

IP-Lab 5: Medical Humanities e Povertà educative

VANNA BOFFO

Università di Firenze
vanna.boffo@unifi.it

FABIO TOGNI

Università di Firenze
fabio.togni@unifi.it

Riassunto:

Il tema che lega le proposte del gruppo di lavoro Cirped dedicato a “Medical Humanities e povertà educative” è senza dubbio la cura. Il contributo cerca di mostrare come tale costrutto debba essere interpretato e quale ruolo debba avere la ricerca pedagogica negli ambiti della cura, superando le derive sociologizzanti, che spesso caratterizzano gli studi in questi contesti.

Abstract:

The theme that links the proposals of the CIRPed working group dedicated to "Medical Humanities and educational poverty" is undoubtedly the Care. The contribution seeks to show how this conceptual construct must be interpreted and what pedagogical research role should have in the Care areas, overcoming the sociological drifts, that often characterize studies in these contexts.

Parole chiave: Cura educativa, Povertà, Medical Humanities.

Keywords: Educational Care, Poverty, Medical Humanities.

1. La cura, prima di tutto

Il tema portante del gruppo di riflessione e ricerca Cirped dedicato a “Medical Humanities e povertà educativa” è senza alcun dubbio il tema della cura.

Sono passati ormai quindici anni da quando nel 2005, nel corso di un seminario di studi svoltosi a Firenze e coordinato da Franco Cambi, il tema della cura è stato portato sul palcoscenico pedagogico. Da allora, il tema è stato recepito trasversalmente ed ha assunto il ruolo di operatore sintetico della riflessione educativa, liberando le sue potenzialità in diversi ambiti e contesti (Boffo 2006). Oltre a un significativo investimento riflessivo, che ha generato numerose pubblicazioni, il costrutto della cura educativa e della cura pedagogica ha permesso di comprendere svariati problemi e questioni e, soprattutto, di integrarle e unirle all'interno di una prospettiva, quella etica, che ha permesso di recuperare calore, rispetto alla freddezza degli approcci funzionalisti e sociologizzanti che, spesso, hanno connotato e continuano a connotare la riflessione pedagogica.

Infatti, la cura innerva educazione e formazione, orienta le molteplici direzioni di senso dell'esistenza dell'uomo, assegna un significato alle strategie di azione che

ciascun individuo quotidianamente compie. In senso positivo, quando c'è, in senso negativo quando manca. Essa riporta primariamente al tema della relazione: relazione con sé stessi, prima di ogni altra forma relazionale, configurandosi come cura formativa e relazione con gli altri e con il mondo, declinandosi nella forma molteplice della sollecitudine educativa.

Proprio da questo fondamento formativo della cura nasce la relazione virtuosa e necessaria tra cura di sé e cura dell'altro, tra presa in carico trasformativa della propria traiettoria autobiografica e sollecitudine nei confronti dell'altro, in una dinamica che non è autoriduttiva e autocentrata, ma aperta, generativa e innovativa (Boffo 2012). Infatti, la relazione crea il sé di ogni soggetto, del bambino, della madre e del padre, ma la cura lo accompagna nell'arco dell'esistenza, creando le possibilità di un processo di formazione che riguarda l'intero della vita (Boffo 2011).

Proprio il dispositivo pedagogico della cura – perché di dispositivo, in ragione della sua dimensione di 'bisogno', in fondo, si tratta (Togni 2011) – ci pare utile per cucire le due anime fondamentali delle Medical Humanities e delle povertà, *in primis* quella educativa.

2. C'è povertà e povertà

Il tema della *povertà educativa* e della sua cura è un argomento, invece, che getta le sue origini storico-riflessive negli anni Novanta, allorquando, alcuni sociologi ed economisti, si sono posti la questione della misurazione di indicatori che mostrassero gli effetti dell'educazione (o della diseducazione) che la logica mercenaria e mercantile dell'economia di mercato genera sulle nuove generazioni. Allo stato attuale, osservando la letteratura sul tema, non esistono ancora parametri educativi condivisi che possano e riescano a misurare tali effetti e, tanto meno, esistono studi teorici che sollevino tale concetto da una dimensione meramente retorica, basata sull'appello ai "buoni principi".

