

Vito Balzano

Researcher of General and Social Pedagogy, Department of Education, Psychology, Communication Sciences, University of Bari "Aldo Moro", vito.balzano@uniba.it

Gennaro Balzano

Associate Professor of General and Social Pedagogy, Department of Ancient and Modern Civilizations, University of Messina, gbalzano@unime.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Balzano V., Balzano G. (2025). The culture of care as a culture of school. *Pedagogia oggi*, 23(2), 25-32.

<https://doi.org/10.7346/PO-022025-03>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-03>

ABSTRACT

In the current context of profound social and cultural change, schools are required to address complexity while redefining their mission. This article frames care as a pedagogical and political category: not simply affective support, but a relational structure that sustains educational coexistence. As a formative paradigm, care directs school practices toward responsibility, recognition of subjectivities, and the development of generative relationships. It also reshapes institutional frameworks, teaching languages, and everyday practices, restoring centrality to the educational process in a co-constructed manner. The school is thus reinterpreted as a place of shared responsibility and educational justice, where the broader community acts as an active partner in a renewed ethical pact. In this framework, schools resist technocratic logics of efficiency and control, positioning themselves instead as generative institutions committed to formative wellbeing and social justice.

Nel contesto odierno, segnato da trasformazioni sociali e culturali, la scuola è chiamata a rispondere alla complessità e a ridefinire la propria missione. In questa prospettiva, la cura assume valore pedagogico e politico: non semplice attenzione affettiva, ma struttura relazionale che fonda la convivenza educativa. Come paradigma formativo, essa orienta l'esperienza scolastica verso responsabilità, valorizzazione delle soggettività e relazioni generative, risignificando dispositivi istituzionali, linguaggi didattici e pratiche quotidiane. La scuola emerge così come spazio di responsabilità condivisa e giustizia educativa, in cui la comunità educante si fa agente attivo di un nuovo patto etico. In tale cornice, resiste alla logica tecnocratica e si configura come luogo generativo di benessere formativo e giustizia sociale.

Keywords: school culture, care, community, citizenship, education

Parole chiave: cultura scolastica, cura, comunità, cittadinanza, educazione

Received: September 17, 2025

Accepted: November 9, 2025

Published: December 30, 2025

Credit author statement

L'articolo è frutto di una piena condivisione fra i due autori. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, si precisa che sono da attribuire a Vito Balzano i paragrafi *Introduzione*, 1. *La cura come categoria pedagogica*, 2. *Scuola comunità educante* e 3. *La cura tra pedagogia e politica*, mentre a Gennaro Balzano i paragrafi 4. *Pratiche educative della cura*, 4.1 *Cura, intercultura, inclusione, conflitti e giustizia riparativa* e 5. *Questioni pedagogiche e prospettive future*.

Corresponding Author:

Vito Balzano, vito.balzano@uniba.it

Introduzione

Nel contesto contemporaneo, caratterizzato da rapide trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche, la scuola appare come un'istituzione attraversata da tensioni e contraddizioni profonde. Da un lato, essa è investita da una crescente domanda di competenze spendibili nel mercato del lavoro globale; dall'altro, continua a essere chiamata a custodire la sua funzione originaria di *luogo formativo integrale*, capace di promuovere crescita personale, cittadinanza democratica e coesione sociale. In tale scenario, si assiste a una crisi diffusa di senso delle istituzioni educative, che faticano a garantire non solo l'apprendimento cognitivo, ma anche lo sviluppo etico e relazionale degli studenti (Elia, 2023). La scuola vive oggi una sorta di biforcazione: ridursi a macchina burocratica e tecnocratica, fondata su parametri di efficienza e rendimento; assumere la sfida di ripensarsi come *luogo di cura*. Quest'ultima prospettiva implica il riconoscimento della centralità della relazione educativa e della responsabilità reciproca come elementi fondanti del processo formativo.

Il concetto di cura, come vedremo, affonda le radici nella filosofia esistenziale ed etica. All'interno della riflessione pedagogica, invece, il paradigma della cura è stato declinato in forme diverse. Mortari (2015) ha proposto una *filosofia della cura* come base per la pratica educativa: aver cura significa soprattutto assumere un atteggiamento riflessivo e responsabile verso l'altro, riconoscendolo nella sua irriducibile singolarità.

