

Cura come polis: interdipendenza, giustizia e trasformazione educativa

Care as Polis: Interdependence, Justice, and Educational Transformation

Aldo Amoia*

Riassunto

Il contributo analizza le condizioni teoriche e pratiche per mezzo delle quali la cura, intesa non come gesto individuale ma come dispositivo relazionale e collettivo, può diventare principio ordinatore di contesti educativi orientati alla giustizia sociale. A partire da una lettura critica dell'etica della cura (Noddings, Tronto, Mortari) e delle sue radici nella tradizione filosofica (Aristotele, Heidegger), l'autore propone un modello operativo centrato su tre assi: il riconoscimento della vulnerabilità come condizione strutturale dell'apprendimento; la costruzione di pratiche collettive di interdipendenza; la trasformazione delle istituzioni educative attraverso dispositivi partecipativi. Il saggio prende in considerazione metodologie didattiche concrete – tra cui il *Cooperative Learning*, la *Restorative Practice* e il *Community-Based Learning* – mostrandone l'applicabilità nelle scuole italiane e discutendone le tensioni critiche e le condizioni di praticabilità. Un'attenzione specifica è dedicata al ruolo della cura nei processi di inclusione e al riconoscimento delle differenze come risorsa pedagogica.

Parole chiave: etica della cura; interdipendenza; pratiche collettive; giustizia educativa; pedagogia trasformativa; inclusione.

Abstract

The article analyzes the theoretical and practical conditions through which care, understood not as an individual gesture but as a relational and collective dispositif, can become an organizing principle for educationally just contexts. Drawing on a critical reading of the ethics of care (Noddings, Tronto, Mortari) and its roots in the philosophical tradition (Aristotle, Heidegger), the author proposes an operational model centered on three axes: the recognition of vulnerability as a structural condition of learning; the construction of collective practices of interdependence; and the transformation of educational institutions through participatory devices. The essay discusses concrete pedagogical

* Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". E-mail: aldo.amoia@uniba.it.

through participatory devices. The essay discusses concrete pedagogical methodologies – including *Cooperative Learning*, *Restorative Practice*, and *Community-Based Learning* – analyzing their applicability in Italian schools and examining critical tensions and conditions of feasibility. Specific attention is devoted to the role of care in inclusion processes and to the recognition of difference as a pedagogical resource.

Keywords: ethics of care; interdependence; collective practices; educational justice; transformative pedagogy; inclusion.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. La cura: una questione pedagogica irrisolta

Il dibattito pedagogico odierno ha riportato al proprio centro la nozione di *cura* con un'urgenza che supera la sua dimensione relazionale immediata. Gli scenari educativi sono attraversati da disuguaglianze crescenti, da una progressiva pluralizzazione dei soggetti e da una instabilità istituzionale che non può essere ignorata. Rimettere la *cura* al centro, però, rischia di aprire un'ambiguità che vale la pena esplicitare. L'istanza della cura pedagogica si declina secondo una duplice polarità euristica: da un lato, una configurazione di matrice squisitamente conservativa, finalizzata alla riproposizione surrettizia di asimmetrie gerarchiche radicate nella dicotomia tra detentore del sapere e soggetto in apprendimento; dall'altro, una postura di natura trasformativa, intesa quale dispositivo critico atto a decostruire e rinegoziare i vettori di potere che innervano le istituzioni formative. L'interrogativo ermeneutico che muove la presente riflessione intende indagare le condizioni di possibilità affinché l'agire di cura trascenda la dimensione atomistica e micro-relazionale del rapporto duale docente-discente, per istituzionalizzarsi quale nucleo fondativo e assiologico di una *governance* educativa orientata alla giustizia sociale. Al fine di evadere tale nodo problematico, si è optato per un approccio transdisciplinare, innestando le istanze dell'etica della cura all'interno delle cornici teoriche della filosofia dell'educazione, delle prospettive intersezionali e dei *decolonial studies* – indispensabili per problematizzarne le derive etnocentriche – sino a saggiarne la ricaduta nelle prassi didattiche concrete. Il presupposto teorico cardine risiede nella consapevolezza dell'insostenibilità della cura ove confinata nella sfera del privatismo individualistico. La privatizzazione dell'onere della cura in capo al singolo docente ne sterilizza, infatti, il potenziale emancipatorio, tramutandola in un dispositivo di riproduzione delle disuguaglianze sistemiche e in un fattore