A ben vedere tale latitanza del pensiero e incapacità di concretizzazione pare dominare tutte le aggettivazioni di un termine, invece, vecchio come la riflessione umana, quello cioè della povertà in generale (Acemoglu & Robinson 2013; Bauman 2018). Declinata come "economica", "spirituale", "culturale", "alimentare", "sanitaria", ecc., la povertà diventa, infatti, una fedele compagna dell'esistenza umana sin dagli albori della teoresi filosofica e religiosa, a volte unendosi, a volte distanziandosi dalla semplice miseria, quest'ultima intesa come effetto storico e materiale della povertà. Si ferma, spesso, su un solo lato – quello estrinseco ed esterno – delle narrazioni dell'indigenza e della mortalità rivelando, per paradosso la duplice natura e connessione che la caratterizza che, invece e al pari della relazione e di ogni altro descrittore della complessità dell'esistenza umana, ha sempre e complementariamente un *dentro* e un *fuori*, un *prima* e un *dopo*, un'azione e una *passività*.

Proprio la natura transitiva, transitoria e transeunte dell'esperienza umana ha fatto della povertà vissuta, odiata e, persino bramata e cercata, il più proprio descrittore della fragilità dell'esistenza dei mortali, fino ad assumere i contorni di un vero e proprio dispositivo.

Essa si è offerta come dispositivo dell'interiorità umana in connessione all'altro grande fiume carsico dell'antropologia fondamentale e della natura etica dell'esistenza: il desiderio.

C'è infatti un legame intimo e inscindibile tra natura desiderante dell'uomo e povertà: proprio per la percezione di un'assenza – per evocare le felici intuizioni di Lacan e dei suoi discepoli –, che rappresenta il profilo effettivo e fattuale del desiderio – altresì conosciuto nella sua forma passiva e patita come 'bisogno', che ha le sue manifestazioni più radicali al livello della carne e del corpo (Ricoeur 1990) –, tale connessione è rinsaldata in modo inequivocabile. Povertà, altro non è, dunque, che esperienza dell'assenza. Un'assenza che talvolta è concreta e materiale – e quindi potenzialmente superabile – e, altre volte, è sottilmente interiore, intima e nascosta – e quindi irriducibile e inevitabile –. Si manifesta, tuttavia e sempre, nella forma di un dispositivo che interpella e interroga e che, inaspettatamente, porta con sé anche qualche promessa di realizzazione o, per dirla in termini più psicologici, di felicità.

Affermare che ci possa essere una felicità dietro le porte della povertà potrebbe sembrare un ossimoro, se non addirittura immorale. Eppure nella storia laica e religiosa non sono mancati esempi di povertà cercata e ambita. Per citare due apparenti opposti, potremmo fare riferimento alla “Sorella povertà” di Francesco d'Assisi e alla “Aparigraha” del Mahatma Gandhi. Entrambe descrivono un itinerario mistico nei confronti dell'ineffabile condizione della mortalità, una trasformazione attiva e una significazione esistenziale dell'indigenza patita e subita. Al contempo, la scelta libera e volontaria della povertà non perde di vista, in queste prospettive, la necessità del superamento ascetico e fattivo delle condizioni disperanti della miseria, basato sulla solidarietà e sulla cura e sollecitudine vicendevole. Si tratta di un nuovo progetto di umanità che non si dissipa nel superamento fatuo della povertà – tipico delle mitologie di redenzione consumistica – e, tantomeno, sulla sua anestetizzazione, ma sulla sua accoglienza e sulla sua condivisione attiva e altamente 'politica'.

