



Ripensare ecosistemi educativi
e formativi capacitanti nella prospettiva
del principio di reciprocità
Rethinking enabling educational
and training ecosystems in the perspective
of reciprocity

Antonio Molinari

Università Cattolica del Sacro Cuore – antonio.molinari1@unicatt.it

Maristella Cacciapaglia

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – maristella.cacciapaglia@uniba.it

Patrizia Galeri

Università Cattolica del Sacro Cuore – patrizia.galeri@unicatt.it

Rosa Indelicato

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – rosa.indelicato@uniba.it

Simona Sandrini

Università Cattolica del Sacro Cuore – simona.sandrini@unicatt.it

Valerio Massimo Marcone

Università degli Studi di Roma Tre – valeriomassimo.marcone@uniroma3.it

ABSTRACT

This contribution is the result of a collective work carried out within the «Learning circle Economics of reciprocity» within the Siref 2021 Summer School. The basic theme on which the contribution intends to reflect is that of rethinking generative ecosystems that can «enable» society as a whole towards an approach to «reciprocity», in contrast to the growing forms of poverty. In this perspective it is necessary to promote new active labor policies towards decent work, new educational policies towards a culture of sustainability; new perspectives of meaning related to the dimensions of fraternity, care, relationality, planetary solidarity towards possible models of sustainable development.

Il presente contributo è frutto di un lavoro collettaneo realizzato nell'ambito del «Learning circle Economia di reciprocità» all'interno della Summer School Siref 2021.

Il tema di fondo sul quale il contributo intende riflettere è quello di ripensare ecosistemi generativi che possano «capacitare» la società nella sua interezza verso un approccio alla «reciprocità», in contrasto alle crescenti forme di po-

* **Attribuzione:** L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Valerio Massimo Marcone ha redatto l'introduzione, i paragrafi 1.2. , 2.1., le osservazioni conclusive; Maristella Cacciapaglia ha redatto il paragrafo 1.1 ; Antonio Molinari ha redatto il paragrafo 2.2.; Patrizia Galeri, Rosa Indelicato, Simona Sandrini hanno redatto il paragrafo 3.

vertà. In questa prospettiva è necessario promuovere nuove politiche attive del lavoro verso un lavoro dignitoso, nuove politiche educative verso una cultura della sostenibilità; nuove prospettive di significato correlate alle dimensioni della fraternità, della cura, della relazionalità, della solidarietà planetaria verso possibili modelli di sviluppo sostenibile.

KEYWORDS

Capability Approach, Decent Work, Ecosystem, Inequality, Sustainability.
Approccio alle Capacitazioni, Disuguaglianze, Ecosistema, Lavoro Dignitoso, Sostenibilità.

Introduzione

La riflessione collettanea del presente contributo poggia le basi sulla consapevolezza di ripensare a nuovi modelli di sviluppo sostenibile centrati sul principio di reciprocità. Questo ultimo è da intendersi non in termini economici come “questione di preferenze individuali” ma nel senso profondo di relazionalità (Bruni, 2010).

Come ci ricorda Papa Francesco nella sua ultima enciclica Fratelli tutti *“la vita non è tempo che passa ma è tempo di incontri”*. *“Incontro”* nel significato di arricchimento, *dono*.

Un modello di sviluppo – come evidenzia Zamagni (2011a) – non può considerarsi sostenibile se si estingue il senso di fraternità e in cui tutto si riduce per un verso a migliorare le transazioni basate sullo scambio di equivalenti.

Di fronte alle crescenti nuove forme di povertà (lavorative, educative, relazionali) caratterizzate da evidenti disuguaglianze sociali da parte delle fasce più vulnerabili (in particolare giovani e donne) occorre ribadire con forza come un modello di sviluppo non può e non deve essere soltanto quello dell’aumento del reddito, bensì quello di migliorare l’accesso alla buona salute, quello di avere un’istruzione che sia adeguata a ciascuno, quello di assicurare al lavoro e ai cittadini organizzati una partecipazione alle decisioni, al farsi delle azioni pubbliche. In altri termini, ciò significa garantire a tutti, le condizioni che consentano di liberare e dare attuazione alle proprie capacità di essere non solo attori ma agenti critici di cambiamento e di orientarsi verso modelli di sviluppo che si basino sulla qualità della vita delle persone, mettendo al centro la loro felicità (Becchetti et al., 2019).