In ambito pedagogico, parlare di scuola come cultura della cura significa, quindi, superare una concezione riduttiva della cura intesa come semplice attenzione affettiva o sostegno emotivo. Al contrario, si tratta di riconoscere la cura come *struttura relazionale e ontologica* che fonda la convivenza educativa e che deve orientare le pratiche didattiche, le scelte organizzative e i dispositivi istituzionali. Tronto, in questa prospettiva, sottolinea che "le società democratiche possono essere considerate giuste nella misura in cui si prendono cura di tutti i loro membri" (2013, p. 29). Questa prospettiva acquisisce rilevanza particolare se collocata nella cornice delle sfide odierne. La frammentazione dei legami sociali, la crescente pluralità culturale, l'accelerazione digitale e l'aumento delle disuguaglianze interpellano la scuola come *spazio generativo di relazioni*. In tale contesto, l'etica della cura diventa paradigma pedagogico e politico capace di ri-significare l'esperienza scolastica, aprendo a un orizzonte di giustizia educativa e di inclusione.

Si può allora ipotizzare che la scuola del futuro non debba limitarsi a essere trasmettitore di saperi standardizzati, ma debba configurarsi come *istituzione relazionale e generativa*, capace di promuovere benessere formativo, responsabilità condivisa e costruzione di senso.

1. La cura come categoria pedagogica

Il concetto di cura ha una lunga tradizione filosofica che precede la sua declinazione pedagogica. In particolare, la fenomenologia e l'esistenzialismo hanno offerto categorie interpretative che hanno permesso di coglierne il significato originario. Heidegger (1927/2005), in *Essere e tempo*, definisce la *cura (Sorge)* come struttura fondamentale dell'essere-nel-mondo: l'esistenza umana non può essere compresa se non come costitutivamente orientata alla prassi del prendersi cura, tanto delle cose quanto delle relazioni con gli altri. L'uomo, in questa prospettiva, "non è mai un soggetto isolato, ma un essere-nel-mondo-con-gli-altri" (Heidegger, 1927/2005, p. 157). La cura, dunque, si configura come *ontologia relazionale*: è il modo in cui l'essere umano abita il mondo e costruisce significato attraverso il rapporto con ciò che lo circonda.

Lévinas, da un'altra prospettiva, mette al centro della riflessione la responsabilità per l'altro come fondamento dell'etica. Il volto dell'altro costituisce un appello ineludibile che interpella e responsabilizza: "il rapporto con l'altro non è mai neutro, ma implica una responsabilità senza condizioni" (1980, p. 98). La sua posizione radicalizza l'idea che la cura non sia un gesto occasionale, ma la dimensione primaria in cui si radica ogni relazione umana. Applicata alla scuola, questa prospettiva implica considerare l'incontro educativo come luogo in cui l'insegnante si lascia interpellare dall'alterità dello studente, assumendo la responsabilità di accompagnarla nella crescita.

Negli anni Ottanta, la riflessione di Gilligan ha rappresentato una svolta decisiva, proponendo un'*etica della cura* in contrapposizione e integrazione all'etica della giustizia. L'autrice, criticando i modelli morali

tradizionali centrati sulla neutralità delle regole e sull'universalismo astratto, ha mostrato come nelle pratiche quotidiane la moralità sia spesso guidata dalla responsabilità verso persone concrete e relazioni particolari. Secondo la stessa, "la voce della cura non nega la giustizia, ma la arricchisce, riconoscendo che le relazioni sono parte costitutiva della vita morale" (Gilligan, 1982, p. 173). Questa prospettiva ha avuto un impatto rilevante sulla pedagogia, soprattutto nel campo dell'educazione inclusiva e della formazione degli insegnanti. Porre la cura al centro significa valorizzare la dimensione emotiva, la sensibilità ai contesti, la capacità di costruire legami significativi come elementi imprescindibili della professionalità educativa.

