



La *povertà plurale* come nuova forma di emarginazione per le famiglie:
investire nel territorio come comunità educante
nella direzione della sostenibilità

*Plural poverty as a new form of marginalization for families: investing
in the territory as an educating community
in the direction of sustainability*

Claudio Pignalberi

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma TRE – claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has called into question the daily cohabitation of each person, creating increasingly critical forms of educational and training marginalization with the generative consequence of forms of *plural poverty*. The paper aims to illustrate some reflections on the theme of poverty and educational fragility that affect first of all the family institution to dwell on the pedagogical importance of the territory as an educating community in which the perspective of sustainability (UN, 2015) and the capability approach (Nussbaum, 2011, trad. it. 2012) is central. In the final part, however, attention is paid to the first results of a research project, on behalf of the ISMA Institute of the Lazio Region, which created a service of direct listening, active participation and social cooperation for families and minors.

La pandemia Covid-19 ha rimesso in discussione il quotidiano coabitare di ogni persona creando forme sempre più critiche di emarginazione educativa e formativa con la conseguenza generativa di forme di *povertà plurale*. Il contributo intende illustrare alcune riflessioni sul tema della povertà e della fragilità educativa che colpisce prima di tutto la famiglia per soffermarsi sull'importanza pedagogica del territorio come comunità educante in cui centrale è la prospettiva della sostenibilità (ONU, 2015) e del capability approach (Nussbaum, 2011, trad. it. 2012). Nella parte conclusiva, invece, viene posta attenzione ai primi risultati di un progetto di ricerca, per conto dell'Istituto ISMA della Regione Lazio, che ha creato un servizio di ascolto diretto, di partecipazione attiva e di cooperazione sociale per famiglie e minori.

KEYWORDS

Agency, Capability approach, Caring education, Territorial pedagogy, Sustainability.
Agentività, Approccio alle capacitazioni, Educazione alla cura, Pedagogia del territorio, Sostenibilità.

1. Dalle nuove povertà alla povertà plurale. Alcune riflessioni pedagogiche

Le Nazioni Unite (UN, 2020), in una Nota dell'aprile 2020, denunciava il rischio dell'emergere di nuove forme di disuguaglianza per le famiglie in quanto vittime indirette della pandemia, a causa dell'aggravarsi di condizioni di povertà, delle difficoltà nell'accesso all'istruzione e alla salute, e dell'aumento esponenziale dei rischi.

Le numerose ricerche sull'impatto drammatico che la pandemia da Covid-19¹ ha avuto sui processi educativi hanno rilevato un aumento esponenziale delle criticità del quotidiano vivere e coabitare tanto da delineare il passaggio dalle *nuove povertà* all'accezione di *povertà plurale*.

Era il 1998 quando uno dei più grandi osservatori del nostro tempo, il sociologo Zygmunt Bauman (2018), utilizzò l'espressione *nuove povertà* per descrivere quella peculiare condizione che caratterizza le società consumistiche tale per cui la povertà, non più legata solo alla disoccupazione, è invece lo specchio di diversi livelli di consumo. Laddove nei precedenti modelli di società i progetti di vita si costruivano sul lavoro, sulle competenze professionali e sugli impieghi, nella società del Terzo Millennio tali progetti erano invece la risultante di precise scelte di tipo consumistico.

Rispetto al modello baumaniano, la *povertà plurale* con cui oggi la società si trova a dover fare i conti sono tuttavia diverse, prima fra tutte la pandemia che costituisce il frame all'interno del quale esse prendono forma (Busilacchi 2020) generando una situazione di criticità educativa, sociale, culturale, che ha determinato anche un ripensamento delle questioni pedagogiche (Aceti e Morán, 2019; Baldacci, 2019; Ellerani, 2020; Marra e Diamantini, 2020). La povertà al plurale, dunque, intacca le certezze del vivere quotidiano e ne ridisegna i tempi e i modi, alterando le nostre abitudini e le relazioni sociali. Una possibile interpretazione pedagogica è ravvisabile nel volume di Morin (2020) che ha saputo leggere in anticipo i segni dei tempi in cui i processi di globalizzazione non devono essere concepiti e attuati sul piano tecnico-economico, ma anche come relazione complessa tra il globale e le particolarità locali. Morin si chiede se sapremo trarre delle lezioni da ciò che il virus ci ha insegnato, cioè guardare a quello a cui non eravamo più abituati e che pensavamo non appartenesse (più) alla nostra condizione: la crisi pandemica ha messo infatti in luce gli elementi critici del paradigma di vita dominante, quello dell'occidente globalizzato, verso un paradigma che lega *l'esistenza individuale e la comunità*. Già dieci anni addietro, Molloy (2012) aveva sollevato la riflessione di Morin – seppur riferita a contesti situazionali diversi – sottolineando la necessità di concretezza progettuale ed una solida architettura teorica al paradigma della cooperazione, rinvenendo nella relazione tra piccole comunità familiari, scolastiche, associative, lavorative, sportive, ricreative e socio-culturali gli ambienti idonei «ad alto indice di consapevolezza e corresponsabilità per poter sviluppare virtù etiche nella reciprocità» (p. 146). In questa direzione esistono esiti umani, relazionali, culturali e formativi a cui la pedagogia ha la responsabilità di guardare, attenendosi alle categorie pedagogiche dell'orientamento (Bertagna, 2020; Mannese, 2020), della sostenibilità (Alessandrini, 2019) e della cura (Mortari, 2021).

