

# I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

1  
2015

*Rivista fondata da LUIGI VOLPICELLI*

ea  
ANICIA

# I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista semestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

Comitato editoriale:

**Carlo Cappa, Marco Antonio D'Arcangeli, Marc Foglia, Viviana La Rosa  
Donatella Palomba, Anselmo Paolone, Roberta Piazza, Teodora Pezzano,  
Stefano Salmeri, Alessandro Sanzo, Giuseppe Spadafora, Nicola Siciliani de Cumis,  
Ignazio Volpicelli, Elena Zizioli**

Comitato scientifico:

**Gaetano Bonetta, Wilhelm Büttemeyer, Florencio V. Castro, Hervé A. Cavallera,  
Robert Cowen, Margarete Durst, Michel Ostenc, Rosella Frasca,  
Mario Gennari, Antonio Luzón, Francesco Mattei, Lucio Pagnoncelli,  
Luciano Pazzaglia, Miguel A. Pereyra, Maria S. Tomarchio**

Prezzo abbonamento 2015: Italia 51,65 - Estero 56,81 + 15,49 s.p. e bancarie  
Per abbonamenti, fascicoli separati, richiesta pubblicità indirizzare a:

ANICIA s.r.l. - Via S. Francesco a Ripa n. 104 - 00153 Roma  
(IBAN: IT41B050480320000000006546) - Tel. 06/5894742 (anche Fax)

Il fascicolo non recapitato dovrà essere reclamato entro un mese dalla ricezione del fascicolo successivo. I manoscritti, i libri per recensione, le richieste di cambio debbono essere indirizzati alla Direzione de:

«I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA» Via Corsini n. 12 - 00165 ROMA

La direzione de «I Problemi della Pedagogia» esaminerà soltanto i contributi originali non ancora pubblicati o in via di pubblicazione. I contributi da pubblicare vanno inviati al seguente indirizzo: [problemidellapedagogia@gmail.com](mailto:problemidellapedagogia@gmail.com)

I contributi pubblicati sono sottoposti a procedimento di revisione conforme alle norme ISI.

*I Problemi della Pedagogia* è una rivista scientifica che adotta il codice etico delle pubblicazioni elaborato dal Committee on Publication Ethics (COPE): *Best Practice Guidelines for Journal Editors*.

Anno LXI

Gennaio/Giugno 2015, n. 1

## SOMMARIO

- M. GENNARI, *La formazione dell'uomo romano tra paganesimo, ebraismo, esoterismo e cristianesimo delle origini* p. 3
- M. ALUIGI, *Dal sé funzionale all'io attivo: genesi filosofica dell'educazione progressiva in J. Dewey* p. 21
- A. C. AMADU, *Louise Andreas von Salomé e la rilevanza pedagogica della sua opera* p. 59

|   |        |
|---|--------|
| E. M. BRUNI, <i>La formatività del comunicare</i>   | p. 75  |
| G. FRANCHI, <i>Albi illustrati ed educazione al visivo. Un percorso attraverso l'astrazione</i> | p. 97  |
| P. LEVRERO, <i>La pedagogia e i suoi linguaggi. Per un lessico della pedagogia generale</i>     | p. 125 |
| S. PERFETTI, <i>Educarsi all'altro. Riflessioni di pedagogia critica</i>                        | p. 145 |

#### CONGRESSI E CONVEGNI

|   |        |
|---|--------|
| V. D'ASCANIO, G. ERRICO, <i>Un'orchestra di voci per una domanda: «Quale formazione per gli insegnanti oggi?»</i> | p. 155 |
|---|--------|

#### RECENSIONI

|   |        |
|---|--------|
| L. BELLATALLA, <i>La narrativa colorata. La letteratura popolare e l'educazione</i> (L. Todaro)               | p. 177 |
| S. CALVETTO, <i>Pedagogia del sopravvissuto. Canetti, Améry, Bettelheim</i> (S. Trifilio)                     | p. 180 |
| J. EVOLA, <i>Il cammino del cinabro</i> (H. A. Cavallera)   | p. 183 |
| E. GARIN, U. SPIRITO, <i>Carteggio 1942-1978</i> (H. A. Cavallera)  | p. 187 |
| E. MARESCOTTI (a cura di), <i>Educazione come... metafore e concetti educativi</i> (G. Errico)                | p. 190 |
| F. PIZZI, <i>Martin Luther King, JR. Il giorno di Dio nel giorno dell'uomo</i> (C. Spina)                     | p. 194 |
| A. PORTERA, <i>Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale</i> (D. Colella) | p. 197 |

#### SOMMARI

|                               |        |
|-------------------------------|--------|
| <i>Sintesi degli articoli</i> | p. 203 |
|-------------------------------|--------|

Hanno collaborato a questo numero de «I Problemi della Pedagogia»:

M. ALUIGI, A. C. AMADU, E. M. BRUNI, H. A. CAVALLERA, D. COLELLA, V. D'ASCANIO, G. ERRICO, G. FRANCHI, M. GENNARI, P. LEVRERO, S. PERFETTI, C. SPINA, L. TODARO, S. TRIFILIO

*Direttore Responsabile:* IGNAZIO VOLPICELLI

Autorizzazione del Presidente del Tribunale di Roma n. 4453 del Registro della Stampa 3-2-1955  
ISSN: 0032-9347

# I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista bimestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

**a**  
ANICIA

## La formatività del comunicare

Elsa M. Bruni

*Non esiste nessun uomo e nessuna cosa che siano soltanto oggetti per me e che non racchiudano una pressione, un vantaggio, il fine di una tendenza o il vincolo di un volere, un'importanza, una pretesa o una presa di posizione, una vicinanza interna o una resistenza, una distanza o una estensione. Il rapporto vitale, sia esso limitato a un dato momento o duraturo, fa sì che tali uomini e tali oggetti mi rechino felicità, estendano la mia esistenza, accrescano la mia forza, oppure vengano a delimitare in questo rapporto lo spazio della mia esistenza, a esercitare una pressione su di me, a diminuire la mia forza. E ai predicati che le cose acquistano soltanto nel rapporto vitale con me corrisponde il mutare degli stati in me stesso.*

Wilhelm Dilthey, *Critica della ragione storica*

### COMUNICAZIONE E PEDAGOGIA

In ambito educativo la comunicazione da sempre rappresenta una frontiera intorno alla quale si sono concentrate notevoli attenzioni; oggi, tuttavia, le prospettive della ricerca pedagogica hanno riconosciuto alla comunicazione un ruolo fondativo. E ciò si spiega innanzitutto con la consapevolezza che ogni attività umana è di per sé comunicativa prima ancora che educativa, si origina cioè per mezzo di uno scambio e nella relazione. Tutti gli esseri viventi comunicano, si relazionano, educano e apprendono: l'uomo ha costituito a tal fine il linguaggio, organizzandolo in sequenze sempre più complesse e rispondenti a specifici significati culturali. Gli animali, parimenti, ricorrono a suoni, movimenti, secrezioni, a un simbolismo carico di messaggi: si pensi, per fare solo un esempio, al caso delle api mellifere che con la famosa danza dell'addome, interpretata nel 1945 dal biologo austriaco Premio Nobel per la Fisiologia e la Medicina Karl von Frisch, comunicano ai congeneri la scoperta e la giusta direzione di una fonte di cibo<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cfr. K. von Frisch, *The Dance Language and Orientation of Bees*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1967.