In quest’ottica l’idea di “economia di reciprocità”, considera l’intero mercato e i contesti organizzativi come luoghi emblematici di relazioni e potenzialità educative (Vischi, 2017) all’interno dei quali la *dignità umana* prende forma attraverso l’essere al, nel e con il mondo (Gennari, 2012).

Nella prospettiva di un dialogo multidisciplinare tra scienze economiche e scienze socio-pedagogiche il contributo collettaneo ha inteso rispondere ad alcune macro-questioni:

- quali politiche attive del lavoro per promuovere un lavoro dignitoso in un’ottica di equità sociale?;
- come capacitare le nuove generazioni verso una cultura della sostenibilità e della reciprocità a partire dalle scuole?;

- in che modo educare la società civile alla dimensione della cura? Quale valore ha il bene relazionale in un'ottica di generatività?

1. Promuovere politiche attive del lavoro nella prospettiva dell'economia di reciprocità

1.1 Il paradigma dell'attivazione orientata al solo lavoro formale e retribuito

Nate dalla combinazione tra le "politiche attive del mercato del lavoro" formulate in Svezia negli anni Cinquanta e i "programmi di sviluppo del lavoro" sviluppati negli USA negli anni Sessanta, inizialmente, le politiche attive del lavoro miravano a garantire la piena occupazione e a "fornire" lavoratori adeguatamente qualificati all'espansione delle economie industriali. Tuttavia, dinanzi ad un contesto socio-economico profondamente mutato dalla rottura del compromesso fordista, le politiche attive del lavoro sono diventate uno strumento mirato al re-inserimento lavorativo delle numerose persone rimaste senza lavoro, soffermandosi principalmente dal lato dell'offerta nel mercato del lavoro.

Ancora oggi, esse rientrano in quello che è stato definito come *paradigma dell'attivazione*,¹ proprio per indicare l'insieme degli interventi pubblici volti a promuovere la partecipazione dei loro destinatari nel mercato del lavoro (Van Berkel e Borghi 2008; Barbier, 2011). Tale paradigma, risulta caratterizzato da elementi tanto abilitanti quanto coercitivi: tra quelli abilitanti, si ritrovano elementi come orientamento e la formazione professionale, l'assistenza alla ricerca del lavoro in linea con le proprie inclinazioni, i contributi per la costituzione delle startup, le integrazioni al reddito dei lavoratori poveri o i servizi di assistenza sociale. La natura coercitiva dell'attivazione, invece, è caratterizzata da un ridimensionamento dell'assistenza sociale, una restrizione dei criteri di accesso alle misure e delle offerte di lavoro da dover accettare, l'acuirsi delle sanzioni in caso di non conformità alle regole imposte e, infine, un maggior controllo sulle attività da fare sempre più numerose.

Le due diverse "anime" dell'attivazione corrispondono a due diversi modelli nella letteratura: uno "abilitante", che enfatizza le misure che permettono all'individuo di diventare auto-sufficiente e di inserirsi nella società, e uno "coercitivo", che si concentra sul disciplinare il comportamento dell'individuo più che di cambiarlo, riducendo i diritti e aumentando le strategie che impongono il lavoro. Quest'ultimo, per Rueda (2015), può essere anche descritto come l'aspetto "esigente" dell'attivazione (Thoren 2008).

A prescindere dal tipo di modello di attivazione che si vuole adottare, comunque, l'obiettivo che ci si pone è sempre lo stesso: quello di far inserire nel mercato del lavoro i beneficiari delle politiche di welfare, per renderli auto-sufficienti e non più dipendenti dai pubblici sussidi (Higuchi 2014).