1 Alcune ricerche sono consultabili nel sito della SIPED (Società Italiana di Pedagogia, www.siped.it, data di ultima consultazione: 20.02.22) che, a giugno 2021, ha costituito 33 gruppi di lavoro sulle nuove questioni pedagogiche a fronte della pandemia; in particolare, il GdL *Pedagogia dell'emergenza: relazione educativa, resilienza, comunità* (G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli) e *Pedagogia delle relazioni educative familiari* (L. Cadei, G. D'Addelfio, G. Elia).

È opportuno, quindi, riconoscere la centralità del territorio, in quanto comunità educante, nella proposta di linee di intervento orientate all'educazione alla scelta per le famiglie ed i minori che più di tutti hanno dovuto fronteggiare la povertà plurale dettata dal Covid-19.

2. Un milione di minori in più in povertà assoluta. Famiglie più sole di fronte ai bisogni di conciliazione e di cura

I dati aggiornati agli ultimi mesi mostrano un aspetto più preoccupante in relazione alla situazione già grave prima della pandemia, quando i minori in condizione di povertà assoluta erano l'11,4%, pari a 1 milione e 137 mila. Come si legge nel rapporto Istat (2021), oltre 2 milioni di famiglie (pari al 7,7%), per un totale di oltre 5,6 milioni di individui (9,4%), si sono trovate in condizioni di povertà assoluta con una evidente crescita nel Nord-Ovest (10,1%, +3,3 rispetto al 2019) e nel Nord-Est (8,2%, +1,6). Aumenta in maniera significativa – sempre secondo l'Istat – l'incidenza della povertà assoluta per tutte le fasce di età, tranne per coloro che hanno più di 65 anni; infatti, l'appartenenza a famiglie composte da soli anziani o nelle quali è presente un anziano riduce il rischio di trovarsi in condizione di povertà.

Sebbene la povertà materiale, e insieme ad essa la povertà alimentare, costituiscono gli ambiti di maggiore preoccupazione per la rapidità e la gravità del peggioramento delle condizioni di vita delle famiglie, l'emergenza Covid-19 ha delineato un altro divario già significativo riguardo le opportunità di accesso all'istruzione. Le ricerche e i dati ad oggi disponibili concordano nell'evidenziare che, con lo spostamento online della didattica, la disuguaglianza nell'accesso alla strumentazione digitale ha costituito uno dei principali fattori di divario nelle opportunità educative. A questi si aggiungono le differenti condizioni abitative (il 42% dei minori vive in case prive di spazi adeguati allo studio) e il differente grado di disponibilità e possibilità di supporto alla didattica da parte dei genitori, a sua volta determinato dalle condizioni occupazionali e dai livelli di istruzione.

L'indagine Ipsos², che ha intervistato circa mille ragazzi tra i 14 e i 18 anni, ha evidenziato la maggiore criticità nel fenomeno degli abbandoni scolastici: più di un ragazzo su 4 (28%) afferma che dal lockdown almeno un compagno di classe ha smesso completamente di frequentare le lezioni.

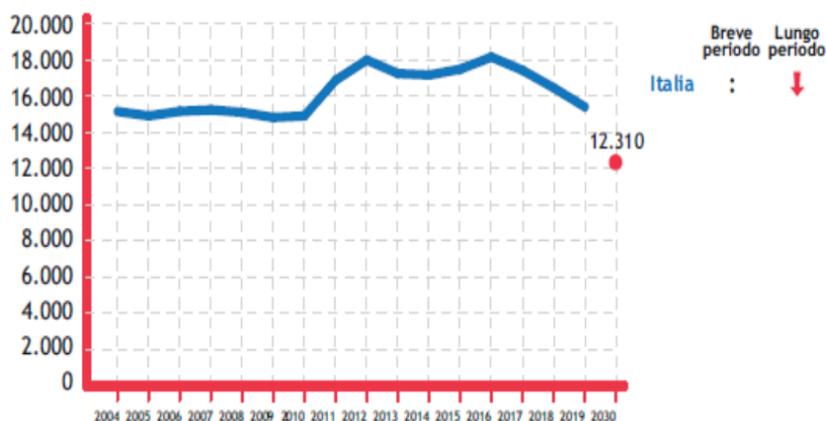
Nel ripensare ai nuovi contesti educativi "capacitanti", è necessario riconoscere l'interazione umana e la salvaguardia del benessere come azioni prioritarie attraverso un approccio multidimensionale al tema delle politiche contro la povertà, in grado di tenere conto tanto della povertà dei redditi quanto di quella dei servizi. L'avvertenza che ci giunge dall'ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile), nel rapporto pubblicato nell'ottobre 2021, è di creare opportunità di investimento formativo che ponga la famiglia al centro dei processi educativi e si faccia promotrice del processo di sviluppo del *bene comune*. Occorre ricordare, infatti, come l'Agenda 2030 (ONU, 2015) ed i 17 goals sono tutti collegati dal fil rouge della dimensione educativa; tra questi, il goal 1 pone al centro dei suoi obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS) la questione della povertà educativa³:

2 <https://www.ipsos.com/it-it/giovani-coronavirus-studenti-tempi-didattica-distanza> (data di ultima consultazione: 20.02.2022).

3 Sconfiggere la povertà. Porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo (<https://asvis.it/goal1>, data di ultima consultazione: 22.02.2022).

Il messaggio dell'ASviS, dunque, è quello di studiare nuove politiche di welfare al fine di ridurre del 20% entro il 2030 il numero di persone a rischio di povertà o esclusione sociale rispetto al 2019, così come riportato nel *grafico 1*⁴.