È stato, dunque, naturale che le scienze umane e sociali abbiano riconosciuto alla comunicazione un'importanza tale da collocarla al centro dei loro discorsi scientifici; ed è stato altrettanto naturale che tali discorsi si siano andati specializzando parallelamente alle declinazioni plurali dello stesso paradigma comunicativo. Si sono sentiti coinvolti terreni sempre più numerosi della ricerca, nei quali e per i quali la comunicazione ha rappresentato un contenitore, un concetto-chiave, un tema comune che per un effetto *rebound* si converte in uno stimolatore all'interno dei diversi settori scientifici. Le scienze tecnologiche, quelle delle immagini, la semiotica, la pedagogia e la didattica, le discipline giuridiche e le scienze politiche, la psicologia e le scienze sociali hanno avuto nella comunicazione il legante, il fattore aggregante. Dalla comunicazione tutte queste hanno trovato un punto di intersezione, così che a ben guardare tutte convergono verso questo ambito di studio, ma prima ancora dalla comunicazione tutte hanno trovato una ragione del loro esistere come scienze: «La comunicazione non è solo un oggetto possibile per le scienze che se ne occupano, ma ciò che rende possibile la loro stessa presenza, come a dire che se la nostra non fosse una "società della comunicazione" non esisterebbero nemmeno le scienze che a questo tipo di società dedicano studio e riflessione: società della comunicazione e scienze della comunicazione si co-appartengono perché la prima è definita dalle seconde che però possono definirla solo in quanto essa esiste»<sup>2</sup>. La comunicazione è in sintesi un tema complesso, che abbraccia e reclama insieme punti di vista e interpretazioni molteplici, che necessita di un approccio multidimensionale.

Se si ammette la tesi di John Kiske, che anche in Italia ha conosciuto largo consenso, la comunicazione si specifica come un ampio campo di studio aperto agli apporti e ai metodi di svariate e differenti discipline. In questo senso il tema non si traduce in oggetto proprio e specifico di una scienza, ma in un'area di studio che da angolazioni differenti, con metodi diversi e perseguendo determinati obiettivi, giustifica i parziali interessi disciplinari<sup>3</sup>. Questa posizione genera conseguenze e richiede precisazioni.

<sup>2</sup> P. C. Rivoltella, *Teoria della comunicazione*, Brescia, Editrice La Scuola, 1998, p. 10.

<sup>3</sup> Cfr. J. Fiske, *Introduction to Communication Studies*, London-New York, Routledge, 1990.

La conseguenza prima è di carattere epistemologico e afferisce alla necessità di una definizione teorica scientificamente fondata e specifica dei singoli approcci disciplinari, il che impone di chiarire i termini del tema e la prospettiva teorica all'interno di un campo disciplinare. In ambito pedagogico questo lavoro ha trovato alcuni interpreti principali in studiosi che hanno formalizzato e introdotto nel lessico scientifico pedagogico espressioni che traducono il connubio fra il comunicare e il formare/formarsi. E il linguaggio scientifico ha significato l'apertura di un terreno riflessivo sulle strategie, sui percorsi, sulle finalità e sui modelli della comunicazione, funzionali alla realizzazione di pratiche educative capaci di favorire la piena formazione umana. È entrata a pieno titolo nel discorso pedagogico la questione della comunicazione formativa nella famiglia, nella scuola e nei luoghi di lavoro, è avvenuto il pieno riconoscimento della relazione come presupposto di ogni processo di insegnamento e di apprendimento.

La seconda conseguenza, intimamente connessa alla prima, sottolinea il rischio come paradosso della parzialità e della astrazione della riflessione quando la comunicazione è assunta come oggetto di indagine da uno specifico ambito di ricerca. Gli sviluppi interni alla pedagogia rappresentano una garanzia di sintesi dei contributi che arrivano da ambiti differenti. Anche in questo caso, il lavoro svolto negli ultimi decenni ha assicurato un *proprium* pedagogico al fenomeno comunicativo, riconoscendone il carattere di *focus* della riflessione stessa e della pratica educativa. Il dialogo inter e transdisciplinare è stato alla base della definizione apertamente formativa del comunicare, considerato nelle diverse forme e all'interno dei contesti reali in cui si svolge la formazione umana.

Prendendo spunto dal celebre volume *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, fissiamo attraverso gli autori Watzlawick, Beavin e Jackson (1971) alcuni principi posti a fondamento delle loro tesi dai quali derivano altrettanti paradossi; il primo principio afferma l'impossibilità di non comunicare, il secondo insiste sulla circolarità-interazione tra messaggio e metamesaggio. Dal primo principio deriva il paradosso in base al quale possono ritenersi forme di comunicazione il linguaggio verbale e le azioni, ma allo stesso modo anche l'immobilità e il silenzio. Dall'affermazione della interazione tra il messaggio e il metamesaggio nasce il paradosso secondo cui le regole e i codici

di interpretazione di un messaggio possono essere in accordo o, al contrario, possono essere discordanti con le informazioni espresse attraverso il messaggio. In altro modo la comunicazione può essere lineare ma può anche essere ambigua e dare luogo a fraintendimenti e situazioni conflittuali. A ciò si aggiunga che la comunicazione umana si sviluppa attraverso la compartecipazione di linguaggi differenti, verbali, non verbali, paraverbali ed extra-linguistici, che hanno tutti un peso nella trasmissione, di conseguenza, lasciano tutti un "segno" nella mente, influenzando i modi del pensare e l'articolazione della vita interiore di ciascuno.

Da queste premesse emerge, accanto all'importanza indiscutibile della categoria comunicazione, la sua rilevanza nei processi di educazione-formazione e nell'ambito delle professionalità educative. In modo particolare, si leva la responsabilità di guidare i processi di comunicazione affinché possano farsi realmente formativi. Se è necessario approfondire le frontiere per ripensare e migliorare gli strumenti e le forme del comunicare nella pluralità dei luoghi in cui il soggetto vive la sua esistenza umana, è altrettanto necessario indagarli nel loro costituirsi in termini di relazione. Al centro si pone la relazione comunicativa che si stabilisce negli ambiti intenzionalmente formativi, quella tra le figure dell'insegnante e del discente, bambino e adulto, soffermando lo sguardo sulle competenze e sui comportamenti comunicativi dell'insegnante considerati il fattore principale da cui dipendono in larga misura, al di là delle implicazioni sul piano emotivo, il successo o l'insuccesso scolastico degli allievi<sup>4</sup>.

La ricerca educativa muove da una posizione chiara fondata sull'associazione comunicazione e educazione. In altri termini stabilisce come punto di partenza sia del teorizzare che del praticare in chiave pedagogica l'assoluta convinzione che il comunicare dell'uomo generi sempre e comunque, in qualsiasi forma, un messaggio che in termini generali mette in moto un processo educativo. L'atto, volontario o involontario, di comunicare trasmette all'altro e dunque educa: comunicando, c'è sempre chi insegna e chi apprende.