Se la miseria spinge e/o costringe all'inattività, la povertà pare invece orientare all'azione e, ultimamente, a quell'azione della libertà, che si manifesta nella decisione. Un'azione che, nella sua forma pubblica, muove alla sollecitudine delle istituzioni e delle organizzazioni politiche, che sono chiamate a prendersi carico di questo dispositivo, per evitare che si orienti in modo irreparabile e irreversibile verso la miseria. Ogni azione socio-politica ha questo orientamento e questo spirito, anche nelle sue forme deteriori, ed è stata bene definitiva e orientata dai due 'maestri' della povertà e del suo superamento: Amartya Sen (1985) e Marta Nussbaum (1997). Il costrutto, infatti, di *social capabilities* è divenuto un efficace catalizzatore di ulteriori descrittori della competenza – si pensi alla definizione di povertà educativa, ad esempio, proposta da Save the Children e dall'IPE (Indice di Povertà Educativa) che ha declinato in “apprendere per comprendere”, “apprendere per essere”, “apprendere per vivere insieme” e “apprendere per condurre una vita autonoma e attiva” – dimostrando che la povertà sociale è soprattutto povertà di competenza.

Queste considerazioni ci riportano all'orizzonte più proprio del dispositivo della povertà, che è quello personale. Il dispositivo della povertà, infatti, in ragione della

sua radicale aderenza al corpo e alla carne attiva la sollecitudine al livello più prossimo e intimo della fragilità della persona. È sfida sociale, ma è e rimane, soprattutto, sfida personale. Lo è tanto di più se si considera che la povertà ha una parentela universale con ciascuno e lambisce l'esistenza universale di tutte le persone umane.

L'uomo è essere desiderante e perciò è, anche, costitutivamente povero.

È universale la povertà, ma è anche universale la malattia, il dolore, la sofferenza, forme della povertà al di là del censo o della possibilità economica. Esperienze tutte che invocano la cura e la sollecitudine, la dedizione, l'impegno. Sia a livello del pubblico sia a livello personale.

La riflessione pedagogica ha, quindi, il compito di offrirsi come sapere critico dell'azione di presa in carico attiva, autonoma e trasformativa di questa dimensione universale.

Proprio a questo livello si realizza la saldatura con il costruito della cura educativa. A livello personale la pedagogia deve riflettere sulle strategie attraverso le quali ciascuna persona prende in carico – *alias* “si prende cura” – della povertà universale che caratterizza la natura umana, in modo attivo, proattivo e trasformativo. Di come, cioè, ciascuna persona umana compie il proprio itinerario di ‘presa di forma’ grazie e nonostante la mancanza che la segna in modo radicale e costitutivo; di come, cioè, trasforma attraverso l'esercizio della libertà, in autonomia e responsabilità, il *dis*positivo – dove etimologicamente il prefisso “*dis*” indica una dimensione negativa – della povertà e lo trasforma in un *ben*-posto.

A livello sociale, la pedagogia riflette sulle strategie attraverso le quali vengono create le condizioni educative per attivare il processo di presa in carico e di decisione personale, di cambiamento e di trasformazione nei confronti delle molte forme di povertà che toccano da dentro e da fuori la persona umana. Ha quindi il compito di mostrare le vie per il superamento del profilo drammatico, storico e transeunte delle condizioni storiche della povertà, assumendo un profilo tecnico e politico.

Contemporaneamente e in modo complementare, ha il compito di creare le condizioni per accogliere il profilo tragico, irriducibile e insuperabile della povertà, realizzando un compito finemente etico.

Nella connessione tra profilo etico-politico della pedagogia e profilo storico-drammatico e ontologico-tragico della povertà si costruisce il legame delle diverse proposte di questo gruppo, che è chiamato a tracciare vie politiche e riflessioni etiche entro le quali dare alla persona umana gli strumenti per accogliere e “significare” la propria fragilità costitutiva e, al contempo, mostrare le strade per il superamento di quelle forme dispositive della quotidianità che rischiano di mettere in scacco la libertà e l'autonomia della persona umana, riducendo l'uomo alla miseria più pesante.