Nello specifico della pedagogia della famiglia (Mortari, 2019; Pati, 2019; Perillo, 2019; Silva, 2017), mantenere un equilibrio relazionale tra genitori e figli, conciliare le esigenze della vita lavorativa con quelle del lavoro di cura familiare, condividere il carico di responsabilità tra partner e funzionare bene dal punto di vista educativo, è una vera e propria scommessa quotidiana. Il potenziale educativo delle famiglie oggi si può esplicitare attraverso la loro capacità di accompagnare i giovani, sin dalla prima infanzia, in percorsi di crescita umana che insegnino a comunicare, ascoltare, riconoscere e tollerare le differenze, esprimersi in modo efficace, assumersi l'impegno del confronto e agire in base a un sistema valoriale di riferimento che abbia un alto significato etico. Tra le condizioni che caratterizzano una famiglia funzionale, un elemento fondamentale è la capacità di garantire solidità e continuità delle relazioni interpersonali, facendo fronte ai cambiamenti: di fronte a un evento destabilizzante, e all'inevitabile momento di disorganizzazione, le famiglie dovrebbero poter reagire con la ricerca di soluzioni per poi raggiungere un nuovo equilibrio organizzativo. Ulteriori elementi sono le risorse sociali, ossia le risorse di cui le famiglie possono usufruire all'interno della comunità di appartenenza, delle reti sociali informali e formali, tra cui i servizi sociali, sanitari e culturali, nonché misure di sostegno più concrete.



Graf. 1 – L'analisi delle disuguaglianze rispetto all'Agenda 2030

Fonte: ASviS, 2020

Il compito che i genitori sono chiamati ad adempiere nell'epoca post-Covid è quello di

svolgere adeguatamente il loro ruolo, investire una quota d'impegno, competenze ed energie, smisuratamente maggiori rispetto a quelle dei loro predecessori, in un momento in cui tali elementi sono richiesti contemporaneamente anche dal mondo del lavoro, dalla gestione delle questioni

4 L'Italia, tra il 2010 e il 2019, evidenzia una sostanziale stabilità, registrando però nel 2019 una delle situazioni più critiche dell'UE, principalmente a causa della maggiore quota di persone in povertà o esclusione sociale (25,6% contro il 20,9% dell'UE).

quotidiane dell'andamento familiare, dalla cultura globalizzata e dalla società liquida che richiede sempre maggiore "presenza" (Gigli, 2016, p. 9)

In questa prospettiva diventa centrale promuovere gli obiettivi di sviluppo sostenibile per salvaguardare soprattutto il diritto all'apprendimento e le capacità delle persone. Il titolo dell'ultimo rapporto pubblicato da Save the Children (2021), ad esempio, è molto evocativo: *riscriviamo il futuro*, inteso come intervento programmatico per contrastare il fenomeno della povertà plurale e la dispersione scolastica⁵. L'intervento è volto a garantire il diritto all'educazione per tutti i minori e combattere le disuguaglianze educative attraverso la figura del "volontario per l'educazione", resa possibile con il supporto della CRUI e della RUS, che vuole porsi come risposta concreta, qualificata, gratuita e su misura per bambini e adolescenti tra i 9 e i 16 anni che in Italia necessitano di un sostegno immediato nello studio online. Altra iniziativa è il *Futures of education: learning to become*, promossa dall'UNESCO (2019), che si pone l'obiettivo di ripensare i modelli di apprendimento per il futuro e di reinventare l'istruzione e l'educazione per dare forma al futuro dell'umanità e del pianeta⁶.

È indubbio che di fronte all'aumentare del numero di famiglie povere e della complessità dell'attuazione di misure efficaci per accompagnare tutte le famiglie, il ricorso a dispositivi innovativi come l'educazione alla cura ed alla scelta rappresentano una risorsa imprescindibile. In primo piano, il territorio (Mannese, 2021; Pignalberi, 2019) è chiamato a farsi comunità educante, ovvero comunità che cura e sostiene, perché è capace di creare un tessuto sociale e una rete solida da consentire alle famiglie colpite dalla crisi attuale di trovare le forze per ridisegnare delle *progettualità possibili*.

Proprio da queste *fragilità educative* nasce un progetto di ricerca – a cui lo scrivente ha preso parte in qualità di coordinatore scientifico – in cui centrale è l'apprendimento territoriale (*learning city*) e la giustizia sociale come vettori di nuove forme di inclusione, di benessere, di equità sociale, in un piccolo borgo del frusinate⁷ con la collaborazione dell'Area Politiche Sociali della Regione Lazio.

3. Il progetto di ricerca: il territorio come comunità educante

Il progetto *APPrendere la sostenibilità del territorio: fare rete di sistema per il benessere e l'inclusione sociale* parte dalla necessità di effettuare una più sistematica analisi dei bisogni e dei fabbisogni sociali delle categorie più deboli della popolazione locale soprattutto a fronte della situazione emergenziale determinata dal Covid-19 che ha generato *nuove forme di povertà educativa e di esclusione sociale*. Le persone più colpite sono i genitori, in quanto responsabili della crescita educativa dei propri figli, ed i bambini e gli adolescenti, che hanno dovuto modi-

5 L'iniziativa *Riscriviamo il futuro* ha coinvolto fino ad oggi circa 160 mila bambine, bambini e adolescenti, le loro famiglie e docenti in 89 quartieri deprivati di 36 città e aree metropolitane.