di rischio per la fenomenologia del *burnout* professionale. Si profila, pertanto, la necessità cogente di riconcettualizzare la cura nei termini di una pratica collettiva e strutturale, capace di incidere politicamente sulle coordinate materiali e simboliche entro cui si strutturano i processi di trasmissione e co-costruzione della conoscenza. Tale opzione teoretica si scontra inevitabilmente con una complessa dialettica interna: l'ipertrofia di una cura strutturale recisa dal legame intersoggettivo rischia di scivolare in derive di tipo burocratico e spersonalizzante; specularmente, un ripiegamento sulla dimensione puramente relazionale espone il fianco a derive individualistiche e assistenzialiste. Il presente contributo si propone, pertanto, di abitare criticamente questa tensione, salvaguardando la fecondità di entrambi i poli istituzionali e relazionali.

2. Le radici filosofiche della cura: Aristotele, Heidegger, Mortari

Prima di affrontare le declinazioni contemporanee dell'etica della cura, è necessario risalire alle fondamenta filosofiche che ne rendono possibile la comprensione pedagogica. La tradizione filosofica occidentale è attraversata, in forme diverse, dalla categoria della cura. Riconoscerlo consente di darle uno spessore teorico che le prospettive esclusivamente psicologiche o socio-relazionali tendono a oscurare. Tra i lasciti filosofici più fecondi per pensare la cura in senso educativo, un posto di primo piano occupa la nozione aristotelica di *phronesis*. Nell'*Etica Nicomachea*, Aristotele descrive questa virtù intellettuale come la capacità di orientarsi nelle situazioni singolari e irripetibili, cercando ciò che giova all'altro e alla comunità senza poter ricorrere a regole prestabilite. Non si applica un algoritmo: si discerne. Questa struttura del giudizio pratico corrisponde con notevole precisione a ciò che accade quando un docente esercita vera cura educativa: non segue protocolli, ma risponde alla specificità di quella persona, in quel preciso momento. Martin Heidegger porta questa intuizione su un piano radicalmente diverso. In *Essere e tempo* (Heidegger, 1976), la *Sorge* (cura) non è una virtù né una disposizione affettiva: è la struttura ontologica dell'Esserci, il modo in cui l'essere umano abita il mondo, sempre già orientato verso le cose e verso gli altri, sempre proteso verso le proprie possibilità. Tradotto in chiave pedagogica, questo significa che la cura non è qualcosa che il docente sceglie di attivare: è già la forma del suo stare in relazione. La domanda diventa allora: come portarla a consapevolezza? Come trasformarla da risposta istintiva in pratica intenzionalmente abitata? Luigina Mortari – la filosofa dell'educazione che più ha lavorato a costruire una pedagogia della cura a partire dalla tradizione fenomenologica italiana – nel suo testo *La pratica dell'aver cura* (2006), distingue la cura come struttura ontologica heideggeriana dall'*aver cura* come pratica educativa intenzionale. La seconda richiede

la prima come condizione di possibilità, ma non si riduce ad essa. Prendersi cura in senso educativo implica un movimento riflessivo: la capacità del docente di abitare consapevolmente la relazione, di farsi prossimo all'esperienza dell'altro senza dissolverla nella propria. In *Filosofia della cura* (2015), Mortari individua nella cura un *ethos* che richiede specifiche competenze: la capacità di attenzione, di ascolto, di risposta calibrata e di auto-riconoscimento critico. Queste non si acquisiscono attraverso *training* tecnici; si formano mediante pratiche riflessive prolungate, attraverso la frequentazione meditata dell'esperienza educativa. Nella pratica scolastica, questo significa che i percorsi di formazione iniziale e continua dei docenti non possono limitarsi alla dimensione disciplinare o metodologica, ma devono includere spazi strutturati di riflessività – diari, supervisione tra pari, gruppi di ricerca-azione – che consentano di portare a consapevolezza la propria modalità relazionale. Mortari, in *Aver cura di sé* (2019), aggiunge la dimensione fondamentale della cura di sé del docente; infatti, non è possibile prendersi cura degli altri se non si ha accesso riflessivo alla propria vita interiore, alle proprie emozioni, ai propri condizionamenti culturali. Il Laboratorio di Ricerca Educativa dell'Università degli Studi di Verona, coordinato da Mortari, ha sperimentato nelle scuole veronesi percorsi di *philosophy for children* e di riflessività narrativa coinvolgendo sia gli alunni sia i docenti. I risultati, documentati nella ricerca pubblicata nel 2006 (Mortari, 2006)¹, mostrano come il lavoro riflessivo con diari e gruppi di ricerca-azione abbia modificato le modalità relazionali degli insegnanti, riducendo le risposte automatiche e aumentando la capacità di ascolto attivo.