È una questione e un compito della cura che si offre come prospettiva e come strada entro la quale realizzare il compito etico e politico dell'agire educativo.

3. Prospettive di ricerca nella cura e per la cura formativa

A questo riguardo ci pare che le proposte che sono state presentate all'interno di questo gruppo di lavoro possano indirizzare verso un tema che oggi è particolarmente familiare e frequente nell'orizzonte delle prospettive sociali. Obiettivo di molti interventi educativi è, infatti, oggi il benessere.

Il tema del benessere è centrale in buona parte delle azioni anche di progettazione sociale e ha sicuramente un legame sia con il tema delle povertà, sia con il tema della salute. Potremmo, in generale, affermare che ogni intervento di cura educativa, nei diversi contesti sociali o clinici ha proprio come obiettivo quello di implementare la percezione del benessere personale.

Sono molti gli indicatori di benessere e la letteratura ha ampiamente studiato, soprattutto nell'ambito della psicologia e dell'economia, quali possano essere i descrittori di tale condizione, generando dispositivi di misura e descrittori psichici (Rinaldi & Zelli 2014).

La pedagogia può avere un ruolo fondamentale in questo ambito. Essa può continuare ad incarnare il suo compito e la sua vocazione critico sociale nei confronti del *polo dei diritti*, ricordando la necessità di una costruzione sociale che preservi garantisca e incarni la cura nei confronti della salute, della sussistenza, della possibilità di avere un futuro e di guardare al domani con fiducia e con speranza. In altri termini, la pedagogia, nella sua veste critica, ha il compito di offrire tutte le condizioni possibili attraverso cui la persona umana si possa sempre di più umanizzare, riducendo al massimo grado le diversità culturali, economiche, sociali, educative, ecc.

Tuttavia la pedagogia, in ragione del necessario orientamento all'azione, al cambiamento, alla trasformazione personale, definiti dal primato 'ontologico' del formativo che la connotano e la caratterizzano, può mostrare che, al di là e oltre – meglio sarebbe dire *prima* e *al fondo* - delle dimensioni psichiche e auto-percettive del benessere e delle strategie tecnico-politiche della sua assicurazione, è necessario riconoscere che il benessere insiste primariamente sul *polo del dovere*.

Dire che il benessere prima di essere un diritto è un dovere significa ricordare che dietro ad esso si nasconde l'esercizio della libertà e che solo la decisione libera e autonoma – compito principe e fine di ogni processo educativo – può aprire il vero senso del benessere, premessa e fine della sollecitudine e della cura. In altri termini la *formazione trasforma* il benessere da una meta da "avere" e "possedere" a un itinerario di "offerta" e "donazione", aprendo la relazione alla generatività e alla *trasformatività*.

Il proprio della riflessione pedagogica sta a nostro giudizio a questo livello.

Essa ha certamente un orizzonte tecnico-politico che offre prospettive di trasformazione sociale, ma a condizione che la pedagogia non deroghi al compito di mostrare come tale trasformazione, se vuole essere davvero efficace, necessita di una decisione personale, di una presa in carico individuale, di una accoglienza e sollecitudine nei confronti della vicenda individuale, vero motore della trasformazione.

Solo a condizione di una decisione libera e responsabile della persona umana, di una "liberazione", "attivazione" individuale, infatti, che porti alla cura verso l'altro, partendo dalla "cura di sé", si può generare una reale trasformazione sociale.

