionali e sulla necessità di aggiornamento della metodologia trasmissiva tipica delle lezioni attuali.

Il terzo e ultimo capitolo si concentra sull'importanza dell'attenzione da riservare all'insegnante, il "regista"¹ dell'apprendimento; al suo benessere e alla sua cura.

Tutto questo per poter attuare una sana, equilibrata e autentica educazione e, ancora una volta, cura del soggetto in formazione.

L'invito ultimo rivolto ai lettori, siano essi dietro i banchi o dalla parte opposta della cattedra, è a non considerare le pagine seguenti come un mero materiale di lettura.

Pur non avendo la presunzione di presentare un lavoro completo e conclusivo in merito ai problemi e le possibili soluzioni richieste da un argomento così pregnante, per via dei limiti della nostra conoscenza in merito e dell'economia del nostro discorso, queste pagine vogliono essere un momento di riflessione personale sulla propria condizione in relazione alle questioni esposte.

¹ D. Novara, *Cambiare la scuola si può, un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, BUR Rizzoli, Milano (2018), p. 224.

Capitolo 1.

VERSO UN NUOVO PARADIGMA EDUCATIVO ALL'INSEGNA DEL PRINCIPIO DI CURA

Questo primo capitolo segue nel suo sviluppo alcune domande, che riteniamo di fondamentale importanza, riguardanti la qualità dei sistemi formativi.

La scuola attuale sembra aver perso il suo originario interesse nei confronti della formazione della persona nella sua totalità e complessità¹, incapsulandosi in una logica utilitaristica dove regnano sovrane competenze, performatività, efficienza, successo e competitività. Termini che circoscrivono, in questo modo, la formazione alla sola preparazione per il mondo del lavoro e minimizzano l'aspetto educativo².

In un contesto di questo tipo, che si presenta freddo e scarno di relazioni, degradato alla creazione di studenti e lavoratori³, la scuola è ancora in grado di educare? Di seguire l'individuo nel suo percorso verso la scoperta di sé stesso?

La risposta sembra essere, negativa; all'istruzione, accecata da valutazione, prestazioni e

¹ Questa affermazione, volutamente provocatoria ed estremizzata, si inserisce all'interno di quel dibattito sulla crisi dei sistemi formativi, portato avanti da autori come Baldacci, Recalcati, Morin, Mortari, Castiglioni ecc., i quali risentendo delle logiche economiciste, neoliberiste e manageriali dominanti si trovano immersi in contesti dominati dalla razionalità dell'efficienza e della quantificazione, lasciando così in secondo piano, come spiega Mortari (L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci editore, Roma (2013), p. 58), tutto ciò che non è traducibile in termini quantitativi.

² L. Mortari, *op. cit.*, p. 55.

³ Due ruoli non negativi in sé, ma negativi se unici metri di valutazione dell'individuo in formazione, a discapito della sua interezza di essere umano.

abilità pratiche, della soggettività, della cifra unica di possibilità dello studente, non interessa⁴.

Eppure, forse, le cose possono ancora cambiare: per rendere la scuola autentico vettore di formazione qualitativa è necessario parlare di educazione, cominciare, seriamente, a ragionare sulle domande fondamentali che ogni educatore dovrebbe porsi: Come educo, perché educo e chi educo.

È essenziale sia una riscrittura delle categorie fondamentali che stanno alla base dell'istruzione e dell'educazione, sia un dislocamento dell'attenzione verso valori e priorità nuove e non più solamente quantitative.

La cura, quale esperienza fondamentale, primaria e strettamente legata alla costituzione umana, come principio basato sulla relazione, sulla visione e sul riconoscimento dell'altro dovrà essere, di questa rivoluzione, il fondamento a partire dal quale ripensare l'azione educativa.

Alla stessa stregua dell'educatore, quindi, ci chiediamo: Perché la cura? Come la cura? Per chi la cura?

1.1 Sull'equilibrio tra istruzione e educazione

Nelle discussioni riguardanti la scuola e le sue sfaccettature, i docenti e il loro compito di primaria importanza, spesso e volentieri, potremmo notare che i termini *educazione* e *istruzione* vengono utilizzati come sinonimi, come parole che indicano la stessa azione.

Essendo questo ambito, in quanto universale umano, parte integrante della vita di quasi tutti tra bambini, adolescenti e adulti, ognuno sente il diritto, e in certi casi il dovere, di possedere ed esprimere una propria opinione.

Tuttavia, così facendo, può venirsi a creare una confusione gravida di fraintendimenti, abitudini terminologiche e interpretative errate. Ecco quindi la necessità, prima di cominciare la nostra analisi, di differenziare i due termini.

⁴ Così afferma Umberto Galimberti durante una lezione, sul ruolo della tecnica nella società contemporanea, tenuta in Piazza Grande a Modena nel contesto del "Festival della filosofia". Per un approfondimento si consiglia l'articolo, di ottobre 2019, di V. Brancatisano, *Galimberti: competenze? La scuola non educa più. Bisogna dirlo con forza*, su "Orizzontescuola.it", www.orizzontescuola.it. Consultato in data: 10/10/21.

Cercando la parola educazione, il vocabolario *Treccani* riporta: “Educazione, educazione s. f. [dal lat. *educatio -onis*, der. di *educare*: v. educare]. In generale, l’attività, l’opera, e anche il risultato di educare, o di educarsi, come sviluppo di facoltà e attitudini, come affinamento della sensibilità, come correzione del comportamento, come trasmissione e acquisizione di elementi culturali, estetici, morali [...]

In senso ampio, e di uso più recente, *e. permanente*, processo di formazione dell’individuo che si sviluppa lungo tutta la vita, scolastica e post-scolastica, soprattutto se favorito dall’integrazione in un sistema omogeneo che unisca i vari momenti della vita associata”⁵.

L’*enciclopedia libera Wikipedia*, analizza più a fondo la radice terminologica del termine portando alla luce che educazione deriva dal verbo latino *educĕre*, (cioè “trarre fuori”, “tirar fuori” o “tirar fuori ciò che sta dentro”), derivante dall’unione di *ē-* (“da, fuori da”) e *dūcĕre* (“condurre”). Secondo altri deriverebbe, invece, dal verbo latino *educare* (“trarre fuori, allevare”).

È l’attività, influenzata nei diversi periodi storici dalle varie culture, volta allo sviluppo e alla formazione di conoscenze e facoltà mentali, sociali e comportamentali in un individuo⁶.

Sempre nel vocabolario, cercando il secondo termine in esame troviamo che “istruzione (ant. istruzioŕne) s. f. [dal lat. *instructio -onis*, der. di *instruĕre*: v. istruire]. L’attività, l’opera svolta per istruire attraverso l’insegnamento (o anche, in qualche caso, solo mediante l’addestramento), e il risultato o frutto di tale attività; in senso passivo, il venire istruito. [...] In partic., l’opera di ammaestramento dei giovani che si compie in modo sistematico nella scuola”⁷.

Per parità di citazioni diamo uno sguardo anche alla pagina *Wikipedia* di quest’ultima, dove ci viene spiegato che per istruzione si intende apprendere una serie di nozioni relative sia a una materia o a un’arte, sia all’esercizio di una particolare attività. Nel senso più generico, il termine, fa riferimento all’aspetto più scolastico dell’insegnamento⁸.

Tirare fuori o portare dentro? Da una parte la formazione dell’individuo in quanto essere umano, dall’altra la trasmissione di informazioni finalizzate a determinate competenze; due aspetti cruciali dell’uomo, il suo saper fare e il suo saper essere, i bisogni

⁵ Educazione su “*Treccani*”, www.treccani.it. Consultato in data: 10/10/2021.

⁶ Educazione su “*Wikipedia, l’enciclopedia libera*”, www.wikipedia.org. Consultato in data: 10/10/2021.

⁷ Istruzione su “*Treccani*”, www.treccani.it. Consultato in data: 10/10/2021.

⁸ Istruzione su “*Wikipedia, l’enciclopedia libera*”, www.wikipedia.org. Consultato in data: 10/10/2021.

e le conoscenze.

Da queste poche e prime informazioni possiamo comprendere quanto le due parole si rifacciano a universi ideologici differenti, ma anche come il fine dell'azione educativa e quello dell'azione istruttiva sia aprioristicamente differente; ci rendiamo inoltre conto di come le due figure professionali che incarnano l'una e l'altra attività vengano nettamente scisse nell'atto pratico⁹.

Concentriamoci ora meglio su queste diversità in modo da rendere esplicita la necessità di un maggiore impegno verso la creazione di una formazione professionale trasversale, tanto per ruolo di educatore quanto per quello di insegnante, che sappia creare un giusto connubio tra le due estremità.

La principale diversità tra i due processi, come anticipato, si radica intorno all'obiettivo che li muove, all'intento primo che si cerca di raggiungere e che una volta raggiunto sancisce la fine dell'attività. Innanzitutto, possiamo concordare, senza troppe riflessioni, sul fatto che un possibile fine comune sia quello migliorativo-trasformativo.

Si fa enfasi qui sull'aspetto del cambiamento nel senso del *miglioramento*, del perfezionamento che si dovrebbe avere sia ricevendo un insegnamento sia un'educazione, il lasciare qualcosa, il non passare senza traccia. Ma proprio attraverso il collegamento intrinseco a questo fine comune cogliamo gli obiettivi propri e differenti che caratterizzano le due operazioni.

Il principio migliorativo-trasformativo è un punto fermo e cruciale per quanto riguarda l'educazione, quest'ultima si lega ad esso ad un livello profondo e autentico rendendolo parte dell'essenza stessa dell'atto educativo. Il fine dell'educazione, come ci suggerisce Martin Buber, non è altro che la realizzazione dell'uomo, nella sua totalità, in quanto uomo, delle sue peculiarità e dei suoi tratti specifici, del suo pensiero e della sua autonomia¹⁰. Una formazione che va oltre il semplice apprendimento mirando a lasciare una traccia indelebile del suo passaggio, un percorso che mette autenticamente al centro dell'attenzione il soggetto e non solo la trasmissione del sapere.

L'essere umano non esaurisce mai il suo bisogno di perfezionamento, non raggiunge mai la

⁹ Ci riferiamo alla differenza tra insegnante e educatore, dove il primo è idealizzato come figura impegnata alla trasmissione del sapere, mentre il secondo come appunto, individuo atto a educare l'allievo.

¹⁰ G. Milan, *Educare all'incontro, la pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova Editrice, Roma (2013), p. 51.

piena maturazione; l'incompletezza intrinseca del nostro essere richiede una continua rielaborazione, una continua distruzione e riscrittura della propria forma e della propria capacità di ragionamento. Ed è proprio di questo che l'educazione, o almeno il tipo di educazione che stiamo cercando di descrivere, si fa carico, ovvero del pensiero critico e della forma della mente¹¹. In ultima analisi, come la stessa radice latina del termine ci indica, il fine dell'educazione è interno al soggetto, è il soggetto stesso.

Abbiamo in precedenza affermato che anche l'istruzione, comunemente all'educazione, trova un collegamento con il principio migliorativo-trasformativo.

I contenuti, i saperi trasmessi attraverso le metodologie tipiche dell'istruzione mirano a loro volta a portare un cambiamento nel soggetto di queste azioni. Un cambiamento che in questo caso è rivolto alla sua cultura e intelletto. Il fine, dunque, di una buona istruzione è l'arricchimento del bagaglio conoscitivo del discente, la corretta e qualitativa trasmissione di saperi disciplinari per il raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento. Saperi questi che siano in grado di accrescere e sviluppare capacità, competenze e di ampliare la formazione culturale¹².

Sul piano teorico, quindi, sia educazione che istruzione rivolgono il loro impegno al miglioramento e, soprattutto, al soggetto, sebbene su piani differenti.

Esse si mobilitano per fare in modo che esso esca arricchito, trasformato e con una nuova consapevolezza di sé stesso e del mondo derivata dall'interiorizzazione del percorso svolto.

Ma nella realtà pratica dei fatti è effettivamente così? I due processi che fino ad ora abbiamo analizzato in maniera separata, per poterne portare alla luce peculiarità, diversità di interessi e finalità, nella costruzione dell'individuo che si fa allievo all'interno del percorso scolastico, possono, ma soprattutto, è corretto che siano divisi senza collaborazione?

Le domande, a questo punto, sorgono spontanee: La scuola deve istruire o educare? Quanto deve istruire e quanto educare? Può istruire senza educare o educare senza istruire?¹³

¹¹ L. Mortari, *op. cit.*, p. 53.

¹² Istruzione, Formazione e Educazione, (15/12/2020), su "*Invalsiopen, sito ufficiale prove nazionali*", www.invalsiopen.it. Consultato in data: 10/10/2021.

¹³ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Editori Laterza, Bari (1997), p. 30.

Uno dei grandi teorici dell'educazione in Italia, ovvero Franco Cambi, ci spiega come istruzione, educazione e formazione debbano essere intesi come campi semantici e luoghi di significati strettamente correlati e intrecciati tra loro.

Essi dovrebbero sempre essere intesi come co-appartenenti l'uno all'altro e, di conseguenza, come inseparabili sia a livello teorico che poi nell'atto pratico¹⁴.

Al fine di dimostrare l'importanza di questa idea di reciprocità dei due termini, che noi condividiamo a pieno, accingiamoci ora ad affrontare la questione da un altro punto di osservazione, ovvero esponendo difetti, rischi ed estremizzazioni dei due termini, ciò che essi non dovrebbero mai essere.

Una mossa questa che ci permetterà, tra le altre cose, di avere uno sguardo più lucido sulle condizioni della scuola italiana attuale.

Muoviamoci in questa breve analisi seguendo le orme di Riccardo Massa¹⁵, filosofo dell'educazione, il quale all'interno del suo libro datato 1997, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, disquisisce, come anticipa il titolo, sul problema che anche noi stiamo cercando di esporre.

Da una prima distinzione, dal punto di vista dell'autore male impostata e fuorviante, tra istruzione come processo che si fa carico solo dell'apprendimento, non inculcando valori o morali, e educazione come percorso dalla parte dei bisogni e della relazione, il filosofo espone i lati negativi dei due termini in esame, quelli che, a nostro parere possono essere i risultati di uno sbilanciamento estremo verso il primato di un processo sull'altro. Per quanto riguarda l'educazione, essa può diventare repressione, inculcamento ideologico, imposizione morale e etica, ricatto affettivo, coercizione, mistificazione ideologica, plagio, influenzamento, soffocamento, se si fa intrusione continua nel percorso di formazione interiore del soggetto; e aggiungiamo, nel momento in cui essa si arrende alla schiavitù della politica, pericoloso mezzo di creazione di un determinato modello di

¹⁴ *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, a cura di F. Cambi, Edizioni del Cerro, Pisa (2005).

¹⁵ Riccardo Massa, nato a Vercelli nel 1945, è stato filosofo dell'educazione e pedagogista italiano, capace con la sua scrittura provocatoria di affrontare in maniera anticonformista e radicale le domande dell'educazione e i problemi del sapere pedagogico. A ventuno anni dalla sua dipartita, avvenuta a Milano nel 2000, le sue varie opere possono ancora essere considerate attuali nel mettere in luce le questioni cruciali della pedagogia, della prassi educativa, della formazione e identità di insegnanti e educatori.

uomo¹⁶.

A sua volta, il volto cattivo dell'istruzione sarebbe: lo scolasticismo, il didattismo, l'influenza negativa e l'intellettualismo esasperato dei professori frustrati¹⁷, la mancanza di rispetto e riconoscimento dell'alunno come persona in formazione, la fissazione rigida nei confronti del programma¹⁸, l'insegnamento fine a sé stesso, la mancanza di aggiornamento professionale e didattico e, tra tutti, il nozionismo.

Inoltre, anche l'istruzione può diventare un progetto pervasivo quando pretende continui controlli sullo sviluppo delle competenze senza mirare al soggetto e al suo essere¹⁹.

Abbiamo dunque spogliato i due termini, ora avendone messo in mostra anche gli aspetti che più dovrebbero essere lontani dai fini di un percorso di educazione e istruzione autentico. Di fronte a questi dati non sembra difficile riconoscere alcuni punti chiave tanto criticati alla scuola odierna, che sembra aver abbandonato la qualità a favore della quantità. Rielaborando le domande poste qualche riga indietro, quindi, ci chiediamo: Oggi nella scuola si fa istruzione o educazione?

La risposta, dal nostro punto di vista, sembra quasi scontata, come ci suggerisce il nome dell'apparato amministrativo che si occupa del sistema scolastico nazionale, ovvero il Ministero dell'istruzione. Nelle scuole italiane, per lo più, si istruisce, si trasmettono conoscenze.

Il termine educazione sembra collegato, principalmente, ad alcuni ambiti relativi ai primi anni del percorso scolastico e prescolastico degli allievi, come se, parlando delle peculiarità relazionali e affettive positive del termine, essa fosse necessaria solo agli infanti e ai bambini e non a ragazzi e adulti.

L'istruzione però, estremizzata nel suo primato, ne esce scarna di autenticità e ricca di tutte le sue qualità peggiori, che prima abbiamo elencato: dall'accademismo al nozionismo, dal

¹⁶ Ci riferiamo qui a quell'educazione invasiva e modellante tipica di sistemi politici ed economici mirati alla creazione del perfetto capitale umano, guardiamo al nazismo al fascismo e ad ogni educazione che segue modelli di uomo, norme morali vincenti per la cultura in gioco. Non formando invece alla libertà e ricerca di sé stessi e delle proprie possibilità.

¹⁷ Vedi prossimi paragrafi per la cura di sé dell'educatore.

¹⁸ Programmi ministeriali che nell'attualità della scuola non sono più presenti, sostituiti dalle Indicazioni nazionali. Modalità questa che permette di non imporre più temi e argomenti da affrontare in classe, ma di modellare i percorsi formativi sulla base delle necessità dell'allievo. Limitazione però che viene ancora perpetrata da insegnanti, specialmente se a fine carriera, che non vogliono adeguarsi alle nuove normative europee in materia di progettazione degli argomenti.

¹⁹ R. Massa, *op. cit.*, pp. 27-30.

mancato sguardo alla forma dell'alunno alla corsa verso le competenze.

Essa sembra aver dimenticato il suo nobile obiettivo di elevazione delle coscienze a favore di una logica prestazionale-industriale tipica del capitalismo, una logica che mette da parte l'uomo, il soggetto in tutta la sua unicità e relazionalità, per valutarne e perseguire, solo, efficienza, produttività e abilità.

Ed eccoci finalmente al punto cruciale del nostro discorso: come cambiare questa realtà tanto invasiva per una evoluzione della scuola in chiave qualitativa e centrata sull'educando e il suo sviluppo?

Riprendendo il ragionamento di Cambi sulla reciprocità di istruzione e educazione, lo sbilanciamento che comporta il primato dell'una sull'altra è evidente e per poter tornare ad un equilibrio, ad un paradigma di scuola che sia in grado di formare a 360 gradi è necessario riportare in auge l'educazione nella sua relazione esistenziale con l'istruzione.

Ma che tipo di educazione? Ciò di cui abbiamo bisogno non è di un'educazione che impartisca uno stile morale, che educi a dei comportamenti e a dei modi di essere determinati, ma un'educazione che al contrario insegni a pensare, a ragionare criticamente, un'educazione che formi al riconoscimento dell'identità e dell'alterità, un'educazione capace di rivisitare i suoi fondamentali pratici dal punto di vista della cura, così da riportare in primo piano i valori della prossimità, del riconoscimento, della parola e della relazione.

Aver, pertanto, cura dell'altro, riconoscerlo come mio pari, come essente gettato nel mondo alla ricerca delle sue possibilità più proprie²⁰, come essere umano intrinsecamente e costantemente incompleto e per questo necessitante di una forma di reciprocità e aiuto continuo all'interno del cammino verso sé stesso, verso la sua forma più autentica.

Come ci diceva in principio Massa, il nostro sguardo deve essere rivolto al superamento delle distinzioni dilemmatiche, che riescono a cogliere solo divisioni nette, così da poter mirare a una scuola trasversale. Una scuola basata sul paradigma dell'aver cura dell'altro, del suo essere e delle sue conoscenze; unico modo, dal nostro punto di vista, per poter chiamare l'educazione *qualitativa*.

²⁰ Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1974.

Spostiamo quindi ora la nostra attenzione proprio su questo importante principio, così ontologicamente primario, analizziamo più da vicino il concetto di cura e, nello specifico, di cura educativa.

1.2 Il concetto di cura

Al fine di iniziare la nostra disamina sulla cura e sulle sue implicazioni con l'agire educativo è bene comprendere a quale significato il termine cura rimandi.

Essa è originariamente intesa nella nostra lingua come "Interessamento, sollecito costante per qualcuno o qualcosa che impegna sia il nostro animo sia la nostra attività"²¹, significato questo che fu prevalente nella cultura greca e latina; circa dal XIV secolo²² inizia a essere impiegata anche con il senso di "Complesso di mezzi terapeutici e di prescrizioni mediche, insieme di medicinali e rimedi per il trattamento di una malattia"²³.

Per noi oggi la parola è familiare soprattutto per questo suo secondo significato, quando per l'appunto viene intesa come terapia, come rimedio.

La cultura greca con *epimeleia*, che, come vedremo ha un rapporto vincolante con educazione, chiama in causa solamente e in via esclusiva la sollecitudine, l'attenzione nei confronti di un altro che sia esso persona o oggetto. Una cura quindi in questo senso preoccupata, attenta, solerte e premurosa.

Questo breve sguardo di natura etimologica, senza alcuna pretesa di completezza, mette in luce un duplice universo di senso: L'uno facente capo con varie sfumature e tonalità emotive all'idea di vicinanza come "sollecitudine", l'altro coincidente senza troppe variazioni con il concetto di "terapia"²⁴. In ambedue i casi l'enfasi è posta sull'azione, categoria fondamentale della cura, sia nei confronti dell'altro che di sé stessi. Nel primo caso il campo dell'azione è più indeterminato e aperto alle possibilità, nel secondo invece più determinato e strumentale, potremmo dire processuale, in quanto delineato e circoscritto intorno a una precisa prassi. Da un lato, relazione come legame, intenzionale e

²¹ Cura su "Treccani", www.treccani.it. Consultato in data: 10/10/2021.

²² Fonte, Pietro Ispano.

²³ M. Conte, *Ad altra cura. condizioni e destinazioni dell'educare*, Pensa Multimedia, Lecce (2006), p. 22.

²⁴ *Ivi*, p. 23.

che unisce più soggetti a livello mentale, dall'altro relazione come strumento, necessario e obbligato, tra un medico curante e il quadro patologico della persona in cura²⁵.

Cura come terapia e cura come sollecitudine, due accezioni, molto diverse tra loro, che vengono attribuite al termine che stiamo esaminando. Inoltriamoci ulteriormente all'interno di questi due significati così da poter portare alla luce le qualità proprie dell'idea di cura che stiamo cercando di raggiungere, la cura educativa.

Iniziamo da quella che è l'accezione più comunemente usata, e che, come già affermato, ci è oggi più familiare, la cura come pratica medico-sanitaria.

In questo senso essa è identificata come "l'intervallo di tempo che intercorre tra la comparsa di certi sintomi identificanti una malattia e la sua guarigione". Il fine è quindi il recupero della salute, il tornare fisicamente a uno stadio di benessere, a quello che si era in precedenza. Un processo questo che potremmo definire di *conservazione*, conservazione dell'essere dell'uomo come tale nel tempo²⁶. L'azione di questa cura come terapia viene posta in essere solamente quando qualcosa muta, quando un ostacolo cambia l'assetto dell'organismo; è quindi un'azione a posteriori che inizia a operare solamente quando l'equilibrio è intaccato. Proprio per questa sua essenza legata a un determinato accadimento essa ha un tempo di azione limitato, circoscritto al ristabilimento delle condizioni originarie²⁷. Se la salute è presente, non è presente la cura o il bisogno di essa, al contrario, spesso la terapia è vissuta in maniera negativa da parte del paziente, come necessaria e non desiderata.

Da queste premesse possiamo comprendere come la trasformazione nell'ottica del miglioramento, tipica dell'educazione²⁸, non compete a questo tipo di cura. Essa può essere migliorativa o educativa nel momento in cui il soggetto in guarigione apprende dei comportamenti qualitativamente migliori rispetto ai precedenti o delle abitudini più sane per non tornare alla condizione di malato. Ma l'obiettivo primario di questa cura resta, per l'appunto, il ritorno a uno stadio precedente, la riattivazione delle capacità agenti del paziente/soggetto.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ M. Conte, *Ad altra cura*, cit., p. 126.

²⁷ *Ivi*, p. 129.

²⁸ Vedi paragrafo precedente.

Arrivati a questo punto, volgiamo il nostro sguardo verso quel significato altro di cura che è la cura come sollecitudine. Utilizziamo i punti appena argomentati come espediente per osservare più chiaramente le peculiarità di questo secondo e originario significato che a nostro parere è necessario porre come asse di senso dell'agire educativo, come fundamenta dell'educazione qualitativa.

Come è stata nostra prassi fino a questo momento, e come, in parte, abbiamo già fatto qualche riga più indietro, avviciniamoci all'obiettivo attraverso uno studio terminologico. Utile, soprattutto nel caso della cura, a liberarla da interpretazioni superficiali, casuali o da stratificazioni di senso che nel corso degli anni hanno stravolto il significato originale, facendone perdere le dimensioni più autentiche.

Nel greco antico, cura può essere detta in diversi modi: *therapeia*, *merimna* ed *epimeleia*. Parole queste che permettono meglio di esplorare e comprendere la profondità e poli semanticità dell'accezione originaria del termine in esame. Come vedremo, queste sfaccettature di senso si legano sempre di più al piano dell'attenzione, dello sguardo autentico, della disponibilità; aspetti fondamentali per il nostro discorso e dimostrazione dell'intensa e millenaria connessione tra Cura e Educazione.

In particolare, esse si legano a un fondamentale aspetto di quest'ultima, che non troviamo nella cura come terapia, ovvero la relazione preoccupata con un'alterità che non ci può lasciare indifferenti. Punto decisivo, per l'educazione e le sue tecniche²⁹, verso la consapevolezza della sostanza della condizione umana come *relazionalità*³⁰. Educare, infatti, è sempre entrare in rapporto con l'altro e la relazione si costruisce a partire dall'attenzione alle dimensioni più intime e profonde dei soggetti³¹.

Limitandoci all'essenziale utile al nostro fine, tralasciando quindi alcuni aspetti e senza minuzia terminologica, possiamo definire i tre modi per dire cura in greco come tre direzionalità della stessa: cura come riparazione delle ferite dell'esserci, cura come conservazione della forza vitale e cura come fioritura dell'essere, come ricerca della

²⁹ Per un discorso più approfondito vedi capitolo secondo.

³⁰ L. Mortari, *Educatori e lavoro di cura*, in "Pedagogia oggi, rivista SIPED", n.2 (2017), p. 96.

³¹ V. Boffo, *La cura di sé e la formazione degli educatori*, in "Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze: atti del convegno, 15-17 maggio 2008, a cura di S. Ulivieri, F. Cambi e P. Orefice, Firenze University Press, Firenze (2010), p. 5.

migliore forma possibile³² del proprio esserci³³.

Come è intuibile noi siamo interessati maggiormente a questa ultima direzionalità, la quale allude ai discorsi fatti fino a questo momento per quanto concerne l'educazione autentica come costruzione del soggetto nella sua interezza esistenziale; non tralasciando, però, le altre due direzionalità, le quali recano in sé importanti indizi per comprendere l'essenza della condizione di cura.

Ma andiamo con ordine: la cura che ripara le ferite dell'esserci è la *Therapeia*, essa si mobilita nei momenti di massima fragilità e vulnerabilità, quando il corpo o l'anima si ammalano. Possiamo subito vedere le similitudini con la cura come terapia, derivazione della parola greca e dell'uguale "*cura*" latina; la differenza sostanziale sta nel fatto che quest'ultima definisce esclusivamente l'attività esercitata dai medici per curare le affezioni del corpo fisico senza un interesse diretto per la persona nella sua essenza e individualità; la *therapeia*, invece, va più a fondo, considera la persona nella sua complessità, come anima corporea e corpo spirituale³⁴. Il soggetto al centro dell'azione di cura è importantissimo, non è una presenza come un'altra, ma il fulcro del pensiero e dell'azione di un curatore interessato, preoccupato per chi ha davanti.

Un curatore, un *theràpon* che, come ci spiega in maniera coincisa il filosofo Umberto Curi³⁵, intervistato da Rai Cultura nel marzo del 2021³⁶, si pone al servizio dell'altro, mettendosi all'ascolto delle sue esigenze, dei suoi bisogni, delle sue necessità e desideri; senza, però, che questo comporti l'instaurarsi di una qualche relazione di subordinazione, di rapporto servo-padrone, ma come puro risultato di una libera decisione dettata dall'interesse nei confronti di chi ci sta dinnanzi.

Il pensatore continua spiegando come il significato originale e univoco del termine greco *therapeia* sia proprio "servizio". Servizio, come già detto ampiamente, non inteso nel senso di erogazione di trattamenti ma come condizione di ascolto, come prossimità, come

³² L. Mortari, *op. cit.*, p. 97.

³³ Prendiamo qui in prestito un termine heideggeriano, autore di cui avremo modo di parlare più avanti, non propriamente in linea, quindi, con la lingua greca.

³⁴ L. Mortari, F. Valbusa, *Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica*, in "Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education", n.1 (2020), p. 305.

³⁵ Filosofo e accademico italiano.