Non si tratta, però, solo di incidere sul tasso di occupazione, ma anche su quello di attività economica, per esempio favorendo o anche imponendo l'ingresso delle donne impegnate nel lavoro di cura dei figli e della casa nel mercato del lavoro. Tutto ciò genera importanti ripercussioni anche sul ruolo del lavoro nella società, che viene inteso sempre e solo in termini economici, nonostante ci

1 Secondo L'OCSE (2019), le politiche attive del lavoro si riferiscono ad interventi di attivazione e di sostegno nella ricerca del lavoro che, a loro volta, possono essere distinti in servizi per l'orientamento, servizi di formazione, sostegno all'auto-impiego, misure per disabili e lavori socialmente utili.

sia anche una definizione sostanziale del lavoro, che è anzi una “merce fittizia” all’interno di un “mercato innaturale”, che non viene prodotta, usata e scambiata come le altre merci (Polanyi, 1944).

Necessaria è, dunque, la consapevolezza che quella del lavoro è una questione che non può essere affrontata restando entro l’orizzonte del solo mercato del lavoro, avendo a che vedere con la libertà sostanziale dell’uomo e anche perché vi sono parecchie altre offerte e domande di lavoro che non transitano per il mercato del lavoro e che pure generano valore, come il lavoro di cura o quello erogato all’interno delle organizzazioni di volontariato (Zamagni 2016). In altre parole, il valore intrinseco del lavoro prescinde dal mercato del lavoro e può anche ritrovarsi in attività autonome, libere, fini a sé stesse e così non necessariamente utili e produttive per l’attività economica capitalista (Gorz 1989; Frayne 2015).

Nel merito dell’economia di reciprocità, ciò che si propone sono delle *policies* non coincidenti solamente con quelle delle attive del lavoro ma comprendenti altresì quelle passive del lavoro, sociali, industriali o educative che favoriscono gli attori di tale economia nella creazione di posti di lavoro dignitoso anche per coloro che rientrano piuttosto nell’“esercito di riserva” dell’economia capitalista, così come nella creazione di percorsi partecipati di emancipazione ed integrazione sociale a beneficio della comunità tutta.

Le politiche attive del lavoro, per lungo tempo sono state considerate quale strumento cardine per riconciliare gli obiettivi di sicurezza sociale con le esigenze del sistema economico, risultando fortemente “produttiviste” e orientate al solo lavoro formale e retribuito, che non è necessariamente dignitoso e che, anzi, oggi “non basta” più (Saraceno 2015). Non basta, per fuoriuscire da una condizione di vulnerabilità sociale che non riguarda più solamente i disoccupati ma anche un numero crescente di lavoratori – i cosiddetti “working poors” – e che coincide con una situazione di vita quotidiana, dove autonomia e capacità di autodeterminazione, sono permanentemente minacciate da un inserimento instabile dentro i principali sistemi di integrazione sociale e distribuzione delle risorse (Ranci 2002).

Per questo, si ritiene importante riconsiderare la centralità delle politiche attive del lavoro nei sistemi di welfare, non tanto proponendo di “sganciare” il reddito dal lavoro come i sostenitori sempre più numerosi e vari del “reddito di base universale”, quanto di promuovere il lavoro dignitoso dentro e fuori l’orizzonte del mercato del lavoro, all’interno di una economia di reciprocità, che non considera solamente le dinamiche della produttività o del profitto, e che, così, è in grado di garantire uno sviluppo sostenibile sotto tutti i punti di vista.

1.2 Per il diritto ad un lavoro dignitoso. Equità sociale e sviluppo umano

La tempesta pandemica ha indubbiamente contribuito ad accelerare l’aumento di nuove forme di povertà economica, di povertà educativa, di privazione dei diritti fondamentali (sanità, istruzione), di nuove forme di disuguaglianza sociali (perdita di lavoro per donne e giovani). Questioni cruciali che ci riportano inevitabilmente ai temi di giustizia sociale proposti da Amartya Sen (2010), alla cui realizzazione è chiamata l’intera umanità.

Come ci ha ricordato più volte nelle sue encicliche lo stesso Papa Francesco: “dobbiamo rimettere la dignità al centro e su quel pilastro vanno costruite le strutture sociali alternative di cui abbiamo bisogno” (2020, n. 168).

Estendere l’opportunità di un lavoro dignitoso a tutti diventa la condizione essenziale per introdurre elementi di equità e di integrazione sociale in tutti i paesi siano essi sviluppati o in via di sviluppo (Marcone, 2019).

La creazione di condizioni di lavoro dignitose deve essere alla base di tutti gli obiettivi di sviluppo sostenibile (in particolare il goal 8 dell'Agenda 2030). Ma per creare tali condizioni occorre "essere liberi" come persone.