3. Oltre la diade: l'etica della cura come pratica politica

Le origini filosofiche dell'etica della cura si situano nel confronto – e nella critica – alle etiche universaliste di matrice kantiana. Carol Gilligan (1987) ha mostrato come esista una modalità morale che, lungi dal fondarsi sull'applicazione di principi astratti, prende forma nell'attenzione concreta alle relazioni e alle circostanze particolari. Una voce che nasce dall'esperienza vissuta, non dalla deduzione logica. Nel Noddings (2013) ha raccolto questa intuizione traducendola all'interno della scuola. La sua tesi fondamentale è che, affinché ci sia vera cura educativa, il docente non può limitarsi a trasmettere contenuti o gestire comportamenti, ma deve mettersi in ascolto reale dello studente, dei suoi bisogni, della sua soggettività, senza ricondurlo frettolosamente a categorie già pronte. È Joan Tronto, tuttavia, a compiere il passaggio decisivo. Nel suo lavoro fondativo (2014) e nella successiva riflessione sulla democrazia della cura

¹ Il testo documenta i risultati della ricerca-azione condotta nelle scuole veronesi.

(2013), Tronto afferma che la cura è sia una virtù privata sia una *pratica politica*: afferisce alla distribuzione del potere, dei carichi di lavoro e delle risorse all'interno della società. Applicare tale prospettiva all'istruzione significa chiedersi: chi ha il potere di definire di chi ci si prende cura e in che modo? Chi porta il peso della cura nelle scuole? Le istituzioni scolastiche sono organizzate in modo da distribuire equamente le risorse di cura? Queste domande svelano un paradosso strutturale molto presente nelle scuole italiane. Si parla molto di cura degli studenti, ma raramente si interrogano le condizioni che la rendono possibile o impossibile: si pensi ai dibattiti sulle classi sovraffollate, sul precariato dei docenti di sostegno, sull'assenza di figure di mediazione culturale. La cura, priva di un'analisi critica delle condizioni materiali, rischia di diventare ideologia, ovvero una narrazione consolatoria che lascia intatte le disuguaglianze trasformando l'agire educativo in quella distopia denunciata dai ragazzi di Barbiana in *Lettera a una professoressa*: «un ospedale che cura i sani e respinge i malati» (1967). La forza di questa immagine rimane intatta a distanza di decenni: descrive con precisione chirurgica quel che accade quando la cura è distribuita in modo diseguale, quando le risorse relazionali ed emotive confluiscono verso chi già le possiede. Il superamento di questa contraddizione richiede un ripensamento organizzativo. La ricerca di Chiara Biasin (2012) e il lavoro di Massimo Baldacci (2006) mostrano, da prospettive diverse, come la struttura organizzativa della scuola – i tempi, gli spazi, i criteri di valutazione – non sia affatto neutrale rispetto alla possibilità di praticare la cura. Una scuola che riduce tutto alla prestazione misurabile tende strutturalmente a escludere chi non rientra nei parametri attesi.

4. Vulnerabilità come condizione strutturale: un cambio di paradigma

Un contributo teorico decisivo per ridefinire la cura in senso collettivo viene dalla filosofia di Judith Butler, che concepisce la vulnerabilità non come attributo di soggetti deboli, ma come *condizione ontologica condivisa* (Butler 2017). Se tutti i soggetti educativi – studenti, docenti, famiglie, istituzioni – sono ontologicamente esposti e dipendenti dagli altri, allora la cura non può essere pensata come flusso unidirezionale dall'adulto competente verso il discente bisognoso. Tale concezione ha conseguenze metodologiche rilevanti. L'aula è concepita come spazio di vulnerabilità condivisa dove il docente non è colui che *sa e protegge*, ma colui che *riconosce* e *co-costruisce* condizioni di sicurezza epistemica e affettiva. L'insegnamento, in tale prospettiva, smette di essere un processo di trasmissione e diventa, come scrive Bell Hooks (2020), una pratica di *transgression*, ossia un attraversamento di confini disciplinari, culturali e gerarchici. Riconoscere la vulnerabilità come condizione strutturale