³⁶ *Umberto Curi. L'originario significato della cura*, intervista reperibile sul sito web di Rai Cultura alla sezione "filosofia", www.raicultura.it, marzo 2021. Consultato in data: 15/10/2021.

disponibilità. Chi ha cura, chi diventa “servo”³⁷ sa essere autenticamente presente all’altro riconoscendolo come insostituibile e non come uno tra tanti.

Il secondo modo citato per dire cura è *Merinma*; essa indica la preoccupazione di far fronte al compito di vivere, procurandosi e procurando all’altro ciò che è necessario al fine di conservare la vita e le possibilità di continuare a essere nel mondo. In quanto esseri fragili, mancanti e impotenti fin dalla venuta alla luce, necessitiamo continuamente di azioni di cura e di procacciarci cose che soddisfino determinati bisogni. Questo è il modo di essere che ci appartiene in quanto esseri umani, indifesi in un mondo che minaccia continuamente la vita³⁸.

Non avendo mai una forma definita, non trovando mai un riparo certo dalla bisognosità, l’anima può essere invasa dall’angoscia della perdita ultima; l’uomo è una creatura bisognosa di presenza, di alterità sia in forma di altro essere umano sia in forma materiale. *Merinma* è quindi una cura che, angosciata, segue la direzione più pertinente per continuare ad esistere.

Veniamo all’ultimo termine utilizzato per definire cura in greco: *Epimeleia*.

Essa è riconducibile alla premura che si ha nei confronti della propria anima per far sì che assuma la miglior forma possibile, una cura che si impegna a far sbocciare l’essere e a seguirlo durante il suo percorso maturazionale lungo tutta la vita.

Proprio per il fatto che l’uomo viene al mondo mancante, il suo compito è quello di cercare di divenire ciò che egli è, ciò che potrebbe essere nella sua più profonda incarnazione.

L’essere umano non è un punto fermo in un foglio già scritto, non è qualcosa di compiuto e completo, ma è un nucleo di possibilità in continuo divenire, mosso da una necessità viscerale che lo spinge incessantemente ad andare oltre il modo in cui viene a essere³⁹.

Proprio per questa sua peculiarità esistenziale la cura che necessita non può essere limitata a un determinato periodo di tempo, come per la cura terapeutica, ma al contrario deve essere perpetrata per tutto il corso della sua ricerca.

Nel parlare di queste azioni di cura, non ci riferiamo solamente alla sollecitudine che

³⁷ L’accezione con cui utilizziamo il termine “servo” è ovviamente diversa dal modo in cui viene utilizzata qualche riga sopra. Non si parla in questo caso di servo come “schiavo”, come “dipendente”, come proprietà di qualcuno, ma come individuo che eroga un servizio in maniera volontaria, frutto di una preoccupazione e attenzione per il soggetto delle sue azioni.

³⁸ L. Mortari, *Alle radici della cura*, in “Thaumàzein, rivista di filosofia”, n. 1 (2013), pp. 25-26.

³⁹ L. Mortari, *Per una filosofia della cura*, in “Notiziario della Banca Popolare di Sondrio”, n. 128 (2015), p. 150.

proviene da altri sotto forma di preoccupata premura, di *terapeia*, ma anche alla cura che l'individuo, conscio del suo percorso di vita, è chiamato ad avere nei confronti di se stesso. *Epimeleia* nel suo significato incarna proprio queste due attività, la cura come educazione, come attenzione alla formazione dell'altro e la cura come preoccupazione nei confronti della propria individualità, collegandole in maniera profonda in una tensione continua. Avevamo già accennato al fatto che questo termine greco avesse per la nostra ricerca un significato particolare che mette in luce il richiamo costante tra cura e educazione; ora, di fronte alle considerazioni appena esposte, diventa sempre più chiaro quello che è il fine dell'educazione per come la vedevano i greci, ovvero l'autonomia del soggetto agente. Un obiettivo questo che, tra gli altri, dal nostro punto di vista, si mostra come essenziale anche per l'idea di educazione che stiamo cercando di descrivere.

Una interessante enunciazione di queste direzioni della cura, tradotta come *epimeleia*, si trova nei dialoghi di Platone e negli scritti di Aristotele⁴⁰.

Tra le pagine dell'*Eutifrone*, incontriamo Socrate impegnato in un discorso che lo vede accusato di essere un corruttore di giovani. Rispondendo egli analizza, la prima virtù del cittadino greco, ovvero la pietà religiosa, e quindi afferma: “[..] Iniziare bene (la propria attività politica) significa in primo luogo prendersi cura dei giovani affinché diventino i migliori possibile, com'è naturale che un buon agricoltore abbia cura in primo luogo delle piante giovani e poi anche delle altre”⁴¹.

Vediamo qui un rapporto particolare tra cura e politica: per trans-formare in senso migliorativo la *polis* devo aver cura di trans-formare in direzione del meglio prima di tutto gli individui che la abitano⁴². La cura è quindi una “coltivazione” lungimirante, che ha come obiettivo il miglior scenario possibile.

Ci rendiamo subito conto della tensione, di cui avevamo parlato all'inizio del nostro discorso, tra cura e miglioramento; tensione che Socrate ci conferma in un passo successivo del dialogo. Mentre risponde a Eutifrone, il quale spiega che la cura degli Dei sia giusta e la cura degli uomini sia il rimanente del giusto, il filosofo così si pronuncia: “Ogni cura non produce lo stesso risultato? [..] è diretta al bene e all'utilità di ciò che è curato”⁴³.

⁴⁰ Le pagine a seguire, e gli autori citati, seguono, in alcune parti, l'“archeologia” della cura proposta dal testo *Ad altra cura*, cit., pp. 24-49.

⁴¹ Platone, *Eutifrone*, Utet, 1987, 2d.

⁴² M. Conte, *Ad altra cura*, cit., p. 25.

⁴³ Platone, *op. cit.*, 13c.

Qualunque sia la cura, quindi, la forma del risultato è la medesima in tutti i casi e coincide con il “bene”, il “meglio” e l’“utile” per il destinatario; dove passa la cura nulla è più come prima.

In un altro dialogo, il *Lachete*, Lisimaco teorizza che il compito dell’adulto sia quello di avere la massima cura dei figli affinché diventino ottimi; la cura, l’attenzione nei loro confronti non deve limitarsi alla fanciullezza ma proseguire anche nelle altre fasi della vita, così da “Aver cura dei vostri figli insieme con noi”⁴⁴.

Epimeleia qui è senza troppe teorizzazioni coincidente con il tema dell’educazione e, più in particolare, con l’educazione della prole, che possiamo considerare “naturale”⁴⁵; viene però portato in evidenza anche l’importanza della condivisione, della natura relazionale della cura, la quale avviene non in solitudine ma “assieme a noi”.

La preoccupazione dei padri, intesi come soggetti attenti e preoccupati che hanno cura, in questo dialogo è di adoperarsi affinché i figli, i soggetti “curati”, apprendano ad aver cura di sé stessi, così da poter esplorare i diversi percorsi possibili verso il miglioramento del loro essere. La presenza dell’altro, da condizione di necessità dell’esserci dovrebbe gradualmente mutare di senso divenendo punto d’incontro con l’alterità di cui, a nostra volta, dobbiamo aver riguardo. Questo continuo richiamo tra cura dell’altro e cura di noi stessi è esposto molto chiaramente in un successivo passaggio del *Lachete* su cui torneremo più avanti.

Spostiamo ora la nostra disamina verso il padre del *Liceo*, il filosofo dell’etica e delle virtù, Aristotele. Analizziamo velocemente l’estensione semantica del termine *epimeleia* all’interno di alcuni passaggi particolarmente significativi dell’*Etica nicomachea*.

Discutendo a proposito della libertà in quanto virtù etica, l’allievo di Platone, così disquisisce: “Il prodigo, quindi, quando rimane senza guida si rivolge all’avarizia ed alla intemperanza, mentre quando gli capita di trovare chi si prende cura (*epimeleia*) di lui può giungere al giusto mezzo e al comportamento dovuto”⁴⁶. Interessante notare come questi discorsi si rifanno all’ambito argomentativo della pedagogia: l’azione, la cura di qualcuno come mezzo per arrivare al comportamento corretto.

⁴⁴ Platone, *Lachete*, Utet, 1987, 179b.

⁴⁵ Utilizziamo il termine “naturale” nella maniera degli studiosi contemporanei, i quali distinguono questa cura da quella “etica”, ovvero non direttamente collegata a individui con i quali si ha un legame affettivo.

⁴⁶ Aristotele, *Etica nicomachea*, Bompiani, Milano 2000, IV,1, 1121b, 10-15.

In un altro passo riguardante il rapporto tra etica e politica Aristotele afferma quanto segue: “Certo, non è sufficiente che i giovani abbiano magari un allevamento e un’educazione (*epimeleia*) corretti, ma, poiché anche quando sono diventati uomini bisogna che li mettano in pratica, e che vi siano abituati, anche per questo campo abbiamo bisogno di leggi, e quindi in generale per tutta la vita [...]”⁴⁷.

In queste due tracce di dialogo, il medesimo vocabolo è utilizzato per indicare prima la cura e poi l’educazione, senza che questo comporti un qualche tipo di stravolgimento semantico o incomprensione⁴⁸.

Più avanti all’interno della medesima cornice tematica Aristotele argomenta sull’importanza delle leggi che governano l’educazione pubblica e anche in questo caso il termine utilizzato è *epimeleia*.

I passaggi dell’*Etica nicomachea* e della *Politica*, altra opera capitale del filosofo, in cui possiamo rilevare questa sovrapposizione e interscambio di senso del termine in esame, sono molti e non si limitano ai passi da noi citati, quasi a mostrare un continuo e vicendevole richiamarsi.

Un altro termine fondamentale, che riportiamo brevemente per il suo collegamento con l’essenza della cura, rilevabile all’interno dei tesi aristotelici, è *Paideia*, parola che indica l’ideale classico di educazione per gli antichi greci. Essa è un concetto pratico, un orizzonte di senso verso cui tendere che porta con sé la storia di una cultura e civiltà. *Paideia* come processo costruttivo e educativo consapevole che mira alla vera forma dell’uomo, forma che non deriva dal singolo ma che trascende l’uomo per rifarsi a un ideale puro e incontaminato, all’arte suprema. Dove la *paideia* indica un orizzonte ideale di senso per l’educazione, un’idea che comprende in sé una precisa immagine di uomo, l’*epimeleia*, l’educazione come cura non è altro che la pratica di quell’ideale, il suo svolgimento concreto nel campo dell’azione⁴⁹.

Grazie a queste rapide e mirate incursioni in alcuni passaggi delle opere dei maestri della filosofia greca, siamo riusciti a far emergere la singolare tensione tra cura e educazione; quando, infatti, viene utilizzato il termine *epimeleia* sembra proprio che dire

⁴⁷ *Ivi*, X, 9, 1180a, 2.

⁴⁸ M. Conte, *Ad altra cura*, cit., p. 32.

⁴⁹ *Ivi*, p. 36.

“cura” voglia significare dire “educazione”. Il campo semantico messo in gioco è il medesimo, un termine richiama l’altro al punto da reperire un impiego sovrapponibile dei due vocaboli. Seppur in alcuni momenti non citata esplicitamente, l’educazione è richiamata implicitamente dal campo di significati su cui si basano i discorsi.

Abbiamo quindi compreso che la cura autentica è, alla greca, “preoccupata”, “attenta”, “presente” e si rivolge all’interiorità della singola persona; è uno stato, una condizione di sollecitudine in cui l’io si trova in quanto interessato all’altro. Questa cura, questa premurosa serie di atti ha come suo obiettivo ultimo l’autonomia del soggetto che li riceve. Autonomia che si esprime nella capacità, nell’educazione ad aver cura di sé stessi, della propria anima, del proprio tempo di vita nella ricerca della forma più intima della propria soggettività.

Anche nella lingua latina il termine “cura” ha un significato molto diverso, per certi versi opposto, rispetto al corrispettivo italiano. Esso riprende la semantica greca in tutte le sue declinazioni, aggiungendo anche un significato di educazione come *coltivazione*, come *allevamento*. La cura latina, come quella greca, identifica uno stato di preoccupazione, di sollecitudine nei confronti della persona affidata. Proprio per questo senso è importante specificare che “curare” in latino è un verbo intransitivo, vuol dire “stare in pensiero”, riflette, quindi, una condizione soggettiva⁵⁰.

In ultima analisi, per la nostra ricerca sui significati del fenomeno della cura in vista di un suo originale senso altro, ci preme, seppur brevemente, riportare il discorso heideggeriano intorno alla struttura fondamentale dell’essere.

Secondo il filosofo tedesco, il quale nel secolo scorso ha riportato al centro della riflessione filosofica il tema della cura, quest’ultima può essere definita come qualità esistenziale alla base “dell’essere dell’esserci”. Heidegger, per dare senso a queste affermazioni, riprende, all’interno di *Essere e tempo*, una antica favola, attribuita a Igino⁵¹, nella quale la Cura:

mentre stava attraversando un fiume, scorse del fango cretoso; pensierosa ne raccolse un po’ e incominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa abbia fatto, interviene Giove. La “Cura” lo prega di infondere lo spirito a ciò che essa aveva fatto. Giove acconsente volentieri. Ma quando la

⁵⁰ Umberto Curi. *L’originario significato della cura*, intervista reperibile sul sito web di Rai Cultura alla sezione “filosofia”, www.raicultura.it, marzo 2021. Consultato in data: 15/10/2021.

⁵¹ Gaio Giulio Igino, in latino: *Gaius Iulius Iginus*; Hispania, 64 a.C. circa – 17 d.C. circa, è stato uno scrittore e bibliotecario dell’Impero romano.

“Cura” pretese imporre il suo nome a ciò che aveva fatto, Giove glielo proibì e volle fosse imposto il proprio. Mentre la “Cura” e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato fatto fosse imposto il proprio nome, perché aveva dato ad esso una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò ai contendenti la seguente giusta decisione: “Tu, Giove, che hai dato lo spirito, al momento della morte riceverai lo spirito; tu, Terra, che hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fin che esso vive lo possiede la “Cura”. Per quanto concerne la controversia sul nome, si chiami homo poiché è fatto di humus (Terra)⁵².

Questa testimonianza pone, quindi, la cura all’origine dell’acquisizione di forma dell’esistenza; essa è un modo di “esserci” che domina l’intera traccia di tempo dell’essere umano⁵³. Proprio in quanto è quest’ultima che impastando la vita da forma e poiché questa forma nell’uomo non è mai definitiva, ma anzi necessita di un continuo riarrangiamento, il rapporto con la cura accompagna ogni momento della vita.

Ciò che così tanto lega, fino a renderlo ontologicamente fondamentale, il principio di cura all’essere umano sono le caratteristiche intrinseche del nostro essere. L’uomo è costitutivamente vulnerabile e per questo immerso in una condizione di relazionalità ineluttabile. L’incompletezza, la fragilità, la necessità di presenza che ci caratterizza dalla nascita alla fine dei nostri giorni ci pone continuamente in uno stato di bisogno, bisogno sia di essere oggetto di cura sia di aver cura.

Attraverso la cura che riceviamo siamo in grado di schiudere le nostre possibilità esistenziali e grazie all’aver cura dell’altro diamo senso all’esistenza come rapporto umano⁵⁴.

In quanto siamo indifesi abbiamo bisogno di cura; poiché la cura esiste solo all’interno del piano della relazione necessitiamo di contatto, di prossimità, e dal momento in cui questa condizione di necessità mai si esaurisce, realizziamo che la cura si situa aprioristicamente “prima” di ogni comportamento, essa si trova all’interno di ogni attitudine e situazione⁵⁵.

Siamo quindi giunti alla conclusione della nostra analisi del concetto di cura come sollecitudine, analisi che ci ha permesso, tra le altre cose, di rendere chiari i tratti fondamentali e le categorie proprie di questo fenomeno.

Grazie ad un gioco degli opposti, in cui abbiamo descritto le caratteristiche della cura come

⁵² M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., pp. 282-283.

⁵³ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 16.

⁵⁴ *Ivi*, p.17.

⁵⁵ M. Conte, *Ad altra cura*, cit., p. 41.

terapia, siamo riusciti a comprendere che la cura che noi cerchiamo di descrivere, al fine di dimostrare il suo necessario posizionamento come base e vettore di senso dell'educazione autentica, si struttura su vari livelli di significato che, in un modo o nell'altro, richiamano sempre al piano della relazione e della prossimità.

Miglioramento, servizio, disponibilità, preoccupazione, necessità, tutti termini che descrivono una particolare condizione che, come abbiamo ben compreso nelle pagine precedenti, lega la cura alla nostra unica e fragile struttura esistente.

Per vivere, e per aprirci alle nostre possibilità più proprie, abbiamo bisogno della cura, e educare in vista e attraverso la cura implica una serie di comportamenti e attenzioni del tutto diverse rispetto a quelle che sono in gioco in altri contesti; comporta una relazione, un'azione, che non si svolge in un quadro indifferente, freddo e distante, ma in una cornice carica di sentimenti umani.

Avendo ora più chiaro il principio di cura e i campi di senso che esso chiama in causa, muoviamoci verso lo studio della cura in pratica, ovvero delle due dinamiche, strettamente legate l'una all'altra, dell'aver cura e della *cura sui*.

1.2.1 Le dinamiche di cura: aver cura dell'altro

Il principio pedagogico della cura, nella sua apriorità ontologica, è un fenomeno, come abbiamo visto, connaturato all'attività dell'uomo; essa in quanto "prima" e "dentro" ad ogni azione e situazione, permea l'esistenza umana di significato.

Abbiamo descritto la pratica di cura come un insieme di comportamenti, di atti di sollecitudine, che si dirigono verso l'altro e verso sé stessi, atti necessari per il pieno compimento dell'essere dell'esserci.

Il profondo collegamento, dato dalla condizione umana, al piano della relazione, insieme alla necessità della cura, fa sì che aver cura d'altri e aver cura di sé siano due dinamiche strettamente legate, sia per quanto riguarda le relazioni quotidiane sia per quelle che assumono la designazione di "educative".

Se la cura viene posta come principio unificatore, orientativo e ricapitolatore di senso dell'educazione, per cui, in accordo con l'ideale greco, possiamo dire cura per dire educazione e viceversa, l'attività educativa non è altro che la messa in opera dell'aver cura.

Arrivati a questo punto e annoverate le considerazioni appena esposte, si rende necessario uno studio più approfondito dell'azione tipica di chi si pone come "curante", uno sguardo più ravvicinato della cura in pratica, dell'aver cura.

Cosa comporta avere cura dell'altro? Quali sono le disposizioni mentali e gli atteggiamenti tipici di chi ha cura? Cosa implica l'aver cura all'interno di un contesto educativo e di apprendimento?

Iniziamo quindi la nostra analisi dell'aver cura, delle "posture" proprie di chi ha cura e delle sue implicazioni all'interno di un paradigma e ambiente educativo.

Innanzitutto, è bene esplicitare una distinzione, riscontrabile fin dagli antichi testi greci, una bipartizione di modalità attraverso le quali la cura può determinarsi, che meglio informa sull'essenza e primarietà dell'"aver cura" in contrapposizione al "prendersi cura".

Un primo accenno di questa ripartizione è riscontrabile all'interno di un passo dell'*Apologia* di Platone.

"Non ti vergogni", afferma Socrate rivolgendosi a un cittadino ateniese, "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?"⁵⁶. "E se qualcuno di voi protesterà e affermerà di *averne cura*, non lo lascerò andare subito e non me ne andrò, ma lo interrogherò, esaminerò, confuterò e, se mi pare che non possenga la virtù, ma lo affermi soltanto, lo rimprovererò di avere scarsissima stima di ciò che vale moltissimo e molta di ciò che vale pochissimo"⁵⁷.

Il duro rimprovero socratico è rivolto, in questa sede, alla diversa direzione verso cui gli ateniesi, o qualsiasi altro individuo, possono orientare le loro attenzioni/cure.

Condannate nel momento in cui si concentrano solo sulla mera esteriorità, sull'accumulo e sui beni materiali, e al contrario, elogiate quando hanno come soggetto l'anima, la ricerca della propria forma e la "coltivazione" dell'altro⁵⁸.

Questa distinzione, che in Platone trova una prima importante attestazione, è tematizzata sottilmente e approfonditamente dal già citato filosofo dell'esistenzialismo, Heidegger.

⁵⁶ Platone, *Apologia di Socrate*, Utet, 1987, 29e.

⁵⁷ *Ivi*, 30.

⁵⁸ M. Conte, *Ad altra cura*, cit., p. 24.

Egli, tra le pagine della sua opera *Essere e Tempo*, parlando dell'originaria apertura dell'esserci come cura e di essa come espressione del rapporto intimo tra l'uomo e gli altri, distingue questo principio quando è rivolto ad altri essere viventi e quando invece è rivolto agli oggetti.

L'espressione "prendersi cura" meglio si adatta alle cose che alle persone, a quelle cose necessarie, in quanto "essere-presso" il mondo, per continuare ad abitarlo; ma degli altri individui noi non possiamo prenderci cura come faremmo con della materia senza vita, di essi, con i quali condividiamo l'intima essenza relazionale, dobbiamo "aver cura".

Nel momento in cui l'esserci incontra altre persone, quando l'altro è in prossimità, la forma di tale relazione è data dalla cura e il modo d'essere dell'esserci in questo quadro relazionale è un "essere-con" che porta a una "cura per l'altro"⁵⁹.

Dunque, l'aver cura trova miglior impiego quando riferito alle persone e per questo è ben diverso affermare "lo ho cura di te" rispetto a "lo mi prendo cura di te".

Sempre secondo il pensiero heideggeriano, il quadro esistenziale in cui avviene l'incontro con l'altro esserci, relazione che riguarda propriamente l'uomo, sotto forma di "aver cura" può manifestarsi sia in forme difettive o inautentiche, sia in forme propriamente autentiche.

È inautentica ogni pratica e azione di cura che solleva gli altri dalla cura, sostituendosi a quest'ultimi nel prendersi cura, intromettendosi nella loro azione, privandoli dell'autonomia e consegnando loro tutto ciò di cui necessitano⁶⁰.

Questo prendere il posto dell'altro, questo rendere tutto "semplice" e "confezionato", assumendo su di sé quell'aver cura che al soggetto appartiene costitutivamente, lo estromette dal suo posto, gli sottrae la responsabilità primaria nei confronti della vita e di sé stesso come esserci, trasformandolo, degradandolo dalla condizione di essere umano a quella di un individuo dipendente e dominabile⁶¹.

Senza rendersene conto, l'essere umano soggetto di cura inautentica, è privato del diritto e dovere di scoprire sé stesso, di esplorare le possibilità esistentive date dalla sua presenza nel mondo; esso non viene riconosciuto come pari, come soggetto agente, parlante, pensante e responsabile, ma, al contrario, come un *utilizzabile*, come un "nulla" d'esserci.

⁵⁹ *Ivi*, p. 39

⁶⁰ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano (1976), p. 157.

⁶¹ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 23.

Un esempio di tale inautenticità può essere riscontrabile nell'educatore che non instaura nessun tipo di relazione con l'educando, non riconoscendolo come esserci, come uomo pieno di qualità umane ma solo come ennesimo numero da "riempire", eliminando, così, la dimensione dell'inter-azione e limitandosi a una fredda trasmissione di sapere che non permette la messa in gioco della coscienza e autonomia di pensiero del soggetto.

Un altro importante esempio di questa cura disfunzionale può essere ricercato nell'agire dei genitori "chiocciola", i quali non concludono mai il loro agire protettivo nei confronti della prole, creando così soggetti incapaci di raggiungere l'autonomia nella ricerca di sé.

Comportamenti di questo tipo, uniti, in determinati casi, all'incapacità da parte di chi si trova alla punta dell'asimmetria educativa di comprendere il momento propizio per uscire di scena, punto questo fondamentale per quanto riguarda la capacità di trovarsi "perdendo" l'altro⁶², mutano il soggetto in un individuo dominato e inabile di riconoscersi nella sua intima essenza.

In linea con i termini appena utilizzati, questa estremizzazione dell'aver cura inautentico è definito da Heidegger "*sostituirsi dominando*".

All'estremo opposto si situa la possibilità di segno inversa, l'aver cura degli altri autenticamente inteso. Questa forma autentica di relazione curativa, non presuppone una sostituzione all'altro, non comporta un alleggerimento delle sue responsabilità o una richiesta di rinuncia a sé stesso ma un presupporlo nel suo poter essere esistente, non per sottrarlo dalla cura ma, al contrario, per inserirlo autenticamente in essa, in modo tale da renderlo consapevole e libero⁶³.

Questa relazione si presenta come un essere-insieme, come un con-essere, in cui si percepisce l'altro come uguale nella sua disuguaglianza, nella sua unicità e insostituibilità, sostenendolo nel suo desiderio di esistere pienamente, di cogliere le sue possibilità esistentive.

Vedere, comprendere, riconoscere l'altra persona come "persona" filosoficamente intesa, come individuo uguale a me e come me degno di rispetto, come soggetto capace di dare inizio a qualcosa nel mondo, di pensare criticamente, di agire per delle ragioni, di

⁶² Per un discorso più dettagliato sulla questione della fine del rapporto educativo o di cura, vedi pagina 185 e seguenti del testo, ampiamente citato, *Ad altra cura*.

⁶³ M. Heidegger, *op. cit.*, p. 158.

gerarchizzare le preferenze, di stimare gli scopi della propria azione e di stimare sé stesso⁶⁴, comporta completamente un altro approccio rispetto alla cura inautentica e alla dominazione.

Questo piano della prossimità in cui si gioca la relazione di cura autentica porta a un rapporto tra pari, in cui, l'educatore, il curante, ha a cuore lo sviluppo del pensiero, le aspirazioni e peculiarità dell'individuo con cui si trova a relazionarsi.

Proprio questo voler custodire e promuovere la liberazione dell'altrui inedita cifra personale derivata dall'aver riconosciuto un'identità ricca di sfaccettature che ancora devono esprimersi a pieno, implica uno scambio di parole e azioni dense di significati e allo stesso tempo la necessità di porsi come "accompagnatori".

Aver cura di una persona autenticamente, quindi, non può voler dire farle avere tutto ciò di cui ha bisogno, imponendo una strada già scritta all'interno della quale svilupparsi, non può voler dire facilitare e eliminare ogni ostacolo, ma al contrario guidarla attraverso la ricerca di sé e di ciò che ancora non sa di volere e necessitare.

In accordo con quanto appena affermato, il filosofo tedesco, definisce questa modalità di cura "*anticipare liberando*".

Accompagnare, guidare, anticipare sono tutti termini che implicano determinate condizioni e comportamenti da parte di chi ha cura; in primo luogo, prevedono che chi si pone accanto all'altro come bussola orientativa, all'interno del percorso verso la fioritura sempre più autonoma della sua unica e irripetibile persona⁶⁵, abbia a sua volta percorso il medesimo tragitto alla ricerca di sé e della sua libertà esistenziale, abbia risposto a quella chiamata della "coscienza"⁶⁶ che pone davanti alle responsabilità verso un autentico essere sé stessi e alla decisione di apertura alla cura.

In secondo luogo, esprimono una presenza significativa, non occasionale ma discreta e non intrusiva, un mettersi in relazione stando da parte, non indicando declinazioni già pensate, non occupando con il proprio sé lo spazio vitale e poetico dell'altro, ma individuandone i desideri e aspirazioni, e quindi offrendo spazi di esperienza che sappiano nutrire e custodire quel desiderio⁶⁷.

⁶⁴ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano (2006), p. 290.

⁶⁵ M. Conte, *op. cit.*, p. 46.

⁶⁶ Per un approfondimento più significativo sulla chiamata della coscienza consigliamo di recuperare gli scritti heideggeriani.

⁶⁷ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 24.

Solo questo legame autentico rimette l'altro alla propria libertà, lo lascia libero d'essere e di costruire la propria soggettività imparando di volta in volta ad aver cura di sé.

La figura che meglio incarna le disposizioni e azioni, appena trattate, tipiche di chi ha cura autenticamente, è quella della madre⁶⁸.

La madre adeguatamente buona, infatti, è mossa dal desiderio di cura per il bene dell'altro, sente come suo dovere primario l'evitare la possibilità che il bambino si perda nel sentimento di rinuncia a se stesso, nella paura di cominciare ad annodare i fili della sua esistenza⁶⁹.

Questa presenza crea un senso di sicurezza essenziale per l'anima, essenziale per il soggetto per sentirsi accettato e compreso.

Per comprendere a pieno l'altro nella sua essenza, per capire i suoi tempi di sviluppo e i suoi bisogni, la madre si pone, nell'instaurazione di una relazione educativa, con disponibilità e ricettività, sa attivare una piena attenzione: ascolta, vede, sente ciò che l'altro cerca di comunicare; essa è in grado di mettere in atto un pensiero costante, riflessivo ed emotivamente denso, che si interroga sul significato dell'esperienza⁷⁰.

Essa, inoltre, cogliendo la prole come ente di valore che la *ri-guarda*, essendone emotivamente toccata, si sente responsabile per l'altro, si sente chiamata a rispondere alla richiesta, diretta o indiretta, che la condizione di bisognosità dell'altro pone, non smettendo mai di autovalutarsi sull'importanza e la giusta metodologia per lasciare essere l'altro supportandolo nella sua unicità.

L'attività educativa, quindi, in quanto messa in opera dell'aver cura, sarà autentica nel momento in cui l'educatore, proprio come la madre, conscio della sua responsabilità cruciale, sarà in grado di dare vita a una relazione maestro-allievo, fondamentale ai fini della formazione del soggetto in toto e del suo pensiero, non astratta ma basata sull'attenzione alla persona che ha davanti.