Sen (1999) in questa prospettiva "incrocia" il concetto di equità con quello di libertà attraverso il costrutto del capability approach². Egli sostiene che una persona con problemi economici o di salute, ha un insieme di capacità limitate, mentre persone con elevati mezzi economici avranno capacità molto maggiori. Una persona allora dovrebbe percepire l'ampiezza delle sue capacità come misura delle sue libertà. In questa prospettiva l'obiettivo di una società giusta dovrebbe essere la realizzazione dell'eguaglianza delle capacità dei suoi membri. E dunque l'obiettivo da massimizzare non è l'utilità: non si tratta soltanto di redistribuire i beni ma di attivare le capacità (agency) di utilizzare quei beni, per trasformarli in tenore di vita. Allo stesso tempo Sen però assegna un ruolo importante alla responsabilità individuale, dal momento che l'effettiva realizzazione delle capacità (funzionamenti) è rimessa alla responsabilità del singolo. Libertà individuale e libertà economica dunque sono complementari, afferma Sen (2010)³

Ciò significa in altri termini, considerare nella configurazione delle *policies*, una transizione dal sostegno dell'occupabilità al sostegno dello sviluppo delle capabilities delle persone (Nussbaum, 2012), spostando l'attenzione da un sistema di welfare centrato sull'ingresso o sul rientro nel mercato del lavoro a quello di "learnfare" che garantisca un effettivo accesso di tutti gli individui ad opportunità di apprendimento coerenti con le esigenze dell'economia e i progetti personali di vita (Margiotta, 2012; Ellerani, 2020).

Si tratta, riprendendo l'approccio seniano di "andare oltre" la nozione di capitale umano assumendo la prospettiva di un "welfare delle capacitazioni" (Sen, 1999; Margiotta, 2012), ovvero della possibilità individuale e collettiva di agire il diritto ad apprendere come ben ci indica anche il "goal 4" dell'Agenda 2030 (qualità, equità e opportunità di apprendimento per tutti).

In questa prospettiva il capability approach (Sen, Nussbaum) può essere considerato un punto di riferimento fondamentale nel ripensare politiche attive del lavoro in un'ottica generativa anche in vista dei nuovi valori educativi centrati sul contrasto alle disuguaglianze (Alessandrini, 2019).

2. Ecosistemi di apprendimento sostenibile a partire dalla scuola

2.1 Educare alla sostenibilità⁴ vs reciprocità

La consapevolezza di una "insostenibilità" dell'attuale modello di sviluppo, non solo sul piano ambientale ed economico, ma anche e soprattutto su quello sociale

2 Tale approccio si caratterizza per l'individuazione di due indicatori fondamentali quali misure della qualità della vita sia degli individui sia delle società in cui questi vivono: le capacità (capabilities), cioè tutto quello che gli individui *possono fare ed essere*, e i cosiddetti funzionamenti (functionings), cioè tutto quello che gli individui effettivamente *fanno e sono*. Capacità e funzionamenti diventano in questo modo le principali finalità a cui deve tendere una società giusta: l'ideale è quello di una società in cui ognuno sviluppa le proprie potenzialità (Alessandrini, 2014)

3 "Un lavoro dignitoso, la copertura sanitaria, eccetera, hanno a che fare con la libertà economica. L'idea di libertà è correlata alla nostra libertà di decidere cosa vogliamo scegliere. Non basta il permesso di farlo, occorre essere nella capacità di farlo" (Sen, 2010)

4 Il tema dell'educazione alla sostenibilità è un'area consolidata della pedagogia generale con qualificate ricerche di tipo teorico-empirico (Alessandrini, 2019; Loiodice 2018, Malavasi, 2008; Riva, 2018)

ed educativo era evidente già da tempo.⁵ In questa direzione, come è noto nel 2015 l'Agenda dell'Onu ha "lanciato" la sua sfida per la sostenibilità con i suoi 17 goals e 169 target da raggiungere entro il 2030.