porta, nella realtà quotidiana, a trasformare le modalità di valutazione, le pratiche di relazione in aula, la gestione dei conflitti. L'asimmetria educativa non viene abolita – essa rimane insopprimibile – ma viene resa *riflessiva*. Il docente esercita autorità riconoscendo il peso di questa autorità e lavorando per ridurre le distanze prodotte dall'ingiustizia strutturale. Mortari parla in questo senso di *epistemica della cura*: una forma di conoscenza di sé che precede e rende possibile ogni autentica relazione educativa (Mortari, 2015). Nella pratica delle scuole italiane, questa trasformazione è visibile in alcune scelte didattiche precise. In alcune scuole secondarie lombarde, nell'ambito di progetti promossi dalla Fondazione Cariplo, sono state introdotte pratiche di valutazione dialogica: invece di restituire un semplice voto, l'insegnante conduce un colloquio con lo studente per costruire insieme una lettura dell'errore. I dati raccolti mostrano come questa modalità abbia ridotto l'ansia da prestazione e aumentato la motivazione intrinseca, in particolare negli studenti con difficoltà di apprendimento. Non si tratta di rinunciare alla valutazione, ma di trasformarla in atto di cura: un momento in cui la vulnerabilità dello studente è riconosciuta come risorsa, non come *deficit*. Occorre far notare che l'approccio della vulnerabilità condivisa rischia, se non calibrato, di livellare differenze reali: non tutti i soggetti sono vulnerabili allo stesso modo e nella stessa misura, e riconoscerlo è condizione di una cura che non sia soltanto retorica. Dire che anche il docente è vulnerabile non significa che la sua vulnerabilità sia equivalente a quella dello studente che subisce esclusione sistematica. La riflessività, in questo senso, non è simmetria: è la capacità di stare nell'asimmetria senza rimuoverla.

5. Intersezionalità, inclusione e decolonizzazione: la cura come riconoscimento delle differenze

La riflessione sulla cura non può ignorare come i corpi, le storie e le culture che abitano le istituzioni educative siano differentemente posizionati rispetto alle strutture di potere. Il concetto di intersezionalità, elaborato da Kimberlé Crenshaw (1989), ha mostrato come categorie quali genere, razza, classe, disabilità e *status* migratorio si intreccino producendo forme specifiche di esclusione che non sono riducibili alla somma delle singole discriminazioni. La ricerca di Graziella Favaro (2011), pedagoga che ha lavorato per decenni con il Centro COME di Milano, documenta in modo puntuale come gli studenti di recente immigrazione siano spesso invisibili nei curricula scolastici italiani non soltanto linguisticamente, ma epistemicamente: le loro storie, le loro tradizioni cognitive, i loro punti di riferimento culturali non compaiono nei libri di testo, negli esempi, nei problemi proposti in classe. Questa invisibilità non è un'omissione accidentale: è il risultato di scelte curriculari che rispecchiano una gerarchia del sapere. Ed è su

questo piano che la cura deve intervenire. Sul piano decoloniale, Walter Mignolo (2011) ha mostrato come i sistemi educativi di tradizione occidentale presentino certi saperi come universali, mentre tutto ciò che è stato costruito al di fuori di quella tradizione tende a sparire o a comparire solo come curiosità. Boaventura de Sousa Santos (2021) propone in tal senso una *ecologia delle conoscenze*: un modo di fare pedagogia che mette in dialogo tradizioni epistemiche diverse senza gerarchie pre-costituite e senza sostituire un sapere con un altro. Paris e Alim (2017) introducono il concetto di *culturally sustaining pedagogy*: una pedagogia che non si limita a “rilevare” le culture degli studenti come risorsa strumentale, ma le preserva e le promuove in quanto forme di vita degne di cura e di trasmissione intergenerazionale. Nella pratica italiana, esperienze in questa direzione sono state documentate in scuole a forte presenza migratoria di Torino e Milano, dove i genitori di origine straniera sono stati coinvolti come narratori di storie nelle proprie lingue d’origine. Va infine sottolineato il ruolo specifico della cura nei processi di inclusione scolastica. La normativa italiana sull’inclusione – a partire dal D.Lgs. n. 66/2017 – prevede strumenti complessi: il PEI, il PDP, il GLI. Tuttavia, la ricerca di Dario Ianes e Alessia Travaglini (2013) ha mostrato come questi strumenti rischino di restare documenti formali se non sostenuti da una cultura della cura diffusa. Una classe inclusiva non è quella in cui il docente di sostegno “segue” l’alunno in un angolo, ma quella in cui l’intera comunità scolastica risponde alla diversità come a una risorsa per tutti.