Sarà, in ultima analisi, qualitativamente e autenticamente educativo quell'aver cura attualizzato in quelle "posture" dell'essere, in quei comportamenti in grado di creare uno spazio dentro di sé per l'altro, di sentirlo, di vederlo, di accettarlo e di rispondergli, con la

⁶⁸ Ovviamente in questo caso noi ci riferiamo alle madri con la M maiuscola, capaci di cura e educazione autentica.

⁶⁹ L. Mortari, *op. cit.*, p. 24.

⁷⁰ *Ivi*, pp. 21-22.

maggior apertura possibile, affiancandolo nel suo percorso verso l'autonomia, con la consapevolezza che proprio all'interno della relazione l'essere umano acquisisce la sua forma piú propria.

Esplicitate queste premesse e proprio perché la pratica, il "lavoro" di cura richiede un intenso e duraturo sforzo nei confronti dell'altro, chi intende educare necessita prima di tutto di un lungo e profondo lavoro su di sé; non può esimersi, come già accennato, dalla cura di sé stesso, dallo stesso movimento interiore che cerca di sviluppare.

1.2.2 Le dinamiche di cura: aver cura di sé

Dell'autonomia nell'aver cura di sé, inteso come abbraccio delle possibilità e responsabilità derivate dalla decisione di essere quel che piú autenticamente si può essere all'interno di una realtà fatta di pensiero critico e capacità decisionale, come punto d'arrivo e fine dell'azione educativa, abbiamo avuto modo, seppur in alcuni casi indirettamente, di trattare specificatamente e a fondo nei paragrafi precedenti.

Abbiamo compreso che le due direzioni della cura, verso l'altro e verso di sé, sono ontologicamente inscindibili; la cura nel suo movimento continuo tiene uniti i due poli e per questo non può esserci cura dell'altro senza cura di sé e allo stesso modo, non può esserci nemmeno cura di sé adeguata se intesa e vissuta in modo solitario, senza apertura alla pratica sociale e al mondo.

Postulato questo assunto tematico, però, spesso ragionando su argomenti legati all'educazione, alla cura e al miglioramento della scuola, si tralascia l'importanza cruciale dell'attenzione che dovrebbe avere l'educatore nei confronti di sé stesso.

Questa figura, proprio per la sua professione, è, spesso, intesa come persona atta a uno sbilanciamento esistenziale a favore dell'altro, atta a una presenza fondata sull'assenza di sé, come a dire che per aiutare l'altro a trovarsi, attuando una completa disponibilità e ascolto, sia necessario dimenticarsi di sé.

Tale impostazione, quella della rinuncia e del sacrificio di sé, oltre a considerare uno dei due poli della cura piú importante dell'altro, tende a relegare, erroneamente, tutto ciò che riguarda il sé, nella sfera dell'egoismo, dell'indifferenza e della chiusura⁷¹.

⁷¹ M. Conte, *Ad altra cura*, cit., p. 174.

In questi discorsi, quindi, spesso ci si dimentica di aver cura di chi ha cura, argomento che, per noi, al contrario, si situa con un'importanza sostanziale alle fondamenta del percorso verso un miglioramento della qualità educativa e scolastica.

Siccome, come scriveva Lambruschini: "Le difficoltà dell'educare stanno più che altrove, nell'educatore"⁷² e la sua cura è dimensione ineludibile dell'educare, accingiamoci a portare alla luce con più chiarezza e a ripristinare a pieno titolo questo tema essenziale della cura di sé dell'educatore, come elemento indispensabile e parte integrante della relazione educativa di cura, affinché essa sia davvero una relazione educativa di cura, partendo da una domanda: "Il cuore altrui possiamo noi conoscerlo, senza conoscere il nostro?"⁷³.

Il pedagogo italiano, analizzando la questione del giusto concetto dell'educazione si esprime sulla necessità che l'educatore oltre ad avere determinate virtù "bisogna ch'egli vi congiunga una profonda e schietta osservazione di sé medesimo"^{74 75}.

Dunque, per una autentica educazione, è necessario che l'educatore non dimentichi sé stesso, è necessario che egli riponga la massima attenzione, sincera e profonda, alla osservazione della sua interiorità per essere il più vicino possibile a sé.

Lambruschini, però, non sviluppa ulteriormente questo problema limitandosi a porlo in termini chiari, quasi in maniera provocativa.

Nella strada per capire cosa possa voler dire, per un educatore, cura di sé, è bene interpellare nuovamente i filosofi greci; proprio nella cultura e sapienza greca, infatti, l'arte di aver cura di sé, di conoscere sé stessi è sottolineata con forza come pratica fondamentale e importantissima.

L'occupare sé stessi, l'avere a cuore la propria anima è un movimento interiore universale per costruire la persona umana, non c'è un tempo giusto o definito, non si è mai troppo giovani o troppo vecchi e, soprattutto, non si arriva mai a un compimento definitivo⁷⁶.

Socrate, maestro di questa arte, conosce sé stesso, conosce i suoi limiti e i suoi desideri e attraverso questo "sapere ciò di cui si ha bisogno" egli educa i giovani alla scoperta di sé.

⁷² R. Lambruschini, *Della educazione*, a cura di M. Casotti, La Scuola, Brescia (1945), p. 46. Citato in M. Conte, *Ad altra cura*, cit., p. 173.

⁷³ *Ivi*, p. 47.

⁷⁴ *Ibidem*

⁷⁵ M. Conte, *op. cit.*, p. 173.

⁷⁶ V. Boffo, *La cura di sé e la formazione degli educatori*, cit., p. 3.

Abbiamo già trovato degli accenni a questa importante pratica nell'*Apologia*, quando Socrate, mettendo in guardia gli educatori dell'epoca, ammoniva sulla primarietà della cura dell'anima per renderla la migliore possibile, rispetto a tutto il resto.

Inoltre, all'interno del *Lachete*, il filosofo chiarisce ulteriormente questo bisogno di dialogo e conoscenza della propria interiorità: "Io dico che tutti insieme [...] dobbiamo cercare il maestro migliore in primo luogo per noi stessi, che ne abbiamo bisogno, e poi per i ragazzi" così da poter aver cura "insieme, di noi e dei ragazzi"⁷⁷.

Condizione per una buona educazione è, quindi, per la sapienza antica il dialogo con sé stessi, il porre sé stessi come oggetto di conoscenza così da portare a una intensificazione del rapporto con la propria anima; solo conoscendo sé stessi sarà possibile divenire autenticamente capaci di agire, di pensare e di comprendere l'altro.

In età ellenistica e romana, questa pratica trova il suo momento apicale: si sviluppa infatti una "cultura del sé" che vede nella ricerca di momenti in cui interrogarsi su chi si è, sulla propria condotta e possibile auto-correzione una fondamentale pratica quotidiana atta al consolidamento del controllo e della consapevolezza⁷⁸.

Una cultura che, come ci spiega Michel Foucault⁷⁹, si orienta attorno a un'arte dell'esistenza, ad una riflessione perenne e continua finalizzata a raggiungere una certa condizione di padronanza⁸⁰. Trasformare questo dialogo con sé stessi, aperto e tendente al rinnovamento, in un *habitus*, farsi padroni di sé, riconoscersi, significa divenire capaci di non lasciarsi trasportare dalle forti correnti che possono abbattersi su di noi nel corso della vita, significa erigere la propria individualità come punto fermo nel cambiamento.

Conoscere sé stessi, aver cura di sé è comprendere come affrontare la vita, imparare a convivere con noi stessi, accettando e accogliendo limiti, imperfezioni e allo stesso tempo qualità e capacità, così da poter avvicinare l'altro senza perdersi in lui, senza abbandonare le nostre conoscenze, opinioni, turbamenti, così da poter essere autenticamente con-l'altro senza dimenticarsi di noi.

⁷⁷ Platone, *Lachete*, cit., 190e.

⁷⁸ F. Cambi, *La cura in pedagogia: note critiche*, in "Curricolo verticale e nuova professionalità docente nella scuola primari e secondaria", Corso di Perfezionamento 2008-2009, Università di Firenze, p. 4.

⁷⁹ Filosofo, "archeologo dei saperi", Foucault, nato a Poitiers nel 1926 e mancato a Parigi nel 1984, nel corso della sua attività di ricerca ha ampiamente trattato il tema della cura di sé, ed è quindi un autore ineluttabile nell'avvicinarsi a questo argomento.

⁸⁰ V. Boffo, *op. cit.*, p. 3.

Viene da se che la cura della propria interiorità comporti del tempo, tempo che, però, non deve essere vissuto come una perdita di occasioni diverse, come una *sinecura*, ma al contrario come una tappa importante per riappropriarsi di sé.

Soprattutto per l'educatore, riuscire a costruire dei momenti riflessivi per scavare dentro di sé, dopo una giornata orientata, al contrario, allo sviluppo dell'altro, non può che essere un comportamento essenziale per il mantenimento di un corretto equilibrio mentale.

Azioni quali la meditazione, il ricordo, l'esame di coscienza⁸¹, il continuo sforzo critico e interpretativo dell'esperienza e della realtà in cui si è immersi, si collegano in maniera profonda con il riconoscimento di sé, dei propri limiti, principi, condizionamenti, confermando l'importanza, già discussa, di aver cura della vita della mente⁸² in modo da trovare il senso autentico, responsabile e significativo di ogni azione.

Dunque, questo ritorno a sé, questa cura della propria insostituibile cifra personale implica, evidentemente, uno spostamento di sguardo. Non più uno sguardo incessantemente, meccanicamente dedito all'inseguimento dei mille movimenti che si svolgono sulla scena della quotidianità ma, al contrario, uno sguardo che in qualche modo rallenta, facendosi più tranquillo, più riflessivo e orientato verso l'interno dell'anima, in modo da creare una traiettoria per raggiungerci.

La cura di sé, per come la stiamo descrivendo, ci mostra quella che dovrebbe essere la vera capacità professionale, di un professionista dell'educazione in senso alto.

Professionalità, quindi, non riconducibile ad un aggiornamento continuo di un mero set di competenze tecniche utili ad operare con efficacia, ma rintracciabile, invece, nel continuo aggiornamento dell'analisi di sé, per conoscere, grazie ad un attento esame, le proprie condizioni di esistenza; che cosa si è in grado di fare, dove si può arrivare e da cosa si è condizionati nell'attuazione dei gesti di cura.

L'esercizio quotidiano dell'educatore per conoscersi nella più intima delle maniere è, proprio per questi motivi, una pratica finemente legata alla dimensione educativa.

Il porre sé stessi come oggetto di conoscenza mette in atto nell'individuo una serie di cambiamenti, correzioni e trasformazioni che modificano il modo di comportarsi,

⁸¹ Per un approfondimento di queste tematiche e azioni consigliamo la lettura di due testi di M. Foucault: *"Tecnologie del sé"* e *"La cura di sé"*.

⁸² Prendiamo in prestito l'espressione utilizzata da Luigina Mortari nel suo testo, già citato, *"Aver cura della vita della mente"*.

l'atteggiamento e i giudizi verso le cose, le situazioni in cui ci si trova gettati e verso gli altri, accrescendo la consapevolezza verso il bisogno di una continua autoeducazione e autoformazione.

È a partire da questa presa di coscienza, che l'educatore, con la cura di sé, ripristina l'intero movimento della cura educativa, cura che, come abbiamo compreso, non è solo qualcosa che riguarda l'altro, il soggetto educando, ma anche, per una educazione qualitativa, colui che ha cura.

Questo movimento può, pertanto, essere riassunto con la concatenazione: Aver cura di sé, per aver cura dell'altro, perché l'altro impari ad aver cura di sé, del mondo e degli altri a sua volta⁸³.

Come Seneca, all'interno delle *"Epistulae morales ad Lucilium"*, parlando della preparazione del soldato, dice al poeta e governatore, Lucilio: "Se non vuoi che perda la testa nel bel mezzo della battaglia, allenala prima dell'azione"⁸⁴, allo stesso modo per l'educatore, prima ancora di relazionarsi con l'altro, è la ricerca della relazione con il proprio sé ad essere di primaria importanza⁸⁵.

Aver cura della propria individualità, sviluppare una cultura del sé, una forma quotidiana di ritorno a sé stessi dopo le occupazioni, significa risvegliarsi dall'impersonalità del "sì"⁸⁶ abbracciando autenticamente il proprio essere, così da non perdersi, da non dimenticarsi della propria salute, durante l'impegnativo cammino che è la cura e scoperta dell'altro.

1.3 Educare avendo cura: una sfida per il discorso formativo

Il percorso svolto fino a questo punto, nato da una presa di coscienza relativa alla stasi sbilanciata verso l'inautenticità della scuola attuale e alle possibili soluzioni migliorative, ci ha portati ad analizzare il principio di cura, portandone alla luce sfumature di senso, campi di valore, piani di azione e categorie essenziali.

L'ontologica primarietà di quest'ultima, legata intimamente alla condizione di perenne bisognosità dell'essere umano alla ricerca della sua forma più propria nel mare di possibilità

⁸³ V. Boffo, *op. cit.*, p. 4.

⁸⁴ Seneca, *Lettere a Lucilio*, Garzanti, Milano (2001), 18, 6.

⁸⁵ V. Boffo, *op. cit.*, p. 5.

⁸⁶ M. Heidegger, *op. cit.*, p. 163.

che è la vita, ci ha posti di fronte alla consapevolezza dell'impossibilità di pensare le questioni educative tralasciando il paradigma relazionale. L'uomo, infatti, ha una costituzione intrinsecamente relazionale, e proprio per questa sua natura sociale, è sempre esser-ci con altri, necessità di contatto, di rapporto e di presenza per potersi esprimere a pieno.

Divenire soggetti di attenti e personalizzati atti di cura e, a propria volta, donare azioni di cura, all'interno di un tessuto di rapporti costruiti sulla vicinanza, sui legami, si mostra come componente ineludibile dell'esistenza umana.

Comprendere ciò che abbiamo appena affermato, significa, di conseguenza, avere chiara l'essenzialità e l'imprescindibilità della cura, sia per una crescita integrale della persona sia come principio di ordine vitale di cui il processo formativo necessita per realizzare il suo *proprium*, il suo obiettivo autentico⁸⁷.

Eppure, a fronte di questa primarietà della cura, della relazione, della visione autentica, come abbiamo avuto modo di discutere all'inizio della nostra trattazione, i processi di formazione sembrano essersene dimenticati.

La crisi che dal nostro punto di vista i sistemi formativi si trovano ad attraversare, tra le altre cose, è originata, anche da questa imperdonabile dimenticanza, da questa paradossale situazione secondo la quale, i percorsi scolastici, che dovrebbero avere per scopo preparare all'esistenza e favorire lo sviluppo di capacità e disposizioni personali, non si preoccupano di creare il corretto ambiente perché avvengano esperienze fondamentali che formino e rendano pienamente umano l'allievo⁸⁸.

Come già abbiamo avuto modo di enfatizzare, l'istruzione scissa dalla cura e dall'educazione si fa processo fuorviante, concentrato unicamente sull'acquisizione continua e determinata di conoscenze disciplinari, di fredde competenze utilitaristiche, senza lasciare spazio alla personalizzazione, alla libertà, alla fioritura dell'allievo, mantenendo il processo "educativo" all'interno delle strettoie della razionalità tecnica, della trasmissione di conoscenza incapsulata in limiti di tempo e spazio, in ritmi dettati dalla logica economica dominante.

In vista di queste premesse, e dell'analisi svolta sul principio di cura, si rende ancora più

⁸⁷ L. Mortari, *Prendersi cura della vita della mente*, cit., p. 35.

⁸⁸ *Ivi*, p. 53.

esplicita la necessità di un ripensamento delle priorità educative, di una ricostruzione delle basi valoriali dei processi formativi attorno alla cura educativa.

Assumere come centrale il principio di cura non equivale dunque a sostituire il primato dell'istruzione, negando che gli studenti possano acquisire le varie competenze previste da un corso di studio, quanto piuttosto a provocare un radicale dislocamento del principio d'ordine attraverso il quale costruiamo l'orizzonte di senso del processo educativo⁸⁹, equilibrando quindi trasmissione dei saperi e attenzione per l'individuo a cui quei saperi sono rivolti.

Nel mondo dell'insegnamento, difatti, ci pare ci sia troppa fretta di raggiungere degli obiettivi, di restare all'interno dei tempi concessi; dimenticandosi, per via di questa frenesia valutativa, che oltre a studenti, oltre a nomi e cognomi, davanti a sé si ha delle persone. Individui con un universo personale, con caratteristiche diverse, uniche e per questo degne di rispetto e attenzione.

Il docente, proprio per questo motivo, non può attivarsi solamente come tecnico competente di una serie di mosse didattiche, ma, e soprattutto, anche come professionista delle relazioni, in quanto le relazioni di cura svolgono un ruolo decisivo nello sviluppo cognitivo e nei risultati scolastici⁹⁰. Un ambiente in cui sentirsi accolti, compresi nella propria soggettività e stimolati porterà a dei risultati migliori rispetto ad un contesto di apprendimento in cui l'enfasi sia posta in maniera eccessiva sul successo, sulle capacità e sulle prestazioni. Nel momento in cui questi ultimi punti si fanno unici criteri valoriali, la sana ed equilibrata crescita del soggetto verso modi di essere essenziali per dare senso al proprio esistere viene messa in serio pericolo⁹¹.

Avere a cuore l'altro, accorgersi autenticamente della persona che ci si pone di fronte, in tutta la sua densità, comporta un agire pensoso, riflessivo, un'impresa morale che non smette mai chiedersi *perché* si educa, *come* si educa e *chi* si educa.

Per una scuola di questo tipo, per educatori con occhi e mente ben aperta, serve, pertanto, un approccio diverso, altro; serve che la cura rielabori l'attenzione all'acquisizione di

⁸⁹ *Ivi*, p. 54.

⁹⁰ *Ivi*, pp. 51-52.

⁹¹ *Ivi*, p. 54.

competenze tecniche, per dare valore e spazio alla promozione dello sviluppo integrale della persona favorendo l'attuazione del profilo originale di ciascuno.

In un momento storico come questo, in cui tutto si gioca sull'abilità, sull'efficienza, sulla performatività e sulla quantità, a scapito della qualità, educare avendo cura è, perciò, un gesto molto coraggioso, e necessario per una educazione qualitativa a 360°, per una educazione che torni a porre come suo obiettivo l'educando e le sue peculiarità, la sua capacità di rielaborare e fare propri i temi proposti e la possibilità di esprimere la sua visione sul mondo.

La preoccupazione primaria di una educazione siffatta sarà allora quella di individuare le migliori pratiche formative e i migliori percorsi concreti di formazione umana e professionale, che consentano il pieno fiorire dell'umana spinta alla cura di sé⁹², alla ricerca della pienezza di ciò che si può essere; pratiche che consentano di mettere in gioco il pensiero critico e la voglia di costruirsi degli alunni, aiutandoli a situarsi con consapevolezza nell'esistenza, accompagnandone i movimenti dell'anima.

In ultima analisi, la rielaborazione dei campi di valore verso l'importanza del rapporto umano, dell'attenzione, dell'ascolto e della disponibilità; il cambiamento di approccio verso l'altro, la nuova condizione della scuola, in equilibrio tra cura educativa e insegnamento può attuarsi solamente attraverso l'eliminazione di alcuni limiti: primo fra tutti la considerazione della cura e dell'azione di cura come pertinenti solamente alla sfera domestica, alla sfera familiare, biologica ed extra-scolastica. Come a lasciar intendere che una pratica educativa contaminata da taluni principi non abbia il corretto valore sul piano sociale. Secondo, è necessario riconcettualizzare la svalutazione cui è stata, ed è tuttora, soggetta la sfera emotiva, la sfera dei sentimenti quando si parla di rapporti scolastici⁹³. Questi "inciampi", rendono, ancora una volta, evidente, il paradossale lasciare fuori dai sistemi formativi tutte quelle caratteristiche, quelle qualità proprie dell'uomo che lo qualificano come tale, dalla cura alla densità emotiva, dal pensiero critico alla relazione.

Concludendo la nostra trattazione per questo capitolo, non possiamo far altro che sperare che queste provocazioni, questa sfida in cui la cura, da paradigma d'azione dentro una relazione umana faccia-a-faccia, si fa forma mentis, valore culturale, stile di vita,

⁹² *Ivi*, p. 55.

⁹³ *Ivi*, p. 57.

approccio e condizione dell'educazione, sia in grado di smuovere gli animi verso la necessità di cogliere l'uomo nella sua specifica, responsabile e costruttiva umanità⁹⁴.

Questa umanizzazione, questa apertura dell'educazione oltre il mero apprendimento efficiente di qualche cosa, questo creare le condizioni per poter esplorare con serietà che cosa significhi diventare umani⁹⁵ sarà il vettore di senso pedagogico e morale, che dà all'educazione la sua destinazione.

⁹⁴ M. Spólnik, *Cura di sé e cura dell'altro. Considerazioni antropologiche ed educative*, in "Rivista di scienze dell'educazione", n. 1 (2018), p. 31.

⁹⁵ M. Conte, *Ad altra cura*, cit., p. 83. Cfr. R. Pring, *Education as a moral practice*, in "Journal of Moral Education", 30(2) (2001).

Capitolo 2.

L'INSEGNANTE CHE HA CURA: "NUOVE" COMPETENZE E METODOLOGIE

Nel precedente capitolo siamo riusciti a puntare i riflettori sul fenomeno della cura, e attraverso questa, abbiamo ragionato sulla necessità di un nuovo paradigma di educazione basato su valori e principi nettamente differenti rispetto a quelli valutativi, prestazionali e competitivi imposti dalla struttura sociale dominante.

Educare, fare scuola "avendo cura" diventa, da questo punto di vista, un compito complesso, articolato, responsabile e di un'importanza capitale per la crescita corretta dell'individuo alla ricerca di sé.

Un orientamento di questo tipo, atto all'umanizzazione dei sistemi scolastici e capace di guardare oltre allo status di "studente" del soggetto in formazione, mira a coltivare il desiderio di farsi architetti della propria vita, in modo tale da rispondere alla chiamata della responsabilità insita nell'esistenza e soggettività autentica¹. Si fa esperienza di cura così da sviluppare l'attitudine alla cura di sé e della propria individualità, ed essendo la nostra esistenza plurale e sociale, essa insegna ad aver cura della relazione con l'altro.

In ultima battuta, puntando costantemente all'autonomia dell'allievo, attraverso i vari saperi, forma al pensiero, a quella capacità di elaborare criticamente la realtà superando le limitazioni del mondo del "sì"².

¹ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano (1976).

² Ci riferiamo qui a quella essenziale contrapposizione, esplicitata da Heidegger, tra un'esistenza autentica fondata sul "sé" e una inautentica, costruita sul "sì" impersonale. Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit.

Proprio questa consapevolezza di avere sempre a che fare con una persona, con un individuo irripetibile, all'interno di un processo formativo che ne ha cura autenticamente ponendolo al centro di ogni suo obiettivo e ricercando nella sua formazione totale il senso del suo operato, pone in evidenza, tra le altre cose, la necessità di cambiamenti qualitativi nelle competenze umane e nelle metodologie dei "registri"³ di tali processi.

Di fronte a un insegnamento, dove per "insegnamento" intendiamo educazione e istruzione al tempo stesso, ad una cura educativa profonda, densa di significato esistenziale e emozionale vengono posti con primaria importanza nuovi movimenti interiori, nuove sensibilità, obiettivi e valori.

Abilità sociali, competenze emotivo-relazionali, approcci e metodi didattici innovativi, costruiti sulla base degli alunni che ci si trova davanti, rappresentano tasselli importanti che ogni educatore dovrebbe acquisire in modo tale da rendere la sua pratica educativa efficace per portare a termine i nuovi obiettivi posti dal principio orientante di cura, all'interno del "domino"⁴ di relazioni che è la scuola.

È bene precisare, prima di cominciare il nostro lavoro, che, data l'economia di quest'ultimo e il suo obiettivo argomentativo, le competenze e le metodologie didattiche che andremo ad analizzare non esauriscono minimamente l'insieme di abilità, di dimensioni e tecniche che dovrebbero appartenere all'insegnante in maniera costante per essere definito docente buono e di qualità⁵.

Dalla capacità progettuale a quella valutativa, da quella organizzativa a quella comunicativa, noi proponiamo principalmente una riflessione su quelle competenze "socio-emotive", relazionali e metodologiche, che dal nostro punto di vista più si collegano

³ D. Novara, *Cambiare la scuola si può, un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, BUR Rizzoli, Milano 2018, p. 224

⁴ Ci sentiamo qui di utilizzare questa metafora per rendere più evidente la struttura concatenata delle relazioni esistenti all'interno delle mura scolastiche, relazioni che per non causare un effetto a catena negativo devono essere tutelate e promosse in maniera sana. Un corpo docenti coeso, un rapporto collaborativo con il dirigente e con gli altri dipendenti scolastici permettono la tutela della salute mentale del singolo docente e delle relazioni che questo intrattiene in aula. Un discorso di questo tipo necessiterebbe di un approfondimento maggiore che non ci è permesso in questo lavoro, ma che troverà una, seppur breve, esposizione nel capitolo terzo.

⁵ Non è nostra intenzione dimenticare o dare meno importanza a competenze come quelle digitali, di accessibilità e coding, estremamente primarie nella realtà sempre più orientata all'universo dei *new media* e della tecnologia, o a competenze di *problem solving*, di creatività, di valutazione, di lingua ecc ecc. Per avvicinarsi allo studente in maniera corretta, essendo sempre in grado di parlare il suo stesso "linguaggio", queste e altre competenze sono essenziali, ma non trovano, all'interno di questo lavoro, lo spazio necessario per essere approfondite a dovere.

alle dinamiche interazionali della scuola e alla costruzione di un rapporto autentico di cura dell'alunno, in modo da permettergli di svilupparsi al meglio all'interno di un ambiente sano, accogliente e formativo.

Guardiamo quindi a queste, ora più che mai evidenti, competenze necessarie al docente per portare un'educazione di qualità e, di conseguenza, a delle proposte didattiche innovative che possano valorizzare la costruzione del sapere critico degli studenti, rendendoli protagonisti del loro percorso.

2.1 Una riflessione preliminare: “Qual è quella cosa per cui noi scegliamo i maestri?”

Sulla scia dell'“archeologia” della cura, dei richiami effettuati nel precedente capitolo agli autori del passato, prima di entrare nel vivo del nostro discorso e per dare valore alle riflessioni che da qui a poco andremo ad esplicitare, consultiamo nuovamente la sapienza greca e in particolare ascoltiamo Socrate, intento a discutere all'interno di quel dialogo, con più protagonisti, che Platone intitola *Lachete*.

Discutendo a proposito dell'educazione dei figli e sul coraggio, il filosofo ateniese interroga criticamente i suoi interlocutori alla ricerca della sapienza e, in parti diverse del dialogo, pone quesiti di vitale importanza per la nostra analisi, in quanto espressioni, seppur indirette, della sensibilità e del fine del buon educatore, nonché del fine ultimo per il quale una particolare “materia”⁶ dovrebbe essere insegnata.

Il contenuto della prima parte della discussione riguarda come anticipato, l'educazione dei giovani: Lisimaco e Melesia, in quanto padri preoccupati per il futuro dei loro figli, chiedono consiglio a Nicia, Lachete e Socrate, portando il focus argomentativo su quale sia la disciplina, l'occupazione migliore per educare, per aver cura dei giovani in modo che essi diventino i migliori possibili⁷.

In questo specifico caso l'elogio, la riflessione ruota intorno all'arte di combattere con le

⁶ Utilizziamo il termine in questione non come traduzione in italiano della parola greca utilizzata nel testo originale, nel quale più che di materie intese scolasticamente si parla di discipline e tecniche, quale per esempio l'atletica e l'uso delle armi, ma come collegamento al nostro discorso. I ragionamenti posti, infatti, su queste discipline e la loro finalità possono essere trasposti, senza particolari forzature, anche all'interno dei discorsi attinenti all'ambito scolastico.

⁷ Platone, *Lachete*, Utet, 1987, 179b.

armi come tecnica necessaria a rendere l'uomo virtuoso e coraggioso, atta quindi a sviluppare ulteriori qualità in esso.

Socrate, dopo aver ascoltato le dissertazioni sia di Nicia, aristocratico ateniese, che di Lachete, militare e uomo d'armi⁸, i quali espongono le ragioni per cui un uomo dovrebbe imparare a combattere, inesausto e saggio, subito, tramite il suo solito metodo d'indagine richiama l'attenzione sull'obiettivo autentico per il quale ogni disciplina dovrebbe essere o meno appresa: l'anima⁹.

Parafrasando, in chiave moderna e collegata alle nostre tematiche, possiamo dire che le riflessioni intorno a quella "cosa" che ogni persona dovrebbe apprendere per divenire la migliore possibile, non debbano porre al loro centro di interesse la disciplina in sé, ma l'utilità, il vantaggio che questa possa dare all'anima, alla costruzione di sé dell'individuo, del soggetto apprendente.

Pertanto quando esaminiamo una disciplina, dice Socrate, la cosa che pensiamo sia da apprendere, non dovremmo esaminarla solo in sé stessa. La disciplina come tale non è il fine della nostra disciplina; è di certo importante il contenuto della "materia" ma centrale deve essere ciò che da quella "materia", si può apprendere¹⁰; essa non deve essere colta come fine, ma in base all'apporto che può dare, e aggiungiamo noi, al pensiero, allo sviluppo della criticità degli allievi.