Da questo ne discende che il dispositivo formativo della cura, tanto nei contesti della salute quanto in quelli socio-economici, diventa la misura di efficacia di ogni dispositivo dell'educazione. Infatti, la base delle azioni di Welfare sono da ritrovare nei processi che sono in grado di promuovere trasformazione a livello della persona umana che, in autonomia e libertà, è messa nelle condizioni di trovare significato e senso alla propria condizione esistenziale, attivando risorse che aprano effettivamente al cambiamento. Questo riporta al cosiddetto *Tripode dell'etica* elaborato da P. Ricoeur che definisce il percorso esistenziale: *stima di sé, essere con e per l'altro, in istituzioni giuste* (Ricoeur 1993).

Tutto questo è molto importante per superare i cortocircuiti di certo assistenzialismo che, non diversamente dal paternalismo dei secoli diciottesimo e diciannovesimo, trasforma la cura verso l'altro in una strategia autoreferenziale, che pone la giustificazione etica nel solo curante e usa il curato, perpetrandone la condizione di minorità.

In conclusione, ci pare di dover sottolineare come gli interventi di questo gruppo di lavoro dedicato alle Medical Humanities e al tema delle povertà educative abbia proprio la virtù di mostrare come l'attivazione delle potenzialità di cura, non solo dei beni e dei servizi, ma delle singole persone coinvolte in tali beni e servizi, possa essere la chiave di volta di un cambiamento sociale a condizione che si interpreti in modo formativo, riportando cioè la cura alle potenzialità della cura di sé.

L'attivazione di strategie narrative per superare l'angoscia dei malati di cancro; il lavoro familiare e domestico con la sua valenza formativa; lo sviluppo e l'attivazione di competenze di ricerca nei contesti dell'alta formazione sanitaria così come l'attivazione di strategie di presa in carico delle povertà sociali ed educative; lo sviluppo di tecniche e tecnologie per sviluppare corretti stili di vita in età evolutiva o la diffusione di studi e ricerche che mostrino il valore dell'attività motoria nello sviluppo integrale della persona umana, rappresentano i capitoli di una storia lineare e multidisciplinare di questa centralità della cura formativa.

Da tutti questi lavori si apre, dunque, una sfida fondamentale: cercare quali strategie di attivazione del cambiamento – di formazione – essi registrino e catalizzino a livello personale. Solo ripartendo dalla persona umana e ritornando su di essa, infatti, la ricerca pedagogica non perde la sua anima, ma la ritrova.

Alla gratitudine per il molto condiviso nel gruppo di lavoro si unisce, dunque, il compito sempre vivo e attuale di trovare il *proprium* pedagogico, l'unico, a nostro avviso, capace di mostrare il vero volto di ogni legame e di ogni azione di cura.

ACEMOGLU D., ROBINSON J.A. (2013), *Perché le nazioni falliscono. Alle origini di prosperità, potenza e povertà*, Milano: Il Saggiatore.

BAUMAN Z. (2018), *Le nove povertà*, Roma: Castelvecchi.

BOFFO V. (2012). *L'insegnante come educatore: la dimensione della cura*. In: S. Ulivieri. *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, pp.125-148, Pisa: Edizioni ETS.

BOFFO V. (ed.) (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. di V. BOFFO, Bologna: CLUEB.

BOFFO V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo/Maggioli.

NUSSBAUM, M. (1997), Capabilities and Human Rights, *Fordham Law Review*, 66: 273-300.

RICOEUR P. (1990), *Filosofia della volontà. 1. Il volontario e l'involontario*, Genova: Marietti.

RICOEUR P. (1993), *Sé come un altro*, Milano: Jaca Book.

RINALDI A., ZELLI R. (2014), *Misurare il benessere. La sfida degli indicatori alternativi al Pil*, Roma: Donzelli.

SAVE THE CHILDREN (2014), *La lampada di Aladino. Indice di Povertà Educativa (IPE)*, ([la-lampada-di-aladino.pdf \(savethechildren.it\)](#))

SEN A. (1985), *Commodities and Capabilities*, Amsterdam: North-Holland.

TOGNI F.; POTESTIO A. (2011). *Bisogno di cura e desiderio di educazione*. Brescia: Editrice La Scuola.