6. Pratiche collettive di interdipendenza: metodologie operative

Se la cura va intesa come pratica collettiva e strutturale, la domanda pedagogica concreta è: quali metodologie didattiche la incarnano? Non si tratta di ricercare tecniche neutre, ma di individuare dispositivi didattici coerenti con la cornice teorica fin qui tracciata. Le metodologie che seguono non sono presentate come ricette, ma come pratiche con specifiche condizioni di applicabilità e tensioni interne che è importante esplicitare.

6.1 Cooperative Learning e teoria dell’interdipendenza positiva

La ricerca di David e Roger Johnson sul *Cooperative Learning* (2009) offre una delle più robuste evidenze empiriche a sostegno dell’ipotesi che la cura non debba essere soltanto trasmessa verbalmente, ma praticata strutturalmente nel *setting* didattico. La *teoria dell’interdipendenza positiva* afferma che le persone apprendono meglio quando il proprio successo è strutturalmente legato al successo degli altri: in un gruppo cooperativo ben strutturato, nessuno può raggiungere la meta se un membro del gruppo è escluso o non comprende. Questo

si traduce sul piano pratico nell'assegnazione di ruoli distribuiti e rotativi; nella progettazione di compiti che rendano necessario il contributo di ciascuno; in una valutazione che comprenda sia la *performance* individuale sia quella del gruppo. Questa struttura non è soltanto una tecnica: è una simulazione pratica di un modello sociale fondato sulla cura reciproca. L'aula diventa, in piccola scala, una *polis* aristotelica in cui l'interdipendenza è risorsa e non debolezza. Nella pratica delle scuole italiane, uno dei casi meglio documentati è quello delle esperienze coordinate da Mario Comoglio (1999): i dati mostrano non solo un miglioramento nei risultati degli studenti in difficoltà, ma anche una riduzione delle dinamiche di esclusione informale all'interno delle classi. L'introduzione del *Cooperative Learning* non è però priva di ostacoli: richiede una formazione specifica dei docenti, una riprogettazione degli spazi fisici dell'aula e, soprattutto, un cambio culturale che porta i docenti ad accettare di cedere parte del controllo sul processo di apprendimento.

6.2 Restorative Practice: *giustizia, relazione e riparazione*

Howard Zehr (2015) ha elaborato i fondamenti della *giustizia riparativa* come alternativa ai modelli punitivi fondati sull'esclusione. La *Restorative Practice*, applicata ai contesti educativi, ha mostrato risultati significativi nella riduzione delle sospensioni e nell'aumento del senso di appartenenza, in particolare per gli studenti appartenenti a gruppi storicamente marginalizzati. In Italia, la ricerca-azione condotta da Barbara Izzo e dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, tra il 2017 e il 2020, ha sperimentato circoli riparativi in alcune scuole secondarie di primo grado romane ad alta complessità sociale. I risultati preliminari mostrano una riduzione del 35% delle sospensioni disciplinari nelle classi coinvolte rispetto al gruppo di confronto, con un miglioramento del clima relazionale percepito sia dagli studenti sia dai docenti. La distinzione tra disagio trasformativo e violenza pedagogica – che Zembylas (2015) ha tematizzato con precisione – vale anche qui: il confine tra riparazione autentica e umiliazione collettiva non è mai automaticamente garantito.