Nel panorama italiano, Mortari ha svolto un ruolo pionieristico nell'elaborazione di una vera e propria *pedagogia della cura*. Nei suoi lavori sottolinea che la cura non può essere ridotta a disposizione affettiva, ma deve essere intesa come pratica riflessiva e responsabile. "Aver cura è coltivare l'attenzione all'altro, non solo come individuo da assistere, ma come soggetto con cui costruire insieme un cammino di senso" (2015, p. 67). La stessa autrice insiste sull'importanza della *pratica dell'aver cura* come competenza educativa da apprendere e coltivare (2006, 2017). Ciò implica un esercizio continuo di ascolto, di sospensione del giudizio, di apertura alla vulnerabilità. La cura diventa così non solo fondamento dell'etica professionale dell'insegnante, ma anche criterio di organizzazione delle istituzioni educative. Accanto a Mortari, altri studiosi italiani hanno declinato la categoria in diversi ambiti. Boffo (2011), ad esempio, ha evidenziato la connessione tra comunicazione e cura, mostrando come le relazioni educative si costruiscano attraverso linguaggi e pratiche dialogiche. Melchiorre (2020) ha parlato di *pedagogia dell'ascolto*, insistendo sul valore dell'accoglienza delle voci degli studenti come forma concreta di cura.

La riflessione pedagogica non può ignorare, tuttavia, la valenza politica della cura. Tronto, in *Caring democracy* (2013), sostiene che una società giusta si misura dalla capacità di garantire che i bisogni di ciascuno trovino risposta in pratiche di cura diffuse e condivise. La cura, dunque, non è solo un fatto privato, ma una questione di giustizia educativa. Applicata al contesto scolastico, tale prospettiva implica che l'istituzione educativa non debba limitarsi a trasmettere competenze, ma debba farsi carico delle condizioni di possibilità dell'apprendimento: la sicurezza affettiva, il riconoscimento, la valorizzazione delle differenze, il sostegno alle fragilità. "Prendersi cura della scuola significa prendersi cura della democrazia" (Tronto, 2013, p. 45).

2. Scuola comunità educante

La scuola, per poter essere culla di una cultura della cura, deve essere concepita come *comunità educante*. Non è sufficiente pensare l'istituzione scolastica come luogo di trasmissione di saperi, né come semplice somma di individui: è rete di relazioni, organismo collettivo e sistema aperto che si alimenta della pluralità culturale e delle risorse del territorio.

La letteratura pedagogica italiana ed europea insiste negli ultimi decenni sulla necessità di valorizzare la dimensione comunitaria. Boffo, ad esempio, sottolinea come "la qualità delle relazioni educative non dipenda solo dall'interazione didattica, ma dal tessuto di comunicazioni e di legami che costituiscono la comunità scolastica" (2011, p. 42). L'idea di comunità educante rimanda, quindi, a un modello relazionale che supera la logica gerarchica e autoritativa, orientandosi verso forme di partecipazione diffusa e di corresponsabilità. Tale prospettiva trova fondamento anche nella pedagogia sociale, che interpreta la scuola come spazio di *co-costruzione del sapere e del senso*, in dialogo con le famiglie e con il territorio. La comunità educante non è, dunque, una realtà chiusa, ma un sistema aperto che si alimenta della pluralità culturale, delle risorse locali e della collaborazione interistituzionale (Bronfenbrenner, 1979/2002).

La comunità educante si configura come un dispositivo di *corresponsabilità*, in cui attori diversi – istituzioni, associazioni, famiglie, gruppi informali – cooperano per promuovere il *bene*ssere *educativo* e la crescita integrale della persona. La pedagogia sociale, in questo contesto, agisce come sapere di mediazione e di progettazione, capace di coordinare e valorizzare le risorse del territorio (Balzano, 2025, p. 12).

Uno degli strumenti più significativi per costruire una comunità educante è l'*ascolto*. Non si tratta soltanto di una tecnica comunicativa, ma di una vera e propria disposizione etica e pedagogica. Melchiorre (2020) ha parlato di *pedagogia dell'ascolto*, evidenziando come l'atto di ascoltare costituisca un riconoscimento dell'altro in quanto soggetto portatore di parola, di esperienza e di senso. “Ascoltare significa accogliere l'alterità nella sua irriducibile singolarità, senza ridurla a schema o a categoria” (Melchiorre, 2020, p. 115).

In ambito scolastico, ciò implica creare spazi e tempi dedicati alla voce degli studenti, affinché possano esprimere vissuti, bisogni, domande di senso. L'ascolto si configura allora come pratica di cura che non solo sostiene l'apprendimento, ma alimenta la partecipazione e il senso di appartenenza. La comunità educante fondata sull'ascolto diventa così un contesto in cui le differenze sono accolte come risorse, e non come ostacoli. In questo senso, l'ascolto rappresenta un presidio contro l'esclusione e la marginalità, poiché riconosce e valorizza la pluralità dei linguaggi, delle culture e delle esperienze.