6 Dal mese di settembre 2019, l'iniziativa sta coinvolgendo in tutto il mondo cittadini, organizzazioni, enti e reti per definire le sfide e le opportunità che possono essere anticipate/previste e immaginate/visualizzate guardando all'anno 2050.

7 Il Comune di Serrone, negli ultimi anni, ha lavorato a diversi progetti in qualità di *principal investigator* proponendo un'azione di intervento orientata alla promozione della cittadinanza attiva, dell'inclusione sociale e la definizione di linee progettuali e metodologiche per un'educazione allo sviluppo sostenibile applicabile nei diversi contesti.

ficare le loro abitudini ed in particolare approcciarsi con nuovi metodi di studio con il supporto del digitale e dal quale la scuola è poco preparata.

Nel piccolo borgo è indubbio che si sia registrato un drastico aumento di famiglie e di soggetti (adulti e minori) che più di tutti stanno vivendo condizioni di *estrema povertà economica, sociale ed educativa*. L'analisi dei bisogni territoriali ha consentito, infatti, di mappare un insieme di azioni con l'obiettivo di coltivare e potenziare:

- la relazione tra *il soggetto ed il compito da svolgere*, ovvero riflettere su una pratica, interpretare una situazione o risolvere un problema;
- la relazione tra *il soggetto e la capacitazione nell'apprendere*, al fine di riconoscere piena responsabilità alla persona (fragile) e di metterla nella condizione di essere consapevole delle proprie competenze;
- la relazione *tra il soggetto che agisce, ed il compito da svolgere, ed il contesto culturale e pratico*, in cui lo sviluppo professionale delinea nuovi processi generativi di apprendimento attivo e situazionale *nel e per il territorio* in cui favorire i processi di apprendimento individuale e organizzativo;
- la relazione tra *il soggetto e la propria autodirezione all'apprendere ad apprendere* in quanto esercizio della libertà di azione, di un atteggiamento attendista di fronte alla propria condizione di criticità.

Le azioni, a loro volta, si correlano alle *responsabilità familiari*, caratterizzandosi come tematica ad elevato interesse soprattutto per quanto concerne l'aspetto della gestione educativa dei figli all'interno della famiglia, ed il *vivere la genitorialità*, in cui emerge l'importanza ed il bisogno di sentirsi protagonisti attivi e presenti nella vita sociale dei propri figli.

Il progetto in corso⁸ parte dalla convinzione che la *pedagogia sociale e la pedagogia della famiglia* costituiscono le principali traiettorie per promuovere, proporre e delineare approcci e metodi che siano in grado di farsi carico della formazione della personalità del soggetto e la conoscenza del territorio al fine di garantire le migliori condizioni per lo sviluppo del contesto locale. L'obiettivo generale è, dunque, quello di ragionare ad un set di percorsi di formazione, tenendo conto degli obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS), per rendere il territorio una comunità educante. Per quanto riguarda gli obiettivi specifici, il progetto intende:

1. favorire la creazione e l'ampliamento di una rete di sostegno nei diversi contesti del territorio affinché rappresenti un riferimento per le famiglie ed in minori in condizioni di difficoltà;
2. far acquisire ai destinatari dell'intervento formative specifiche competenze relative alla decodifica e all'impiego in chiave educativa delle pratiche generative socio-assistenziali;
3. promuovere esperienze-pilota di formazione alla sostenibilità come strumento di monitoraggio e valutazione delle azioni con la possibile replicabilità in pratiche di lavoro future (to learn the future).

8 Il progetto, di durata biennale, è stato finanziato da ISMA (Istituti di Santa Maria in Aquiro) e si concluderà nel mese di giugno 2022. Il campione rappresentativo che ha preso parte alle diverse azioni/attività è rappresentato da 80 coppie genitoriali che hanno presentato domanda di acquisizione di buona spesa di cui al DPCM 22/03/2020 e 180 minori dai 12 ai 17 anni che manifestano problemi di integrazione e di interazione sociale tanto da generare condizioni di esclusione ed emarginazione.

La comunità educante – così come delineato da recenti studi (Corntassel e Harbarger, 2019) – costituisce la cornice all'interno della quale prende senso l'azione individuale in un quadro ecosistemico attraverso cui si possono creare le condizioni di apprendimento generativo (Corsi, 2018; Costa, 2016; Margiotta, 2015) per coltivare il *bene comune*.

Tali quesiti richiedono una progettazione in chiave educativa e formativa efficace da parte della comunità nella prospettiva della *cura*, dell'*agency* e delle *capacitazioni* per i soggetti più fragili al fine di rafforzare l'ascolto e la partecipazione attiva tra istituzioni-famiglia, comunità-famiglia e istituzioni-comunità-famiglia.

3.1 La prospettiva dell'aver cura nella dimensione della sostenibilità

L'aumento delle fragilità e vulnerabilità sociali ed umane dovute a condizioni di marginalità, solitudine, isolamento, privazione e debolezza economica che hanno colpito tante categorie sociali di ogni ceto e genere, possono essere considerate tutte barriere allo sviluppo sostenibile in quanto producono un ridimensionamento delle capacità ad agire e, con esse, la limitazione della libertà di realizzazione umana (Nussbaum, 2012; Sen, 2001). È indubbio che emerge il bisogno di un approccio teorico nuovo, *bottom-up*, che parta dalle caratteristiche del singolo individuo e sia in grado di replicare concretamente alle emergenze educative. Gli interventi di politica sociale, educativa, ri-educativa dovrebbero essere applicabili ad un'ampia gamma di situazioni umane, interagendo con i fattori che influiscono sulla qualità della vita, domandandosi come un individuo debba essere e cosa sia in grado di fare per tornare a far parte della società. Il file rouge degli approcci è insito proprio nella prospettiva dell'*aver cura come educazione e ri-educazione alla responsabilità*, come invito alla partecipazione attiva e sostenibile alla quotidianità familiare, come recupero della relazione per affermare il diritto e la dignità di ogni singola persona.