Già da queste veloci considerazioni possiamo scorgere le basi di un'educazione che pone come suo perno organizzativo la cura dell'allievo, che mette al centro lo studente e il suo sviluppo e non l'apprendimento fine a sé stesso.

Da questo punto di vista, le metodologie attraverso la quale i saperi vengono trasmessi in aula sarà di fondamentale importanza per una formazione qualitativa dell'individuo responsabile di sé.

Ma torniamo nei pressi dei protagonisti del dialogo platonico, in quanto, espandendo ulteriormente la materia in gioco, Socrate, spietato, pone ai suoi interlocutori una domanda, importante per noi e con una grossa valenza pedagogica: "[...] che cos'è questa

⁸ Platone, *tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Bompiani, Milano (2000), p. 715.

⁹ Il termine anima, in questo particolare caso, deve essere inteso come sinonimo di quella essenza individuale, di quella cifra autentica e irripetibile che è in gioco, in costruzione, per ogni soggetto all'interno del processo formativo.

¹⁰ Platone, *Lachete*, op.cit., 185c-187b.

cosa per la quale cerchiamo i maestri?”¹¹

Allo stesso modo della disciplina noi ricerchiamo in un maestro, per considerarlo valido, la capacità di avere, come bussola delle sue azioni, uno sguardo fisso e costante verso la cura dell’anima. Quel “qualcosa” su cui noi acuiamo la vista e che reputiamo necessaria capacità del maestro è per l’appunto la qualità di aver cura dello studente tanto quanto della materia, dell’argomento insegnato; avendo chiaro che, in gioco, non è tanto l’argomento ma l’intima essenza di chi quella dottrina riceve¹².

Da questa rapida analisi di alcune porzioni del dialogo esaminato, attribuito alla giovinezza di Platone, emergono, certamente in maniera implicita, spunti di riflessioni importanti a favore di quella educazione, guidata dal principio di cura, che abbiamo descritto nel primo capitolo, assieme a indicazioni sulle tematiche proprie di questo secondo capitolo.

I ragionamenti Socratici, aprono ulteriormente la strada alla nostra ricerca, incentrata su un insegnamento che sia in grado di percepire e valorizzare l’individuo nella sua interezza, costruendo la sua struttura di obiettivi a partire dalle necessità e bisogni dello studente, verso determinate qualità e competenze essenziali all’insegnante, per mettere in pratica una siffatta educazione, e verso le metodologie didattiche più indicate per una esperienza di formazione capace di mettere in gioco l’integrità dell’anima dell’alunno, abbandonando definitivamente quell’approccio, che possiamo definire, del “controllo”¹³, nel quale saperi, curricula e docenti sono al centro dell’elaborazione delle attività, che riduce l’apprendimento ad una azione e funzione meccanica¹⁴.

2.2 L’Insegnante di qualità e le nuove competenze

Porre al centro del processo formativo il soggetto apprendente, i suoi bisogni e le sue potenzialità, riconoscere l’importanza e l’unicità dell’altro in formazione, non solo come studente ma anche, e soprattutto, come persona, significa ripensare il processo di apprendimento, non tralasciando aspetti legati allo sviluppo sociale, alla relazione e alla

¹¹ *Ivi*, 185b.

¹² M. Conte, *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell’educare*, Pensa MultiMedia, Lecce (2006), p. 29.

¹³ D. Novara, *op.cit.*, p. 25.

¹⁴ *Ibid.*

comunicazione efficace, indirizzando così la progettualità didattica verso nuovi territori di incontro, mirati allo sviluppo sia cognitivo che personale¹⁵.

In parallelo all'evoluzione del sistema formativo, riscritto alla luce del paradigma della cura, anche l'insegnante è chiamato a modificare e integrare il suo ruolo e profilo professionale. Infatti, esso, non si può più pensare solo come un tecnico impegnato a trasmettere determinate conoscenze ma, particolarmente, anche come professionista dell'educazione e della formazione che assume come primaria l'attenzione e la responsabilità verso la cura dell'altro per orientarlo alla cura di sé¹⁶. Il cuore dell'attività dell'insegnante, secondo la nostra idea di educazione, si situa, per l'appunto, nell'aver cura dell'alunno e una educazione basata su questa attenta sollecitudine implica responsabilità sempre più ampie e complesse, assieme a una riscoperta dell'insegnamento nella sua valenza non solo culturale, ma anche educativa, formativa e affettiva.

I piani della relazione, della comunicazione e delle emozioni, come abbiamo avuto modo di osservare¹⁷, emergono in maniera decisa, acquisendo valore primario e divenendo categorie fondamentali nella prassi quotidiana del "curante".

La professione del docente, articolata secondo questa prospettiva, pertanto, per assumere autenticamente ai suoi obiettivi, necessita, di essere attraversata da sempre più crescenti cambiamenti qualitativi.

Date queste premesse e consci del fatto che per un apprendimento di qualità non basti la capacità conoscitiva dell'argomento da parte del docente¹⁸ ma anche la modalità, l'approccio con cui ci si avvicina all'alunno, si palesa l'importanza di competenze articolate nella direzione di una formazione trasversale che permetta agli insegnanti di saper rispondere alle caratteristiche diverse di ogni studente¹⁹.

Occorre lavorare sulla capacità degli insegnanti di 'tenere insieme' contenuti e relazione

¹⁵ L. R. Zorzan, *Una didattica delle emozioni per l'integrazione di tutti*, in M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce (2006), p. 181.

¹⁶ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci Editore, Roma (2015), p. 46.

¹⁷ Vedi analisi esposta nel precedente capitolo.

¹⁸ D. Novara, *op. cit.*, p. 14.

¹⁹ M. Musaio, *Professione docente e nuove competenze: l'esercizio del coaching educativo a scuola*, in "Edetania", n. 52 (2017), pp. 147, 153.

educativa, saperi e ascolto dei ragazzi²⁰, concorrendo a delineare una professionalità educativa che si caratterizza per una puntuale competenza relazionale ed emotiva.

Accettando allora questa logica, diventa essenziale definire quali siano gli stili comportamentali e le nuove competenze utili all'educatore per la messa in pratica del principio dell'aver cura.

Abbiamo già avuto modo di analizzare i vari modi d'essere che danno valore all'azione di chi sceglie di aver cura dell'altro; volendoli richiamare, in breve, possiamo dividerli in tre disposizioni e otto tratti distintivi²¹.

Le disposizioni riguardano: Essere ricettivi nei confronti dell'altro, ovvero porre costante attenzione alla sua interiorità e ai suoi bisogni; saper accettare l'altro nella sua individualità, accogliendolo e accompagnandolo nel suo percorso di crescita; essere disponibili, mettendo in gioco le proprie risorse, alle varie sfide che le diversità individuali comportano. A loro volta i diversi tratti distintivi, che inglobano anche le disposizioni appena definite, possono così essere esposti: disponibilità, ricettività e responsività, riflessività, attenzione e ascolto, empatia e reciprocità²².

Riassumiamo, sinteticamente anche i tratti restanti: per riflessività si intende la capacità di mettere in pratica un pensiero auto-valutativo, sempre alla ricerca del modo migliore dell'agire educativo oltre a una riflessione costante su sé stessi e i propri valori; una costante attenzione si presenta come uno sforzo vigile sull'altro, così che niente del suo vissuto vada perduto e un ascolto autentico è la capacità di creare uno spazio per l'altro all'interno di sé in modo da cogliere le sue richieste; l'empatia, come capacità di percepire la realtà e essenza dell'altro come propria, somma al suo interno tutte le disposizioni appena elencate, rendendosi, il tratto più importante di chi ha cura²³.

²⁰ "Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante", documento SIPED del 15 novembre 2014, consultabile al sito: www.siped.it.

²¹ V. Boffo, *La cura di sé e la formazione degli educatori*, in "Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze: atti del convegno, 15-17 maggio 2008", a cura di S. Ulivieri, F. Cambi e P. Orefice, Firenze University Press, Firenze 2010, p. 8.

L'autrice rifacendosi al testo di L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., espone, originariamente, cinque tratti distintivi, ma, viste le precedenti analisi, abbiamo sentito la necessità di espandere il campo di modi d'essere, aggiungendone tre.

²² *Ibid.*

²³ M. Spólnik, *Cura di sé e cura dell'altro. Considerazioni antropologiche ed educative*, in "Rivista di scienze dell'educazione", numero 1 (2018), pp. 25-29.

Questi caratteristici e intimi modi d'essere che normalmente si presentano come tratti distintivi dell'azione di chi ha qualcuno a cuore devono divenire dimensioni caratterizzanti la professionalità dell'insegnante. Non semplici tratti comportamentali ma punti fondamentali senza i quali non si ha una qualità completa del docente.

La qualità dell'insegnante, come afferma U. Margiotta, da poco scomparso, dovrebbe essere vista come un concetto olistico e globale, cioè un insieme di qualità, piuttosto che come una sommatoria di elementi comportamentali analizzabili disgiuntamente l'uno dall'altro, da acquisire in modo indipendente tra di loro²⁴. È la loro combinazione, la combinazione tra sapere disciplinare e sapere trasversale, unito alla predisposizione personale dell'insegnante²⁵, a costituire il carattere distintivo del docente di qualità, rispetto a quel tipo di docente, interessato solo all'asse disciplinare, che possiamo definire della "quantità".

Il tema del bagaglio di competenze necessarie per definire un insegnante competente non è di certo nuovo alla letteratura di settore; nel corso degli ultimi 20-30 anni, infatti, moltissime ed eterogenee sono le ricerche atte a proporre modelli di competenze e *skills*. Vediamone alcuni²⁶.

Già durante gli anni 90 del secolo scorso e, più precisamente, nel 1994, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) delinea le coordinate che definiscono l'insegnante di qualità. Tali requisiti sono organizzati in cinque dimensioni: conoscenza degli specifici settori disciplinari e dei contenuti dei programmi d'insegnamento; competenze didattiche, ovvero la padronanza di un repertorio di strategie didattiche e la capacità di applicarle; capacità di riflessione e di autocritica; empatia, come

²⁴ U. Margiotta, *Abilitare la professione docente*, Pensa MultiMedia, Lecce (2010), p. 11.

²⁵ Dal nostro punto di vista, è bene precisare che, di certo, bravi insegnanti si può diventare grazie a una ferrea formazione iniziale e in servizio, ma competenze e modi d'essere come quelli che stiamo descrivendo, necessitano, per essere colti e interiorizzati al meglio, di originarsi anche da una predisposizione personale alla cura. Infatti, come spiegano vari autori (Cfr. R. Novara, *Cambiare la scuola si può, un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, cit., p. 224; J. Dunne, *Arguing for teaching as a practice: a reply to Alasdair MacIntyre*, in "Journal of philosophy of Education", 37(2) 2003, p. 355) la mancanza di determinate caratteristiche umane non rende adatti all'insegnamento. Avremo modo di approfondire meglio questo aspetto, utile alla selezione dei docenti per una scuola qualitativa, nel prossimo e ultimo capitolo.

²⁶ Precisiamo che, nell'impossibilità di citare ogni proposta e vista l'economia e il fine del nostro lavoro, i riferimenti riportati seguono una linea di ricerca conciliabile con la nostra, interessata quindi ai paradigmi relazionali ed emotivi.

capacità di identificarsi negli altri e di riconoscerne la dignità e competenza organizzativo-gestionale.

P. Meazzini all'interno del suo saggio *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, asserisce che il fascio di competenze che contribuiscono a rendere un insegnante un buon insegnante, comprendono abilità legate, oltre alla scienza e al metodo dell'insegnare, alla persona, le competenze emotive, e alle sue relazioni, le competenze comunicative, intese come punto centrale per realizzare un agire professionale in grado di scavalcare le finalità legate all'istruzione raggiungendo anche intenzioni positivamente educative²⁷.

Nell'anno 2000, Lorena Milani distingue le competenze specifiche, che si connettono al principio disciplinare e pedagogico-didattico della professionalità, da quelle aspecifiche, le quali svolgono una funzione indispensabile di completamento della professione, tra le altre: comunicazione efficace, gestione della relazione educativa, capacità di ascolto, capacità di lavoro in gruppo²⁸.

Infine, per richiamare proposte più recenti, l'attuale ministro dell'istruzione, Patrizio Bianchi, all'interno delle *Linee programmatiche del ministero dell'istruzione* del 4 maggio 2021 riassume nelle seguenti competenze il profilo dell'insegnante: disciplinare, pedagogica, psicologica, metodologico-didattica, digitale, valutativa, organizzativa, relazionale, di ricerca e di documentazione, riflessiva²⁹.

Mentre, il docente dell'Università di Malta Carmel Cefai, oltre alle classiche competenze disciplinari suggerisce cinque competenze essenziali per ogni docente, racchiuse nell'acronimo C.A.R.E.S.: *Collaborative* (Collaborativi), *Adaptive*, *flexible*, *resilient* (Capaci di

²⁷ P. Meazzini, *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Giunti, (2000).

²⁸ L. Milani, *Le competenze specifiche del mestiere di docente*, in "Scuola italiana moderna", N°19 (2000), pp.4-6, citata in A. Viteritti, *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in "Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*", Il Mulino, Bologna (2004).

²⁹ *Linee programmatiche del ministero dell'istruzione* scaricabili dal sito del MIUR, www.miur.gov.it, all'indirizzo: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-audizione-del-ministro-patrizio-bianchi-presso-le-commissioni-cultura-la-scuola-motore-del-paese->. Sito web visitato in data: 05/01/22.

adattarsi, flessibili, resilienti), *Relationships-focused* (Concentrati sulle relazioni), *Empathic* (Empatici) e *Self-regulated* (Capaci di autogestirsi)³⁰.

Dati questi riferimenti, possiamo comprendere come le competenze incentrate sul capitale umano, sulla sfera cognitiva, emotiva e sociale, siano da sempre parte della professione docente, in quanto richieste sia dalle istituzioni, sia dal vivere sociale; eppure esse compaiono ancora solo marginalmente nei documenti guida della scuola italiana, non avendo ancora l'importanza cruciale che dovrebbe essere loro attribuita³¹.

Esse sono state, infatti, per anni definite *soft skills*³² in contrasto alle *hard skills*, ovvero alle competenze tecniche e disciplinari³³.

Tendenza questa analizzata e resa nota anche dalla ricerca, coordinata da Mirka Benetton e avente come responsabile la Prof.ssa Carla Xodo, ex-60%: *Formazione in servizio degli insegnanti: la competenza comunicativo-relazionale e la progettazione personalizzata*, la quale ha confermato che l'area della competenza disciplinare viene considerata ancora come il nucleo che rappresenta maggiormente la professionalità del docente, ponendo quindi in secondo piano, o presupponendo la consapevolezza e la necessità della presenza e formazione delle competenze comunicativo-relazionali³⁴.

Al contrario, dal nostro punto di vista, e dal punto di vista di una azione educativa fondata sull'aver cura, che sempre si interroga sulla migliore modalità per garantire il

³⁰ CARES: *le competenze relazionali ed emotive dell'insegnante*, (2021), su "SchoolEducationGateway. La piattaforma online europea per l'istruzione scolastica", www.schooleducationgateway.eu. Consultato in data: 05/01/22.

³¹ Negli ultimi anni si sta prestando sempre più attenzione all'armonia nel contesto educativo, per quanto le ricerche e le proposte di competenze trasversali esistano e, come abbiamo visto, siano citate anche direttamente nei piani del ministro dell'istruzione, i veri cambiamenti tardano ad arrivare. Conseguenza soprattutto di una ancora troppa poca selettività dei concorsi pubblici e di una formazione, come stiamo dicendo, ancora influenzata da categorie vecchie e stanche. Per quanto si discuta di cambiamenti, la scuola ha ancora troppi "dinosauri" che non vogliono cambiare. Spesso proprio gli studenti, tra le altre cose, si lamentano della mancanza di capacità sociali, di ascolto e comprensione da parte di questa tipologia di insegnanti. Cfr. F. Dell'Oro, *Cercasi scuola disperatamente: Orientamento scolastico e dintorni*, Feltrinelli editore, (2015); C. Xodo, M. Bortolotto, *La professionalità educativa nel privato sociale*, Pensa Multimedia, (2001); P. Crepet, *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull'infanzia e adolescenza*, Einaudi, (2006).

³² Non essendoci una classificazione univoca delle così dette *soft skills*, in questa sede e relativamente all'ambito formativo, ci riferiamo alla classificazione del 2018 dell'OCSE, che annovera tra le competenze "altre" sia abilità emotive, sia abilità sociali che cognitive. Tra queste, come già precisato, noi puntiamo l'attenzione sulle competenze socio-emotive e relazionali; quindi, utilizzando questo termine da ora in poi ci riferiremo a queste ultime.

³³ V. Biasi, V. Caggiano, A. M. Ciraci, *Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana*, in "Formazione & Insegnamento", n. XVII-3 (2019), p. 94.

³⁴ M. Benetton, *Saper ascoltare. Studio sulle competenze relazionali degli insegnanti*, <https://fisppa.unipd.it/saper-ascoltare-studio-competenze-relazionali-insegnanti>.

successo formativo degli studenti, nel novero delle competenze essenziali all'educatore, proprio queste competenze emotivo-sociali e relazionali divengono fondamentali e immancabili all'interno della formazione e professionalità del docente.

Comprendere la scuola anzitutto come "sistema relazionale"³⁵ e allo stesso tempo comprendere il lavoro dell'insegnante come professione la quale trova le sue fondamenta nella relazione e cura dell'altro, avere a che fare sempre con tutta la persona, non solo con la sua conoscenza ma anche con tutti gli altri aspetti che la rendono umana, non lascia spazio all'"analfabetismo emozionale", non lascia spazio a forme di esclusione di responsabilità, ma comporta un grosso carico emotivo e di conseguenza una importanza cruciale della capacità di stare a contatto e capire l'altro per dare senso al proprio operato.

2.2.1 La centralità delle competenze socio-emotive e relazionali

Prima di inoltrarci tra le ragioni che legittimano l'importanza cruciale delle competenze sociali, emotive e relazionali all'interno del contesto scolastico, è bene esporre, al fine di una maggiore chiarezza, cosa intendiamo e a che modelli ci rifacciamo quando parliamo, nello specifico, di questo tipo di *skills*.

Le competenze socio-emotive, come riassume Antognazza, riguardano la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie e altrui emozioni e quelle di saper instaurare relazioni positive con gli altri³⁶.

Più nel particolare il CASEL, acronimo di "*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*", ovvero il più grande istituto non-profit di ricerca mondiale sul tema dell'apprendimento sociale e emozionale fondato nel 1994 da Daniel Goleman³⁷, divide queste competenze in cinque aree o gruppi: consapevolezza di sé, capacità di gestirsi, consapevolezza sociale, abilità relazionale e capacità di prendere decisioni responsabili³⁸.

³⁵ M. G. Riva, *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in "Pedagogia Oggi", n.2 (2015), p. 23.

³⁶ D. Antognazza, *Le competenze socio-emotive: avere a che fare con sé, avere a che fare con gli altri*, in "Scuola ticinese", n.319 (2014), p. 43.

³⁷ Psicologo, scrittore e giornalista statunitense conosciuto principalmente per i suoi studi e le sue teorie riguardanti l'intelligenza emotiva. Per un approfondimento si consiglia la lettura di: D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Mondadori, Milano (1996).

³⁸ *What Is the CASEL Framework?*, su [www.casel.org](https://casel.org). Consultato in data: 05/01/22.
<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>.

Per consapevolezza di sé si intende essere in grado di riconoscere le proprie emozioni, individuare e coltivare i propri punti di forza e le proprie qualità positive³⁹.

Con capacità di gestirsi si fa riferimento alla capacità di monitorare e controllare i propri stati d'animo, emozioni e impulsi, essere in grado di esprimerle e agire sullo *stress*.

Consapevolezza sociale implica l'essere capaci di empatia e di comprendere il punto di vista dell'altro oltre ai suoi sentimenti riconoscendo e apprezzando le diversità individuali e di gruppo.

All'interno dell'area delle abilità relazionali troviamo la capacità di stabilire e mantenere relazioni e legami sani e positivi, capacità di cooperazione e di risoluzione dei conflitti, nonché capacità di resistere alla pressione sociale e di attivare una comunicazione efficace.

In ultimo, per capacità di prendere decisioni responsabili si intende l'abilità di compiere scelte tenendo presente aspetti etici, norme sociali e attenzione degli altri e dei loro bisogni, tenendo anche presente le conseguenze di queste scelte. Capacità, quindi, di valutare le situazioni e di agire nel rispetto e benessere di sé e degli altri.

Considerata, dal nostro punto di vista, l'enorme importanza, nel particolare, di due delle competenze sopracitate, anche in collegamento ai modi d'essere naturali di chi ha cura, riteniamo utile acuire maggiormente la vista sulle capacità relazionali e sull'empatia.

Nell'intenzione di analizzare più a fondo la capacità relazionale, appare utile far riferimento alla definizione che ne dà Giorgio Blandino.

Per l'autore, infatti, le capacità relazionali sono "le capacità di gestire l'incontro con l'altro in tutto il suo divenire e di gestire la fatica emotiva che lo accompagna. Si tratta delle capacità di sentire, di essere presenti nella relazione, di saper entrare in contatto con l'altro, comprenderne le richieste, i bisogni e il punto di vista"⁴⁰.

La capacità relazionale è dunque la capacità di gestire la complessità interpersonale,

³⁹ Le descrizioni più approfondite dei singoli campi e competenze sono riprese, in questa sede, dal libro: D. Antognazza, *Crescere emotivamente competenti. Come sviluppare le competenze socio-emotive a scuola*, La meridiana, (2017), p. 12 e dal contributo: D. Antognazza, *Le competenze socio-emotive: avere a che fare con sé, avere a che fare con gli altri*, in "Scuola ticinese", n.319 (2014), p. 43.

⁴⁰ G. Blandino, *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*, UTET, Torino (1996), p. 10.

configurandola, pertanto, come capacità ricettiva, di accoglimento, di disponibilità e di contenimento⁴¹.

L'empatia, in un contesto relazionale, è fondamentale per entrare in sintonia con la persona che si ha di fronte. Questa capacità si attualizza nel fare un passo indietro, aprendosi alla realtà ed essenza dell'altro, ospitandolo dentro di noi per far diventare un pezzo della sua realtà, pur se in modo mai originario, anche nostra esperienza.

Una disposizione empatica si esprime e dà i suoi frutti, nel momento in cui ci si pone in ascolto, in maniera pienamente ricettiva, nei confronti dell'altro, mettendo da parte le proprie cornici di interpretazione del mondo e delle situazioni per lasciarsi guidare nella comprensione del punto di vista esterno.

La capacità empatica, pertanto, salvaguarda l'alterità⁴² aprendo le porte all'ascolto e alla risposta autentica che mette da parte i preconcetti, il responso standard e neutrale, adattandosi di situazione in situazione e favorendo l'altro nella sua propria dinamica.

In sintesi, dopo questa breve ricognizione, finalizzata a eliminare la confusione, possiamo dichiarare che le abilità socio-emotive sono dunque delle capacità utili allo stare in contatto con gli altri senza perdersi e senza imporsi, lasciando spazio alle differenze individuali e regolandosi in base al contesto e alla persona con cui ci si trova a instaurare un contatto, in modo da essere efficaci, specificatamente all'ambito che stiamo trattando, nelle relazioni educative e più in generale negli scambi sociali.

Alla luce dei ragionamenti fino a qui esposti sulla scuola come intreccio di relazioni e sul lavoro dell'insegnante che, come afferma David Rose⁴³, "*at is core is emotional work*", il padroneggiare le competenze socio-emotive sembra essere una "condizione quadro" per lavorare all'interno di una classe piena di persone, con emozioni e bisogni particolari, da formare autenticamente⁴⁴.

La professione docente come pratica da riconoscere prima di tutto nella sua alta esposizione relazionale e nel suo grosso carico emotivo, produce educazione, infatti, non solo per i saperi che trasmette, ma soprattutto per la relazione che stabilisce con l'alunno.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 23.

⁴³ Co-fondatore di CAST (*Center for Applied Special Technology*).

⁴⁴ D. Antognazza, *Le competenze socio-emotive: avere a che fare con sé, avere a che fare con gli altri*, cit., p. 44.

Come abbiamo già avuto modo di affermare ampiamente, il compito dell'insegnante non è solo quello di passare delle informazioni, ma anche di far crescere degli individui sviluppandone le potenzialità.

Proprio in collegamento a questo fine, l'approccio e la modalità di relazione che si instaura con l'alunno determina dei grossi cambiamenti sia nel clima della classe, sia nel singolo studente che, propriamente, nel docente.

Mortari, a questo riguardo, attraverso le parole di B. Rogoff, spiega che la teoria interazionista considera lo sviluppo cognitivo come intrinsecamente relazionale⁴⁵. La costruzione del sapere è un processo che "avviene tra le persone" e, per questo, non può essere attribuito a un individuo piuttosto che ad un altro⁴⁶.

La docente di pedagogia e presidente dell'INDIRE, continua affermando che, essendo i processi di apprendimento incorporati all'interno di pratiche sociali dove sostanziali sono gli scambi interpersonali, e se i contatti sociali sono fortemente connotati sul piano affettivo, i fattori affettivi e relazionali non possono non giocare un ruolo cruciale nello sviluppo cognitivo e nell'apprendimento⁴⁷.

Quindi, l'instaurazione di una qualitativa relazione educativa e, di conseguenza, la capacità di avvicinarsi agli studenti comprendendoli e motivandoli è la condizione prima da cui tutti i restanti obiettivi del docente possono trovare una attuazione⁴⁸.

Raggiunta questa consapevolezza, allora, l'essenzialità della padronanza di competenze socio-emotive come base della professione docente diventa ancora più ovvia e pregnante.

Infatti, al fine di portare l'apprendente ad avere cura di sé e degli altri e per formarlo *in toto* bisogna avere cura di lui, facendolo sentire accolto e compreso, e per offrire un tale "sbilanciamento" in maniera autentica bisogna avere cura di sé stessi.

La preparazione in merito alle abilità che abbiamo descritto rispondono a tutti questi obiettivi; volendo esporre più chiaramente questa affermazione, possiamo asserire che,

⁴⁵ L. Mortari *op. cit.*, p. 49.

⁴⁶ B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in social Context*, Oxford University Press, New York (1990), p. 37.

⁴⁷ L. Mortari, *op. cit.*, p.49.

⁴⁸ V. Boffo, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", n. 2 (2020), p. 28.

l'importanza fondamentale delle competenze socio-emotive deriva, dal nostro punto di vista, da tre motivi.

In primo luogo, come confermano, tra le altre⁴⁹, la ricerca OPenTeq⁵⁰, coordinata da G. Argentin, e i dati INVALSI⁵¹, insegnanti efficaci in ambito relazionale comportano migliori risultati nell'apprendimento degli alunni, oltre che un migliore clima in classe.

Creare un ambiente aperto alla comunicazione, uno stile educativo, dettato dalla cura, in cui si ascolta, si risponde, si comprende e si fa sentire compresi, si accoglie e supporta, si rispetta e accetta, crea una motivazione nuova verso la conoscenza e un modo diverso di vivere le ore scolastiche.

Sforzarsi di leggere i toni emotivi, i pensieri, i bisogni dell'allievo, imparare a gestire la presenza delle emozioni nei processi di insegnamento-apprendimento genera crescita, sviluppo, ricordo e incisività dell'educazione. Bloccare la loro espressività, creando un insegnamento freddo e distaccato, al contrario, risulta in isolamento, resistenza cognitiva, frustrazione e in alcuni casi porta a blocchi cognitivi e psichici⁵² negli studenti, determinando interventi educativi fallimentari e inefficaci.

Relazione e apprendimento sono quindi intimamente collegati.

In secondo luogo, esse tutelano il docente da disagi e sofferenze emotive, riducendo il carico di stress e il rischio di *burnout*⁵³.

Gli insegnanti, immersi in una rete di relazioni complessa derivata dall'incontro e rapporto con categorie diverse di persone, ogni giorno si ritrovano inevitabilmente davanti a un enorme carico di emozioni, paure, ansie, conflitti esterni e psichici non risolti e non elaborati, che costituiscono forti e importanti ostacoli alla corretta salute mentale⁵⁴. Se non

⁴⁹ Nell'impossibilità di citare il gran numero di ricerche in materia, rimandiamo al documento, messo a disposizione dalla ricerca OpenTeq, riportante riferimenti bibliografici per esplorare meglio la questione, scaricabile all'indirizzo: <http://www.openteq.it/Home/About>.

⁵⁰ *Opening the Black Box of Teacher Quality* è una ricerca finanziata dal MIUR attraverso il bando SIR (*Scientific Independence of Young Researchers*) la quale ha avuto come scopo l'analisi della rilevanza delle competenze emotive e relazionali degli insegnanti per il successo dei sistemi formativi. www.openteq.it. Consultato in data: 5/01/22.

⁵¹ *Alunni più bravi nei test Invalsi se il docente è empatico e collaborativo con i colleghi*, (2019), su "La tecnica della scuola. Il quotidiano della scuola", www.tecnicadellascuola.it. Consultato in data: 05/01/22.

⁵² G. Blandino, *Psicologia come funzione della mente*, UTET, Torino (2009), p. XII.