Un'altra caratteristica fondamentale della comunità educante è la *corresponsabilità*. Non solo gli insegnanti, ma anche studenti, famiglie, dirigenti e attori sociali del territorio partecipano al processo formativo. Tale prospettiva richiama il principio della *cittadinanza educativa*: ogni membro della comunità è responsabile del benessere degli altri e della qualità complessiva dell'ambiente scolastico (Boffo, 2006).

Questa corresponsabilità si traduce, nella pratica, in forme di governance partecipata, in progetti di co-progettazione educativa, nella valorizzazione del ruolo attivo degli studenti. Non si tratta di ridistribuire genericamente compiti, ma di costruire un *ethos condiviso*, in cui la cura diventa responsabilità diffusa.

La prospettiva della comunità educante si collega strettamente al tema della *giustizia educativa*. Come sostiene Nussbaum (2009), l'educazione deve essere intesa come processo che sviluppa le capacità fondamentali di ogni persona, affinché ciascuno possa condurre una vita dignitosa. Questo implica che la comunità educante debba impegnarsi a ridurre le disuguaglianze, a valorizzare le differenze e a promuovere inclusione. La scuola che si configura come comunità educante non si limita a offrire opportunità uguali in astratto, ma lavora concretamente per garantire pari condizioni di accesso, di partecipazione e di successo formativo. In questa prospettiva, “la giustizia educativa non si riduce all'equità distributiva, ma diventa capacità di riconoscere e rispondere ai bisogni concreti delle persone” (Nussbaum, 2009, p. 214). In questa direzione, anche l'UNESCO (2024) sottolinea che le comunità scolastiche inclusive devono fondarsi su pratiche di cura reciproca, come condizione per promuovere equità e cittadinanza globale.

In ultimo, la comunità educante può essere considerata sia come spazio simbolico che come realtà concreta. Simbolico, perché rimanda a un orizzonte di significati condivisi, a un patto etico che orienta le azioni dei soggetti. Concreto, perché si traduce in pratiche quotidiane: organizzazione della vita scolastica, gestione delle relazioni, modalità di valutazione e di partecipazione.

In questo senso, la scuola diventa *spazio generativo*, dove le persone non solo apprendono nozioni, ma costruiscono identità e relazioni. Come osserva Elia (2023), “l'educazione non è mai un processo solitario, ma sempre un'esperienza comunitaria di condivisione e di co-costruzione di senso” (p. 59).

3. La cura tra pedagogia e politica

Negli ultimi decenni, i sistemi educativi europei sono stati fortemente influenzati da modelli di governance ispirati al managerialismo e alla logica dell'efficienza. La scuola è stata spesso interpretata come un'agenzia di certificazione delle competenze, valutata attraverso indicatori di performance, test standardizzati e misurazioni di rendimento. Questo orientamento tecnocratico ha progressivamente ridotto lo spazio per la dimensione relazionale, generando un impoverimento del senso stesso della missione educativa.

In questa cornice, la categoria della cura si pone come principio critico e alternativo. Ripensare la scuola come *spazio della cura* significa riaffermare che l'educazione non può essere ridotta a mero addestramento funzionale. Essa è, piuttosto, esperienza di riconoscimento, di accompagnamento e di co-costruzione del senso. Come afferma Mortari (2015), “la cura rappresenta il gesto etico che restituisce centralità alla persona, sottraendola alla logica del mero utilizzo strumentale” (p. 112).

Se intesa come categoria pedagogico-politica, la cura non riguarda solo l'atteggiamento individuale dell'insegnante, ma investe l'intera organizzazione scolastica, diventando principio regolatore dei dispositivi

istituzionali: dai regolamenti interni alle modalità di valutazione, dalle pratiche didattiche quotidiane alle politiche di inclusione.