La ricerca pedagogica avverte l'urgenza di assumersi la responsabilità della *cura hominis* e a conferire una rinnovata direzionalità di senso alla progettazione educativa e formativa. Mortari (2019) sottolinea infatti che «la cura è non è un sentimento o un'idea ma un atto, perché è qualcosa che si fa nel mondo in relazione con altri. E se gli esseri umani "sono ciò che vanno facendo", allora si può dire che il modo di fare la cura rivela il modo di essere» (p. 56) e ne fornisce una lettura in chiave ermeneutica: la pratica dell'aver cura, la filosofia e la politica dell'aver cura e, infine, l'essenzialità della cura. Oltre però che di ricevere cura si ha il bisogno di prendersi cura dell'altro e di aver cura d'altri in quanto, come dice Heidegger (1999) «ognuno è quello che fa e di cui si cura» (p. 152), ovvero l'essere umano realizza se stesso se si impegna in pratiche di cura. Ogni genitore sa bene che cosa significhi avere a cuore l'altro; mentre guarda, gioca, interagisce con il figlio, sa che di fronte a sé ha un essere umano pieno di potenzialità, che ha però il compito imprescindibile e inevitabile di dare forma al proprio essere. Margiotta (2015), riprendendo il pensiero di Pareyson (1974), correla l'aver cura con la formatività della relazione educativa in quanto «non c'è educazione senza relazione. E la relazione è pratica della cura» (p. 11). In questo ambito *l'aver cura diventa prospettiva sostantiva di una comunità educante*. L'aver cura è la chiave di lettura multifocale di una progettazione educativa sostenibile (Malavasi, 2020), capace di cogliere nello squilibrio economico-territoriale l'interrelazione della povertà con molti altri fattori che possono essere generativi di apprendimento al fine di attrezzare cittadini e istituzioni nella logica del *lifewide learning* (Margiotta, 2015) e della resilienza trasformativa (Giovannini, 2018).

3.2 La prospettiva dell'agency nella dimensione della sostenibilità

Come da più parti evidenziato, l'essenza umana della famiglia consiste nell'essere il bene primario della società da cui scaturiscono tutti quei beni relazionali che caratterizzano le qualità umane della vita di ogni individuo. Si pensi ai beni relazionali come l'aver fiducia, la capacità di legame (*bonding*), la capacità di dono e reciprocità, la disponibilità a cooperare con gli altri, il saper fare amicizia: tutte queste sono pratiche agentiche che si apprendono in famiglia fin dalla prima infanzia. Così come scriveva Archer (2003).

C'è chi pensa che sia l'Io ("I") a dare un'identità a sé stesso ("Self"), riprogettandosi continuamente nella propria conversazione interiore. Lo schema è quello di un Io che riflette sulla sua identità come un Me ("Me") – cioè come colui che ha agito in passato, tenendo conto del contesto in cui "altri significativi" gli hanno attribuito un'identità primaria – e la sua identità come un Tu ("You"), cioè come identità che l'Io sceglie per agire in futuro e animare il proprio ruolo sociale (p. 123) perché è importante valorizzare – nella famiglia (contesto interno) – le diverse identità nelle loro specificità culturali e procedurali attraverso la partecipazione concepita in modo dinamico, collaborativo, partecipativo alla comunità (Wenger, 1998). Vuol dire, in sostanza, educare alla coltivazione dell'agency in quanto prospettiva centrale per la formazione – e l'apprendimento di pratiche – per i minori e, al contempo, rafforzare il vincolo relazionale tra genitori e figli nel contesto (esterno).

L'agency (*agenticità*) qualifica il "soggetto epistemico" e la sua potenzialità generativa a partire dal pensiero maturato nell'interazione familiare per poi consolidarsi nella sfera sociale. L'agency ha una funzione costruttiva in quanto mette i soggetti nella condizione di imparare gli uni dagli altri attraverso concrete forme di libertà⁹ basate sulla realizzazione di scelte rilevanti per la propria esistenza: la libertà di apprendimento, di empowerment e di capacity building (Sen, 2001). La prospettiva pedagogica dell'agency, secondo il modello seniano, è quella di interrogare le realtà locali sulle direzioni da intraprendere per dare vita ad *ambienti generativi di apprendimento* in cui genitori e figli possano mettersi alla prova su più fronti, da quello educativo a quello formativo, al fine di favorire la conoscenza reciproca e la capacità di condividere le proprie storie di vita in modo tale da rafforzare il legame indissolubile tra l'Io (I) ed il Tu (You).

3.3 La prospettiva delle capacitazioni nella dimensione sostenibile

Le capacitazioni costituiscono a tutti gli effetti il fulcro fattivo per la costruzione di un modello di apprendimento orientato allo sviluppo sostenibile. La famiglia, nel quadro dell'approccio, o meglio del capability approach, costituisce il primo e principale ambiente di apprendimento in grado di formare persone nell'ottica dello sviluppo umano.