⁵³ M. L. Pedditzi, M. Nonnis, *Competenze relazionali e burnout dei docenti: alcuni risultati di ricerca*, in "INFAD", n. 2 (2009); D. Antognazza, *Le competenze socio-emotive: avere a che fare con sé, avere a che fare con gli altri*, cit., p. 44; R. Novara, *op. cit.*, p. 224; C. Fiorilli, O. Albanese, *Importanza delle competenze emotive nella professione insegnante*, in "EXagere", n. 5 (2018), pp. 1-2.

⁵⁴ M. G. Riva, *op. cit.*, pp. 29-30; C. Fiorilli, O. Albanese, *op. cit.*, p. 1.

operata da persone con una buona assertività personale, essendo un lavoro ad alto peso emotivo e affaticamento mentale, la docenza può portare a forme di rigetto per il proprio lavoro, insofferenza nei confronti dei propri allievi e può accompagnarsi ad atteggiamenti di allontanamento e di chiusura⁵⁵.

Il non saper padroneggiare relazioni e emozioni comporta uno stress costante risultante in una caduta vertiginosa della qualità del processo formativo.

Essere in grado, invece, di migliorarsi e di gestire le proprie emozioni attraverso un continuo lavoro di riflessione e cura di sé, aiuta ad affrontare la professione ragionando sul proprio benessere e sulla propria motivazione⁵⁶ all'interno di un modello in cui ci si sente a propria volta formati da alunni sempre diversi. Essere in grado di gestire le proprie emozioni e di creare relazioni positive porta, quindi, ad apprezzare di più il proprio lavoro e a sentirsi maggiormente realizzati⁵⁷.

In terzo e ultimo luogo esse comportano un'esperienza di relazione positiva che, se interiorizzata, educa a propria volta ad aver cura e a creare relazioni positive, trasformando il processo di apprendimento in una vera e propria "comunità di pratica dell'aver cura"⁵⁸. Vivendo costantemente all'interno di un ambiente in cui comprendere e avere cura dell'altro è la norma, sarà naturale a propria volta e con il tempo apprendere significativamente a sviluppare gli stessi atteggiamenti, perché il maturare della disposizione ad aver cura prende corpo all'interno delle relazioni vissute⁵⁹.

È proprio il coinvolgimento diretto in una pratica la base per farla propria: si apprende ad aver cura avendo cura e ricevendo cura⁶⁰.

Pertanto, consci, alla luce delle considerazioni fino a qui esposte, della circolarità virtuosa tra relazioni, sviluppo, apprendimento e salute⁶¹, senza più nessun dubbio, risulta necessario ribadire l'importanza e la centralità, al fine di promuovere la qualità dei sistemi

⁵⁵ Cfr. A. Rossati, G. Magro, *Stress e burnout*, Carocci Editore, (1999).

⁵⁶ M. G. Riva, *op.cit.*, p. 35.

⁵⁷ A. Ditta, *"Insegnanti bruciati": rischio burnout anche tra insegnanti giovani. Stress perché manca sostegno nel lavoro quotidiano, uno studio*, (2018), su "Orizzontescuola.it", www.orizzontescuola.it. Consultato in data: 05/01/22.

⁵⁸ L. Mortari, *op.cit.*, p. 42.

⁵⁹ L. Mortari, *op. cit.*, p. 45.

⁶⁰ *Ivi*, pp. 41-42.

⁶¹ P. Damiani, *Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico*, in "Formazione & Insegnamento", n. IX-2 (2011), p.77.

formativi e di raggiungere gli obiettivi derivati dall'educazione come pratica di cura, di porre i modi d'essere di chi ha cura e le competenze emotivo-sociali come condizione assoluta, come valore intrinseco alla professionalità docente⁶².

Riassumibile, in ultima analisi, in quattro assi ineludibili: Il *sapere*, ovvero la competenza disciplinare, la conoscenza e cura della materia insegnata; il *saper fare*, quindi, la competenza didattica e progettuale; il *saper essere*, la competenza deontologica, la conoscenza e scelta responsabile della propria professione e dei doveri che essa comporta e il *saper stare con gli altri* comprendendoli, vale a dire la competenza relazionale ed emotiva⁶³.

2.3 Una riflessione metodologico-didattica: l'arretratezza della lezione frontale

All'interno del contesto di cambiamenti qualitativi che stiamo via via esponendo, come conseguenza della rielaborazione radicale, in primo luogo, dell'anima della pratica docente e, in secondo luogo, anche dell'istruzione nel suo complesso, la trasformazione del modello trasmissivo della scuola si mostra come la naturale prosecuzione di questo percorso.

Esplorati, infatti, i benefici della cura, della relazione e della formazione emozionale e, in accordo con i nuovi obiettivi posti dall'ottica della formazione integrale e della centralità dello studente, risulta logico rendersi conto di come, per supportare al meglio l'apprendente nello sviluppo delle sue potenzialità e autonomia di pensiero, sia necessario renderlo protagonista nella costruzione del suo sapere.

Come già il Presidente Bianchi, all'interno degli *Atti di indirizzo* per l'anno 2022, afferma, questa presa di posizione comporta, allora: "Continuare a promuovere la sperimentazione e la diffusione capillare in tutte le scuole di nuove metodologie didattiche, orientate al

⁶² D. Toma, *Il docente di qualità fra utopia e certezza*, in "Formazione & Insegnamento", n. IX-3 (2011), p. 122.

⁶³ *Ivi* pp. 121-123.

superamento del modello di insegnamento tradizionale di stampo trasmissivo, incentrato sulla lezione frontale”⁶⁴.

Concependo, come primarie le dimensioni dell’ascolto, della ricettività e responsività assieme a una presenza non oppressiva, forti delle teorie interazioniste secondo le quali il sapere si costruisce all’interno di pratiche sociali⁶⁵ e nell’ottica di cura autentica dell’alunno, operata, ribadiamo, “attraverso l’ascolto dei bisogni e delle richieste di quest’ultimo”, il rapporto verticale messo in atto all’interno della lezione frontale, componente principale della didattica classica, si mostra in tutti i suoi limiti, palesandosi come pratica vetusta, rigida e inerziale⁶⁶.

Essa perpetua, come spiega Renato Novara, una concezione dell’apprendimento come processo di acquisizione di conoscenze, come processo sostanzialmente di deposito da una mente all’altra di informazioni e valori “impacchettati” e “tramandati”⁶⁷.

Si tratta di una pratica di comunicazione "ad una via" in cui lo studente è degradato a “scriba”, impegnato ad ascoltare, annotare e assimilare più conoscenze possibili in vista di una valutazione, la quale il più delle volte, non è altro che la ripetizione a memoria delle informazioni apprese.

Ci troviamo, pertanto, di fronte a un modello di insegnamento che non solo non incoraggia, ma impedisce di sviluppare il pensiero critico e indipendente, di ragionare liberamente su ciò che si nasconde dietro la rappresentazione del mondo offerta dai libri recitati a lezione dal professore⁶⁸.

Di rado, infatti, è consentito agli studenti di «trovare da soli la verità», mostrando loro come farlo ponendosi da parte e lasciandoli lavorare criticamente; ci si aspetta, solamente, che gli allievi facciano proprie le concezioni e rielaborazioni imposte esternamente⁶⁹.

Che ci sia interiorizzazione o meno, capacità effettiva di ragionare sulle varie tematiche, all’interno della lezione frontale, non è importante.

L’attività didattica classica, infatti, spesso non lega ciò che trasmette a reali “attività”

⁶⁴ *Atto di indirizzo politico-istituzionale per l’anno 2022*, 16/09/2021. Scaricabile dal sito del ministero dell’istruzione. www.miur.gov.it.

⁶⁵ L. Mortari *op. cit.*, p. 49.

⁶⁶ D. Novara, *op. cit.*, p. 16.

⁶⁷ *Ivi*, p. 18.

⁶⁸ N. Chomsky, *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*, Edizioni Piemme, (2019).

⁶⁹ *Ibid.*

mediate tra i diversi partecipanti della situazione di insegnamento-apprendimento⁷⁰, risultando in conoscenze poco appetibili, facilmente dimenticabili e considerate inutili⁷¹.

Dopo questa breve riflessione, all'interno dell'educazione come pratica di cura che stiamo cercando di esporre, può, un fare scuola trasmissivo, che rende anonimo lo studente, ancora sopravvivere e, anzi, essere la metodologia didattica per eccellenza?

La risposta è fortemente e ovviamente negativa: servono nuovi modi di avvicinarsi agli studenti e al loro sapere.

Questo non significa negare il valore della "lezione classica" e dei suoi contenuti, bensì, perlomeno affiancarla, se non modificarla, a operazioni di contestualizzazione dei saperi e degli obiettivi, attraverso metodologie alternative, fortemente rinnovate nelle possibilità espressive da offrire agli studenti.

La proposta è quindi, quella di metodologie che potremmo definire "attive"⁷², capaci di creare ambienti di apprendimento in cui lo studente non sia più solo un fruitore, muto e passivo, di conoscenze che vengono "travasate" in lui da un individuo esterno, unico detentore della conoscenza e attore sul palcoscenico; ma, al contrario, si ponga con un ruolo fondamentale e attivo nel processo formativo⁷³.

Questa concezione di centralità dell'attività dell'alunno, che noi sosteniamo in virtù degli obiettivi della cura posti nel primo capitolo, si origina, all'interno del contesto educativo, anche da concezioni psicologiche e sociologiche⁷⁴ che concepiscono l'apprendimento non come acquisizione di specifici contenuti pre-strutturati, ma come interiorizzazione, interpretazione significativa e costruzione delle conoscenze rielaborando la realtà attraverso un percorso attivo e dinamico.

Si ha, quindi, un radicale decentramento: il docente lascia il suo ruolo di controllo e protagonismo, smettendo di essere un trasmettitore freddo di sapere nozionistico, per

⁷⁰ M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce (2006), p. 34

⁷¹ L. Fabbri, C. Melacarne, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Franco Angeli, (2015), p. 29.

⁷² Possiamo utilizzare questo termine per riferirci a questo tipo di modalità che andremo a descrivere, le quali, appunto, rendono l'apprendente soggetto agente e non passivo ascoltatore e annotatore.

⁷³ D. Novara, *op. cit.*, p. 14.

⁷⁴ Si vedano le teorie costruttiviste. Per un approfondimento: cfr. A. Calvani, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in D. Bramanti, *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma (1998); L. Povia, *Costruttivismo e apprendimento: l'inclusione come prassi*, su "Didattica persuasiva", www.didatticapersuasiva.com; A. Carletti, *Didattica costruttivista: dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, (2004).

rielaborarsi in una figura “registica”, di accompagnamento e supporto⁷⁵.

Mentre, lo studente, fino ad ora relegato a una passività obbligata in quanto “non sapiente”, diviene la “star”, il costruttore, non più silenzioso, non più anonimo, del suo bagaglio di conoscenze.

Conoscenze, pertanto, non più vissute come qualcosa di esterno a cui adattarsi, ma come qualcosa di dinamico da creare a partire dalla propria elaborazione individuale attraverso domande, collaborazione, dibattiti e attività concrete in cui cimentarsi e scoprire le proprie capacità.

Aver cura dell’alunno nella sua individualità e diversità, richiede, quindi, una molteplicità di strategie, metodologie “attive” e percorsi che siano in grado di sostenere e favorire lo sviluppo pieno di ogni personalità⁷⁶.

Inoltre, come abbiamo già confermato per quanto riguarda l’approccio relazionale ed emotivo dell’insegnante, per un miglioramento della motivazione intrinseca, ovvero dell’autonomo interesse, desiderio, curiosità e piacere per, e nell’imparare⁷⁷, e di conseguenza, dei risultati dell’apprendimento, importantissima è la modalità attraverso la quale si sviluppa la didattica in classe.

L’attenzione e motivazione degli studenti, infatti, come spiega Galimberti, passa, anche, per il coinvolgimento emotivo⁷⁸.

Un percorso di partecipazione attiva e di co-costruzione del sapere attraverso sfide, dialogo e rispetto porterà a una maggiore consapevolezza delle conoscenze interiorizzate⁷⁹.

Proprio a questo riguardo, nel 2014 l’Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa (INDIRE) lancia un progetto di ricerca-azione chiamato “Avanguardie educative” con l’obiettivo di investigare le possibili strategie di propagazione e messa a sistema dell’innovazione nella scuola italiana, trasformatosi in poco tempo in un

⁷⁵ D. Novara, *op. cit.*, pp. 36, 220.

⁷⁶ A. Anichini, C. Laici, *La dimensione didattica*, scaricabile dal sito www.neoassunti.indire.it.

⁷⁷ F. Caon, *La motivazione: una prospettiva didattica*, su “Pearson”, it.pearson.com. Consultato in data: 06/01/22.

⁷⁸ U. Galimberti, *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, (2018), p. 176.

⁷⁹ Risultati emersi anche dalla ricerca di R. Torre, C. Tino, M. Fedeli, che seppur parlando di metodologie attive applicate all’ambito dell’*e-learning*, confermano l’importanza di approcci attivi sui risultati dell’apprendimento, sulla motivazione e creatività degli alunni/e. Cfr. R. Torre, C. Tino, M. Fedeli, *Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile*, in “Formazione & Insegnamento”, n. XIX- 3 (2021).

vero e proprio movimento orientato a supportare, diffondere, portare a sistema pratiche e modelli educativi volti a ripensare l'organizzazione della Didattica, del Tempo e dello Spazio del 'fare scuola' in una società della conoscenza in continuo divenire⁸⁰.

Tra i "sette orizzonti"⁸¹ di questo progetto troviamo al primo posto proprio "trasformare il modello trasmissivo della scuola", obiettivo al quale si rifanno, varie tra le idee metodologiche proposte all'interno della "Galleria delle idee per l'innovazione"⁸².

In mezzo a queste, ci sentiamo di proporre, come accompagnamento o, addirittura, sostituzione della lezione frontale⁸³ due metodologie attive: la *flipped classroom* e il *debate*⁸⁴.

È bene, prima di passare a una più approfondita seppur sintetica analisi, precisare che i metodi didattici che andremo ad esporre, ovviamente, presuppongono abilità e competenze digitali e di creatività da parte del docente, essendo, in alcuni casi, molto legate all'universo e dimensione delle ICT⁸⁵, che non andremo a trattare per via dell'economia del nostro lavoro; manterremo, pertanto, il focus sulla riconfigurazione della relazione formativa, del ruolo dello studente e di quello del docente.

2.3.1 Due esempi di metodologie attive: La classe capovolta

La "*flipped classroom*" o "classe capovolta" è una metodologia didattica nella quale le fasi di apprendimento vengono rivoluzionate. Essa infatti ribalta la "sacra trinità"

⁸⁰ Avanguardie educative, su www.indire.it. Consultato in data: 06/01/22

⁸¹ I restanti sei, in ordine di manifesto, sono: sfruttare le opportunità offerte dalle ict e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare apprendere e valutare; creare nuovi spazi per l'apprendimento; riorganizzare il tempo del fare scuola; riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza; investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda ecc.); promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile.

⁸² <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee>.

⁸³ Ovviamente, non tutte le metodologie saranno consone a ogni contesto, materie diverse, classi, situazioni e individui diversi porteranno alla necessità di studiare la metodologia migliore da utilizzare. Sarà quindi compito del docente comprendere, di volta in volta, e di momento in momento, quale sia il metodo didattico più idoneo da applicare.

⁸⁴ Nel particolare la didattica capovolta è stata scelta per questa trattazione per via della familiarità dell'autore con questa metodologia, la quale è stata oggetto di studi specifici negli anni passati, culminati in interviste riassunte in un video ricapitolativo.

⁸⁵ Tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

organizzativa che di solito domina la scuola: spiegazione frontale in classe, esercizi a casa, valutazione e verifica delle conoscenze in aula, capovolgendolo per l'appunto.

A casa vengono ottenute le informazioni necessarie, attraverso modalità differenti, nella maggior parte dei casi video interattivi⁸⁶, mentre in classe, grazie alla guida dell'insegnante e all'aiuto dei compagni, si sviluppa un percorso di apprendimento attraverso modalità attive di costruzione, stimolo e discussione⁸⁷.

Possiamo dividere questo tipo di modalità in due fasi: la fase dell'attivazione, in cui la "lezione" viene spostata a casa, dove l'alunno può, seguendo i suoi tempi di apprendimento, imparare individualmente o accompagnato, attraverso materiale multimediale proposto dall'insegnante. Materiale questo utile a creare interesse e curiosità consentendo allo studente di confrontarsi con qualcosa di motivante, per far emergere domande che richiedano ulteriori approfondimenti e quindi promuovano uno sviluppo nel percorso di apprendimento.

Spostare il reperimento di informazioni a casa, permette di rispettare i tempi diversi di ogni studente e, attraverso materiale creativo e intrattenente, di stimolare la voglia di confronto da parte dell'alunno.

Questa "anticipazione" permette allo studente di arrivare a scuola con un bagaglio di informazioni da mobilitare criticamente in uno specifico ambiente di apprendimento orientato alla soggettività di ogni apprendente⁸⁸.

La seconda fase sarà quella del lavoro in aula, il quale attraverso varie modalità, dal lavoro di gruppo alla discussione collettiva, lascia libero spazio per l'apprendimento attivo e la messa in comune e in pratica dei saperi a partire dall'elaborazione personale.

L'insegnante, il più delle volte, pone una "situazione problematica" alla quale gli studenti, attraverso la ricerca della strategia migliore, cercano di trovare una soluzione⁸⁹.

⁸⁶ Come spiegato dalle nostre interviste svolte nell'anno 2019, la modalità del video viene scelta per la sua accessibilità e vicinanza alla realtà extra-scolastica degli studenti. Basti guardare a quanto piattaforme quali *Youtube* e *Twitch* siano diventate i principali canali di informazione e intrattenimento delle nuove generazioni.

⁸⁷ La definizione e spiegazione della didattica capovolta qui esposta proviene principalmente da tre fonti: M. E. Giordani, *Guida- Didattica per competenze, volume 1: Metodologie e didattica*, Raffaello Libri, (2018); A. Anichini, C. Laici, *La dimensione didattica, cit.* e *FLIPPED CLASSROOM (LA CLASSE CAPOVOLTA)*, su "INDIRE", www.innovazione.indire.it.

⁸⁸ M. E. Giordani, *Guida- Didattica per competenze, volume 1: Metodologie e didattica*, Raffaello Libri, (2018), p. 210; A. Anichini, C. Laici, *La dimensione didattica, cit.*, pp. 46-47; *FLIPPED CLASSROOM (LA CLASSE CAPOVOLTA)*, su "INDIRE", www.innovazione.indire.it. Consultato in data: 06/01/22.

⁸⁹ M. E. Giordani, op.cit., p. 211; A. Anichini, C. Laici, op.cit., pp. 46-47.

Importanti a questo riguardo sono le domande poste dai ragazzi, ricordiamo l'importanza dell'ascolto e della risposta, dalle quali si può costruire un processo di orientamento al sapere. Ovviamente è cruciale che il tempo 'guadagnato' in classe venga usato in maniera ottimale e che le risorse utilizzate dallo studente nel tempo a casa siano di qualità elevata, oltre ad essere calibrate sul livello di conoscenza fino a quel momento raggiunto dallo studente⁹⁰.

Una modalità di "lezione" di questo tipo, allora, apre le porte al protagonismo responsabile dello studente, alla sua soggettività e personalissima visione del mondo.

La sua voce, il suo pensiero, le sue idee diventano il focus centrale del suo processo formativo verso una maggiore consapevolezza, sia della propria personale cifra individuale, sia delle tematiche interiorizzate.

All'interno di questo percorso anche il ruolo dell'insegnante cambia radicalmente: egli abbandona la posizione di esperto in cattedra per rendersi un, più silenzioso e meno centrale tutor, un accompagnatore, una guida che supporta gli studenti, creando situazioni di stimolo e sfida e capace di promuovere collaborazione, accettazione e confronto durante il *loro* percorso di apprendimento⁹¹.

Pertanto, i vantaggi di una modalità di questo tipo possono così essere riassunti: Ottimizzazione del tempo in aula, protagonismo dello studente e della sua soggettività, apprendimento attraverso elaborazione personale, sviluppo dell'autonomia di pensiero, sviluppo di capacità relazioni e di cooperazione, sviluppo della creatività sia in situazioni concrete che multimediali, rispetto dei tempi di ognuno ed evitamento di isolamento e scarsa motivazione⁹².

Nella classe capovolta, allora, la cura autentica dello studente trova terreno fertile per essere compiuta al meglio attraverso un sistema di relazioni significative, guidate dal rispetto e mutuo-insegnamento, in cui si impara ad imparare e ad essere⁹³.

⁹⁰ FLIPPED CLASSROOM (LA CLASSE CAPOVOLTA), su "INDIRE", www.innovazione.indire.it. Consultato in data: 06/01/22.

⁹¹ A. Anichini, C. Laici, *La dimensione didattica*, cit., p. 47.

⁹² M. E. Giordani, *op.cit.*, p. 211; FLIPPED CLASSROOM (LA CLASSE CAPOVOLTA), su "INDIRE", www.innovazione.indire.it. Consultato in data: 06/01/22.

⁹³ Vedi le competenze chiave dell'unione europea (2006/962/CE del 18 dicembre 2006) e le 10 *life skills* individuate dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS).

2.3.2 Due esempi di metodologie attive: il *debate*

Nella sua specificità, il *debate* o “dibattito scolastico”, consiste in un confronto dinamico nel quale squadre di studenti sostengono o controbattono un’affermazione o un argomento dato dall’insegnante o deciso di comune accordo⁹⁴.

L’argomento può variare tra quelli più propriamente disciplinari a temi di carattere più generale, attinti dalla realtà sociale e culturale, dall’opinione diffusa⁹⁵.

Dal tema scelto prende il via il dibattito, una discussione formale dettata da regole e tempi precisi, preparata con esercizi di documentazione ed elaborazione critica che permette di riconfigurare la classe, concepita questa volta come un’arena in cui si dibatte, si argomentano le tesi sostenute e si mette in atto quel lavoro di confronto attivo e dialettico che rappresenta la base di ogni atteggiamento democratico e capacità di pensiero⁹⁶.

il *debate* aiuta, pertanto, gli studenti a cercare e selezionare informazioni a sostegno della propria tesi e attraverso questo passaggio è incentivata la formazione di un’opinione e, di conseguenza, un arricchimento della propria conoscenza.

Inoltre, aiuta a sviluppare e superare la paura di parlare in pubblico, oltre a sviluppare una educazione all’ascolto autentico, in modo da migliorare la propria consapevolezza culturale e l’autostima.

Attraverso il confronto positivo, lo studente allena la mente, imparando a non fossilizzarsi su personali opinioni e considerando posizioni diverse dalle proprie, sviluppa il pensiero critico e arricchisce il bagaglio di competenze, contribuendo così allo sviluppo di quel pensiero critico che rappresenta, anche secondo gli obiettivi della cura, un tassello fondamentale per la crescita e protezione del soggetto.

Anche questa modalità allora pone l’apprendente, le sue capacità e la sua individualità come perno della lezione, non limitandosi solo a trasmettere delle conoscenze ma aiutando a costruire una contestualizzazione attiva delle informazioni apprese.

⁹⁴ In modo simile al sotto-paragrafo precedente, questa illustrazione del dibattito scolastico proviene dalla rielaborazione di tre fonti: la pagina “Debate (argomentare e dibattere) su “INDIRE”, il testo E. Giordani, *Guida- Didattica per competenze, volume 1: Metodologie e didattica*, cit., p. 216-217 e il paper A. Anichini, C. Laici, *La dimensione didattica*, cit., pp. 48-49.

⁹⁵ A. Anichini, C. Laici, *op. cit.*, p. 48.

⁹⁶ *Ivi*, p. 49.

Una materia come la filosofia, per esempio, che negli ultimi anni si è trasformata solamente in un elenco di nomi e di pensieri da studiare a memoria, potrebbe trarre un ringiovanimento importante da una metodologia di questo tipo. Affrontare la disciplina attraverso problemi su cui dibattere e costruire la propria opinione costituirebbe, oltre che un avvincente modo per avvicinarsi alle questioni, una vera e propria riscoperta del fine ultimo di questo tipo di attività: l'elevamento delle coscienze al di là delle tenebre dell'ignoranza.

In ultima analisi, i vantaggi e le qualità positive di una metodologia didattica del genere, non si limitano, solamente, alla trasversalità delle attività che è possibile proporre o al potenziamento di competenze comunicative e di gruppo, ma si orientano anche al superamento della logica dello studio inteso come mero apprendimento mnemonico di testi scritti, alla pratica dell'analisi critica della realtà e alla contestualizzazione dei saperi nella società⁹⁷.

Allora, concludendo la nostra analisi orientata alla comprensione dei cambiamenti possibili e necessari del docente e del fare scuola nell'ottica di una educazione alla cura, ci preme ricordare quel che era l'ammonimento socratico: quel qualcosa per cui si sceglie l'educatore e le discipline a cui educare non è altro che l'anima dello studente.

Al fine di aver cura autenticamente dell'allievo come persona e nella sua interezza esistenziale, l'insegnante deve essere in grado di risciversi e di riscrivere i suoi modi di fare e di avvicinarsi all'altro.

Occuparsi dell'anima dello studente vuol dire, in ultima analisi, non sentirsi mai compiuti e sempre pronti a rielaborarsi in base alle individualità; cominciando a considerare l'insegnamento non più solamente come una funzione, una specializzazione, una professione, ma, come un compito di salute pubblica: una missione⁹⁸.

⁹⁷ *DEBATE (ARGOMENTARE E DIBATTERE)*, su "INDIRE", www.innovazione.indire.it. Consultato in data: 06/01/22.

⁹⁸ E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano (2000), p. 106.

Capitolo 3.

I CAMBIAMENTI IN PRATICA:

AVER CURA DI CHI HA CURA

“La qualità dell’istruzione non può mai prescindere da quella dei docenti”¹.

Così Andrea Schleicher, Direttore del dipartimento Istruzione dell’Ocse, si pronuncia durante la presentazione del Piano Nazionale per la formazione dei docenti 2016-19.

Ma quando parliamo di qualità, cosa intendiamo?

Il percorso svolto fino a questo punto ha esplicitato una qualità dell’educazione e, di conseguenza, del docente che si origina da una cura profonda verso il proprio lavoro e la propria professionalità.

Al centro della professione docente, infatti, si situa una grossa responsabilità, esplicabile nella cura della crescita degli alunni, nell’impegno educativo verso gli studenti e nella formazione di persone consapevoli, colte e capaci di azione trasformativa.

Compiti questi permeati di relazionalità, dialogo e rispetto che, proprio per questo motivo, rendono primaria non solo l’importanza della conoscenza ma anche la centralità della relazione umana; criticità riassunta da Dewey nella frase: “Noi non insegniamo solo materie, ma a persone”².

Tale affermazione ci permette di rimarcare l’importanza della professione docente come pratica ad alto impatto emotivo e relazionale, nella quale le dimensioni disciplinari,

¹ OCSE, *docente di qualità: valutato su azione didattica e formazione continua*, su “Orizzontescuola.it”, www.orizzontescuola.it. Consultato in data: 20/01/2022.

² M. Corsi, *La formazione degli insegnanti. Dalla scuola dell’infanzia all’università: contenuti, metodi e prospettive*, in “Pedagogia più didattica”, vol. 6-n.2, (2020), p. 96.

didattiche e socio-emozionali si fondono in un connubio primario e indissolubile: l'essere o il non essere competente non è più un valore aggiunto alla preparazione del docente, la competenza è una condizione assoluta, è un valore intrinseco all'insegnamento che si manifesta nella padronanza di queste dimensioni³.

La certezza scientifica che vede strettamente correlati il benessere degli insegnanti e la loro qualità professionale, intesa in un'ottica di cura, come un insieme di competenze che non lasciano indiscusso o al caso il settore delle competenze pedagogiche e relazionali, con la motivazione, i risultati dell'apprendimento e gli esiti formativi degli alunni, muove i primi passi dal superamento di una idea fredda e nozionistica di scuola, portandoci a riflettere sull'importanza non solo della cura dell'alunno ma anche di quella dell'insegnante.

La qualità di un sistema educativo e i suoi risultati, quindi, dipendono dalla qualità dei suoi insegnanti e, aggiungiamo, la qualità della cura dello studente non può prescindere dalla cura che si rivolge all'insegnante.

Aver cura autenticamente del regista dell'apprendimento, dal nostro punto di vista, non significa solamente seguirlo e supportarlo nelle quotidiane problematiche che si possono originare in classe, non significa neanche "semplicemente" fornire un aiuto psicologico atto all'orientamento, al riconoscimento e all'adattamento al bombardamento emotivo a cui di continuo si è sottoposti avendo a che fare con persone, con i loro bisogni e complessità, all'interno di un ambiente variabile, soggetto al contingente e come tale imprevedibile⁴.

Aver cura del docente significa, piuttosto, far in modo che a questa particolare e fondamentale professione si avvicini esclusivamente chi sia conscio di ciò che essa comporta, oltre che capace di fare proprio e sopportare il fardello di una missione come quella della formazione autentica dell'altro.

Per cambiare la scuola attraverso il paradigma della cura abbiamo, prima di tutto, bisogno di persone; persone "estremamente umane", con caratteristiche e atteggiamenti congegnali al ruolo, primariamente relazionale, che andranno a ricoprire.

³ D. Toma, *Il docente di qualità fra utopia e certezza*, in "Formazione & Insegnamento", n. IX-3 (2011), p. 122.

⁴ *Ivi*, p. 121.

È quindi un dovere professionale per il docente non solo essere preparato, ma anche approfondire e aggiornare continuamente il proprio bagaglio di competenze teoriche, operativo-metodologiche e sociali nella logica di una cura continua di sé e dell'alterità⁵.