6.3 Community-Based Learning: *portare il mondo nell'aula*

Il *Community-Based Learning* – nella tradizione deweyana (2014) e nelle sue riformulazioni contemporanee – è un'ulteriore metodologia attraverso cui la cura assume forma operativa. Connettendo i contenuti disciplinari con problemi reali della comunità locale, questo approccio restituisce all'apprendimento una dimensione di *rilevanza sociale*. Paulo Freire (2023) aveva anticipato questa direzione con il concetto di *tema generatore*: si parte da ciò che è

già rilevante nella vita degli studenti per spingerli verso una riflessione critica più ampia. Nella realtà italiana, esperienze significative di *Community-Based Learning* sono state documentate nell'ambito dei PCTO – Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (ora denominati FSL: Formazione Scuola-Lavoro – Legge n. n. 164/2025). Un caso emblematico positivo è quello del Liceo *Virgilio* di Roma, che ha sviluppato un progetto pluriennale con associazioni di quartiere: gli studenti hanno condotto ricerche storiche e sociali sul territorio, prodotto materiali audiovisivi e organizzato eventi pubblici, con risultati documentati in termini di aumento della responsabilità civica e della capacità di lavoro collaborativo.

7. Il disagio come risorsa pedagogica: tra cura e trasformazione

Una pedagogia della cura che non voglia essere consolatoria deve confrontarsi con la dimensione del disagio e del conflitto. Michalinos Zembylas² (2015) propone il concetto di *pedagogy of discomfort*: l'idea che l'educazione critica richieda inevitabilmente di disturbare le certezze culturali degli studenti - e dei docenti - senza produrre traumi. In questa prospettiva, il disagio non è un fallimento della cura, bensì una sua componente strutturalmente necessaria. Tale dimensione acquista particolare rilevanza nei contesti multiculturali, dove le differenze in termini di storia, privilegio e vulnerabilità si manifestano in modo tangibile. Una pratica di cura che tenda a evitare il conflitto finisce per tutelare il *comfort* di chi occupa già una posizione dominante. La cura trasformativa ridistribuisce il disagio: invita chi è in posizione di vantaggio a guardare criticamente la propria posizione, permettendo a chi è più esposto di trovare uno spazio in cui stare. Nella pratica italiana, esperienze di *pedagogy of discomfort* si sono sviluppate in particolare nell'ambito dell'educazione alla memoria storica. Percorsi di incontro con la testimonianza diretta – come quelli promossi dall'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione – hanno mostrato come l'efficacia trasformativa del disagio dipenda in modo decisivo dalla preparazione degli studenti e dei docenti.

8. Trasformare le istituzioni: oltre la classe

Le pratiche individuali di cura, per quanto significative e irrinunciabili, si

² Si veda in particolare la distinzione tra disagio trasformativo autentico e violenza pedagogica latente nei contesti di educazione alla giustizia.

rivelano insufficienti se non si accompagnano a una trasformazione delle strutture istituzionali. Questo passaggio rappresenta il più arduo tra quelli richiesti ed è anche il più frequentemente trascurato nella riflessione pedagogica, la quale tende a concentrare sul singolo docente un peso di responsabilità che, invece, dovrebbe essere distribuito sull'intera organizzazione scolastica. Il primo ordine di cambiamenti riguarda i *tempi e gli spazi*. La cura richiede tempo per l'ascolto, per la relazione, per la riflessione: questi tempi devono essere istituzionalmente riconosciuti, non sottratti agli interstizi di un orario già compresso. Alcune scuole europee – in particolare in Finlandia e nei Paesi Bassi, ma anche in alcune realtà italiane sperimentali – hanno introdotto ore dedicate esplicitamente alla cura delle relazioni: momenti di cerchio, assemblee di classe a cadenza settimanale, spazi di consulenza informale con i docenti. Il secondo ordine di cambiamenti riguarda la *formazione dei docenti*. Non si tratta solo di competenze disciplinari o metodologiche, ma di competenze relazionali: la capacità di gestire i conflitti in modo riparativo, di leggere le dinamiche di gruppo, di riconoscere i segnali di disagio, di comunicare con le famiglie in modo non giudicante. La ricerca di Baldacci (2006) ha mostrato come i programmi di formazione più efficaci siano quelli che combinano la trasmissione di conoscenze teoriche con la pratica riflessa in contesti reali: la supervisione tra pari, la ricerca-azione, la *mentorship* tra docenti esperti e neo immessi in ruolo. Il terzo ordine di cambiamenti riguarda i *dispositivi di partecipazione*. In Italia, strumenti come il Patto Educativo di Corresponsabilità esiste formalmente, ma spesso si riduce a una firma di accettazione di norme già definite. Renderlo uno strumento autentico di partecipazione richiede che la sua elaborazione avvenga con il contributo reale di tutti i soggetti coinvolti: un processo che richiede tempo, competenze facilitatorie e una disponibilità dell'istituzione a modificarsi in risposta a ciò che emerge.