La comunicazione, secondo questa prima accezione, nasce come bisogno, nasce dal bisogno che ciascun essere umano ha di re-

<sup>4</sup> Fra i tanti, si rimanda a B. Zani, P. Selleri, D. David, *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.



lazionarsi con i suoi simili e con il suo ambiente: è impensabile concepire la vita umana senza comunicazione. In questo caso, la comunicazione vale nella sua accezione prima di trasmissione, di veicolo di informazioni. E in questo senso diventa una necessità sociale e culturale.

E ancora, gioca e ha giocato in ogni tempo un ruolo fondamentale nello sviluppo della cultura e delle società: ogni società umana ha accumulato un patrimonio di credenze, di abitudini, di saperi, di costumi, di idee, di valori e, per assicurarsi la sopravvivenza e lo sviluppo, ha avvertito il bisogno di trasmetterlo, di socializzarlo, di comunicarlo. Il processo di trasmissione è reso possibile grazie ai processi di comunicazione, all'interno della famiglia, della comunità, entro i contesti di vita dei suoi membri, nella scuola, via via che le società sono diventate più complesse e il patrimonio si è fatto quantitativamente e qualitativamente più significativo<sup>5</sup>.

A guidare la comunicazione intesa primariamente come trasmissione di informazioni sono le disposizioni umane. Si passa così alla seconda lettura: la comunicazione è legata ai modi, agli atteggiamenti, alla condivisione, alla disposizione emotiva, alla dimensione etica dei soggetti. La comunicazione, che va oltre la pura trasmissione, si afferma e vive nel soggetto e nelle sue relazioni e in queste trova senso, si fa progetto-tensione costantemente da visionare e ri-orientare. È progetto etico, antropologico, formativo. Riguarda il soggetto e la sua formazione, è legata alla costruzione e ricostruzione della identità umana<sup>6</sup>. È oggetto della pedagogia<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2000, p. 121: «Nelle società complesse [...] Il patrimonio da trasmettere è così imponente anche sul solo piano quantitativo che non si può praticare la socializzazione senza la *specializzazione* e la *differenziazione* dei processi comunicativi».

<sup>6</sup> Si vedano sul tema gli studi di Gregory Bateson e, in particolare, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.

<sup>7</sup> A tal proposito Franco Cambi, sottolineando il triplice compito della pedagogia, «pensare la comunicazione al suo livello più alto (o profondo o regolativo o primario); custodirne il senso oltre la trasmissione (pensarlo, riattivarlo, articolarlo); sviluppare una pragmatica della comunicazione, in chiave etico-antropologico-formativa, continuamente da "provare" e da "correggere"», dà ragione del compito specifico della pedagogia: «Poiché essa verte su processi che costituiscono i soggetti; è scienza di interazioni e mediazioni; è sapere progettuale e assiologico; ha un forte connotato utopico». F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Milano, Apogeo, 2006, p. 107.

Va da sé che la comunicazione si è imposta come «una delle grandi *categorie epocali*»<sup>8</sup>, affianco e al pari della formazione, del cambiamento, della complessità, della pluralità, della differenza. In particolare, la comunicazione, nel suo progressivo sofisticarsi di forme e nel suo continuo diffondersi in una rete di agenzie, si è fatta per un verso problema, richiamando a sé l'interesse scientifico di un crescente numero di ambiti, e per un altro verso si è imposta come frontiera di altrettanti settori disciplinari. La comunicazione che qui nominiamo è quella di stretto ambito pedagogico e didattico, quella comunicazione in altri termini che si pone a fondamento del processo di formazione, che interessa il pensare e l'agire educativi, che riguarda tutti gli attori della formazione, che tocca la riflessione pedagogica in termini di teorizzazione sulla dimensione relazionale della formazione del soggetto lungo l'arco dell'intera esistenza e che tocca la pedagogia come sapere e sapere-agire nella prospettiva di indagare una delle categorie reggenti del discorso pedagogico e di interpretarne la specifica dimensione alla luce degli odierni bisogni umani e formativi del soggetto. In sintesi, diventa un paradigma attorno al quale la pedagogia articola il proprio sapere e la propria prassi<sup>9</sup>.

Cambiano oggi i registri della comunicazione, si trasformano i ruoli e si moltiplicano continuamente le forme e i luoghi della comunicazione. Tutto questo influenza i comportamenti, i processi di conoscenza e i processi di formazione, la vita psichica di ciascuno di noi. Se è vero che la complessità del codice comunicativo è da porre in relazione al grado di socialità, così che più l'animale è sociale, tanto più saranno complessi il meccanismo e il codice di comunicazione<sup>10</sup>, è necessario soffermarsi su quanto oggi la velocità dell'innovazione delle grammatiche comunicative, anche in termini di avanzamento tecnologico e di pratiche educative, abbia sostanzialmente ridisegnato l'identità umana.

A maggior ragione la comunicazione, nel suo originario significato di "conversazione", "condivisione", "trasmissione", "parteci-

<sup>8</sup> F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, cit., p. XI.

<sup>9</sup> Cfr. M. Contini, *Comunicazione tra opacità e trasparenza*, Milano, Bruno Mondadori, 1984 e D. Dolci, *Comunicare, legge della vita*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

<sup>10</sup> Cfr. E. M. Bruni, *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca*, Lanciano, Carabba, 2005, pp. 9-17.

pazione", assume centralità nell'attuale società e nell'odierno discorso pedagogico in quanto reclama la ricerca di modalità, tecniche e strumenti tali da renderla nelle sue molteplici articolazioni un reale dispositivo per valorizzare la creatività dell'uomo e non per limitare le infinite potenzialità attraverso la coercizione e mediante forme di chiusura e di modelli comunicativo-formativi basati su conformismo e gerarchizzazioni. I fattori di rischio sono molteplici e nell'ultimo decennio si sono intensificati gli approfondimenti in ambiti diversi della scienza, in ambiti che secondo le proprie specificità di interesse scientifico si propongono di approfondire un fenomeno multifaccettato che penetra ogni tipo di esperienza umana. L'interesse crescente negli ultimi tempi è dato anche dai crescenti fattori di novità che gravitano intorno alla formazione e che giocano una doppia funzione, per un verso traducendosi in fattori di cambiamento dei processi della formazione e della comunicazione, per un altro verso ergendosi a elementi attivi nel circoscrivere nuovi ambiti di riflessione scientifica.