La capacitazione è l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone (Sen, 2001), ovvero un patrimonio di potenzialità che ogni soggetto possiede e che deve essere custodito e preservato da parte della comunità locale. La capacità interna, nello specifico, si caratterizza per la sua flessibilità poiché tiene conto delle disuguaglianze dei soggetti e delle diverse situazioni in cui trova ap-

9 Secondo Sen esiste un rapporto biunivoco tra *libertà* e *sviluppo*: da un lato la libertà è sviluppo e la condizione della sua implementazione, dall'altro lo sviluppo genera libertà.

plicazione, rilevando possibilità di sviluppo. La capacità interna rappresenta l'insieme dei fattori che contribuiscono allo sviluppo ed alla coltivazione della personalità: stati d'animo, emozioni, capacità metacognitive, critiche e riflessive. La leva fondamentale è rappresentata dall'apprendimento permanente (Boyadjieva e Ilieva-Trichkova, 2021) in quanto può favorire quei condizionamenti che promuovono il cambiamento individuale e collettivo a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza. La stessa Nussbaum (2002) afferma che

al di sotto di un certo livello di capacità, una persona non è stata messa nella condizione di vivere una vita veramente umana. In questo senso possiamo riformulare il nostro principio di trattare ogni persona come un fine, articolandolo come principio di fornire a ciascuna persona le capacità fondamentali (p. 74).

È il contesto educativo che dovrebbe divenire *capacitante* affinché possa far esprimere – e produrre – le capacità interne. Le capacitazioni, dunque, si delineano a partire dai contesti famiglia-scuola verso un processo di educazione permanente finalizzato alla coltivazione delle competenze per la vita (*life skills*) quali: 1) decision making (capacità di prendere decisioni); 2) problem solving (abilità a risolvere i problemi); 3) pensiero creativo; 4) pensiero critico; 5) comunicazione efficace; 6) capacità di relazioni interpersonali; 7) autoconsapevolezza; 8) empatia; 9) gestione delle emozioni; 10) gestione dello stress. Le *life skills* sono un insieme di abilità cognitive, emotive e relazionali di base che consentono alle persone di agire a livello individuale e sociale. Nella prospettiva capacitante, sono abilità e capacità che ci permettono di acquisire un comportamento versatile e positivo grazie al quale possiamo affrontare le richieste e le sfide della vita quotidiana (Pel-leroy, 2017) e che riconosce nella famiglia il valore universale di una formazione che investe nelle libertà e nello sviluppo culturale degli individui che costituiscono la società, o meglio la comunità educante.

4. Nel cuore del progetto: come supportare le famiglie ed i minori con fragilità educative

Come già evidenziato, il territorio è chiamato a ripensare e definire nuove politiche e servizi per la persona con particolare attenzione alle famiglie ed ai minori che risultano esclusi, o invisibili, dal tessuto sociale.

Il cuore del progetto è la costituzione dello *Sportello del cittadino e Centro di ascolto solidale*, con il supporto della figura dell'“*amministratore di sostegno*”¹⁰, che offre un set di servizi di tipo sociologico, educativo, formativo e culturale destinato alla cittadinanza. Obiettivo dello Sportello è quello di favorire l'ascolto, la partecipazione attiva e la cooperazione sociale nell'ottica di rigenerazione e coltivazione di un *repository di skills* per una nuova identità territoriale. Le attività generali spaziano dal segretariato sociale, informazione ed orientamento alla rete di sistema; ascolto attivo in cui accogliere e verificare i bisogni (espressi ed inespressi) del soggetto al fine di formulare delle soluzioni efficaci; percorsi indivi-

10 L'*amministratore di sostegno* è una figura preparata a livello territoriale ed è un team di esperti composto dall'assistente sociale, da uno psicologo dell'età evolutiva e da un pedagogo con il supporto dei volontari del Servizio Civile Nazionale facenti parte del progetto “Servizio Sociale”.

duali e di gruppo di sostegno con attività di supporto/formazione rivolti alle famiglie in modo tale da sviluppare maggiore consapevolezza e competenza nella risoluzione di problematiche legate alle abitudini quotidiane; servizi socio-educativi per minori a rischio.

Accanto alle attività generali, lo Sportello prevede dei servizi che si rivolgono ai minori ed alle famiglie. Per quanto riguarda i *servizi ai minori*:

- sostegno nello svolgimento dei propri compiti di crescita (scuola, relazioni sociali e familiari) finalizzato alla costruzione del progetto di vita;
- percorsi di inclusione sociale (partecipazione alle attività del territorio) e interventi di supporto nel percorso di formazione;
- percorsi di orientamento e di accompagnamento al lavoro; inserimento nei servizi distrettuali (ludoteche, centri di aggregazione).

Rispetto ai *servizi per le famiglie*:

- Assistenza Domiciliare (SAD) attraverso interventi di supporto socio-assistenziale per lo svolgimento delle attività di vita quotidiana;
- sostegno alla genitorialità per i nuclei fragili (servizio Officine per la famiglia e Centro per la famiglia distrettuale);
- spazio *peer-to-peer* come premessa per la costruzione di una rete sociale di dialogo e di scambio in cui si riscopre un legame di condivisione comune attraverso racconti, storie, pratiche narrative;
- coinvolgimento diretto della famiglia e dei minori nella progettazione e nella programmazione dell'intervento di aiuto, anche attraverso strumenti innovativi (*pre-assessment, Mondo del Bambino, ecomappa, post-assessment*), favorendo la partecipazione attiva-trasformativa e l'interdisciplinarietà per uscire dalla condizione di fragilità.