Occorre ricordare come la maggior parte degli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030, siano "attraversati" per così dire dal *fil rouge* della dimensione educativa: Educazione come "*bene pubblico*"; Educazione come *fattore chiave per la sostenibilità*; Educazione come *contrasto alla povertà*, Educazione come *inclusione sociale*, Educazione come *qualità dei risultati dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita* (Marcone,2021).

Educare alla sostenibilità significa prendersi cura della salute del nostro pianeta terra, prendersi cura delle persone e delle relazioni, educare al sentimento dell'umano, imparare l'umano (Malavasi,2020).

Come ci ricorda Papa Francesco⁶ ciò che la pandemia sta dimostrando è che non si può rimanere sani abitando un pianeta "malato".

Per intraprendere un nuovo patto formativo centrato sul paradigma della sostenibilità, è necessario ripensare un nuovo modello di sviluppo eco-sostenibile e generativo.

Il fine più generale in questa prospettiva allora è quello di contribuire a creare una cultura della sostenibilità – a partire dalle scuole, tra gli studenti, tra gli insegnanti, ed in definitiva nella società civile nella sua interezza – quale forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, di collaborazione istituzionale e dei legami di solidarietà (Malavasi,2017) della comunità planetaria.

Per queste ragioni oggi la scuola dovrebbe contribuire a promuovere tutte quelle *capabilities* (Nussbaum,2012), che consentono agli individui di avere opportunità concrete di democrazia, costruendo società più libere, ed inclusive, orientate al pieno sviluppo dell'essere umano in un'ottica di cittadinanza planetaria (Morin,2020).

Il cambio di paradigma⁷ sta proprio nel considerare un'idea di scuola per la formazione e lo sviluppo dei talenti (Margiotta, 2018) che sia educazione allo sviluppo umano (Sen, 1999) come fine da perseguire in grado di abilitare gli studenti alla libertà nel direzionare la propria vita, non solo per il loro apprendimento ma anche per le vite che scelgono e per i loro progetti di vita (Ellerani, 2019).

Possiamo affermare che l'approccio alla sostenibilità è connesso al principio di reciprocità per i seguenti motivi:

- a) è un approccio che enfatizza l'esigenza dell'adozione di misure significative di cambiamento, indirizzato a realizzare processi di cambiamento nell'ambito di diverse aree della società civile;
- b) è un approccio sistemico, che delinea un'utopia capace di generare nuovi modi di sentire la vita nel pianeta;
- c) è fondato sull'inclusione e la lotta per il superamento delle disuguaglianze;
- d) è un approccio che si basa sul dialogo costruttivo di tutti i componenti della società civile, in un'ottica di interazione generativa.

5 Già nel lontano 1972 il Club di Roma con il Rapporto "*Limits of Growth*" (Meadows, et.al., 1972) aveva avuto il merito di porre in evidenza nel dibattito internazionale il tema dell'insostenibilità di un modello di sviluppo che sembra considerare il pianeta Terra una miniera inesauribile di risorse a nostra disposizione.

6 Il 1° settembre 2020, in occasione della "Giornata del Creato", il Papa ha diffuso un messaggio nel quale ha affrontato i contenuti dei piani di ripresa che i governi stanno predisponendo, alla luce degli Obiettivi globali su clima e biodiversità, e dei principi di solidarietà intra-generazionale e intergenerazionale. Fonte: Rapporto ASviS, 2020

7 Come sottolinea Zamagni "è vero che i paradigmi, come del resto le teorie scientifiche, non suggeriscono solamente le linee di condotta; essi cambiano il mindset delle persone" (Zamagni et.al. 2015)

2.2 Le Green capabilities per l'occupabilità

Nel rapporto tra pedagogia ed economia, con particolare rilevanza al tema dell'educabilità emerge la necessità di un approccio ispirato ai principi di solidarietà, sussidiarietà, responsabilità.

È fondamentale esaltare il momento in cui l'individuo prende coscienza dell'identità del proprio gruppo e diventa capace di riconoscerlo mettendosi nei panni dell'altro (T. Todorov, 2009).

In tal senso, il principio di reciprocità predispose le condizioni di convivenza costruttiva fra le persone e diventa prima di tutto una questione educativa: la cultura della cittadinanza.

L'approccio alle capacità (*Capability Approach*) implica una valutazione comparata della qualità della vita partendo dal concetto di "capability". Queste ultime sono definite come "l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che il soggetto è in grado di utilizzare".