Moshel e Berkovich (2025), analizzando le narrazioni degli insegnanti della scuola primaria, mostrano come l'etica della cura sia spesso percepita come elemento fondante della professionalità docente. “Gli insegnanti non parlano di efficienza o di standard, ma di relazioni, fiducia, reciprocità” (Moshel, Berkovich, 2025, p. 7). Analogamente, il rapporto OECD (2024) conferma che il benessere e la cura per lo studente devono essere considerati criteri centrali nella valutazione dei sistemi educativi. Questo dato suggerisce che la cultura della cura non sia un’aggiunta esterna, bensì un nucleo costitutivo della vita scolastica che va riconosciuto e potenziato a livello istituzionale.

Un esempio concreto di risignificazione è rappresentato dalle pratiche valutative: una prospettiva di cura spinge a superare la valutazione esclusivamente sommativa e classificatoria, per orientarsi verso forme di valutazione formativa, dialogica e personalizzata, che sostengano il processo più che misurare solo il prodotto.

Il valore politico della cura emerge anche nella sua connessione con la giustizia sociale. Tronto (2013) sostiene che “non vi può essere democrazia senza cura, perché la democrazia stessa è pratica di attenzione reciproca” (p. 48). In ambito scolastico, ciò significa che la giustizia educativa non può essere garantita solo attraverso l’eguaglianza formale di accesso, ma deve essere coltivata nella concretezza delle relazioni quotidiane. Nussbaum (2009), con la teoria delle capacità, evidenzia come la cura sia necessaria affinché ciascun individuo possa sviluppare pienamente le proprie potenzialità. La scuola della cura diventa allora *scuola della giustizia*, in cui le differenze non sono neutralizzate, ma riconosciute come risorse e opportunità di crescita.

Assumere la cura come categoria politica significa anche ripensare la cittadinanza in chiave educativa. La cittadinanza non è mera appartenenza formale a un sistema, ma partecipazione attiva a una comunità che riconosce e sostiene i suoi membri. L’educazione alla cittadinanza, in questa prospettiva, non può limitarsi a trasmettere nozioni di diritto e doveri, ma deve radicarsi in pratiche di cura reciproca.

Come ricorda hooks (1994), “insegnare è un atto di libertà, ma anche di responsabilità: significa creare spazi di cura in cui gli studenti possano apprendere a pensare criticamente e a vivere relazioni giuste” (p. 13). La scuola che adotta la cura come ethos politico diventa così palestra di democrazia, luogo in cui si sperimentano quotidianamente le condizioni di una convivenza equa e solidale.

Nonostante la ricchezza del paradigma, non si possono ignorare le difficoltà della sua attuazione. Le pressioni burocratiche, la scarsità di risorse, la frammentazione dei contesti educativi rischiano di ridurre la cura a slogan retorico. È necessario, invece, tradurre questa prospettiva in scelte istituzionali concrete: formazione degli insegnanti, politiche di inclusione, valorizzazione delle relazioni scuola-famiglia-territorio.

La sfida, in ultima analisi, consiste nel riconoscere la scuola come *istituzione politica della cura*, capace di resistere alla logica tecnocratica e di orientarsi verso la giustizia sociale.

4. Pratiche educative della cura

La cura, intesa come categoria pedagogico-politica, trova la sua traduzione più concreta nelle pratiche quotidiane della scuola. Non si tratta di un’aggiunta marginale all’attività didattica, bensì di un vero e proprio *criterio ordinatore dell’azione educativa*. Come ricorda Mortari (2006), “aver cura è intenzionalità relazionale che si traduce in scelte quotidiane, nei gesti minimi, nella disponibilità ad accompagnare l’altro nel suo percorso” (p. 44). Nella didattica questo si manifesta, ad esempio, attraverso metodologie cooperative che favoriscono il sostegno reciproco tra studenti.

Una delle forme più evidenti di cura è l’ascolto, non in senso superficiale o formale, ma un ascolto che Melchiorre definisce *radicale*, poiché implica apertura, sospensione del giudizio e riconoscimento dell’altro come soggetto portatore di senso. “Ascoltare è accogliere la parola dell’altro come evento generativo, non come semplice informazione” (Melchiorre, 2020, p. 131). L’ascolto radicale si traduce, ad esempio, in pratiche didattiche quali i *circle time*, i *laboratori di narrazione*, le *pratiche dialogiche di gruppo*.