In passato come nel tempo presente il tema è stato oggetto di analisi, oggi a maggior ragione lo studio delle relazioni comunicative che si stabiliscono nei luoghi della formazione, *in primis* nella scuola come agenzia propriamente e intenzionalmente deputata all'educazione degli uomini, sta conoscendo un interesse nuovo anche a seguito dell'ingresso del digitale e delle nuove tecnologie. Non solo: la trasformazione più evidente è quella che si è avuta in senso multiculturale, una trasformazione che è comune a tutte le realtà sociali post-industriali. Se si riflette sulla storia dell'Europa degli ultimi quarant'anni, dapprima in quella del Nord e poi in quella del Sud il multiculturalismo e il fenomeno migratorio si sono venuti a costituire come «caratteri sociali stabili e permanenti»<sup>11</sup>, che hanno imposto la questione della comunicazione soprattutto in termini pedagogici. Le differenze linguistiche, i fraintendimenti non verbali, gli stereotipi e i pregiudizi possono condizionare gli esiti degli incontri e delle relazioni umane, possono rappresentare degli ostacoli che hanno rimesso al centro la necessità di competenze e di professionalità sicure, in grado di "agire" adeguatamente

<sup>11</sup> P. D'Ignazi, *Educazione e comunicazione interculturale*, Roma, Carocci, 2005, p. 7.

quando emerge un problema<sup>12</sup>, e capaci di garantire ai soggetti in formazione l'acquisizione di apprendimenti riflessivi e metariflessivi. La comunicazione al tempo del multiculturalismo è di per sé più complessa e bisognosa di strategie, di interventi e di risposte alle istanze differenti che si presentano nelle realtà sociali ed educative.

Gli spazi della formazione hanno assunto un volto più specializzato a seguito delle emergenze delle ultime decadi: le trasformazioni sociali e culturali hanno ridefinito esigenze formative dei nuovi soggetti, orientamenti politico-culturali, formule educative, la coscienza educativa e la riflessione pedagogica. Quello del multiculturalismo è solo una delle questioni aperte: si pensi a come il problema del *genere* abbia messo in discussione il tradizionale modello di formazione, prettamente maschile<sup>13</sup>, e con esso le dinamiche della comunicazione formativa; si pensi ancora al fronte ecologico e alle recenti definizioni dell'ambiente che hanno tracciato nuove formule di relazione fra uomo e ambiente fisico e antropico in cui svolge la sua esistenza. È naturale che tutto questo fermento abbia inciso profondamente nel modo di ridefinire le dimensioni del processo di formazione umana, a partire dalla componente sociale-comunicativa-relazionale<sup>14</sup>.

Dalla psicologia alla psicoanalisi, dalla sociologia alla semiotica, dalla linguistica alla pedagogia sino alla didattica, l'importanza della comunicazione interpersonale è stata ribadita con convinzione. All'unisono è ribadito il valore dei processi di interazione e di rela-

<sup>12</sup> Cfr. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, tr. it., Roma, Astrolabio, 1971. La scuola di Palo Alto ha elaborato un modello di intervento per la risoluzione dei problemi detto "terapia breve". Il modello ha il fine di aiutare le persone a superare problemi di ordine relazionale e si basa sull'assunto che è il soggetto a definire il problema. Tradotto in contesti formativi, il modello, non normativo, muove dal considerare il problema così come si presenta nell'*hic et nunc*, dall'individuare tutti gli elementi che caratterizzano la situazione problematica, dal programmare gli interventi tenendo presente la realtà del contesto di vita e l'effettività delle interazioni tra il soggetto (che vive e rimarca il problema) e l'ambiente in cui si sono manifestate le difficoltà. Il problema sorge nella relazione tra i soggetti e il contesto particolare.

<sup>13</sup> Cfr. E. M. Bruni, *Differenza e pluralismo nel discorso pedagogico*, in A. Mariani (a c. di), *25 saggi di pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 139-155.

<sup>14</sup> Per approfondimento si rimanda a E. M. Bruni, *Ambiente e processo formativo*, Pisa, ETS, 2012, pp. 55-69.

zione per lo sviluppo cognitivo e affettivo del bambino<sup>15</sup>; all'unisono viene sottolineata la centralità dei processi interattivi e comunicativi nella vita degli uomini, bambini e adulti. Allo stesso modo, il riconoscimento della centralità del paradigma in esame è sempre associato al riconoscimento del non automatismo di una sua realizzazione. In altri termini, la comunicazione non è data in sé, anzi la stessa è soggetta, come ricordano Watzlawick, Beavin e Jackson, a disturbi.

#### I PROCESSI DI FORMAZIONE TRA RELAZIONE E CURA

Nelle sue esperienze di vita ciascun essere umano incontra l'altro, l'alterità in genere fatta di uomini, di donne, di animali, di macchine tecnologiche. Con tutto questo ogni essere umano entra in relazione nella vita di tutti i giorni e condivide tempo e spazio. Con tutto questo ciascuno di noi sviluppa il proprio progetto di vita, realizza in altri termini il suo processo di formazione che dura per tutta la sua esistenza. E lo fa, dunque, comunicando e interagendo con l'universo che gli è attorno<sup>16</sup>.

C'è chi ha riconosciuto nell'interazione tra l'io e l'altro una disposizione naturale dell'essere umano, un atteggiamento comune a tutti gli uomini di privilegiare condotte ispirate da sentimenti positivi nei confronti dei suoi simili. Secondo questa prospettiva la motivazione etica va considerata una tensione naturale di tutti gli esseri umani. I principali riferimenti intellettuali di questa posizione, come Hume, Shafetsbury e Hutcheson, parlano di "senso morale" innato che trova la sua sede originaria nelle sfere non razionali<sup>17</sup>.

Il rapporto tra l'io e l'altro così pensato chiama in causa la capa-

<sup>15</sup> Cfr. L. Trisciuzzi, C. Fratini, M. A. Galanti, *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.

<sup>16</sup> Si rimanda, fra i tanti, a E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007.

<sup>17</sup> Cfr. A.A.C. Shafetsbury, *Saggi morali*, tr. it., Bari, Laterza, 1962; D. Hume, *Trattato della natura umana*, in Id., *Opere*, Bari, Laterza, 1971; F. Hutcheson, *An Inquiry into the Original of Our Ideas of Beauty and Virtue*, in *Collected Works*, vol. I, Hildesheim, Olms, 1725. Di segno opposto la posizione di quanti, come Spencer, come James Mill e ancor prima come Helvetius, ritengono che quanto chiamiamo "morale" non sia disposizione naturale, bensì il risultato di un processo culturale, di evoluzione.

cità di apertura dell'io verso l'altro, che può dirsi in altri termini legata alla capacità propria di ogni individuo di identificarsi e provare *simpatia* nei confronti dell'altro: non si pone come fonte la razionalità, bensì il sentimento.

Non è la morale critica, riflessiva e razionalistica a determinare l'azione morale; è al contrario il sentimento, inteso come bene immediato e spontaneo, a rappresentare la base dell'azione morale. L'apertura all'altro, che *naturaliter* accomuna gli esseri umani e rappresenta la forma della moralità minima, è imprescindibile dalla capacità che l'io ha di riconoscere l'altro come persona o, meglio, è connesso strettamente a un processo di riconoscimento reciproco all'interno di un gruppo umano.