Il tema dell'educabilità è interpretato attraverso le cosiddette *capabilities* come un processo che amplia le opportunità personali al fine di condurre una vita sana, degna, buona attraverso la possibilità di apprendere lungo tutto il corso della vita in condizioni di benessere.

Il termine funzionamento, secondo A. Sen (1999), "sottende il concetto aristotelico e riguarda ciò che una persona può desiderare".

Il *capability approach* si può definire come un "approccio valutativo o etico" capace di tradursi in una "teoria educativa" attraverso alcune condizioni di base. Tali condizioni, secondo G. Alessandrini (2019), sono:

- porre al centro di un nuovo paradigma dello sviluppo la questione antropologica e non solo la dimensione economico-produttivistica;
- superare l'individualismo economico focalizzato sulla razionalità strumentale concentrando l'attenzione sulla dignità dell'individuo;
- andare oltre le condizioni di "occupabilità" delle persone generando opportunità di sviluppo delle potenzialità di ciascuno con la definizione di un "welfare formativo";
- ampliare il processo di innovazione attraverso la dimensione sociale della partecipazione;
- considerare la responsabilità sociale come unico driver del processo partecipativo di crescita e sviluppo.

Le capacità sono per Sen (1999) le "libertà sostanziali" attraverso cui un individuo sceglie di agire. La chiave dell'idea di sviluppo come libertà è nell'idea di una crescita economica che sia democratica, partecipata, accessibile e generativa di opportunità per l'evoluzione delle capacità attraverso le esperienze educative e formative lungo tutto l'arco della vita.

Il *capability approach*, basato sullo sviluppo umano, è stato finora poco applicato alle questioni ambientali; O. Lessmann e F. Rauschmayer (2013), con particolare riferimento agli studi di Sen in tema di sostenibilità, al Rapporto di Brundtland e all'Agenda 2030 considerano l'impatto umano sull'ambiente nel suo significato di comportamento etico-valoriale che può essere misurato nelle "libertà sostanziali" (capacità) che la persona attua come contributo alla collettività. Potremmo avanzare l'interpretazione che i due autori indichino un'applicazione concreta e operativa delle capacità allo sviluppo attraverso una progettazione allo sviluppo sostenibile.

Un altro contributo arriva da S. Jentoft che considera lo sfruttamento eccessivo

dell'ambiente e dei beni comuni non come una libertà illimitata ma piuttosto come una parte della libertà stessa.

Una "sfida" per il *capability approach* nel contesto della "*governance and scientific knowledge*" è proposta da P. Malavasi (2019) che identifica gli elementi che possano costituire un vero "*green capability approach*". Essi sono:

- sviluppo come libertà;
- consapevolezza del degrado ambientale;
- correlazione tra razionalità scientifica, convinzioni etiche e religiose, istruzione/salute umana.

Sviluppo, consapevolezza, razionalità e convinzioni sono secondo Malavasi le componenti che definiscono le *green capability*.

L'approccio alle *green capabilities* può essere transitoriamente connesso al paradigma dell'ecologia integrale e al concetto di una giustizia sociale in, con e per l'ambiente. Esso sollecita il governo e l'amministrazione a un compito urgente: promuovere lo sviluppo umano integrale, salvaguardando la dignità umana promuovendo la libertà di scelta.

Lo sviluppo umano è l'espansione delle libertà delle persone di vivere un'esistenza giusta ed equa, libera e creativa, di dare forma così allo sviluppo personale.

Nella prospettiva pedagogica, la "*governance dello sviluppo*" è da intendersi come sviluppo del singolo agente come sviluppo sociale verso il raggiungimento del bene comune": promuovere lo sviluppo umano integrale significa prendere a cuore l'educazione.

Quali sono, allora, i fattori strutturali in grado di favorire l'inclusione, l'occupabilità e la libertà di realizzazione delle potenzialità delle persone?

Per capire il ruolo delle capacitazioni bisogna tener conto, tornando al pensiero di Sen, di due elementi; in primo luogo, del rapporto diretto con il benessere e la libertà degli esseri umani; in secondo luogo, del ruolo indiretto hanno che hanno sulla produzione economica in quanto agiscono sul cambiamento sociale.