Alla luce di questa impegnativa declinazione della figura del docente si possono sottolineare, allora, alcuni criteri sui quali agire per prospettare un percorso di cura e professionalizzazione "*life long*" per il benessere dei due attori del processo educativo: insegnante e alunno.

Dando per scontata l'importanza sociale di una professione di questo tipo e, di conseguenza, della presenza di fondi per l'istruzione⁶, le dimensioni chiave su cui operare dei potenziamenti, in modo da creare una circolarità virtuosa, per il *ben-essere* e *ben-insegnare* saranno: la formazione iniziale, la selezione, l'aggiornamento in servizio e la cura, intesa come supporto psicologico e pedagogico.

3.1 L'urgenza di una cura attenta dell'insegnante

La troppa poca importanza che ancora si attribuisce alla specifica e fondante dimensione delle capacità affettivo-relazionali all'interno della professionalità docente⁷ e soprattutto sulla valutazione che a determinate conoscenze in campo interpersonale ed educativo corrispondano delle effettive competenze⁸, dove per competenze intendiamo la

⁵ *Ivi*, p. 122.

⁶ Fondi che ora come ora, come riporta Invalsiopen (<https://www.invalsiopen.it/principi-azioni-scuola-futuro/>), non sono ancora sufficienti per creare una scuola di qualità essendo solamente il 3,6% del PIL contro la media OCSE superiore al 5%. Il nostro discorso e i cambiamenti che proponiamo, al contrario, necessitano di una politica che non trascuri più la scuola riconoscendola come perno del paese e di conseguenza, investendo adeguatamente su di essa in tutti i suoi punti: dalla formazione degli insegnanti alle infrastrutture, dagli sviluppi di carriera e stipendi alla tutela e controllo dei docenti.

⁷ T. Fratini, *La formazione e l'orientamento degli insegnanti: gli aspetti affettivi e relazionali*, in "*L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*", a cura di A. Mariani, Firenze University Press, Firenze (2014), pp. 115-116; V. Rossini, *Stili emotivi dei docenti e teacher education*, in "*Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*", a cura di S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, Pensa MultiMedia, (2018), pp. 233-234.

⁸ Cfr. F. Zorzi, D. Corrias, C. Fiorilli, P. Gabola, M. G. Strepparava, O. Albanese, "*La formazione alla competenza emotiva e relazionale degli insegnanti come fattore protettivo dal burnout*", in "*Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*", a cura di L. Lafortune, P. A. Doudin, F. Pons, D. R. Hancock, Erickson, edizione italiana a cura di O. Albanese e C. Fiorilli, (2012).

Come rilevavano gli autori del saggio gli aspetti e la formazione relazionale sono presenti solo in maniera periferica non concentrandosi sulla dimensione psicologica e soggettiva del lavoro dell'insegnante per

“comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o sociali metodologiche, in situazioni di lavoro e studio [...]”⁹; oltre all’ancora troppo lacunoso e non specifico percorso di formazione, selezione, aggiornamento e tutela degli insegnanti¹⁰ porta a dei risultati chiari in Italia.

Secondo i dati della ricerca TALIS del 2018 dell’OCSE e del rapporto di *Eurydice*, “*Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*”, la formazione in discipline antropo-psico-pedagogiche e in metodologie e tecnologie didattiche in Italia scende sotto il 60%, in confronto a una media europea del 70%.

La percentuale di formazione professionale inclusa nei percorsi di studio per diventare insegnante parte infatti da un 50% della durata totale della formazione iniziale in alcuni paesi europei per scendere fino a un misero 8% in Italia¹¹.

Le pratiche che implicano l'attivazione cognitiva degli studenti, che sono notoriamente importanti per il processo di apprendimento autentico di questi ultimi, sono meno diffuse delle pratiche classiche e frontali; dato facilmente collegabile alla minore presenza in Italia, nella formazione iniziale, di un costante intreccio tra contenuti disciplinari, scienze dell’educazione e tirocinio (64% in Italia, 79% TALIS)¹².

La mancanza di una solida preparazione nelle scienze dell’educazione e di un efficace tirocinio come pratiche diffuse si riverbera sulla minore preparazione didattica¹³ degli insegnanti, scaturendo, come spiega E. Nigris di fronte ai dati TALIS, in una diffusa

preferire un solo approccio per contenuti generali o specifici della formazione dell’alunno. Una conoscenza che, quindi, rimane per lo più nozionistica; situazione non cambiata anche dopo 8 anni dalla pubblicazione di queste riflessioni. Si pensi all’ambito pedagogico-psicologico e, possiamo dire, umano della professione racchiuso nei 24cfu.

⁹ Definizione ripresa dalla “*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio*” del 23 aprile 2008.

¹⁰ M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, *Il problema della formazione degli insegnanti*, in “*Idee per la formazione degli insegnanti*” a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, FrancoAngeli, Milano (2020), pp. 7-8.

¹¹ OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris (2019), <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>; European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union; *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*, (2021), su “Eurydice Italia”, www.eurydice.indire.it. Consultato in data: 20/01/22.

¹² C. Cappa, *Gli insegnanti e la loro formazione iniziale: prolegomeni tra istituzione e sapere*, in “*Idee per la formazione degli insegnanti*” a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, FrancoAngeli, Milano (2020), p. 43.

¹³ *Ibid.*

situazione di impreparazione nell'ambito della gestione della classe e della complessità del rapporto interpersonale¹⁴.

In relazione al quadro appena descritto e secondo le evidenze, esposte già nel 1996 da Blandino e Granieri¹⁵ e diventate sempre più numerose negli anni successivi¹⁶, che collegano qualità della relazione, del comportamento e delle metodologie dell'insegnante con la motivazione e i risultati degli alunni si può osservare come queste mancanze professionali si ripercuotano sugli studenti:

Gli studenti italiani ottengono punteggi in Scienze (468) inferiori alla media OCSE (489), mentre nella Lettura si fermano a 476, a fronte di una media OCSE di 487 (OCSE-PISA)¹⁷.

Quasi il 30% degli studenti non raggiunge un livello di conoscenze generali in Lettura sufficiente per risolvere una vasta gamma di problemi pratici e appena il 5% rientra nei top performer, a fronte di una media OCSE del 9% (OCSE PISA)¹⁸.

Inoltre, secondo i dati più aggiornati (Eurostat 2019), la dispersione scolastica registra un tasso del 13.5% rispetto a una media europea del 10.2%, dimostrando l'elevato disinteresse degli studenti verso i contenuti proposti e la scuola in generale¹⁹.

A questo proposito, infatti, secondo uno studio condotto dall'Oms nel 2016, solo il 26% delle undicenni e il 17% dei colleghi maschi dichiara che la scuola "piace un sacco", un dato che scende a 15 anni rispettivamente al 10% e 8%²⁰, portando infine, secondo dati dell'Ocse²¹ a un poco incoraggiante primato sullo stress: gli studenti italiani sono tra i più stressati e depressi d'Europa.

Dati questi che, però, migliorano, dimostrando l'importanza del rapporto e

¹⁴ E. Nigris, *La formazione degli insegnanti nella scuola che cambia*, in "Italianieuropei", n. 5 (2020).

¹⁵ Cfr. G. Blandino, E. Granieri, *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Cortina Raffaello, (1996).

¹⁶ Per dei migliori riferimenti alla letteratura di settore si veda il capitolo secondo.

¹⁷ *Principi e azioni per la Scuola del futuro*, 19/01/21, su "Invalsiopen", www.invalsiopen.it. Consultato in data: 20/01/22.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Studenti. Quelli italiani sono tra i più stressati dalla scuola: per l'OMS peggio di noi solo estoni, greci e belgi*, su "Orizzontescuola.it", www.orizzontescuola.it. Consultato in data: 20/01/22.

²¹ OECD, *PISA 2015 Results (Volume III): Students'Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris (2017). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.

comportamento del docente, nel momento in cui gli insegnanti si mostrano più disponibili e vicini agli studenti, facendo scendere la propensione all'ansia del 17%²².

In ultima analisi e in relazione a questo ultimo punto, la realtà appena esposta, causata come abbiamo teorizzato dalle lacune del sistema e della professionalità dei docenti, origina un'altra tendenza importante, ovvero lo stress e l'esaurimento degli insegnanti²³.

A tale proposito, rilevazioni statistiche condotte da Pedditzi e Nonnis su un campione di 882 insegnanti²⁴, hanno mostrato il crescente livello di stress che pervade le professioni della docenza, con fenomeni che vanno dall'esaurimento emotivo al vero e proprio *burnout*²⁵: il 29,9% degli insegnanti intervistati presenta livelli elevati di esaurimento emotivo; il 33,8% ottiene i punteggi massimi di depersonalizzazione; risultando in un *burnout* conclamato nell'8,2% degli insegnanti indagati.

La professione dell'insegnante, infatti, come spiega L. Vianello, è considerata tra le categorie più a rischio di "bruciatura"²⁶ facendo parte delle cosiddette "*helping professions*", ovvero di tutte quelle professioni che comportano un rapporto diretto e continuo con l'utenza, implicando relazioni interpersonali e la messa in gioco e a servizio dell'altro delle proprie competenze.

La ricercatrice parla di questa sindrome, della quale nella sua ricerca del 2014 su 1541 utenti risultano soffrire il 31%, come di una "rottura dell'equilibrio tra la persona e la sua

²² *Ibid.*

²³ È bene precisare che lo stress e il *burnout* dei docenti italiani non è originato solo dalle questioni da noi esposte, ma anche da un altro grosso numero di cause quali, tra le altre, le sempre maggiori responsabilità imposte al docente, il poco riconoscimento sociale, lo stipendio inferiore alla media europea, l'ingestibilità degli studenti e molte altre. In relazione all'obiettivo del nostro lavoro, allora, noi concentriamo la nostra attenzione solamente sulle cause formative e relazionali, come prime forme di aiuto e di tutela per questa sindrome.

²⁴ M. L. Pedditizzi, M. Nonnis, *Psycho-social sources of stress and burnout in schools: research on a sample of Italian teachers*, in "La medicina del lavoro", n. 105-1(2014).

²⁵ V. Biasi, *Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali*, in "Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto", a cura di G. Aleandri, Roma Trepress, Roma (2019), p. 246.

²⁶ Il termine "*burnout*" può essere tradotto in italiano con "bruciato". La patologia, infatti, si presenta come una vera e propria bruciatura di tutte le energie mentali del soggetto colpito, come l'ultimo guizzo di una fiamma in un guscio vuoto e consumato (Cfr. C. Maslach, *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*, Cittadella Editrice, Assisi (1992)).

professione”²⁷, rottura che implica l’incapacità di gestire lo stress lavorativo.

Le persone colpite, allora, si mostrano come incapaci di affrontare il proprio carico di lavoro quotidiano finendo per soffrire di esaurimento cronico²⁸.

Più nello specifico la sindrome di *burnout*, come spiegano autori vari²⁹, è stata descritta in letteratura come l’interazione di tre fattori: l’esaurimento emotivo, caratterizzato da un distacco e una saturazione emotiva tale da portare all’incapacità di accogliere nuove relazioni e di sintonizzarsi con il vissuto emotivo dell’altro; la depersonalizzazione, cioè l’allontanamento dalla relazione con l’altro e l’insoddisfazione personale, ovvero sentimenti di scarsa efficacia lavorativa³⁰.

Questi aspetti, allora, derivati dalle forti discrepanze tra natura e implicazioni del lavoro con la natura specifica della persona che lo svolge, oltre a comportare un grosso carico di sofferenza soggettiva, possono contribuire alla creazione e al mantenimento di un contesto di relazioni disfunzionale sia con i colleghi che con gli studenti³¹.

Tra le cause principali di burnout nei docenti italiani, come spiega C. Fiorilli, direttrice dell’Onsbi (Osservatorio nazionale salute e benessere degli insegnanti) in una intervista a *Wired*, troviamo, proprio, il rapporto che si intrattiene con i propri alunni.

I docenti lavorando con l’umano, si occupano, o meglio, si dovrebbero occupare di favorire lo sviluppo degli individui, svolgendo così un lavoro che li obbliga al confronto continuo con le altre persone e loro bisogni, dovendo mettere quotidianamente in gioco le proprie emozioni.

Un insegnante sottoposto a uno stress eccessivo, che non riesce a rigenerarsi assume,

²⁷ L. Vianello, *Burnout: più a rischio stress docenti con classi numerose, incide educazione studenti. Vicepresidi e collaboratori meno rischi. Una ricerca della Sapienza di Roma*, (2017), su “Orizzontescuola.it”, www.orizzontescuola.it. Consultato in data: 20/01/22.

²⁸ L’OMS, nell’undicesima revisione della “*International Classification of Disease*”, la prima nella quale il burnout viene riconosciuto come “sindrome” e “fenomeno occupazionale”, così lo definisce: “*Burnout is a syndrome conceptualized as resulting from chronic workplace stress that has not been successfully managed. It is characterised by three dimensions: 1) feelings of energy depletion or exhaustion; 2) increased mental distance from one’s job, or feelings of negativism or cynicism related to one’s job; and 3) a sense of ineffectiveness and lack of accomplishment. Burn-out refers specifically to phenomena in the occupational context and should not be applied to describe experiences in other areas of life*”.

World Health Organization, *ICD-11: International classification of diseases (11th revision)*, (2019), <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>.

²⁹ F. Zorzi, D. Corrias, C. Fiorilli, P. Gabola, M. G. Strepparava, O. Albanese, *La formazione alla competenza emotiva e relazionale degli insegnanti come fattore protettivo dal burnout*, cit., p. 159.

³⁰ C. Maslach, S.E Jackson, *MBI: Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, (1981).

³¹ F. Zorzi, D. Corrias, C. Fiorilli, P. Gabola, M. G. Strepparava, O. Albanese, *op. cit.*, pp. 159-160.

allora un atteggiamento di autodifesa, un ruolo più marginale nella vita scolastica, limitandosi a svolgere il proprio lavoro in modo alienato, meccanico e routinario, quando non addirittura rabbioso e aggressivo verso chiunque gli proponga uno sforzo in più: niente di più deleterio per la motivazione degli studenti e per il clima della classe³².

Dunque, essere in grado di regolare le proprie emozioni e di intrattenere rapporti positivi sembra essere una competenza chiave per l'insegnante al fine di compensare il suo benessere personale e di diminuire i rischi di *burnout*.

Ebbene, di fronte alla problematica e preoccupante situazione esposta, ci chiediamo: è possibile una realtà diversa? Come possiamo aumentare la cura degli studenti e il benessere degli insegnanti, migliorando così i sistemi educativi e il livello di piacere nell'imparare e nell'insegnare?

Al fine di riscrivere l'educazione sulla base delle implicazioni che una attenta azione di cura comporta e che, in definitiva, si traduce in un salto qualitativo della scuola e della formazione da essa proposta, è necessario riflettere sugli operatori principali di tali azioni di cura: gli insegnanti.

Aver cura di quest'ultimi per prevenire i rischi di deterioramento psico-fisico, consci dei risultati esposti, si esplicita come un non abbandono degli stessi durante il percorso post-assunzione, ma anche con una adeguata formazione e selezione iniziale.

Nulla può essere lasciato al caso: una professione così centrale per il futuro degli adulti del domani deve essere scelta e esercitata solamente da persone in grado di gestire in maniera corretta e naturale il proprio substrato emotivo³³.

Per non ritrovarsi a svolgere per anni un lavoro per il quale si è sostanzialmente inadatti, con tutti i risultati del caso: dall'enorme stress alla repulsione verso il proprio compito, è bene che non si avvicini a questa problematica quanto significativa professione chi riconosce in partenza che alcune caratteristiche, utili alla sopravvivenza nell'immersione sociale, non gli appartengono³⁴.

³² A. R. Longo, *Quanto è stressante il lavoro dell'insegnante? Insegnanti e presidi sono sottoposti quotidianamente a un forte carico di stress, che ha conseguenze negative sulla didattica*, (2018), su "Wired", www.wired.it. Consultato in data: 20/01/22.

³³ D. Novara, *Cambiare la scuola si può, un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, BUR Rizzoli, Milano 2018, p. 223.

³⁴ *Ivi*, p. 224.

Essere competenti ed esperti in una materia o aver studiato, per esempio, cosa voglia dire “empatia”, non rende automaticamente adatti ad insegnare e, non rende, assolutamente empatici³⁵.

La professione insegnante richiede competenze particolari e in primis, come abbiamo avuto modo di esplicitare chiaramente nello scorso capitolo, competenze nell’ambito relazionale ed emotivo, oltre a modi d’essere che agevolino queste dimensioni.

Questa grossa parte dell’essere docente non può più essere trascurata e, per l’appunto, lasciata al caso, non controllata, ma deve diventare oggetto di attenta formazione, valutazione e tutela.

Si tratta di una tutela non solo della cura che riceverà lo studente, non solo della qualità del sistema formativo e dei suoi risultati, ma anche della persona stessa che intende perseguire una carriera, o meglio una missione scolastica; una tutela che può, infatti, garantire sintonia tra lavoro e predisposizioni individuali³⁶.

Risultati questi che dovrebbero riuscire a portare in ruolo solamente chi sia qualitativamente affine e competente con l’arduo compito educativo e così, secondariamente, tutelato a mantenere questa qualità per tutto l’arco della carriera.

L’insegnante, allora, deve essere sostenuto nella sua crescita professionale ma anche nella sua crescita personale, nella sua stabilità emotiva e mentale, attraverso stimoli che lo conducano ad una sempre più profonda conoscenza di sé e dei suoi limiti, della sua motivazione e capacità di risciversi.

In ultima analisi, pertanto, la possibilità di intervento, dal nostro punto di vista, si esplicita in due macrofasi: il miglioramento qualitativo della formazione iniziale ad aspetti non solo disciplinari ma anche relazionali ed emotivi, con la conseguente selezione dei candidati con le caratteristiche più adatte e compatibili con il lavoro scolastico.

L’aggiornamento, il supporto e la tutela continua di questi per fare in modo che mantengano la buona e sana salute mentale e preparazione professionale necessaria alla grande responsabilità propria del ruolo.

Analizziamo quindi nello specifico i potenziamenti necessari, dal nostro punto di vista, da apportare a queste due fasi per fare in modo che i docenti che hanno cura del loro

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

lavoro, di sé stessi e, particolarmente, autenticamente della formazione, crescita, individualità e visione del mondo dei propri studenti non siano più contabili sulle dita di una mano, ma diventino l'unica tipologia di insegnante rintracciabile all'interno degli ambienti scolastici.

3.2 La formazione iniziale e la selezione dei docenti di qualità

Il primo punto su cui sentiamo l'esigenza di ragionare criticamente è la formazione iniziale dei docenti³⁷; al fine di esporre le azioni di modifica necessarie al raggiungimento del nostro obiettivo di cura è bene comprendere, prima di ogni altra cosa, la situazione attuale di questo processo.

Come noto, la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, nel nostro paese, rimane un nodo irrisolto che ha portato negli ultimi venti anni a non raggiungere mai un sistema soddisfacente e organico di preparazione a tutte quelle sfaccettature e competenze che un lavoro come quello dell'insegnante comporta³⁸.

Dapprima, come spiegano R. Trincherò, A. Calvani, A. Marzano e G. Vivanet, per diventare insegnanti di scuola secondaria, sia di primo sia di secondo grado, era sufficiente la laurea; il concorso per l'accesso al ruolo di docente si svolgeva per titoli e per esami ed era di natura prettamente disciplinare. L'unico tipo di formazione prevista all'effettività pratica del lavoro, peraltro non obbligatoria, era costituita dai "corsi abilitanti", i quali, in certi casi, cercavano di fornire delle nozioni e indicazioni di base su ciò che volesse dire insegnare³⁹.

In seguito, e più precisamente nel 1990, con la legge 19 novembre 1990 n. 341 sul riordinamento dei curricula universitari, vengono istituite le SSIS, ovvero le "Scuole di

³⁷ Questa parte avrà il suo focus nella categoria dei docenti di scuola secondaria, categoria la quale ha subito più modifiche per quanto riguarda la formazione iniziale e il reclutamento e la quale si trova nella situazione di maggiore incertezza e inefficienza. Per quanto riguarda l'infanzia e primaria, ci troviamo relativamente soddisfatti dell'impianto di formazione e tirocinio presente all'interno della laurea in Scienze della formazione primaria. Parlando, invece, di ITC, riteniamo insoddisfacente la mancanza di preparazione pedagogica, ma, nell'impossibilità di passare al vaglio ogni categoria e problematicità abbiamo deciso di concentrarci su quella a noi più vicina, quella dei docenti di scuola secondaria per l'appunto, rendendola rappresentante dei cambiamenti necessari anche alle altre. Specifichiamo, inoltre, che i punti che discuteremo in seguito saranno relativi, invece, alla categoria insegnante nella sua interezza.

³⁸ M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, *Il problema della formazione degli insegnanti*, op. cit., p. 7.

³⁹ R. Trincherò, A. Calvani, A. Marzano, G. Vivanet, *Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?*, in "Giornale italiano della ricerca educativa", Pensa MultiMedia, XIII- 25 (2020), p. 26.

Specializzazione per l'Insegnamento Secondario", le quali però, partono effettivamente solamente nel 1999 e per nove cicli biennali tra il 1999-2000 e il 2008-2009.

Queste scuole di formazione *post-lauream* organizzate sull'equivalente odierno di 120 cfu e improntate su insegnamenti psico-pedagogici e metodologico-didattici oltre a 300 ore di tirocinio⁴⁰, hanno sancito l'importanza di una formazione *post-lauream* per coloro che volevano insegnare, volta a far acquisire una preparazione su tutte quelle competenze e tematiche non comprese all'interno del percorso di laurea⁴¹.

Nel 2009 questi percorsi vengono disattivati e l'anno successivo, con il Decreto Ministeriale n. 249, si passa al TFA (Tirocinio Formativo Attivo), sempre un corso post-laurea di 60 cfu nel quale attraverso un percorso di esami di profitto e 475 ore di tirocinio viene rimarcata l'importanza della preparazione pedagogico-didattica degli insegnanti⁴². Di questo vengono attivati solo due cicli annuali nel 2011-2012 e nel 2014-2015.

Con la Legge 13 luglio 2015, n. 107, definita "buona scuola" e tramite il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59 il TFA viene soppresso per lasciare spazio ai percorsi di formazione, inserimento e tirocinio (FIT), di durata triennale.

Per parteciparvi non basta più il solo titolo ma anche l'acquisizione di 24 cfu in ambiti antropo-psico-pedagogici e nelle metodologie e tecnologie didattiche

Chi in possesso di questi requisiti, dopo aver superato un concorso a cadenza biennale, veniva immesso in un percorso triennale alla fine del quale la meta tanto ambita: l'assunzione a tempo indeterminato.

Più nello specifico il FIT prevedeva attività di studio, formazione, tirocinio diretto e indiretto fino a culminare, nell'ultimo anno, con l'assegnazione di una cattedra vacante e disponibile. L'ultima sostanziale novità introdotta da questo percorso di professionalizzazione è stata la spesa di formazione a carico dello stato, con una sorta di "retribuzione"⁴³.

Arriviamo quindi alla fine del 2018 con la Legge di bilancio 2019 (Legge 30 dicembre 2018, n. 145): FIT archiviato, senza mai aver visto la luce, per tornare ai concorsi abilitanti

⁴⁰ *Formazione e reclutamento docenti, cosa non ha funzionato e come dovrebbero essere*, (2019), su "Orizzontescuola.it", www.orizzontescuola.it. Consultato in data: 20/01/22.

⁴¹ R. Trincherò, A. Calvani, A. Marzano, G. Vivanet, *op. cit.*, p. 26.

⁴² *Ibid.*; *Formazione e reclutamento docenti, cosa non ha funzionato e come dovrebbero essere*, cit.

⁴³ R. Trincherò, A. Calvani, A. Marzano, G. Vivanet, *op. cit.*, p. 26; *Formazione e reclutamento docenti, cosa non ha funzionato e come dovrebbero essere*, cit.; *FIT: Come funziona il percorso di Formazione Iniziale e Tirocinio?*, (2018), su "Universo Scuola", www.universoscuola.it. Consultato in data: 20/01/22.

periodici. Il conseguimento, allora, di una laurea magistrale e dei 24 crediti formativi universitari risultano, ad oggi, gli unici due requisiti per sedersi alla cattedra e più specificatamente nei 24 cfu, l'unico percorso di formazione iniziale per gli aspiranti insegnanti.

Inoltre, questi percorsi di acquisizione di crediti PF24, paralleli al corso di laurea appaiono, nella organizzazione attuale, del tutto inadeguati a creare un profilo di insegnante atto a rispondere alle esigenze educative delle scuole secondarie⁴⁴.

Infatti, tra le principali debolezze di questa impostazione possiamo rilevare: In primo luogo, la mancanza di una vera e propria, nella maggior parte dei casi⁴⁵, messa in pratica delle conoscenze studiate e elaborate e di conseguenza di una valutazione sull'effettività delle competenze sviluppate⁴⁶.

In secondo luogo, la mancanza di un impianto curricolare e, pertanto, l'estrema libertà concessa agli studenti e futuri insegnanti di scegliere gli ambiti e i corsi sui quali acquisire i 24 cfu. Creando così percorsi "fluidi" e "flessibili" senza un vero e proprio collegamento e portando avanti l'idea che una semplice infarinatura frammentata, quasi casuale, di nozioni relative agli ambiti in esame, dagli aspetti pedagogico-didattici a quelli psicologici e relazionali, sia sufficiente a costruire le fondamenta della professionalità docente⁴⁷.

Perciò, di fronte ora a un piano più chiaro dei modelli di formazione che negli anni si sono succeduti possiamo cogliere delle criticità comuni: la visione di una formazione che non si discosta dal modello tradizionale trasmissivo-cumulativo, tuttora ancorato alle idee gentiliane secondo le quali la conoscenza di una materia sia condizione sufficiente per insegnarla⁴⁸, che la identifica con la semplice acquisizione di conoscenze nozionistiche, senza una visione d'insieme e per problemi⁴⁹.

La mancanza di un chiaro raccordo tra saperi disciplinari e problematiche pratiche effettive

⁴⁴ C. Cappa, *op. cit.*, p. 44. Sentiamo di esprimere questo tipo di opinione, inoltre, anche per via della nostra esperienza personale del percorso 24 cfu; percorso risultato in insegnamenti nozionistici e scollegati tra loro, con nessuna valenza pratica.

⁴⁵ Potrebbero esserci dei corsi scelti dallo studente che implicano una qualche forma di laboratorio o esercitazione atta a mettere in atto e rielaborare le conoscenze acquisite, ma queste sono solo delle casistiche che non rappresentano la norma non essendoci un percorso definito.

⁴⁶ M. Striano, La formazione degli insegnanti, in *"Idee per la formazione degli insegnanti"* a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, FrancoAngeli, Milano (2020), p. 141.

⁴⁷ R. Trincherò, A. Calvani, A. Marzano, G. Vivanet, *op. cit.*, p. 27.

⁴⁸ A. Gavosto, *Formazione e reclutamento dei docenti in Italia: criticità e proposte*, in *"Idee per la formazione degli insegnanti"* a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, FrancoAngeli, Milano (2020), p. 93.

⁴⁹ R. Trincherò, A. Calvani, A. Marzano, G. Vivanet, *op. cit.*, p. 27.

e, infine, l'organizzazione sequenziale della formazione, che non lascia spazio alla possibilità, in parallelo all'acquisizione del sapere disciplinare, di mettere in pratica queste conoscenze rapportandole a problemi, difficoltà e necessità reali attraverso un tirocinio in aula⁵⁰.

Allo stato attuale, dunque, la formazione iniziale degli insegnanti non è in grado di garantire da un lato livelli adeguati di apprendimento agli studenti, come abbiamo dimostrato, e dall'altro prospettive accettabili sul versante delle competenze professionali agli insegnanti, ai quali, per come questi 24 crediti sono organizzati ed erogati⁵¹, sono richieste nessuna competenza didattica, poche nozioni pedagogiche e zero competenze soggettive e relazionali⁵².

In questo scenario e per la cura di questa categoria fondamentale di lavoratori, allora, un ripensamento critico del percorso formativo si rende necessario.

La soluzione che riteniamo preferibile si articola nel potenziamento e nella rielaborazione, accuratamente integrato, del percorso che ora è racchiuso nei 24 cfu propedeutici⁵³.

Occorre dunque, dal nostro punto di vista, ridefinire questo percorso in maniera meno flessibile e, al contrario, più inscritta all'interno di un progetto chiaramente definito e prefigurato, ancorato allo sviluppo di determinate competenze rispondenti ai reali bisogni educativi che la scuola e il lavoro del docente mettono in luce⁵⁴, oltre che alla riflessione sul soggetto in formazione e sulle sue caratteristiche personali essenziali e congrue al ruolo. Un percorso con una durata consona alla sua importanza, all'interno del cammino di esami e esperienze universitarie, che sia in grado di intrecciare sapere e formazione teorica, non

⁵⁰ A. Gavosto, *op. cit.*, p. 93.

⁵¹ Questo percorso, infatti, come spiega M. Striano (*op.cit.*, p. 141) non è erogato solo dagli atenei pubblici e privati ma anche da agenzie, enti accreditati e persino in modalità telematica. Inoltre, il percorso può essere "snellito" grazie al riconoscimento di crediti precedentemente acquisiti sia all'università sia in altri contesti.

⁵² A. Gavosto, *op. cit.*, p. 85, 93.