9. Conclusioni: la cura come progetto politico-educativo incarnato

Il percorso argomentativo svolto in questo contributo ha cercato di mostrare come la cura, presa nella sua dimensione collettiva e strutturale, rappresenti un orizzonte pedagogico capace di tenere insieme dimensioni che molto spesso vengono separate: la relazione e la struttura, l'attenzione all'individuo e la trasformazione del collettivo, il riconoscimento delle differenze e la costruzione di appartenenza comune. Nel *Cooperative Learning*, ogni sessione in cui uno studente spiega a un compagno ciò che ha capito è un esercizio concreto di *phronesis* comunitaria. Nei circoli riparativi della *Restorative Practice*, ogni momento in cui una classe riconosce collettivamente un danno e lavora alla sua riparazione è un atto di democrazia della cura nel senso di Tronto (2013). Nel

Community-Based Learning, ogni progetto in cui gli studenti portano le proprie competenze a beneficio della comunità locale è una traduzione pratica di ciò che Dewey (2014) intendeva per esperienza educativa autentica. Occorre formare docenti capaci di cura trasformativa. Attuare tale formazione – iniziale e in itinere – richiede percorsi che includano pratiche narrative: diari riflessivi, supervisione tra pari, gruppi di ricerca-azione attraverso i quali il docente impara ad abitare consapevolmente la propria esperienza educativa. Mortari (2019) ha dimostrato che la cura di sé del docente non è un atto terapeutico: è la condizione di possibilità di qualsiasi autentica cura dell'altro. Rimane sullo sfondo una domanda che la pedagogia non può eludere: ha ancora senso parlare di cura all'interno di istituzioni che selezionano ed escludono senza interrogare i propri dispositivi di potere? La risposta non può essere una rinuncia. Deve essere piuttosto una tensione che non si risolve mai del tutto: la cura come progetto aperto, che orienta le scelte didattiche, le revisioni curriculari, le decisioni istituzionali nella direzione della giustizia e dell'interdipendenza.

«prendersi cura è la forma primaria dell'agire etico, quella che, prima di ogni altra cosa, ci costituisce come esseri in relazione e ci chiama a rispondere del mondo che condividiamo» (Mortari, 2006, p. 18).

Riferimenti bibliografici

- Aristotele (2000). *Etica Nicomachea* (a cura di Mazzarelli C.). Milano: Bompiani.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.
- Biasin C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Butler J. (2017). *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo* (trad. it. a cura di Guaraldo O.). Milano: Meltemi (op. or. 2004).
- Comoglio M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1: 139-167.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore (op. or. 1938).
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Freire P. (2023). *La pedagogia degli oppressi* (a cura di Simeone D.). Milano: Vita e Pensiero (op. or. 1970).
- Gilligan C. (1987). *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità* (trad. it. a cura di Bottini A.). Milano: Feltrinelli (op. or. 1982).
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo* (trad. it. a cura di Chiodi P.). Milano: Longanesi (op. or. 1927).

- Hooks B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà* (trad. it. a cura di Feminoska). Milano: Meltemi (op. or. 1994).
- Ianes D., Travaglini A. (2013). *Dal bisogno educativo speciale al potenziamento. Strategie e buone prassi inclusive*. Trento: Erickson.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5): 365-379.
- Mignolo W.D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Noddings N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Paris D., Alim H.S., a cura di (2017). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. New York: Teachers College Press.
- Santos B.D.S. (2021). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio* (trad. it. a cura di Mazzolini S.). Roma: Castelvecchi (op. or. 2014).
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tronto J.C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press.
- Tronto J.C. (2014). *Confini morali: un argomento politico per l'etica della cura* (trad. it. a cura di Riva N.). Parma: Edizioni Diabasis (op. or. 1993).
- Zembylas M. (2015). Pedagogy of Discomfort and Its Ethical Implications: The Tensions of Ethical Violence in Social Justice Education. *Ethics and Education*, 10(2): 163-174.
- Zehr H. (2015). *The Little Book of Restorative Justice*. New York: Good Books.