3. Bene comune e reciprocità. Educare alla dimensione della cura

L'impegno verso la moltiplicazione di *ecosistemi educativi capacitanti* è l'attenzione alla cura nel generare spazi esperienziali, luoghi di incontro, organizzazioni, comunità territoriali in grado di far fiorire nuovi significati e apprendimenti all'inscena della creatività e della *reciprocità* (Ellerani 2017, p. 142) anche riguardo la promozione dello sviluppo sostenibile (Marcone, 2021). Concetto quest'ultimo che nella sua accezione più recente chiama in causa la capacità di condividere prospettive di futuro, di farsi coinvolgere con altri nel contesto vitale in cui si è immersi, di saper volgere lo sguardo verso valori quali la fraternità e l'amicizia sociale, di ambire alla *reciprocità* nella salvaguardia dei beni comuni, delle relazioni umane e dell'ambiente.

Il pianeta è un bene comune, così il clima, l'acqua, l'aria, il suolo: riconoscerli tali è una tra le occasioni formative di questo momento storico, per trasformare gli orizzonti valoriali che guidano le scelte materiali nella quotidianità socio-economica. Comporta, infatti, il favorire la diffusione della *reciprocità*, quel dare senza perdere e prendere senza togliere che per Zamagni connota la *condivisione dei beni comuni*, implicando una relazione in funzione del noi (2020a, p. 42). I beni comuni, dirà, non sono né pubblici né privati: il vantaggio che ciascuno trae dal

loro uso – diremmo dalla loro “cura” – si materializza assieme a quello degli altri (Zamagni, 2020b). Il bene comune è il *bene dello stesso essere in comune*, ossia dell’essere inseriti e operativi in una struttura di azione comune, quale per lui quella economica che deve sempre più nutrirsi di relazioni, motivazione e fiducia. Poiché non è il mercato in sé che erode il legame sociale, ma un mercato “incivile”, non edificato da persone che lo costituiscono sul principio di reciprocità (Zamagni, 2006).

Un rinnovato rapporto con la cultura materiale della nostra epoca (Malavasi, 2002) può allora generarsi proprio dalla crisi ecosistemica che stiamo vivendo, che minaccia beni comuni come la salute e l’ambiente. Andare oltre il paradigma individuale e utilitaristico che negli ultimi decenni ha influenzato le molteplici sfere del vivere occidentale – dal lavoro al tempo libero, dalla mobilità al turismo, dall’alimentarsi al vestirsi – può significare riconquistare la consapevolezza ermeneutica e l’“affetto” per la dimensione relazionale dell’essere, nei diversi sistemi socio-economici e naturali, superando l’idea riduttiva dell’*homo oeconomicus*.

Con M. Buber (2013), l’appartenenza a una comunità umana di destino è «comunanza del bisogno e, di qui, comunanza dello spirito; comunanza della fatica e, di qui, comunanza della salvezza» (p. 206). Nei diversi ecosistemi quali la famiglia, le organizzazioni di lavoro e le città, è un compito formativo oggi dare spazio a una cultura relazionale che sia partecipativa, di condivisione e di collaborazione (Triani, 2018), che riconosca la dimensione collettiva di bisogno (materiale e spirituale per il ben-essere), che accolga la necessità di mettere in comune beni e valori e, non ultimo, di impegnarsi in modo congiunto e sinergico per realizzare un modello di sviluppo socio-economico più rispettoso anche dell’intergenerazionalità dell’esistenza, poiché la reciprocità supera la prossimità nel tempo e nello spazio.

Il tema della *reciprocità*, assunto nell’accezione pedagogico-antropologica, si intreccia inevitabilmente con quello di *alterità*, *relazione*, *scambio*: espressioni sintoniche con le dimensioni assiologiche e contenutistiche dell’educazione allo sviluppo sostenibile.