La metodologia, di tipo partecipativa, si articola in due focus group, per un totale di cinque incontri, a cui ha preso parte un campione rappresentativo composto da genitori e figli (vedasi nota 9) con l'obiettivo di mappare i diversi servizi territoriali al fine di riuscire a dare una risposta concreta e attinente ai bisogni del cittadino.

Nel primo *focus group*, pari a tre incontri, si è dato maggiore spazio all'approccio conoscitivo per poi individuare ed analizzare i fabbisogni personali attraverso la somministrazione di un questionario semi-strutturato. Analizzando lo specifico ruolo giocato dalla famiglia rispetto ai propri figli in situazione di fragilità educativa, i risultati della ricerca evidenziano come essa possa essere considerata, in relazione alle peculiarità che caratterizzano ogni specifica situazione, un fattore di rischio oppure, al contrario, un fattore di protezione. Sia dai dati del questionario che dai referenti dello Sportello, la famiglia viene letta come ambiente altamente condizionante, in senso negativo, per il comportamento dei bambini e dei ragazzi, concorrendo a determinare l'insorgere oppure l'aggravarsi di situazioni di fragilità. Laddove invece le famiglie risultano fisicamente presenti, emergono fragilità riconducibili a situazioni di scarsa tenuta educativa, anche rispetto al percorso intrapreso dai propri figli a livello scolastico. La forte asimmetria e la non valorizzazione presumibilmente percepita dalle famiglie da parte della comunità possono forse essere scardinate promuovendo spazi di reale partecipazione interni ed esterni, al fine di creare con le famiglie una relazione autentica e una visione educativa condivisa. Tali strategie vanno proposte a tutte le famiglie indistintamente, in quanto risulta opportuno lavorare in una prospettiva di

promozione della genitorialità che, mirando al miglioramento della qualità educativa delle relazioni, sia funzionale anche per la comunità. Emerge, dunque, un modello di famiglia fragile da un punto di vista educativo ma, al contempo, si profilano diversi processi relazionali e interazioni sociali che consolidano la partecipazione alla comunità.

Nel secondo *focus group* è stato possibile individuare alcune azioni educative di orientamento per le famiglie per fuoriuscire dalla propria condizione di fragilità nella prospettiva della cura, della pratica agentiva e capacitante. Facendo riferimento agli studi condotti da Boyadjieva e Ilieva-Trichkova (2021), la *prospettiva della cura* (PC) emerge come la più critica per fuoriuscire dalla condizione di fragilità vuoi per la carenza di servizi di assistenza e di sostegno della comunità vuoi per lo stato di demotivazione da parte delle famiglie rispetto alle mancate possibilità economiche di sostenere i propri figli. Nella *dimensione della famiglia* (PCF), i fattori che emergono più significativi riguardano:

- il rafforzamento dei processi relazionali (85,6%);
- la costruzione di un'alleanza coerente ed efficace tra contesto-famiglia e famiglia-scuola (51,2%);
- la definizione di un progetto di corresponsabilità tra contesto-famiglia (64,5%);
- il coinvolgimento dei genitori nel percorso educativo dei figli per favorire una maggiore consapevolezza formativa (75,8%).

Nella *prospettiva dell'agency* (PA) è fondamentale riscoprire il territorio come contesto relazionale accogliente al fine di facilitare le relazioni tra le persone nella direzione di valorizzazione dei talenti e delle ricchezze che ognuno è in grado di mettere a disposizione e sulle dinamiche di alleanza e stima reciproca che nel tempo si possono consolidare nella prospettiva di una dimensione identitaria fondata sul coinvolgimento partecipativo e sulla cooperazione relazionale. Nella *dimensione del territorio* (PAT), la comunità educante è chiamata a:

- analizzare i fabbisogni sociali, identitari, personali e professionali per la costruzione di nuove traiettorie identitarie (87,8%);
- analizzare e definire misure di sostegno e di assistenza sociale per le categorie più colpite da fenomeni di emarginazione dal Covid-19 (95,8%);
- definire misure di sviluppo e promozione della sostenibilità e della resilienza trasformativa (44,2%).

Nella *prospettiva delle capacitazione* (Pc), infine, *l'impegno della famiglia e del territorio* è di promuovere una conoscenza più approfondita delle esperienze individuali e di gruppo al fine di mettere in atto un repository di skills per lo sviluppo della cittadinanza, ovvero:

- riconoscere le competenze delle persone coinvolte e favorire dinamiche di gruppo (63,4%);
- l'empowerment individuale e collettivo (62,8%);
- lo scambio di esperienze tra generazioni (75,3%);
- facilitare la partecipazione sociale con un'apertura anche al contesto più allargato di riferimento (55,1%).

L'attenzione al primato relazionale tra la famiglia e la comunità educativa costituisce la chiave di lettura del *modello di welfare sostenibile* territoriale, così come riportato nella *tab. 1*.