⁵³ Il percorso che noi intendiamo, nell'integrazione tra saperi e tirocinio, non può più iscriversi all'interno di soli 24 cfu esplicitandosi come un progetto più complesso e organizzato. Tuttavia, nei limiti del nostro *status* di studenti e della preparazione e conoscenza che da esso ne deriva non ci sentiamo di proporre un numero corretto e preciso di cfu. Un'idea potrebbe essere quella, recentemente esposta dal Ministro Bianchi (<https://www.orizzontescuola.it/nuovo-reclutamento-docenti-tempi-strettissimi-per-avere-la-riforma-entro-lanno-si-profila-una-nuova-strada-un-decreto-scuola-nel-2022/>), di un percorso di 60 crediti universitari dei quali 24 di tirocinio. Anche se, a nostro parere, i crediti di tirocinio dovrebbero essere maggiori se non, almeno, pari a quelli di preparazione teorica.

⁵⁴ Dall'organizzazione e modalità delle lezioni, al rapporto con gli studenti, dalla risoluzione dei conflitti alla valutazione e creazione di percorsi didattici, dall'uso delle tecnologie alla personalizzazione e cooperazione, ecc.

fine a sé stessa ma collegata a un impegno laboratoriale⁵⁵ oltre che di confronto sia personale che “peer to peer”⁵⁶, e pratica reale attraverso un controllato e valutato tirocinio attivo.

La soluzione che proponiamo, riassumendo, si basa su una maggiore, più mirata e impostata sulle competenze fondamentali⁵⁷ e sui problemi reali di classe, preparazione teorico-pedagogica, e parallelamente al potenziamento di una formazione “in servizio” tramite il tirocinio.

Il primo punto, concernente l’aspetto più teorico di questo percorso, andrà a creare le basi per la nascita di competenze negli ambiti propri della professionalità docente, sulla falsariga degli ambiti degli attuali 24cfu, ma rielaborati in maniera maggiormente mirata: psico-socio-pedagogico, didattico e docimologico, e emotivo-relazionale⁵⁸.

Dovrebbero essere attivate all’interno dei singoli corsi, dove possibile, attività di laboratorio in gruppo o in solitaria atte a mettere in pratica le conoscenze che nel mentre si stanno acquisendo e allo stesso tempo a favorire “lo sviluppo di riflessività, l’abitudine al lavoro di gruppo, alla cooperazione e alla revisione collegiale delle proprie convinzioni e pratiche”⁵⁹.

Massima importanza, all’interno di questo frangente, deve essere rivolta, in un’ottica di cura e benessere dello studente, dell’insegnante e di prevenzione al *burnout*, agli aspetti emotivo-relazionali, e quindi alla soggettività dello studente.

⁵⁵ Parliamo di impegno laboratoriale nel senso di una pratica effettiva, oltre a quella del tirocinio, sulle questioni trattate a lezione. Se, per esempio, l’argomento del corso è la progettazione didattica esso dovrebbe prevedere anche una esercitazione di progettazione diretta.

⁵⁶ Confronto, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti relazionali, molto utile, dal nostro punto di vista, ai singoli studenti per comprendere meglio le proprie peculiarità e i propri limiti attraverso il rapporto diretto con l’altro.

⁵⁷ Vedi capitolo due.

⁵⁸ In relazione all’economia del nostro lavoro non andremo qui ad analizzare nello specifico ogni singolo ambito e le attività ad esso collegate, come è stata nostra prassi fino a questo momento. Solo per orientare i lettori possiamo descrivere le competenze socio-psico-pedagogiche come tutte quelle qualità utili a gestire la classe, la comunicazione, l’apprendimento e i problemi a esso legati. Le competenze didattiche e docimologiche come caratteristiche utili ad organizzare e trasmettere/costruire i saperi e le competenze tramite le tecniche più consone e organizzandoli in obiettivi adattati al livello cognitivo degli studenti, oltre che a valutare e risaltare i risultati dell’apprendimento. In ultimo, le competenze emotivo-relazionali, come abbiamo già avuto modo di analizzare dettagliatamente, racchiudono le capacità di entrare in rapporto con gli studenti, ascoltando, empatizzando e cogliendo i bisogni, le emozioni e gli stati d’animo specifici di ognuno, oltre alla capacità di sopportare il carico emotivo che una professione di questo tipo comporta, riflettendo sul proprio operato avendo cura di sé.

⁵⁹ A. D’Auria, G. Cavinato, *Formazione iniziale degli insegnanti: l’araba fenice*, in “*Idee per la formazione degli insegnanti*” a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, FrancoAngeli, Milano (2020), p. 65.

Per aiutare i futuri insegnanti ad ampliare e sviluppare la consapevolezza delle proprie modalità di funzionamento interpersonale, delle proprie strategie di regolazione delle emozioni e del ruolo che queste giocano nella qualità delle interazioni e relazioni sia tra colleghi, che con gli alunni, è importante lavorare profondamente su questi aspetti⁶⁰.

Un esempio di formazione su queste fondamentali tematiche e competenze è il percorso costituito all'interno del corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'università Milano-Bicocca da Strepparava, Sestigiani e Corrias⁶¹: un corso di trenta ore, articolato in otto unità, ciascuna dedicata ad uno specifico tema scelto all'interno di un principio di complessità crescente, mettendo così a tema dei primi incontri contenuti immediatamente riconducibili all'esperienza propria degli studenti, per passare poi a tematiche più intime legate al funzionamento psicologico individuale e alla regolazione delle emozioni.

Ognuno dei temi proposti, dalle relazioni difficili alle differenze individuali, dai rapporti con colleghi e genitori alle emozioni, attraverso un approccio laboratoriale per riflessioni, diviso in lavori individuali e confronti e discussioni di gruppo permette, infatti, di esplorare in maniera protetta i propri stati interni, i propri limiti e preconetti ponendo in primo piano la dimensione soggettiva dell'insegnante/studente, fatta oggetto di sperimentazione, riflessione e acquisizione di consapevolezza.

In questo modo, facendo esperienza delle prospettive e visioni multiple rispetto a uno stesso tema, oltre che dell'esperienza dell'altro, ogni studente applica un critico lavoro di riflessione e messa in discussione di sé stesso, delle proprie capacità, emozioni e pensieri⁶².

Parallelamente a questa formazione e riflessione, quindi, sarà attivato il secondo punto, ovvero il tirocinio attivo in aula.

Tirocinio, costellato di *feed-back* continui da parte, *in primis*, dello studente, il quale autovaluta le sue risposte e reazioni di fronte ai problemi e agli accadimenti quotidiani e,

⁶⁰ F. Zorzi, D. Corrias, C. Fiorilli, P. Gabola, M. G. Strepparava, O. Albanese, *La formazione alla competenza emotiva e relazionale degli insegnanti come fattore protettivo dal burnout*, cit., pp. 164-165.

⁶¹ Per approfondire l'esperienza in ogni suo dettaglio: Cfr. M. G. Strepparava, F. Sestigiani, D. Corrias, *Imparare dalle emozioni per stare meglio in classe. Un modello di intervento con gli insegnanti della scuola primaria*, in "Lavorare con le emozioni. Atti del XII convegno di Psicologia e Psicopatologia Post-Razionalista", a cura di B. Nardi, E. Arimatea, I. Capecci, G. Francesconi, Accademia dei Cognitivi della Marca, Ancona (2011), pp. 113-134.

⁶² F. Zorzi, D. Corrias, C. Fiorilli, P. Gabola, M. G. Strepparava, O. Albanese, *op.cit.*, pp. 165-167.

in secundis, del tutor, dello psicologo e del pedagista⁶³ della scuola in cui il laureando si trova inserito, i quali valuteranno *in itinere* le competenze, non solo didattiche ma anche emotivo-relazionali, dimostrate.

Attuare in contemporanea e parallelamente questi due punti permette, così, di bilanciare il percorso sia sul momento di acquisizione teorica e riflessiva, sia sul momento in cui il formando sta facendo piena pratica nella scuola e si sta mettendo in gioco a tutti gli effetti come insegnante, favorendo una reale integrazione dei saperi proprio perché acquisiti mentre vengono praticati “in situazione” e per problemi⁶⁴.

Inoltre, il chiaro vantaggio di un approccio di questo tipo è che il futuro insegnante, applicando dopo un breve lasso di tempo le nozioni e competenze apprese e, attraverso una continua autovalutazione unita a un controllo da parte di soggetti più esperti che lo seguiranno durante le sue ore in aula, può subito capire se è effettivamente portato e se ha le caratteristiche adeguate per la pratica dell’insegnamento⁶⁵.

In ultima analisi, questo processo permetterebbe di ridurre il numero di candidati alla professione docente, effettuando una prima selezione e valutazione indiretta già durante il percorso formativo.

Parlando di selezione dei docenti, ci inoltriamo nel secondo punto di intervento per la cura e il benessere di questa categoria.

È nostra opinione, infatti, che sia necessario un ripensamento delle modalità di accesso alla professione, come già propone tra le altre cose la *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell’istruzione e oltre (2021-2030) 2021/C 66/01*⁶⁶, le quali all’atto della valutazione delle conoscenze e competenze dell’aspirante docente dovrebbero valutare anche la personalità e attitudine di quest’ultimo, in modo da distinguere i candidati migliori e più idonei alla professione altamente relazionale.

Una proposta di questo tipo porta con sé non poche criticità, prima di tutto riguardo alla

⁶³ Vedi paragrafi successivi per una chiarificazione sull’introduzione di queste figure nella scuola.

⁶⁴ R. Trincherò, A. Calvani, A. Marzano, G. Vivanet, *Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?*, cit., p. 30.

⁶⁵ A. Gavosto, *Formazione e reclutamento dei docenti in Italia: criticità e proposte*, cit., p. 94.

⁶⁶ Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell’istruzione e oltre (2021-2030) 2021/C 66/01 (OJ C, C/66, 26.02.2021, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))).

difficoltà nella rilevazione, in un tempo breve quale quello concesso all'interno di un concorso scuola, di determinate attitudini e competenze umano-relazionali.

Le competenze non disciplinari, infatti, risultano, come spiegano Biasi, Caggiano e Ciraci⁶⁷, piuttosto complicate da rilevare e valutare se non inserite in contesti dinamici che permettano di mettere in luce meccanismi, ragionamenti e risposte adottate per risolvere e rapportarsi con problemi situazionali.

Secondariamente, il problema si espande anche alle modalità con le quali queste competenze dovrebbero essere valutate: alcuni studiosi sostengono che solo attraverso approcci qualitativi, *peer reviewing*⁶⁸ o colloqui mirati, si possa arrivare a comprendere le variabili implicite nel soggetto; altri, al contrario, affermano che anche gli strumenti quantitativi, come i test psico-attitudinali, possano fornire dati sicuri e sufficienti alla valutazione⁶⁹.

Da parte nostra preferiamo la modalità dei colloqui mirati con un gruppo di esperti del settore, consci però delle enormi tempistiche che una modalità del genere comporterebbe⁷⁰.

Il dibattito, attualmente, non ha ancora trovato risposta o indetto abbastanza studi a riguardo; di conseguenza, nei limiti della nostra conoscenza e del nostro *status* di studenti non ci sentiamo di proporre una modalità definitiva.

Ci limitiamo, allora, a gettare ulteriore luce e importanza alla riflessione sulla necessità di una doverosa valutazione dell'interesse della professionalità docente, comprendente anche competenze trasversali e modi d'essere precisi, per un benessere generale e una qualità maggiore dei sistemi formativi italiani.

⁶⁷ V. Biasi, V. Caggiano, A. M. Ciraci, *Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana*, in "Formazione & Insegnamento", n. XVII-3 (2019), p. 97.

⁶⁸ Cfr. D. J. Nicol, D. Macfarlane-Dick, *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice*, in "Studies in Higher Education", 31(2) (2006). Citato in V. Biasi, V. Caggiano, A. M. Ciraci, *op. cit.*, p. 97.

⁶⁹ V. Biasi, V. Caggiano, A. M. Ciraci, *op. cit.*, p. 97

⁷⁰ R. Palermo, *Test psico-attitudinali per diventare ds. E perchè non per docenti, infermieri e medici?*, su "La tecnica della scuola. Il quotidiano della scuola", www.latecnicadellascuola.it. Consultato in data: 22/01/22.

3.3 L'aggiornamento, il supporto e la tutela dell'insegnante

Veniamo, dunque, alla seconda macro-fase della nostra proposta per la cura del docente: il momento del mantenimento della qualità e del benessere dell'insegnante durante la sua carriera.

Abbiamo precedentemente dimostrato come una maggiore qualità dell'insegnante, esperto non solo a livello disciplinare ma anche metodologico e relazionale, possa portare a dei miglioramenti significativi dei risultati scolastici degli alunni, oltre che a miglioramenti sui livelli di stress e ansia di quest'ultimi.

Il clima positivo e sano di classe che deriva da questa concatenazione virtuosa può avere dei chiari benefici anche per l'insegnante, il quale si troverà a vivere situazioni meno conflittuali e sarà maggiormente in sintonia con i propri studenti, con il proprio lavoro e con i suoi risultati, aumentando la soddisfazione professionale e di conseguenza la qualità del lavoro stesso⁷¹.

Si rivela lucidamente chiara la necessità, per il benessere di entrambi i soggetti del processo educativo, di mantenere questa sintonia tra insegnante e studente costante nel tempo.

Per attuare ciò, la formazione in servizio e l'aggiornamento si mostrano come cardine determinante per lo sviluppo, la crescita e il consolidamento delle competenze dei docenti per il miglioramento dei risultati di apprendimento e del benessere collettivo⁷².

Allo stato attuale, senza pretese di esplicitare dettagliatamente l'organizzazione e le tematiche della formazione in servizio che ricevono gli insegnanti, e per il contesto italiano, la formazione in servizio si presenta, dal comma 124 della Legge 107 del 2015, come "obbligatoria, permanente e strutturale"⁷³.

Nella realtà dei fatti, però, l'obbligatorietà resta solo una parola; infatti, i vari tentativi nel corso degli anni di delimitare un numero di ore annuali non ha mai trovato una

⁷¹ A. Cavalli, G. Argentin, (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna (2010); M. Bianchi, *Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti, per migliorare la qualità del sistema di istruzione*, in "Formazione & Insegnamento", n. XIII-2 (2015); E. Di Giovanni, C. Greco, *Clima scolastico e variabili soggettive dei docenti di scuola secondaria*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", n. 14 (2015).

⁷² B. Bagni, Sulla formazione dei docenti, in "*Idee per la formazione degli insegnanti*" a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, FrancoAngeli, Milano (2020), p. 24.

⁷³ *Formazione in servizio*, su "Ministero dell'istruzione", www.miur.gov.it. Sito web visitato in data: 22/01/22.

risposta definitiva lasciando la definizione delle attività formative alle singole istituzioni scolastiche, le quali in coerenza con il piano triennale dell'offerta (PTOF), con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle scuole (previsti dal regolamento contenuto nel decreto 80 del Presidente della Repubblica del 28 marzo 2013) e sulla base delle priorità indicate nel Piano nazionale di formazione deliberano in autonomia monte ore, contenuti, modalità e tempistiche dei corsi/incontri⁷⁴.

Di fatto, allora, ogni decisione e responsabilità è lasciata ai singoli, senza nessun tipo di vincolo. Situazione questa che, unita alla mancanza di un vero e proprio⁷⁵ processo di valutazione e controllo della qualità professionale e mentale dei docenti, può comportare, dal nostro punto di vista, la reiterazione di metodologie, atteggiamenti e abitudini sbagliate e improduttive.

Alla luce di questa nostra ipotesi, supportata dai dati precedentemente esposti sulla correlazione tra approccio emotivo dell'insegnante e risultati scolastici, oltre che dai gradi di soddisfazione dei ragazzi nei confronti della scuola, dei livelli di preparazione iniziale dei docenti, dell'utilizzo di metodologie attive e, in ultimo, degli alti tassi di resistenza al cambiamento⁷⁶, riteniamo importante istituire una seria progettazione formativa attuando momenti ricorrenti di aggiornamento durante l'anno scolastico.

Secondo la nostra prospettiva di cura dell'insegnante e cercando di superare una figura di professionalità docente parziale, ovvero ancorata semplicemente alle conoscenze disciplinari, si mostra di particolare importanza la capacità di riscrittura dei propri ordini di idee e del proprio operato in modo da adattarsi ai cambiamenti degli studenti e dei loro bisogni.

L'attenzione, attraverso l'aggiornamento, alla ricerca di una sempre maggiore attività di ripensamento e consolidamento professionale mirato all'adattamento alle situazioni, agli alunni implicati e ai saperi messi in gioco⁷⁷ permette di avvicinarsi agli studenti, abbattendo quelle barriere generazionali, derivate anche dalla differenza di età e

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ Nelle scuole esiste un comitato di valutazione dei docenti ma esso come propone il Ministro Bianchi necessita di essere potenziato e affiancato ad un rafforzato sistema di valutazione nazionale.

⁷⁶ F. Paudice, *Le carenze della scuola italiana: il quadro secondo i dati OCSE*, su "Osservatorio CPI", www.osservatoriocpi.unicatt.it. Consultato in data: 22/01/22.

⁷⁷ M. Pentucci, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano (2018), p. 45.

di conseguenza di valori e visioni del mondo tra insegnanti e alunni⁷⁸, che possono portare a conflitti in aula.

Il docente che si presenterà come professionista depositario di un sapere tecnico e procedurale che applica schemi e processi standardizzati in situazioni note⁷⁹ non farà altro che aumentare la distanza tra sé e gli studenti; al contrario, la volontà di adattarsi e di non agire sulla base di regole preconfezionate, avvicinandosi alla realtà degli alunni secondo una logica contestuale⁸⁰, attraverso tempi di apprendimento, metodologie, relazioni sempre nuove e coerenti con i diversi alunni permette, dal nostro punto di vista, un aumento del benessere sia dello studente che del docente.

La capacità di “parlare la stessa lingua” dei discenti, di coinvolgerli nella costruzione del loro sapere attraverso metodologie e modi d’essere che non presentino le lezioni e i loro contenuti come qualcosa da percepire come estraneo e distante dal proprio mondo esperienziale⁸¹ oltre all’interesse per i risultati dell’apprendimento di ogni alunno, permettono, come mostrano i risultati Pisa del 2015 e del 2018⁸², di aumentare la soddisfazione e l’attenzione degli studenti.

Allora l’aggiornamento in servizio, inteso come allenamento all’adattamento e al mantenimento delle competenze nei cambiamenti, può avere, secondo questa prospettiva, dei risultati positivi sul benessere dell’insegnante, il quale mantenendo una sintonia con i propri alunni diminuirà i fattori di conflitto e, di conseguenza, i fattori stressanti.

Inoltre, i momenti di formazione in servizio, secondo la nostra ideologia, possono essere il contesto giusto per due altri aspetti.

In primo luogo, essi possono diventare lo sfondo per il miglioramento e il consolidamento del rapporto tra docenti attraverso attività di collaborazione e educazione *peer to peer*.

Questa tipologia di attività, ancora poco diffusa in Italia, risulta essere, secondo gli

⁷⁸ Secondo l’indagine TALIS, già citata varie volte, l’età media dei docenti italiani è di 49 anni, dove però il 48% ha 50 anni o più confronto a una media OCSE del 34%.

⁷⁹ M. Pentucci, *op. cit.*, p. 47.

⁸⁰ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci editore, Roma 2013, p. 47.

⁸¹ E. Nigris, La formazione degli insegnanti nella scuola che cambia, in “Italianieuropei”, n. 5 (2020).

⁸² OECD, PISA 2015 Results (Volume III): *Students’ Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris (2017). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>; OECD, PISA 2018 Results (Volume III): *What School Life Means for Students’ Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris (2019), <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

insegnanti dei paesi OCSE tra le più incisive⁸³ e performanti, e proprio il miglioramento della relazione tra colleghi e, di conseguenza, del supporto sociale ricevuto nei momenti di bisogno, secondo Fiorilli, Albanese *et al.*, può essere un prezioso fattore di protezione per il rischio di *burnout*⁸⁴.

In secondo luogo, essi possono unire al loro interno il controllo dello stato emotivo e professionale dei singoli insegnanti, rilevato tramite il potenziamento di *feedback* degli studenti e dell'autovalutazione e monitoraggio degli insegnanti, così da predisporre o attuare interventi mirati utili al superamento delle lacune o delle situazioni di disagio emerse.

Proprio in relazione a questi due ultimi punti, si prefigura l'importanza, al fine di salvaguardare il benessere del docente e di non abbandonarlo di fronte ai continui cambiamenti, alle responsabilità e alle fonti di stress che il lavoro del docente qualitativo, per come l'abbiamo inteso, comporta, di un supporto sociale saldo e costante per l'insegnante, il quale potrebbe attuarsi con l'introduzione, oltre ai già citati gruppi di lavoro e mutuo-aiuto degli insegnanti, in pianta stabile delle figure dello psicologo e del pedagogo "di base" in ogni scuola.

3.3.1 Perché lo psicologo e il pedagogo per la cura dell'insegnante?

Nella ricerca di modalità per migliorare la cura rivolta all'insegnante perché a sua volta abbia cura dell'alunno, due figure, dal nostro punto di vista, possono divenire utili supporti al peso della carriera scolastica: lo psicologo e il pedagogo.

Questi due professionisti, operanti in ambiti diversi e, di conseguenza, utili a supportare varie sfere della vita professionale e personale dell'insegnante, possono risultare figure decisive per il miglioramento del benessere in servizio, diminuendo lo spaesamento dell'insegnante di fronte a situazioni, stati d'animo e cambiamenti percepiti come incontrollabili.

⁸³ OECD, TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris (2019), <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

⁸⁴ C. Fiorilli, O. Albanese, *Importanza delle competenze emotive nella professione insegnante*, in "EXagere", n. 5 (2018), pp. 3-4; O. Albanese, A. Pepe, C. Fiorilli, P. Gabola, *Emozioni, supporto sociale ed esaurimento emotivo negli insegnanti: una relazione complessa*, in "Psicologia e Scuola", n. 31 (2014), pp. 15-21.

Come esplicitato da varie ricerche⁸⁵, un ruolo importante per il benessere e la qualità della vita scolastica degli insegnanti è giocato dalla rete di sostegno sociale, sia scolastico che extra-scolastico, presente al fianco dell'insegnante; dimensioni importanti, infatti, per l'adattamento professionale dei docenti sono il soddisfacimento ed il coinvolgimento lavorativo, che si caratterizzano proprio per il tipo di rete sociale che si viene a creare⁸⁶.

Non sentirsi abbandonati di fronte alle difficoltà, sentirsi tutelati all'interno dell'ambito scolastico da reti di collaborazione e sostegno può portare a dei miglioramenti sui livelli di stress percepito⁸⁷.

Allora, potenziare delle figure specifiche, oltre a colleghi, dirigente, insegnanti specializzati, all'interno delle mura scolastiche impegnate a supportare l'insegnante durante il suo lavoro emotivo e trasformativo, è di primaria importanza.

Nella cornice scolastica, la presenza dello psicologo è già una realtà⁸⁸, ma in accordo con l'Associazione Italiana di Psicologia (AIP), dovrebbe diventare una figura stabile all'interno di ogni istituto, con compiti che vanno dall'attività base di consulenza psicologica, sia per gli studenti che per il corpo docenti, a più specifici programmi di prevenzione e promozione del benessere, della salute, del comportamento positivo e del successo scolastico, fino ad attività di valutazione e intervento mirato⁸⁹.

La psicologia scolastica, secondo questa associazione, può aiutare ad affrontare positivamente i compiti propri della scuola, con riferimento, in particolare, alle dimensioni relazionali ed emotive. Lo psicologo sa inoltre implementare programmi di prevenzione primaria al fine di contenere l'emergere del disagio individuando possibili difficoltà e

⁸⁵ C. Fiorilli, O. Albanese, *Importanza delle competenze emotive nella professione insegnante*, in "EXagere", n. 5 (2018), pp. 3-4; P. Gabola, O. Albanese, C. Fiorilli, F. Zorzi, *La promozione del benessere negli insegnanti*, In "Educazione al benessere e nuova professionalità docente", C. Guidi, & G. Verni (Eds.) (2008), pp. 85-108; O. Albanese, A. Pepe, C. Fiorilli, P. Gabola, *Emozioni, supporto sociale ed esaurimento emotivo negli insegnanti: una relazione complessa*, in "Psicologia e Scuola", n. 31 (2014), pp. 15-21.

⁸⁶ P. Gabola, O. Albanese, C. Fiorilli, F. Zorzi, *La promozione del benessere negli insegnanti*, cit., p. 90.

⁸⁷ O. Albanese, A. Pepe, C. Fiorilli, P. Gabola, *Emozioni, supporto sociale ed esaurimento emotivo negli insegnanti: una relazione complessa*, cit.; A. Ditta, "Insegnanti bruciati": rischio burnout anche tra insegnanti giovani. *Stress perché manca sostegno nel lavoro quotidiano, uno studio*, (2018), su "Orizzontescuola.it", www.orizzontescuola.it. Consultato in data: 22/01/22.

⁸⁸ Si veda per esempio il servizio CIC (centro di informazione e consulenza), le recenti intese tra Ministero dell'istruzione e Consiglio Nazionale Ordine degli Psicologi e l'importanza data dalla legge di bilancio per il 2022 al servizio psicologico nelle scuole. Manca, ancora, però una figura istituzionalizzata all'interno della scuola in pianta fissa e non occasionale.

⁸⁹ S. Di Sano, S. Cacciamani, *Lo psicologo scolastico nel sistema educativo nazionale: proposte per l'istituzione di un servizio di psicologia scolastica (sps)*, (2019), documento scaricabile dal sito: www.aipass.org.

“barriere”, in modo da creare atteggiamenti emotivo-motivazionali positivi e favorire la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e supportivi oltre che a monitorare e supportare le difficoltà relative a cambiamenti didattici e/o organizzativi⁹⁰.

Proprio in un’ottica di integrazione professionale e in accordo con il lavoro di questo specifico esperto dei servizi alla persona, la collaborazione del pedagogo, secondo la nostra prospettiva, non è di secondaria importanza.

Questo professionista dell’educazione e dell’apprendimento, ancora poco riconosciuto all’interno degli ambienti scolastici italiani, si presenta come un valido supporto all’attività di adattamento professionale, oltre a porsi come ponte tra soggetti in formazione e insegnanti per intercettare e fronteggiare i nuovi bisogni educativi⁹¹.

Competente nell’orchestrazione della progettazione, del coordinamento e della supervisione delle azioni formative, egli prende parte assieme agli insegnanti ad una riflessione continua sulle nuove esigenze educative, sul rinnovamento didattico e sulla soluzione di problemi che possono emergere durante queste azioni⁹².

Inoltre, come spiegano S. Calaprice, E. Corbi e P. Perillo⁹³, per via delle sue competenze specifiche le funzioni del pedagogo, nel contesto del nostro discorso di cura dell’insegnante, possono essere: il coordinamento della formazione e dell’aggiornamento annuale, pianificando corsi, laboratori e seminari che riescano a rispondere alle reali esigenze del personale; la consulenza pedagogica per i docenti, atta a favorire in essi l’adozione e il mantenimento dei giusti approcci relazionali, ma anche mirata al sostegno nella gestione dei casi complessi e nell’individuazione delle strategie pedagogiche più opportune a favorire un miglioramento della qualità dei processi e dei risultati di apprendimento degli alunni; la supervisione e la revisione critica delle pratiche

⁹⁰ *Lo psicologo scolastico: necessità di una figura professionale per il benessere psico-sociale della scuola*, (2021), documento scaricabile al sito: www.aipass.org.

⁹¹ S. Calaprice, *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il “pedagogo” per la scuola*, in *“Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà”*, A cura di S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, Pensa MultiMedia, Lecce (2018), p. 669.

⁹² M Benetton, *Il dialogo, la relazione: il ruolo del pedagogo nella scuola*, in *“Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà”*, A cura di S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, Pensa MultiMedia, Lecce (2018), p. 692.

⁹³ Le funzioni del pedagogo descritte sono riprese dai due testi: S. Calaprice, *op.cit.*, pp. 670-671; E. Corbi, P. Perillo, *Il pedagogo per la scuola: competenze di ricerca per la consulenza educativa*, in *“Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà”*, A cura di S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, Pensa MultiMedia, Lecce (2018), pp. 679-681.

professionali agite dai singoli docenti.

Allora, supportando l'insegnante nel cambiamento e nella relazione con gli attori del contesto scolastico, ascoltandolo e facilitando il suo lavoro educativo permettendogli di svolgere al meglio il suo ruolo lontano da stress e inutili complicità, il pedagogo scolastico è la figura che più di ogni altra possiede le competenze per sostenere il personale docente e la popolazione scolastica lungo il percorso formativo⁹⁴.

In ultima analisi, dunque, queste due figure, nella sinergia del loro lavoro di affiancamento, supporto e sostegno dell'esperienza emotivo-relazionale e metodologico-didattica del personale docente possono, all'interno del percorso virtuoso di cura descritto, rivelarsi reali aiuti per la creazione di un contesto di benessere mentale e di soddisfazione professionale utile all'esplicitarsi qualitativo dell'importante missione educativa di riconoscimento, costruzione e crescita dell'individualità, conoscenza e competenza dell'alunno.

3.4 Conclusioni

Questo elaborato si è focalizzato sull'analisi e sulla ricerca dei possibili cambiamenti attuabili per rispondere a una forte esigenza di modifica e rinnovamento dei valori, degli obiettivi e dei processi di apprendimento fondanti e proposti dall'apparato scolastico, che in prima persona abbiamo vissuto durante i nostri anni da studenti.