Se, tuttavia, l'uomo ha in sé disposizioni etiche frutto di un processo naturale, va anche sottolineato che tali disposizioni non si formano di per sé, spontaneamente, e che quindi le stesse possono essere e anzi sono sviluppate in contatto con l'ambiente culturale e dall'ambiente culturale stesso<sup>18</sup>. Il che equivale a sostenere che la formazione di posizioni, di concezioni, di atteggiamenti etici sono il risultato di esperienze vissute e sono al tempo stesso l'effetto delle influenze esercitate sul soggetto dai suoi simili. Tradotto sul piano della riflessione pedagogica, ogni persona si inserisce in un'azione educativa possedendo già disposizioni che risultano dal contesto etico di appartenenza: questo soggetto su cui si dirige l'azione pedagogica ha un proprio pensiero, ha delle credenze, degli slanci motivazionali, che si trasformano e si arricchiscono nel corso della propria vita.

La vita morale del soggetto cambia continuamente, si innova, si trasforma, sperimentando revisioni continue nel costante incontro/confronto con la realtà che è la cornice delle sue esperienze personali e relazionali. La pedagogia, che riflette sul processo di formazione umana e che qui assumiamo nella sua funzione pratica di sapere chiamato a orientare l'azione, assume un'importanza imprescindibile, in quanto discorso impegnato a pensare e a favorire le condizioni per la costruzione di incontri positivi, ossia di relazioni formative, ad agevolare lo sviluppo di stili comportamentali fondati sulla apertura e sul rispetto della unicità e della singolarità di ogni soggetto educativo, in ultima analisi a promuovere la matu-

<sup>18</sup> J.-P. Changeux, P. Ricoeur, *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999.

razione di capacità riflessive tali da superare la parzialità di punti di vista individuali<sup>19</sup>.

L'assunto di fondo ruota intorno alla convinzione che la comunicazione costituisca la garanzia della qualità delle azioni educative. E tale presupposto a sua volta fa leva sull'idea che la qualità della relazione è data dalla qualità dell'azione educativa che è prima di tutto un'azione di cura. Le implicazioni sul piano pedagogico si avvertono in prima istanza sul modo in cui l'educatore pensa e svolge la sua azione nella relazione educativa: «L'azione fondamentale cui [l'insegnante] è chiamato è quella di modificare la rappresentazione del proprio ruolo, poiché è necessario che si pensi non solo in quanto tecnico impegnato a rendere l'altro partecipe del sapere, dei fondamenti che definiscono l'identità di una cultura, ma soprattutto come educatore che assume come primario l'impegno ontologico ed etico dell'aver cura per orientare l'altro alla cura di sé»<sup>20</sup>. Come prima deduzione si può a ragione affermare che il legante delle categorie comunicazione-relazione-formazione è proprio la cura che la pedagogia, come sapere critico-riflessivo e regolativo delle teorie e delle pratiche formative, oggi ha tematizzato nel costante lavoro di ri-comprensione del formarsi dell'uomo. La cura si situa così nella formazione, nella misura in cui ne è sostegno e orientamento. Come il processo di formazione umana, anche la cura è un esercizio-processo costante e *lifelong*, che continua per tutto l'arco della vita di una persona, che è soggetto a cambiamenti e riposizionamenti, che non può naturalmente risolversi nella dimensione intimistica e solitaria ma presuppone sempre l'altro: la cura di sé è in ogni caso cura dell'altro. Il paradigma della cura da Socrate a Platone ha attraversato tutti i secoli fino a noi, passando per la cultura antica greca e romana, per il pensiero cristiano, fino alla modernità, nell'Ottocento nell'attenzione particolarmente prestata alla cura genitoriale, nel Novecento con Heidegger in cui la cura, come fenomeno ontologico-esistenziale fondamentale, è nel processo del

<sup>19</sup> Su questo aspetto si vedano, in particolare, i lavori di E. Frauenfelder, F. Santoianni, *Percorsi dell'apprendimento, percorsi dell'insegnamento*, Roma, Armando, 2002 e M. Striano, *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001.

<sup>20</sup> L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2013, p. 46. «L'aver cura», specifica l'Autrice, «non è un'abilità, ma un modo di essere che si apprende dall'esperienza di relazione con chi di questo modo di essere è testimone».

formarsi dell'uomo, in una costante relazione con il mondo di cui si è parte. La cura è nel progetto di formazione dell'essere umano, nel suo essere proiettato-in-avanti rappresenta la condizione necessaria, è ciò che rende possibile il diventare o il non diventare se stessi: è per Heidegger l'essere dell'Esserci<sup>21</sup>.

Nei contesti di apprendimento la preoccupazione verso l'altro presuppone la tensione a costruire ambienti relazionali all'interno dei quali si generino comportamenti di cura: l'agire dell'educatore si caratterizza in virtù dell'attenzione e del riguardo che mostra per i vissuti e per le esperienze dell'allievo, per i suoi modi di vivere l'esperienza educativa, per i suoi modi di elaborarla, per i suoi stili cognitivi e affettivi<sup>22</sup>. L'intervento educativo, lungi dall'affidarsi a dispositivi ermeneutici standardizzati e teso a favorire lo sviluppo integrale della persona-allievo, si organizza (deve organizzarsi) intorno ai principi della cura, fa leva su una revisione delle posizioni che a lungo hanno prevalso. In primo luogo accetta la dislocazione dell'attenzione che, tradizionalmente prestata alla figura e al ruolo dell'educatore, ora si sposta sull'allievo e sui suoi profili, esistenziali-cognitivi-affettivi.

Questo riconoscimento nasce dalla nuova direzione che la ricerca educativa ha vissuto nel secolo scorso, in modo particolare si afferma a seguito della nuova epistemologia della pratica pedagogico-didattica che ha tracciato un percorso originale sia per l'impostazione delle elaborazioni teoriche sia per la definizione delle azioni formative. La perdita di fiducia nella razionalità tecnica ha

<sup>21</sup> Martin Heidegger introduce il concetto di cura secondo il significato latino come affanno-angoscia e nel senso di allevamento-protezione. In *Essere e tempo* il filosofo fa suo il mito di Cura tramandato da Igino: «Cura, cum quendam fluvium transiret, vidit cretosum lutum, sustulit cogitabunda et coepit fingere hominem. Dum deliberat secum quidnam fecisset, intervenit Iovis; rogat eum Cura ut ei daret spiritum, quod facile ab Iove impetravit. Cui cum vellet Cura nomen suum imponere, Iovis prohibuit suumque nomen ei dandum esse dixit. Dum de nomine Cura et Iovis disceptarent, surrexit et Tellus suumque nomen ei imponi debere dicebat, quandoquidem corpus suum praebuisset. 3. Sumpserunt Sarurnum iudicem; quibus Saturnus †secus† videtur iudicasse: Tu Iovis quoniam spiritum dedisti. ....corpus recipito. Cura quoniam prima eum finxit, quamdiu vixerit Cura eum possideat; sed quoniam de nomine eius controversia est, homo vocetur quoniam ex humo videtur esse factus» (*Hygini Fabulae*, CCXX).