Prospettiva	M
<i>Cura (PC) – Famiglia (PCF)</i>	2,86
decision making	5,5
problem solving	6,3
pensiero creativo	1,5
pensiero critico	1,7
comunicazione efficace	3,7
capacità di relazioni interpersonali	1,9
autoconsapevolezza	2,3
empatia	2,2
gestione delle emozioni	2,2
gestione dello stress	1,3
<i>Agency (PA) – Territorio (PAT)</i>	5,715
decision making	6,2
problem solving	8,4
pensiero creativo	4,5
pensiero critico	4,5
comunicazione efficace	7,25
capacità di relazioni interpersonali	6,2
autoconsapevolezza	5,2
empatia	5,45
gestione delle emozioni	5,35
gestione dello stress	4,1
<i>Capacitazioni (Pc) – Famiglia e Territorio</i>	9,14
decision making	9,35
problem solving	11,15
pensiero creativo	7,5
pensiero critico	7,5
comunicazione efficace	12,7
capacità di relazioni interpersonali	8,3
autoconsapevolezza	8,75
empatia	9,1
gestione delle emozioni	9,3
gestione dello stress	7,75

Tab. 1 – Il repertorio delle skills
Fonte: Rielaborazione dell'autore

Se la capacità di soluzione dei problemi e di prendere decisioni emergono come le skills più significative per fuoriuscire dalla condizione di fragilità; al contrario, le capacità di esprimere e gestire emozioni, stati d'animo così come la creatività e la gestione di situazioni stressanti possono rappresentare alcuni fattori che amplificano la fragilità dei genitori-figli. È necessario, quindi, adottare una visione pedagogica come base pratica per costruire e condividere un linguaggio comune indirizzato a facilitare, con forme e processi diversificati, percorsi di dialogo e scambio con la comunità educante in quanto *motore di sviluppo e azione*.

5. Conclusioni

La *povertà plurale* riguarda un numero sempre maggiore di famiglie, incidendo nel rapporto genitori e figli, in quanto le fragilità con cui confrontarsi sono di tipo culturale, sociale, generando – rispetto alla criticità economico-finanziaria che ca-

ratterizzava la nuova povertà – una vera e propria *emergenza educativa* all'interno della quale il territorio, in quanto comunità educante, può fornire un contributo concreto ed efficace. La questione pedagogica, da un lato, è di sostenere i cittadini, a partire dalla famiglia, attraverso un processo di natura formativa e generativa (Costa, 2016; Margiotta, 2015) nel saper riconoscere, accettare e vivere creativamente “prendendosi cura” della comunità educante e delle persone che vi abitano (Morin, 2020). L'impegno del territorio, dall'altro lato, è di disegnare un nuovo modello di welfare che si basa sugli approcci dell'*educazione allo sviluppo sostenibile* e del *capability approach* al fine di avviare un processo rieducativo-inclusivo che metta in luce le life skills della persona.

In linea con gli studi a livello nazionale (Ellerani, 2020; Malavasi, 2020; Mortari, 2021; Pellerey, 2017) ed internazionale (Boyadjieva e Ilieva-Trichkova, 2021; Cortassel e Hardbarger, 2019; Nussbaum, 2012), la finalità del progetto si sostanzia nel far maturare consapevolezza dei saperi ed esperienze personali tra genitori-figli; stabilire alleanze famiglie-comunità di supporto e collaborazione; favorire processi inclusivi e partecipativi; infine, generare processi informali di educazione e di apprendimento (*dell'emergenza*) per la comunità. In questa prospettiva diviene centrale considerare un'idea di comunità educante per la formazione e lo sviluppo dei talenti (Margiotta, 2015) ed un'educazione allo sviluppo umano in grado di abilitare le persone alla libertà nel direzionare i propri progetti di vita. La sfida è quella di rendere effettivo, e non puramente formale, il dialogo tra comunità e famiglia, ma anche a livello di rete educativa, superando il solo livello informativo e di azioni in parallelo, per co-costruire progetti e interventi realmente condivisi ed efficaci per garantire benessere e giustizia sociale.

Riferimenti bibliografici

- Aceti, E., & Morán, J. (2019). *Verso l'uomo. Una risposta alla povertà educativa contemporanea*. Roma: Città Nuova.
- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Archer, M.S. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ASviS (2021). *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*. Roma.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2018). *Le nuove povertà*. Roma: Castelvecchi.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021). *Adult Education as Empowerment. Re-imagining Lifelong Learning through the Capability Approach, Recognition Theory and Common Goods Perspective*. Switzerland (AG): Palgrave Macmillan.
- Busilacchi, G. (2020). *Contrastare le nuove povertà*. Bologna: il Mulino.
- Cortassel, J., & Hardbarger, T. (2019). Educate to perpetuate. Land-based pedagogies and community resurgence. *International Review of Education*, 65, 87-116.
- Corsi, M. (2018). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani, P.G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Gigli, A. (2016). *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Bergamo: Ed. Junior.
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Heidegger, M. (1999). *I problemi fondamentali della fenomenologia*. Genova: Il Melangolo.

- Istat (2021). *Rapporto SDGs 2021. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*. Roma: Istat.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E. (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Marra, E., & Diamantini, D. (2018). *Territorio, educazione e innovazione*. Milano: Ledizioni.
- Mollo, G. (2012). *La civiltà della cooperazione. Un modello di rinnovamento per una leadership etica*. Perugia: Morlacchi.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Cortina Raffaello.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Cortina Raffaello.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Pareyson, L. (1974). *Estetica. Teoria della formatività*. Firenze: Sansoni.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Perillo, P. (2019). *Pedagogie per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pignalberi, C. (2019). Direzione 2030: esperienze di cooperazione e partecipazione attiva alla rigenerazione educativa di comunità. *Attualità Pedagogiche*, 1, 101-113.
- Save the Children (2021). *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Roma.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Silva, C. (2017). *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2019). *Futures of Education: learning to become*. Paris.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practices. Learning, meanings and identities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Riferimenti sitografici

- www.asvis.it/goal1 (data di ultima consultazione: 20.02.2022)
- www.ipsos.com/it-it/giovani-coronavirus-studenti-tempi-didattica-distanza (data di ultima consultazione: 20.02.2022)
- www.siped.it (data di ultima consultazione: 20.02.2022)