Quella sensazione di appiattimento dell'individualità perpetrata da un approccio all'insegnamento freddo, scarno di relazione autentica, alienato e interessato solamente al travaso di conoscenze ci ha portato a cogliere una mancanza fondamentale di riconoscimento della componente umana nella scuola, imputata all'equilibrio incerto tra istruzione e educazione.

Di fronte all'importanza dei risultati, dei programmi, delle nozioni, delle abilità e della performatività, cosa ne rimane dello studente? Cosa resta di quella persona che egli è al di là del suo ruolo di apprendente?

Ci siamo allora chiesti come superare questo primato dell'istruzione, e, soprattutto, come dare la giusta importanza al soggetto in formazione, ponendolo come vero

⁹⁴ S. Calaprice, *op. cit.*, p. 670.

protagonista e perno delle aule scolastiche al di là di conoscenze e materie; domanda che ha trovato una risposta nell'implementazione dell'educazione, nella sua relazione esistenziale e bilanciata con l'istruzione.

Non un'educazione qualunque però, ma un'educazione basata e originata dal principio di cura.

L'aver cura sia dell'altro che di sé stessi come azione intrinsecamente collegata all'agire e alla costituzione umana è diventato il nostro principale interesse.

L'analisi di questo principio e delle implicazioni che esso comporta se unito all'agire educativo ci ha permesso di mettere in evidenza la centralità, all'interno del processo di apprendimento, di aspetti quali: la relazione, il riconoscimento, l'ascolto, l'attenzione, la disponibilità e l'empatia.

L'azione dell'insegnante, rielaborata in specifiche "posture" dell'essere, e l'educazione come cura, allora, è stata colta principalmente come rapporto umano, come rapporto diretto con la totalità della persona, posta come unica protagonista del processo educativo, e delle sue dimensioni, sia intellettuali che individuali e emozionali, e per questo mirata alla formazione dell'essere umano riconosciuto nella sua unicità e dignità.

In questo senso, assumere come centrale il principio di cura equivale a provocare un radicale dislocamento del principio d'ordine attraverso il quale costruiamo l'orizzonte di senso del processo educativo, equilibrando quindi trasmissione dei saperi e attenzione per l'individuo a cui quei saperi sono rivolti.

La figura di insegnante che da questa riflessione ha preso vita è quella di un professionista impegnato in un compito complesso e articolato di centratura dello studente, che nell'aver cura autentico dell'altro non può presentarsi solamente come competente nell'ambito disciplinare ma anche, e soprattutto, su aspetti relazionali ed emotivi.

La qualità professionale del regista dell'apprendimento, che si fa guida non invasiva all'interno del percorso di costruzione del sapere dello studente, si esplicita così nella capacità di creare e tutelare una sana relazione educativa, componente fondamentale per il miglioramento dei risultati dell'apprendimento, oltre che nella capacità di reinventarsi e di superare metodologie didattiche incapaci di rendere l'individualità e presenza dell'alunno come attiva nel processo educativo.

Infine, proprio questo nuovo impianto valoriale e questa enorme responsabilità derivata da una professionalità che riconosce il suo compito nell'educazione di una persona e non di un semplice "recipiente" ci hanno posto di fronte alla fondamentale e primaria importanza, per l'esplicitarsi di questo rapporto di cura e accompagnamento dell'allievo in formazione, del benessere e, quindi, dell'aver cura dell'insegnante.

Il fardello, le difficoltà e lo stress lavorativo ed emotivo che una professione di questo tipo può comportare e le ricadute sulla qualità, soddisfazione e cura dell'insegnamento e dei risultati dell'apprendimento ci hanno portato a ragionare con attenzione sul benessere dei docenti.

Siamo dunque arrivati alla conclusione che, per sostenere una scuola e un percorso educativo come quello che abbiamo cercato di descrivere, il benessere degli educatori e il supporto fornito a quest'ultimi deve essere situato al primo posto. Il che richiede una serie di cambiamenti e potenziamenti: prima di tutto la necessità di modificare la formazione iniziale dei docenti, implementando percorsi ancorati allo sviluppo di determinate competenze rispondenti ai reali bisogni educativi che la scuola e il lavoro del docente mettono in luce, selezionando così i candidati più consoni al ruolo intrinsecamente emotivo-relazionale che andranno a ricoprire.

In secondo luogo, garantendo opportunità fisse, mirate e qualitative di apprendimento e aggiornamento in servizio, in modo da tutelare e consolidare competenze, capacità e apertura mentale al cambiamento, oltre che una salda rete di supporto sociale, creata, oltre che dai colleghi, da figure di sostegno fisse in ogni realtà scolastica come il pedagogo e lo psicologo, atte ad affiancare gli insegnanti e a supportarli nell'accoglienza e adattamento ai cambiamenti e al carico emotivo imposti da studenti sempre diversi nei loro bisogni, linguaggi e necessità.

Possiamo allora concludere, senza la pretesa di fornire risposte definitive ad un problema evidentemente complesso, il percorso di riflessione che ci ha permesso, di avvicinarci con maggiore chiarezza alle criticità, alle mancanze e ai cambiamenti che una educazione basata sulla cura dell'interessa della persona, sia essa soggetto in formazione o regista dell'apprendimento, mette con forza in luce, auspicando un futuro in cui il principio di cura e la grossa componente relazionale che esso chiama in gioco, non sia più messo in secondo piano ma diventi invece la base fondamentale e unitaria di ogni processo

di formazione.

Speriamo inoltre, in relazione a questo paradigma di educazione, in un profilo di insegnante che nella scelta responsabile della propria missione scolastica e attraverso un riscritto sguardo attento alla persona possa operare qualitativamente il suo compito formativo all'insegna della "fascinazione per la crescita dell'altro"⁹⁵.

⁹⁵ M. Van Manen, *The Tact of Teaching, The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, Suny Press, New York (1991), citato da M. Striano in "La formazione degli insegnanti", cit., p. 140.

BIBLIOGRAFIA

- Albanese O., Pepe A., Fiorilli C., Gabola P., *Emozioni, supporto sociale ed esaurimento emotivo negli insegnanti: una relazione complessa*, in "Psicologia e Scuola", n. 31 (2014), pp. 15-21.
- Alberti A., *La scuola della repubblica. Un ideale non realizzato*, Editoriale Anicia, Roma (2015).
- A. Anichini, C. Laici, *La dimensione didattica*, (pdf online: www.neoassunti.indire.it).
https://neoassunti.indire.it/risorse_per_docenti/guide/avanguardie-educative/didattica.pdf.
- Antognazza D., *Le competenze socio-emotive: avere a che fare con sé, avere a che fare con gli altri*, in "Scuola ticinese", n.319 (2014), pp. 42-44.
- Antognazza D., *Crescere emotivamente competenti. Come sviluppare le competenze socio-emotive a scuola*, Edizioni la meridiana, (2017).
- Aristotele, *Etica nicomachea*, Bompiani, Milano (2000).
- *Atto di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2022*, 16/09/2021.
<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/il-ministro-bianchi-firma-l-atto-di-indirizzo-per-il-2022>.
- Baldacci M., *La formazione dei docenti e il tirocinio*, in "L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro", a cura di A. Mariani, Firenze University Press, Firenze (2014), pp. 37-42.
- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano (2014).
- Baldacci M., Nigris E., Riva M. G., *Il problema della formazione degli insegnanti*, in "Idee per la formazione degli insegnanti" a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, FrancoAngeli,

Milano (2020), pp. 7-8.

- Bagni B., *Sulla formazione dei docenti*, in *“Idee per la formazione degli insegnanti”* a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, FrancoAngeli, Milano (2020), pp. 18-29.

- Benetton M., *Il dialogo, la relazione: il ruolo del pedagogo nella scuola*, in *“Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà”*, A cura di S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, Pensa MultiMedia, Lecce (2018), pp. 687-696.

- Bianchi M., *Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti, per migliorare la qualità del sistema di istruzione*, in *“Formazione & Insegnamento”*, n. XIII-2 (2015), pp. 311-317.

- Biasi V., *Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali*, in *“Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto”*, a cura di G. Aleandri, Roma Trepress, Roma (2019), pp. 241-251.

- Biasi V., Caggiano V., Ciraci A. M., *Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana*, in *“Formazione & Insegnamento”*, n. XVII-3 (2019), pp. 92-103.

- Blandino G., *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*, UTET, Torino (1996).

- Blandino G., Granieri E., *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Cortina Raffaello, (1996).

- Blandino G., *Psicologia come funzione della mente*, UTET, Torino (2009).

- Boffo V., *La cura di sé e la formazione degli educatori*, in *“Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze: atti del convegno, 15-17 maggio 2008*, a cura di S. Ulivieri, F. Cambi e P. Orefice, Firenze University Press, Firenze 2010, pp. 1-11.

- Boffo V., *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, in *“Rivista Italiana di Educazione Familiare”*, n. 2 (2020), pp. 27-51.

- Buccolo M., *Didattica delle emozioni: educazione ed affettività nei processi di apprendimento*, in *“Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento”*, a cura di S. Ulivieri, Pensa MultiMedia, Lecce (2018), pp. 689-694.

- S. Calaprice, *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione:*

formare il “pedagogista” per la scuola, in *“Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà”*, A cura di S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, Pensa MultiMedia, Lecce (2018), pp. 669-672.

- Calvani A., *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in *“Progettazione formativa e valutazione”*, a cura di D. Bramanti, Carocci Editore, Roma (1998).

- Cambi. F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni del Cerro, Pisa (2005).

- Cambi F., *La cura in pedagogia: note critiche*, in *“Curricolo verticale e nuova professionalità docente nella scuola primari e secondaria, Corso di Perfezionamento 2008-2009”*, Università di Firenze, (pdf online). Data ultima consultazione: 10/10/2021.

- Conte M., *Ad altra cura. condizioni e destinazioni dell’educare*, Pensa MultiMedia, Lecce (2006).

- Cappa C., *Gli insegnanti e la loro formazione iniziale: prolegomeni tra istituzione e sapere*, in *“Idee per la formazione degli insegnanti”* a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, FrancoAngeli, Milano (2020), pp. 39-48.

- Carletti A., Varani A., *Didattica costruttivista: dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, (2004).

- Castiglioni M., *Insegnare e imparare richiede “coraggio”*, in *“Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento”*, a cura di S. Ulivieri, Pensa MultiMedia, Lecce (2018), pp. 695-700.

- Cavalli A., Argentin G., (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell’Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna (2010).

- Chomsky N., *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*, Edizioni Piemme, (2019).

- Commissione europea/EACEA/Eurydice, (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea

- Corbi E., Perillo P., *Il pedagogista per la scuola: competenze di ricerca per la consulenza educativa*, in *“Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà”*, A cura di S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, Pensa MultiMedia, Lecce (2018), pp. 677-685.

- Corsi M., *La formazione degli insegnanti. Dalla scuola dell'infanzia all'università: contenuti, metodi e prospettive*, in "Pedagogia più didattica", vol. 6-n.2, (2020), doi: 10.14605/PD622005, pp. 63-77.
- Crepet P., *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull'infanzia e adolescenza*, Einaudi, (2006).
- Damiani P., *Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico*, in "Formazione & Insegnamento", n. IX-2 (2011), pp. 77-89.
- Dell'Oro F., *Cercasi scuola disperatamente: Orientamento scolastico e dintorni*, Feltrinelli editore, (2015).
- Di Giovanni E., Greco C., *Clima scolastico e variabili soggettive dei docenti di scuola secondaria*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", n. 14 (2015), pp. 115-125.
- Di Sano S., Cacciamani S., *Lo psicologo scolastico nel sistema educativo nazionale: proposte per l'istituzione di un servizio di psicologia scolastica (sps)*, (pdf online, https://aipass.org/sites/default/files/documento%20finale_Psicologo%20Scolastico.pdf, 2019). Consultato in data: 22/01/2022.
- Dunne J., *Arguing for teaching as a practice: a reply to Alasdair MacIntyre*, in "Journal of philosophy of Education", 37-2 (2003), pp. 353-369.
- D'Auria A., Cavinato G., *Formazione iniziale degli insegnanti: l'araba fenice*, in "Idee per la formazione degli insegnanti" a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, FrancoAngeli, Milano (2020), pp. 58-67.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri L., Melacarne C., *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, FrancoAngeli, (2015).
- Fiorilli C., Albanese O., *Importanza delle competenze emotive nella professione insegnante*, in "EXagere", n. 5 (2018), pp. 1-10.
- Foucault M., *La cura di sé: 3: Vol. 3*, Feltrinelli, ed. 12, Milano (2014).
- Foucault M., *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino (1992).
- Fratini T., *La formazione e l'orientamento degli insegnanti: gli aspetti affettivi e relazionali*, in "L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro", a cura di A. Mariani, Firenze University Press, Firenze (2014), pp. 115-124.
- Gabola P., Albanese O., Fiorilli C., Zorzi F., *La promozione del benessere negli insegnanti*,

In *“Educazione al benessere e nuova professionalità docente”*, a cura di C. Guidi, G. Verni (Eds.) (2008), pp. 85-108.

- Galimberti U., *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, (2018).

- Gavosto A., *Formazione e reclutamento dei docenti in Italia: criticità e proposte*, in *“Idee per la formazione degli insegnanti”* a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, FrancoAngeli, Milano (2020), pp. 85-96.

- Giordani M. E., *Guida- Didattica per competenze, volume 1: Metodologie e didattica*, Raffaello Libri, (2018).

- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Mondadori, Milano (1996).

- Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano (1974).

- Lambruschini R., *Della educazione*, a cura di M. Casotti, La Scuola, Brescia (1945).

- *Linee programmatiche del ministero dell'istruzione*, 4 maggio 2021.

(<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-audizione-del-ministro-patrizio-bianchi-presso-le-commissioni-cultura-la-scuola-motore-del-paese->).

- *Lo psicologo scolastico: necessità di una figura professionale per il benessere psico-sociale della scuola*, (2021).

(pdf online: <http://www.aipass.org/sites/default/files/DOCUMENTO-CONGIUNTO-AIP-AIRIPA.pdf>).

- Margiotta U., *Abilitare la professione docente*, Pensa MultiMedia, Lecce (2010).

- Maslach C., Jackson S. E., *MBI: Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press, (1981).

- Maslach C., *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*, Cittadella Editrice, Assisi (1992).

- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Editori Laterza, Bari (1997).

- Meazzini P., *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Giunti, (2000).

- Milan G., *Educare all'incontro, la pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova Editrice, Roma (2013).

- Milani L., *Le competenze specifiche del mestiere di docente*, in *“Scuola italiana moderna”*, n.19 (2000), pp. 4-6.

- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano (2000).

- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, Carocci editore, Roma (2013).
- Mortari L., *Alle radici della cura*, in “Thaumàzein, rivista di filosofia”, n. 1 (2013), pp. 11-34.
- Mortari L., *Per una filosofia della cura*, in “Notiziario della Banca Popolare di Sondrio”, n. 128 (2015), pp. 148-152.
- Mortari L., *Educatori e lavoro di cura*, in “Pedagogia oggi, rivista SIPED”, n.2 (2017), pp. 91-105.
- Mortari L., F. Valbusa, *Cura e virtù: una filosofia dell’educazione all’etica*, in “Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education”, n.1 (2020), pp. 301-318.
- Musai M., *Professione docente e nuove competenze: l’esercizio del coaching educativo a scuola*, in “Edetania”, n. 52 (2017), pp. 145-165.
- Nicol D. J., Macfarlane-Dick D., *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice*, in “Studies in Higher Education”, 31(2) (2006), pp. 199-218.
- Nigris E., *La formazione degli insegnanti nella scuola che cambia*, in “Italianieuropei”, n. 5 (2020).
- Novara D., *Cambiare la scuola si può, un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un’educazione finalmente efficace*, BUR Rizzoli, Milano (2018).
- OECD, *PISA 2015 Results (Volume III): Students’Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris (2017). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD, *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris (2019), <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD, *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris (2020), <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- OECD, *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris (2019), <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD, *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris (2019), <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD, *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris (2019), <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Palmieri C., Prada G. (a cura di), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis Edizioni, Milano (2008).

- Pedditzi M. L., Nonnis M., *Competenze relazionali e burnout dei docenti: alcuni risultati di ricerca*, in "International Journal of Developmental and Educational Psychology", n. 2 (2009), pp. 81-87.
- Pedditzi M. L., Nonnis M., *Psycho-social sources of stress and burnout in schools: research on a sample of Italian teachers*, in "La medicina del lavoro", n. 105-1(2014), pp. 48-62.
- Pentucci M., *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano (2018).
- Platone, *Apologia di Socrate*, Utet, 1987
- Platone, *Eutifrone*, Utet, 1987
- Platone, *Lachete*, Utet, 1987
- Pring R., *Education as a moral practice*, in "Journal of Moral Education", 30(2) (2001), pp. 101-112.
- Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=DA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=DA)).
- Reale G., (a cura di), *Platone, tutti gli scritti*, Bompiani, Milano (2000).
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano (2006).
- *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*, documento SIPED del 15 novembre 2014, (pdf online: <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/DOCUMENTO-SIPED-ripensare-la-scuola.pdf?v=2>).
- Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) 2021/C 66/01 (OJ C, C/66, 26.02.2021, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))).
- Riva M. G., *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in "Pedagogia Oggi", n.2 (2015), pp. 21-39.
- Rogoff B., *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in social Context*, Oxford University Press, New York (1990).
- Rossati A., Magro G., *Stress e burnout*, Carocci Editore, (1999).
- Rossini V., *Stili emotivi dei docenti e teacher education*, in "Scuola Democrazia Educazione.

- Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*”, a cura di S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, Pensa MultiMedia, (2018), pp. 233-241.
- Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce (2006).
 - Seneca, *Lettere a Lucilio*, Garzanti, Milano (2001).
 - Spólnik M., *Cura di sé e cura dell'altro. Considerazioni antropologiche ed educative*, in “Rivista di scienze dell’educazione”, n. 1 (2018),pp. 13-34.
 - Stanzione I., Calenda M., *Livelli di Burn-out e percezioni del contesto lavorativo: un’indagine sugli insegnanti della scuola secondaria di primo gradi di Roma e Salerno*, in “Formazione & Insegnamento”, XVI – 3 (2018), pp. 367-287.
 - Striano M., La formazione degli insegnanti, in “*Idee per la formazione degli insegnanti*” a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, FrancoAngeli, Milano (2020),pp. 136-142.
 - Strepparava M. G., Sestigiani F., Corrias D., *Imparare dalle emozioni per stare meglio in classe. Un modello di intervento con gli insegnanti della scuola primaria*, in “*Lavorare con le emozioni. Atti del XII convegno di Psicologia e Psicopatologia Post-Razionalista*”, a cura di B. Nardi, E. Arimatea, I. Capecci, G. Francesconi, Accademia dei Cognitivi della Marca, Ancona (2011), pp. 113.134.
 - Toma D., *Il docente di qualità fra utopia e certezza*, in “Formazione & Insegnamento”, n. IX-3 (2011), pp. 119-124.
 - Torre R., Tino C., Fedeli M., *Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile*, in “Formazione & Insegnamento”, n. XIX- 3 (2021), pp. 170-183.
 - Trincherò R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G., *Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?*, in “Giornale italiano della ricerca educativa”, Pensa MultiMedia, XIII- 25 (2020), pp. 22-34.
 - Van Manen M., *The Tact of Teaching, The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, Suny Press, New York (1991).
 - Viteritti A., *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in “*La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell’autonomia*”, a cura di L. Benadusi, F. Consoli, Il Mulino, Bologna (2004).
 - Xodo C., Bortolotto M., *La professionalità educativa nel privato sociale*, Pensa Multimedia, (2001).
 - Zorzan L. R., *Una didattica delle emozioni per l’integrazione di tutti*, in M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce (2006), pp. 181-197.

- Zorzi F., Corrias D., Fiorilli C., Gabola P., Strepparava M. G., Albanese O., *“La formazione alla competenza emotiva e relazionale degli insegnanti come fattore protettivo dal burnout”*, in *“Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente”*, a cura di L. Lafortune, P. A. Doudin, F. Pons, D. R. Hancock, Erickson, edizione italiana a cura di O. Albanese e C. Fiorilli, (2012), pp. 153-173.

SITOGRAFIA

- Brancatisano V., *Galimberti: competenze? La scuola non educa più. Bisogna dirlo con forza*, (2019), su “Orizzontescuola.it”: <https://www.orizzontescuola.it/galimberti-competenze-la-scuola-non-educa-piu-bisogna-dirlo-con-forza/#:~:text=%E2%80%9CDobbiamo%20dire%20con%20forza%20che,caustico%2C%20il%20professor%20Umberto%20Galimberti.&text=E%20quando%20qualcuno%20gli%20rimprovera,il%20suo%20non%20%C3%A8%20pessimismo>. Consultato in data: 10/10/21.

- Benetton M., *Saper ascoltare. Studio sulle competenze relazionali degli insegnanti*, su “Fisppa.unipd”:
<https://fisppa.unipd.it/saper-ascoltare-studio-competenze-relazionali-insegnanti>.
Consultato in data: 05/01/22.

- Caon F., *La motivazione: una prospettiva didattica*, su “Pearson”:
<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/la-motivazione-una-prospettiva-didattica.html>. Consultato in data: 06/01/22.

- De Angelis F., *Nuovo reclutamento docenti, tempi strettissimi per avere la riforma entro l'anno. Si profila una nuova strada: un decreto scuola nel 2022*, (2021), su “Orizzontescuola.it”: <https://www.orizzontescuola.it/nuovo-reclutamento-docenti-tempi-strettissimi-per-avere-la-riforma-entro-lanno-si-profila-una-nuova-strada-un-decreto-scuola-nel-2022/>. Consultato in data: 22/01/22.

- Ditta A., *“Insegnanti bruciati”: rischio burnout anche tra insegnanti giovani. Stress perché manca sostegno nel lavoro quotidiano, uno studio*, (2018), su “Orizzontescuola.it”:
<https://www.orizzontescuola.it/insegnanti-bruciati-burnout-intelligenza-emotiva-stile-comportamentale-dei-docenti-italiani-uno-studio/>. Consultato in data: 05/01/22.

- Longo A. R., *Quanto è stressante il lavoro dell'insegnante? Insegnanti e presidi sono*

sottoposti quotidianamente a un forte carico di stress, che ha conseguenze negative sulla didattica, (2018), su “Wired”:

<https://www.wired.it/attualita/scuola/2018/12/29/insegnanti-stress/>. Consultato in data: 20/01/22.

- Noto S., *Università: educazione o istruzione?*, (2014), su “Ilfattoquotidiano.it”:
<https://www.ilfattoquotidiano.it/2014/05/21/universita-educazione-o-istruzione/993608/>. Consultato in data: 10/10/21.

- Palermo R., *Test psico-attitudinali per diventare ds. E perchè non per docenti, infermieri e medici?*, (2018), su “La tecnica della scuola”: <https://www.tecnicadellascuola.it/test-psico-attitudinali-per-diventare-ds-e-perche-non-per-docenti-infermieri-e-medici>. Consultato in data: 22/01/22.

- Paudice F., *Le carenze della scuola italiana: il quadro secondo i dati OCSE*, (2021) su “Osservatorio CPI”: <https://osservatoriocpi.unicatt.it/cpi-archivio-studi-e-analisi-le-carenze-della-scuola-italiana-il-quadro-secondo-i-dati-ocse#ftn5>. Consultato in data: 22/01/22.

- Povia L., *Costruttivismo e apprendimento: l'inclusione come prassi*, su “Didattica persuasiva”: <https://didatticapersuasiva.com/didattica/costruttivismo-e-apprendimento>. Consultato in data: 20/01/22.

- Sferrazzo G., *Le “life skills” competenze per la vita e per il benessere personale che si imparano anche a Scuola*, (2020), su “Orizzontescuola.it”:
<https://www.orizzontescuola.it/le-life-skills-competenze-per-la-vita-e-per-il-benessere-personale-che-si-imparano-anche-a-scuola/>. Consultato in data: 10/10/21.

- Vianello L., *Burnout: più a rischio stress docenti con classi numerose, incide educazione studenti. Vicepresidi e collaboratori meno rischi. Una ricerca della Sapienza di Roma*, (2017), su “Orizzontescuola.it”:
<https://www.orizzontescuola.it/burnout-piu-a-rischio-stress-docenti-con-classi-numerose-incide-educazione-studenti-vicepresidi-e-collaboratori-meno-rischi-una-ricerca-della-sapienza-di-roma/>. Consultato in data: 20/01/22.

- *Alunni più bravi nei test Invalsi se il docente è empatico e collaborativo con i colleghi*, (2019), su “La tecnica della scuola. Il quotidiano della scuola”:
<https://www.tecnicadellascuola.it/alunni-piu-bravi-nei-test-invalsi-se-il-docente-e-empatico-e-collaborativo-con-i-colleghi%E2%80%8B>. Consultato in data: 05/01/22.

- Avanguardie educative, su “INDIRE”:

<https://www.indire.it/progetto/avanguardie-educative/>. Consultato in data: 06/01/22.

- Cura su “Treccani”: <https://www.treccani.it/vocabolario/cura/>. Consultato in data: 10/10/2021.

- CARES: *le competenze relazionali ed emotive dell’insegnante*, (2021), su “SchoolEducationGateway”:

<https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/viewpoints/experts/cares-emotional-competences.htm>. Consultato in data: 05/01/22.

- *Debate (argomentare e dibattere)*, su “INDIRE”:

<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate>. Consultato in data: 06/01/22.

- Educazione su “Wikipedia, l’enciclopedia libera”:

<https://it.wikipedia.org/wiki/Educazione>. Consultato in data: 10/10/2021.

- Educazione su “Treccani”: <https://www.treccani.it/vocabolario/educazione/>. Consultato in data: 10/10/2021.

- *FIT: Come funziona il percorso di Formazione Iniziale e Tirocinio?*, (2018), su “Universo Scuola”: <https://www.universoscuola.it/fit-come-funziona.htm>. Consultato in data: 20/01/22.

- *Flipped classroom (la classe capovolta)*, su “INDIRE”:

<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/flipped-classroom>. Consultato in data: 06/01/22.

- *Formazione e reclutamento docenti, cosa non ha funzionato e come dovrebbero essere*, (2019), su “Orizzontescuola.it”:

<https://www.orizzontescuola.it/formazione-e-reclutamento-docenti-cosa-non-ha-funzionato-e-come-dovrebbero-essere/>. Consultato in data: 20/01/22.

- *Formazione in servizio*, su “Ministero dell’istruzione”:

<https://www.miur.gov.it/formazione-in-servizio>. Consultato in data: 22/01/22.

- INDIRE: <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee>.

- *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*, (2021), su “Eurydice Italia”: <https://eurydice.indire.it/insegnanti-in-europa-carriera-sviluppo-professionale-e-benessere/>. Consultato in data: 20/01/22.

- *Istruzione, Formazione e Educazione*, (2020), su “Invalsiopen”:

<https://www.invalsiopen.it/istruzione-formazione-educazione-significato/>. Consultato in data: 10/10/2021.

- *Istruzione o educazione? Lettera*, (2017), su “Orizzontescuola.it”: <https://www.orizzontescuola.it/istruzione-o-educazione-lettera/>. Consultato in data: 10/10/21.
- Istruzione su “*Treccani*”: <https://www.treccani.it/vocabolario/istruzione/>. Consultato in data: 10/10/2021.
- Istruzione su “*Wikipedia, l'enciclopedia libera*”: <https://it.wikipedia.org/wiki/Istruzione>. Consultato in data: 10/10/2021.
- *OCSE, docente di qualità: valutato su azione didattica e formazione continua*, (2016), su “Orizzontescuola.it”: <https://www.orizzontescuola.it/ocse-docente-di-qualita-valutato-su-azione-didattica-e-formazione-continua/>. Consultato in data: 20/01/2022.
- *Opening the Black Box of Teacher Quality*, <http://www.openteq.it/Home/About>. Consultato in data: 05/01/22.
- *Principi e azioni per la Scuola del futuro*, 19/01/21, su “Invalsiopen”: <https://www.invalsiopen.it/principi-azioni-scuola-futuro/>. Consultato in data: 20/01/22.
- *Studenti. Quelli italiani sono tra i più stressati dalla scuola: per l'OMS peggio di noi solo estoni, greci e belgi*, (2016), su “Orizzontescuola.it”: <https://www.orizzontescuola.it/studenti-quelli-italiani-sono-pi-stressati-dalla-scuola-loms-peggio-noi-solo-estoni-greci-e-bel/>. Consultato in data: 20/01/22.
- *Test invalsi, risultati migliori con docente empatico. Capacità relazionali insegnanti migliorano apprendimento*, (2019), su “Orizzontescuola.it”: <https://www.orizzontescuola.it/test-invalsi-risultati-migliori-con-docente-empatico-capacita-relazionali-insegnanti-migliorano-apprendimento/>. Consultato in data: 20/01/22.
- *Umberto Curi. L'originario significato della cura*, (2021), intervista su “Rai cultura”: <https://www.raicultura.it/filosofia/articoli/2021/03/Umberto-Curi-Loriginario-significato-della-cura--2cc52b00-db4a-4a65-a227-e732934c82a9.html>. Consultato in data: 15/10/2021.
- *What Is the CASEL Framework?*, su “CASEL”: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>. Consultato in data: 05/01/22.
- World Health Organization, *ICD-11: International classification of diseases (11th revision)*, (2019), <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>. Consultato in data: 20/01/22.