<sup>22</sup> Cfr. L.S. Goldstein, *The Relational Zone: The Role of Caring Relationships in the Co-construction of Mind*, in "American Educational Research Journal", XXXVI [1999], n. 3, pp. 647-673.



determinato la crisi delle modalità stesse di pensare e di fare la formazione<sup>23</sup>. La razionalità tecnica ha accompagnato la riflessione sui processi formativi e ha accompagnato la pratica professionale degli educatori; in Occidente è stato il modello prevalente dai tempi più antichi fino a buona parte del Novecento. A far da sfondo vi era la concezione positivista della conoscenza come processo lineare e vi era d'altra parte la concezione della competenza docente come valore strumentale. I due sistemi, quello docente e quello discente, erano interpretati come scissi, come due zone distinte del sistema educativo globale; il "problema" veniva ad essere definitivo e fronteggiato *a priori*, nella convinzione di una sua risoluzione attraverso il ricorso a procedure standardizzate applicate meccanicamente da una razionalità professionale tecnica e soprattutto indipendente dall'allievo reale<sup>24</sup>. Dalla lettura di stampo positivistico-lineare del processo di insegnamento-apprendimento deriva la gerarchizzazione dei ruoli degli attori coinvolti, riconoscendo il vertice della piramide a chi intellettualmente era dominante. Sull'insegnante, infatti, si concentravano le attenzioni, in virtù della sua preparazione intellettuale, del suo essere agente attivo del processo formativo e della sua autorità. Prevaleva la dimensione intellettuale su quella affettivo-emozionale.

Questa concettualizzazione, revisionata, è stata sostituita da una nuova epistemologia: in particolare la teoria interazionista ha ripensato i termini dello sviluppo cognitivo dando nuova luce all'interpretazione dei processi di insegnamento-apprendimento. La rivoluzione epistemologica e la conseguente messa in crisi del modello educativo di stampo gentiliano muovono dalla considerazione dell'apprendimento in termini di relazione: il sapere è una costruzione operata non dal singolo ma dalla interazione tra le persone. Se «lo sviluppo è un processo in cui gli individui si evolvono partecipando a una serie di attività culturali, contribuendo a loro volta all'evoluzione delle loro comunità nel corso delle generazio-

<sup>23</sup> Per una traduzione della questione sul versante delle pratiche d'insegnamento, si veda P. Calidoni, *Didattica come sapere professionale. Materiali e appunti tra algoritmi e narrazioni*, Brescia, Editrice La Scuola, 2000.

<sup>24</sup> Importante è l'approfondimento in D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 31-75.

ni»<sup>25</sup>, va da sé che negli ambienti di apprendimento tutti i soggetti coinvolti sono soggetti attivi e partecipi della propria e dell'altrui formazione umana, che non possono essere concepiti separatamente e che tutti si strutturano reciprocamente<sup>26</sup>. E lo fanno, avendo cura di sé (e della propria formazione) e prendendosi cura degli altri (e della altrui formazione). La condizione di essere soggetti in perenne formazione si completa con la condizione di esseri mai compiuti che hanno il compito di trovare sempre una *forma* alla propria esistenza. È in questa chiave che la relazione trova il suo pieno significato, come conseguenza della condizione ontologica di ogni essere umano: la relazione è il tratto fondamentale che consente il divenire di ciascuno, in quanto è proprio dell'uomo il suo essere dipendente-da.

Ciò evoca innanzitutto la relazione che si stabilisce nei luoghi della formazione tra docente e discente, richiama così l'idea di educazione come relazione interpersonale tra l'educatore e l'educando, una relazione intorno alla quale si gioca il processo di formazione dell'uomo, sia bambino che adulto<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> B. Rogoff, *La natura culturale dello sviluppo*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004, p. 35.

<sup>26</sup> La tesi, secondo la quale lo sviluppo cognitivo è connesso al ruolo svolto dalle relazioni sociali, richiama Vygotskij e Mead in particolare e si rifà a importanti integrazioni della teoria di Dewey. La *social cognition* segue le vie dell'approccio sociale allo studio dei processi cognitivi, generando all'interno di questa linea di fondo diverse articolazioni a seguito dei legami con correnti di pensiero in ambito europeo.

<sup>27</sup> Cfr. M. Laeng, G. Ballanti, *Pedagogia*, Brescia, Editrice La Scuola, 2000, pp. 25-29: «La relazione interpersonale tra il maestro e il discepolo comporta una disuguaglianza strutturale e funzionale che tende a ridursi, fino a quando il secondo eguaglia il primo o addirittura lo supera. Questa asimmetria ha comunque un fondamento naturale addirittura biologico ed è più accentuata agli inizi. [...] Questa asimmetria che vede nel piccolo una indiscutibile situazione di dipendenza (però con un riscontro positivo nei rapporti affettivi e nel bisogno di assistenza e di sicurezza) perdura abbastanza a lungo, in quanto il bambino, il fanciullo, l'adolescente hanno bisogno di apprendere cognizioni e abilità necessarie per vivere in società. [...] L'uomo sviluppa soprattutto una ricca vita di relazione con i suoi simili, dalla quale ha origine la *cultura*, con i *mores* e tutte le arti e le scienze. Mentre l'evoluzione biologica è stata assai lenta, lo sviluppo culturale è per contro assai più veloce ed opera a valanga in maniera cumulativa. [...] ciò non toglie che l'uomo conservi molti tratti delle sue origini, che lo espongono a conflitti con sé medesimo oltre che con i suoi simili».

## I PREDICATI DELLA FORMAZIONE. APPUNTI PER GLI EDUCATORI

La letteratura scientifica al riguardo è amplissima e compiuta appare la ricostruzione a livello di teoria della categoria comunicativa in ambito pedagogico. Le ricerche più recenti hanno mirato a indagare il fenomeno ponendolo in stretto connubio con le recenti riletture della formazione proprie dell'elaborazione pedagogica in Occidente. Tramontato il modello formativo classico della tradizione occidentale, è venuta meno contemporaneamente l'impostazione della comunicazione che lo animava. Se la comunicazione ha costituito il fondamento dell'educazione, di ogni atto educativo formale e non formale, intenzionale e spontaneo, essa è stata storicamente rispondente alla strutturazione sulla quale una data società fondava i rapporti fra i suoi membri.

L'educazione nelle società occidentali fino almeno ai primi anni del secolo scorso ricalcava il principio dell'autorità: le relazioni tra educatore ed educando, tra genitori e figli, tra lo Stato e i cittadini erano tutte relazioni gerarchiche, là dove dominava l'asimmetria nei rapporti e dove la sottomissione ne era il connotato primo. Via via che il modello di comunicazione e di formazione autoritario, gerarchico e meccanicistico è stato superato, all'interno della riflessione pedagogica la comunicazione educativa ha conosciuto un profondo lavoro di rilancio e di modernizzazione. Fondamentale per la ripresa e il rilancio della "questione" è stata nel secolo scorso la metamorfosi del soggetto, generata dalla decostruzione del modello cartesiano e dalla messa in crisi della sua fondazione razionale-deterministica<sup>28</sup>. L'immagine multifaccettata del soggetto ha reclamato una ridefinizione e una ricomprensione del suo essere: è così che, accanto alla dimensione del *cogito*, si scoprono le dimensioni dapprima ignorate e negate, come la socialità, la relazionalità, la storicità, l'affettività.