4.1 Cura, intercultura, inclusione, conflitti e giustizia riparativa

In una società segnata dalla pluralità culturale, la cura si declina anche come *pratica interculturale*. D'Aprile evidenzia che formare alla cura significa educare al riconoscimento e all'accoglienza della diversità. Non si tratta solo di tollerare le differenze, ma di considerarle occasione di crescita reciproca: "la cura interculturale si configura come un processo dialogico che riconosce la vulnerabilità condivisa e costruisce ponti tra identità diverse" (2022, p. 89). A livello scolastico, questo implica la creazione di percorsi che valorizzino le lingue madri, che promuovano il dialogo tra studenti di culture differenti e che incoraggino il coinvolgimento delle famiglie migranti nella comunità educante.

Un'altra area in cui la cura trova applicazione concreta è la *gestione dei conflitti scolastici*. Negli ultimi anni, diversi istituti hanno sperimentato pratiche di giustizia riparativa che, invece di punire, cercano di ricostruire i legami e responsabilizzare le parti coinvolte. Tali pratiche, basate su mediazione, dialogo e corresponsabilità, incarnano la logica della cura come ricostruzione di relazioni ferite. Come afferma Elia, "la relazione educativa è lo strumento privilegiato per affrontare i conflitti, poiché non mira alla semplice soluzione del problema, ma alla crescita reciproca dei soggetti" (2023, p. 64). In questo senso, la cura non si limita a prevenire il disagio, ma diventa forza trasformativa capace di generare nuove forme di convivenza. A livello internazionale, UNICEF (2025) evidenzia che le pratiche riparative basate sulla cura costituiscono una leva fondamentale per ridurre le disuguaglianze educative e promuovere benessere formativo.

La scuola che assume la cura come ethos pedagogico si impegna di fatto a creare *spazi generativi*. Ciò significa organizzare l'ambiente educativo in modo da stimolare creatività, collaborazione e partecipazione attiva. I laboratori interdisciplinari, i progetti di *service learning*, le attività di cittadinanza attiva sono esempi di come la cura possa strutturare l'intera esperienza scolastica. Il paradigma della Pedagogia Generativa, infatti, poggia su una riflessione intorno all'evoluzione dell'uomo contemporaneo e al suo rapporto con la conoscenza, la natura e la cultura. Ogni persona, nella sua plasticità dinamica, è Sistema-Mondo. L'esperienza della conoscenza e dell'apprendimento è processo di autopoiesi che permette la trasformazione (Mannese, 2016; 2019; 2023). La generatività implica che gli studenti non siano meri destinatari di conoscenze, ma *co-autori del processo educativo*. Hooks ricorda che "insegnare è un atto di libertà: significa creare le condizioni perché gli studenti diventino protagonisti della propria formazione" (1994, p. 15). Una scuola che cura è, dunque, una scuola che apre possibilità, che coltiva il senso critico e che alimenta la partecipazione.

Le pratiche della cura, infine, si configurano come responsabilità condivisa da tutta la comunità educante. Non solo docenti, ma dirigenti, famiglie, personale scolastico e studenti stessi sono chiamati a farsi carico del benessere comune. Questa corresponsabilità si traduce in un ethos collettivo, in cui la cura non è compito di pochi, ma *dovere e diritto di tutti*.

5. Questioni pedagogiche e prospettive future

Assumere la cura come principio pedagogico significa elaborare una *nuova grammatica della formazione*, capace di ridefinire i fini, i contenuti e i metodi dell'educazione. Non si tratta semplicemente di introdurre attività aggiuntive legate al *welfare* degli studenti, ma di riorientare l'intero impianto educativo. La scuola della cura si oppone a un paradigma centrato unicamente sul rendimento e sulla competizione, sostituendolo con un ethos di responsabilità reciproca e di solidarietà. Mortari sottolinea come "la cura, intesa come prassi riflessiva e responsabile, non può essere relegata ai margini dell'educazione: essa ne costituisce la condizione di possibilità" (2015, p. 119). La grammatica della cura, in questa prospettiva, orienta tanto la progettazione didattica quanto l'organizzazione istituzionale.