Dal punto di vista della formazione, sia a livello di teoria che di pratica, si afferma il principio della imprescindibilità di ogni modello formativo dalla componente relazionale del soggetto, la prova della impossibilità di concepire il soggetto in formazione avulso

<sup>28</sup> Sul tema si vedano, in particolare, F. Cambi (a c. di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Roma, Carocci, 2009 e E. M. Bruni, *Achille o dell'educazione razionale*, Venezia, Marsilio, 2012.

dalla dimensione socio-relazionale-affettiva. La pratica educativa, in tutti i luoghi in cui si svolge (famiglia, scuola, extrascuola), deve articolarsi tenendo presente la formatività (capacità di formare) del comunicare, là dove quest'ultimo sia davvero interazione tra esseri umani e incontro di affettività<sup>29</sup>. In chiave propriamente pedagogica studiosi fra i quali Franco Cambi, Mariagrazia Contini, Rita Fadda<sup>30</sup> e poi Vanna Boffo<sup>31</sup> e Luigina Mortari<sup>32</sup>, hanno perimetrato all'interno del discorso pedagogico un ambito di riflessione sulla comunicazione che, grazie all'approfondimento scientifico della struttura e dei percorsi in prospettiva educativa e didattica, si è imposta a pieno titolo come frontiera disciplinare, strettamente connessa all'indagine dei processi di conoscenza e formazione, allo sviluppo del bambino e alla piena realizzazione umana degli adulti, alla costruzione di strumenti e di percorsi di insegnamento e di apprendimento.

A fondamento vi è la convinzione della interdipendenza fra comunicazione, relazione e formazione: la qualità della relazione educativa dipende dalla modalità in cui si articola la comunicazione

<sup>29</sup> Cfr. P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando Editore, 1993.

<sup>30</sup> È importante ricordare il volume monografico della rivista "Studium Educationis" (2000, n. 4) dedicato alla "comunicazione formativa". Il numero monografico denota l'impegno e la volontà di dare al tema un'impronta propriamente pedagogica, distinta dalle connotazioni delle scienze psicologiche e sociologiche. Lo si evince dai contributi dei principali rappresentanti delle scuole pedagogiche, quella fiorentina con Franco Cambi e Simonetta Ulivieri, quella bolognese con Piero Bertolini, Matilde Callari Galli, Andrea Canevaro, Franco Frabboni, Mariagrazia Contini e Maurizio Fabbri, quella veneta con Luciano Galliani, Antonio Genovese, Diega Orlando Cian, oltre ai contributi di Rita Fadda e di Silvia Kanizsa.

<sup>31</sup> Numerosi sono i contributi della studiosa sulla comunicazione e sulle relazioni educative; si ricordano, in particolare *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Milano, Apogeo, 2011, *Costruire relazioni educative. La cura dell'empatia*, in A. Mannucci, L. Collacchioni, *Emozioni, Cura, Riflessività. Valorizzare le differenze per promuovere la formazione di ognuno*, Pisa, ETS, 2012, pp. 73-84, *Comunicazioni e affetti nelle relazioni familiari*, in G. Bandini (a c. di), *Noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*, Firenze, University Press, 2010, pp. 17-35.

<sup>32</sup> Di particolare importanza sono i suoi studi sulla dimensione della cura nella costituzione dell'essere umano e sulla primarietà della cura nel processo di formazione dell'uomo. I contributi sono numerosi, si vedano in particolare *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, *Aver cura di sé*, Milano, Bruno Mondadori, 2009 e *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2013.

tra persone. La formazione di ciascun uomo non è che un incontro costante con l'altro, prende forma nella relazione: nel suo cammino esistenziale l'uomo incontra l'altro, lo incontra volente o nolente, lo incontra nelle persone con cui è chiamato direttamente o indirettamente a relazionarsi. L'altro da sé in tutti i casi pensabili costituisce l'elemento indispensabile e insostituibile della vita umana: la vita dell'uomo è infatti comunicazione e dialogo circolare con l'altro da sé. L'altro con cui si dialoga, con cui si comunica, a cui noi parliamo e che parla a sua volta a noi stessi, diventa il riferimento principale nella costruzione della nostra struttura identitaria, nel nostro processo di affermazione umana, di autenticazione come persone<sup>33</sup>. Non è ipotizzabile la realizzazione di un'autentica formazione umana senza la relazione che si nutre del dialogo in quanto principio di riconoscimento dell'altro come estensione, come apertura, come costruzione, contro ogni impostazione di chiusura e di indifferenza distruttiva. In questa prospettiva, scrive Giuseppe Milan, «da vera educazione contribuisce indubbiamente al movimento di continua realizzazione dell'educatore e dell'educando – attraverso la reciprocità della loro azione – ma partecipa anche alla perenne costruzione di quel mondo che – in tutte le sue espressioni – può e deve entrare in tale relazione complessa come “altro”, come “tu” da ascoltare e da costruire, come soggetto attivo in grado di contribuire con la sua specifica parola al processo educativo dell'uomo»<sup>34</sup>.

L'uomo si costruisce attraverso la relazione che prevede la cura come «aspetto universale della vita umana», come «il luogo dove comincia il senso dell'esserci»<sup>35</sup>. Nel concetto dell'aver cura che ampia rilevanza ha avuto nel pensiero classico vi era implicita l'idea di dare un ordine: così Zeus ordina tutte le cose e ha cura di esse, così l'educatore prefigurato da Socrate nell'*Apologia* ha cura dei giovani e insegna loro la capacità di aver cura di sé. In questo senso l'aver cura di sé si traduce nella capacità di occupare le proprie energie nella cura dell'anima come ricerca di saggezza e di verità:

<sup>33</sup> Cfr. E. M. Bruni, *Pedagogia e trasformazione della persona*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008.

<sup>34</sup> G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova Editrice, 2000, p. 31.

<sup>35</sup> L. Mortari, *La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico*, in V. Boffo (a c. di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Bologna, Clueb, 2006, p. 59.

«Educare significa dunque educare ad aver *cura di sé* (*epiméleia eauto-  
u*)»<sup>36</sup>.

La dimensione più propria della cura di sé non è quella intimistica di ricerca privata, quella dell'uomo alla ricerca del proprio sé interiore; l'esercizio della cura si nutre della pratica sociale, trova la dimensione più congeniale per la sua attuazione nelle scuole, nella famiglia, nelle comunità, nei luoghi professionali. Ogni relazione educativa dovrebbe avere nella cura il fondamento e il vettore orientativo della sua esplicazione<sup>37</sup>, dovrebbe in altri termini reggersi sulla constatazione della impossibile estraneità dell'altro dalla nostra esistenza. D'altra parte, sebbene si sia ricordato come fin dall'antichità classica la cura sia stata un connotato della riflessione educativa, la riscoperta nel discorso pedagogico e nella prassi educativa è avvenuta partendo dalle nuove antropologie che hanno impresso una nuova valenza alla cura in pedagogia, fino a collocarla come centrale nella formazione degli insegnanti.

Certo la cura in pedagogia non è stata recuperata direttamente dalle filosofie e dalle antropologie fondate sulla valorizzazione dell'altro e sulla relazione, ma sicuramente le diverse teorie della persona, le filosofie dell'esistenza, le riflessioni antropologiche centrate sull'alterità come fondamento dell'identità umana, hanno dato nuovo respiro e nuovo valore alla cura declinata pedagogicamente.