Uno dei principali effetti della prospettiva della cura è il suo legame con la *giustizia sociale*. L'educazione, se intesa come cura, diventa strumento di emancipazione e di riduzione delle disuguaglianze. Tronto ha insistito sul fatto che la democrazia stessa non può reggersi senza un tessuto di pratiche di cura, poiché "una società giusta è quella che riconosce i bisogni di ciascuno e si organizza per rispondervi" (2013, p. 51). In ambito scolastico, questo implica non solo garantire pari opportunità di accesso, ma predisporre

contesti che tengano conto delle condizioni di partenza differenti. L'approccio della cura spinge a concepire politiche educative capaci di contrastare la dispersione scolastica, di sostenere le fragilità e di promuovere inclusione. Come ricorda Nussbaum, “l’educazione è il luogo in cui si costruiscono le capacità fondamentali che rendono la vita degna di essere vissuta” (2009, p. 215).

Un’altra implicazione riguarda la *formazione iniziale e continua degli insegnanti*. Se la cura è principio fondativo della scuola, allora la professionalità docente non può limitarsi al possesso di competenze disciplinari. Deve includere capacità relazionali, attitudini all’ascolto, disponibilità alla riflessività e all’accompagnamento. Gilligan (1982), pur scrivendo in un contesto diverso, aveva già mostrato come la cura fosse una forma di sapere morale specifico, capace di integrare ragione e sensibilità. Tradotta in termini pedagogici, questa intuizione indica la necessità di formare insegnanti non solo come trasmettitori di conoscenze, ma come *custodi della relazione educativa*.

Tradurre il paradigma della cura in pratica scolastica richiede anche un impegno istituzionale. Le scuole devono essere sostenute da politiche educative che favoriscano spazi di ascolto, riducano la pressione burocratica e promuovano modelli organizzativi più partecipativi. Senza un tale sostegno, il rischio è che la cura resti confinata alle buone intenzioni di singoli docenti, senza incidere sulla struttura complessiva. Biesta avverte che “un’educazione ridotta a misurazione e controllo perde di vista il suo compito principale: formare soggetti capaci di vivere insieme in modo democratico” (2010, p. 27). La cura, in questo senso, non è semplice aggiunta, ma condizione di possibilità per un’educazione autenticamente democratica.

Guardando al futuro, la sfida è costruire scuole che siano *luoghi generativi e trasformativi*, capaci di resistere alla logica tecnocratica e di aprirsi come spazi di possibilità. Ciò richiede un rinnovato patto educativo tra insegnanti, studenti, famiglie e territorio, in cui la cura sia principio fondativo. Come osserva hooks, “insegnare è sempre un atto politico: significa scegliere se riprodurre l’ordine esistente o aprire spazi di libertà e di trasformazione” (1994, p. 23). La prospettiva della cura invita a optare per la seconda strada: trasformare la scuola in un laboratorio di democrazia, in un luogo in cui la responsabilità condivisa e l’ascolto radicale siano al centro dell’esperienza formativa. In coerenza, l’edizione aggiornata di Noddings (2024) riafferma la centralità della cura come fondamento etico dell’educazione, confermandone l’attualità di fronte alle sfide globali contemporanee.

Riferimenti bibliografici

- Balzano V. (2025). *Pedagogia sociale. Teorie, contesti e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Biesta G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Boffo V. (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: Clueb.
- Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano* (A. Molinari, trad.). Bologna: Il Mulino. (ed. or. 1979).
- D’Aprile G. (ed.). (2022). *Formare alla cura interculturale. Università e scuola in dialogo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Elia G. (2023). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanitz, A. M. Mariani (eds.), *Pedagogia Generale* (2a ed., pp. 53-70). Milano: Pearson.
- Gilligan C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women’s development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heidegger M. (2005). *Essere e tempo* (P. Chiodi, trad.). Milano: Longanesi. (ed. or. 1927).
- hooks b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Lévinas E. (1980). *Totalità e infinito: Saggio sull’esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2019). *L’orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell’Uomo. *Attualità Pedagogiche*, 5(1), 1-2.
- Melchiorre M. G. (2020). *Pedagogia dell’ascolto. Una prospettiva relazionale*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell’aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 91–105.
- Moshel S., Berkovich I. (2025). The centrality of care ethics in narratives of primary school homeroom teachers. *Journal of Moral Education*, 1-24.

- Noddings N. (2024). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (updated ed.). Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum M. C. (2009). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- OECD. (2024). *Future of Education and Skills 2030: Well-being Update*. Paris: OECD.
- Tronto J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York, NY: NYU Press.
- UNESCO. (2024). *Reimagining Education for a Changing World*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2025). *Global Education Monitoring Report: Equity and Care in Schools*. New York: UNICEF.