Ma tale risveglio necessita di confrontarsi con la dimensione

<sup>36</sup> Ivi, p. 61.

<sup>37</sup> Cfr. V. Boffo, *La cura di sé e la formazione degli educatori*, in Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze, Firenze, 15-17 Maggio 2008, vol. *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, 2010, pp. 356-367: «Ogni relazione educativa che caratterizza le dimensioni apprenditive dovrebbe avere il proprio asse portante inscritto nella dimensione della cura. Tuttavia, non solo i consueti contesti professionali e non di tipo educativo devono essere caratterizzati dalla cura per l'altro che l'educatore esercita come atto costitutivo della propria professione. Anche i luoghi della formazione degli adulti, come i luoghi di lavoro, di ogni professione, dovrebbero essere caratterizzati da una cura sollecita e prodiga, i luoghi delle professioni mediche, ma anche i luoghi dell'impresa pubblica e privata. Le professioni educative dovrebbero avere nella dimensione della cura e della *cura sui* un volano come anche un vettore direzionale. Ogni atto educativo può costituirsi come atto di senso per la vita dei soggetti che lo vivono e lo interpretano solamente se la *cura* ne sarà l'intrinseca dimensione orientante e costituente» (p. 359).

storico-esperienziale, «attraverso convinzioni maturate nella prassi dai diversi professionisti dell'educazione»<sup>38</sup>. Allo stesso modo tale risveglio, che si postula come conseguenza del ribaltamento del modello impersonale e del paradigma antropologico moderno (dell'immagine dell'individuo autosufficiente, autoregolato, anaffettivo), comporta un'attenzione nuova al significato dell'esperienza di insegnamento e apprendimento. Dalla impostazione pedagogico-didattica-tecnica si passa ad accentuare il carattere singolare e unico della relazione didattica. Lo sguardo non è più rivolto all'esterno della relazione e, dunque, alla stereotipata applicazione di un "prontuario" (di schemi e procedure), bensì si guarda all'interno dell'evento didattico, dando il giusto peso alla unicità dei soggetti della relazione (docenti e discenti). Diventano costoro i protagonisti della relazione e della progettazione educativo-didattica perché le pensano, le interpretano, le leggono con il loro linguaggio e le loro grammatiche senza far leva sui linguaggi e le grammatiche nozionistiche e paradigmatiche<sup>39</sup>. Emerge con forza il tema dell'insegnante competente, della sua formazione e della sua professionalità. Il dibattito sulla formazione dei docenti ha radici lontane e, come ricorda Saverio Santamaita, è «un'esigenza avvertita già dai tempi dell'Unità nazionale»<sup>40</sup>; tuttavia la risposta istituzionale alla rilevata lacuna pedagogica, psicologica e didattica della formazione degli insegnanti è arrivata con la legge n. 341 del 1990 "Riforma degli ordinamenti didattici universitari" e ben otto anni più tardi, nel maggio 1998, con l'emanazione dei *Criteri per l'attivazione dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e scuole di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie*<sup>41</sup>.

Da questo momento fino al più recente decreto che, abolendo ufficialmente l'esperienza delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), istituisce l'anno di Tirocinio Formativo Attivo (TFA), si profilano due prospettive espresse nel-

<sup>38</sup> C. Xodo, *La cura in pedagogia*, in V. Boffo (a c. di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, cit., p. 90.

<sup>39</sup> Di particolare interesse le riflessioni sul tema in G. Ballanti, *Il comportamento insegnante*, Roma, Armando, 1996<sup>5</sup>.

<sup>40</sup> A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2011, p. 165.

<sup>41</sup> Per un quadro puntuale sulla storia e sul dibattito scientifico della formazione degli insegnanti si rimanda, in particolare, a G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carocci, 2001.

la relazione generale del *Gruppo di lavoro per la formazione del personale docente* presieduta da Giorgio Israel<sup>42</sup>. Accanto al necessario rafforzamento delle conoscenze disciplinari centrale risulta la formazione socio-psico-pedagogica di tutti i docenti: «La sua formazione socio-psico-pedagogica deve renderlo [il docente] capace di orientarsi nelle diverse fasce di età e permettergli di operare al meglio sia nell'ambito dei problemi legati alle relazioni interpersonali a scuola (lavoro di gruppo, rapporti tra studenti, rapporti con le famiglie, ecc.) sia all'individuazione delle modalità educative (motivazione allo studio, partecipazione, ecc.) adeguate a promuovere il successo didattico»<sup>43</sup>. La formazione dei docenti è tutta giocata sulla triade capacità-competenze-abilità e sulla sintesi di queste ultime che Cambi definisce "vettori". In primo luogo è necessario formare le capacità che consentono agli insegnanti di comprendere i processi di formazione nella loro complessità e, in particolare, le dinamiche vissute dai soggetti durante il percorso di prendere forma. Sono soprattutto le capacità di dialogo a costituire l'elemento portante dell'operare docente. Quanto alle competenze, va sottolineato il ruolo che ricoprono nel caratterizzare la professionalità multidimensionale del docente: sono competenze pedagogiche, psicologiche, socio-culturali, comunicative, situate nella zona di confine tra cura e comunicazione. Il terzo campo è costituito dalle abilità, traducibili nell'acquisizione da parte degli insegnanti di un bagaglio di tecniche e di modalità organizzative delle proprie attività<sup>44</sup>.

Nella definizione dell'azione offerta dal docente si è verificata, anche sotto il profilo istituzionale, la volontà di concentrare l'attenzione alla dimensione emozionale-affettiva dei processi di insegnamento/apprendimento. Si è fatto concreto il superamento della prospettiva unicamente diretta alla dimensione intellettuale: secondo il noto insegnamento deweyano, dalla parte del discente si mira a rafforzare l'interesse e la motivazione nell'allievo che apprende, dalla parte del docente si mira a rafforzare la sua. E se teniamo conto dell'architettura postulata dalla filosofia della cura, si

<sup>42</sup> Il Gruppo di lavoro è stato istituito con decreto del 30 luglio 2008 dal ministro Mariastella Gelmini.

<sup>43</sup> A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, cit., p. 178.

<sup>44</sup> Cfr. F. Cambi, *Le devianze giovanili e il trattamento educativo: la cura e la socializzazione. Appunti sulla formazione dei formatori*, in V. Boffo (a c. di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, cit., pp. 153-158.



può a ragione integrare la riflessione sostenendo quanto sia fondamentale per facilitare l'apprendimento il ruolo dei fattori affettivi e quanto sia importante la costruzione di contesti relazionali positivi sotto il profilo affettivo<sup>45</sup>.

<sup>45</sup> Scrive a tal riguardo Luigina Mortari che «per il configurarsi di un buon contesto educativo, che faciliti il processo di progressiva autonomia del soggetto, è necessario che lo *scaffolding cognitivo* sia attuato in stretta connessione con lo *scaffolding affettivo*, che consiste nel far percepire un clima relazionale accogliente e rassicurante», L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 50.