Reciprocità è un bias cognitivo ed un collante sociale che arricchisce il nostro stare nel contesto in una posizione allocentrica che apre alle relazioni, arricchendoci. Senza il riconoscimento dell’alterità, sia essa affermata come contigua, quindi accolta, sia essa rifiutata come estranea, non può avviarsi il processo di identificazione e scelta dell’altro da me. Nota Brezzi (2012), richiamando Ricœur (1993) come l’apertura all’alterità, in ogni cultura, disegni un antropocentrismo relazionale atto a superare dicotomie per ricomporle in ottica di dialogo, di amicizia-*philia* che nelle relazioni umane apre a categorie quali sollecitudine, rispetto, equità. Categorie accolte e fatte oggetto di riflessione anche dalle scienze dell’ambiente *latu senso*, là dove l’alterità è accolta e definita sia nella direttrice uomo-uomo, sia uomo-ambiente, inteso come declinazione del creato in cui l’uomo è immerso per interazione (Remotti 1996; Brezzi 2008 e 2014).

La diffusa diseducazione alla gestione dell’ambiente e la contemporanea crisi ecologica, mostra la fragilità della nostra cultura e del nostro sentire l’ambiente come disgiunto dall’uomo (*separazione*) e, pertanto, si richiede uno sforzo formativo che promuova un’*alleanza* tra i due, rinnovando nell’uomo il senso della cura e del prendersi cura.

Noddings (2003) evidenzia il valore e la predisposizione ad accogliere l’altro quando il prendersi cura non nasce dall’imperativo “devo”, ma dal “voglio”, come atto vocazionale e generativo ad aprirsi alla sfida del farsi coinvolgere e spendersi per una comune crescita, per un bene comune: l’etica del voglio prendermi cura. «Prendersi cura dell’ambiente significa avere un atteggiamento di ecologia umana. [...] Non si può separare l’uomo dal resto; c’è una relazione che incide in maniera

reciproca, sia dell'ambiente sulla persona, sia della persona nel modo in cui tratta l'ambiente; ed anche l'effetto rimbalzo contro l'uomo quando l'ambiente viene maltrattato» (Francesco, 2015a). Aver cura significa rispondere al bisogno di "ulteriorità", che si traspone in un progetto di futuro in cui le potenzialità dell'esserci possano fiorire (Mortari, 2019).

Del resto il contesto "ambientale" quale luogo di relazione si offre all'uomo, partecipando a pieno titolo alla formazione e alla piena realizzazione umana. Inoltre l'assunzione dell'alterità privata del valore di reciprocità e l'affermazione di forme di pensiero e azione regolate, esclusivamente, sul paradigma del *do ut des* rafforzano il disvalore a volte attribuito all'ambiente. Si tratta di recuperare la dimensione assiologica dell'incontro e della reciprocità tra l'uomo, l'ambiente e le comunità, per la tessitura di un intreccio ecosistemico locale e globale.

Educare l'attuale generazione a prendersi cura dell'ambiente e del contesto vitale in cui siamo immersi, si configura con l'istanza della formazione umana, che si avvale di molteplici agenzie per perseguire il bene comune e stabilire alleanze intergenerazionali, nella co-costruzione partecipata di ecosistemi educativi ed esistenziali fertili e rivolti al domani. L'educazione allo sviluppo sostenibile diviene lo strategico *driver* per il cambiamento (UNESCO, 2020): essa necessita di sostanzarsi con le prospettive dell'ecologia integrale che permette di *com-prendere*, nella potenza della presa come totale accoglimento, il creato per affidare all'educazione l'edificazione di contesti conviviali. «Prendersi cura del mondo che ci circonda e ci sostiene significa prendersi cura di noi stessi. Ma abbiamo bisogno di costituirci in un "noi" che abita la Casa comune» (Francesco, 2020, n.17). Essa è essenzialmente un bene relazionale: su tale reciprocità, adeguatamente formata, può avviarsi quel processo di cura verso i molteplici ecosistemi e verso il possibile che diviene l'ambito dove sperare, progettare ed insegnare l'umano, comprendere la relazionalità, applicare fraternità e attenzione ecologica (Malavasi, 2020).

L'attuale crisi ambientale globale ha messo in evidenza l'indebolimento di alcuni legami di reciprocità, facendo emergere il problema della scarsità delle risorse naturali, beni comuni del pianeta. Oggi più che mai, l'ambiente naturale reclama attenzione su di esso e il nostro aiuto per un equilibrato rapporto uomo-natura come ammonisce il filosofo Guardini (Indellicato, 2014). Di fronte alla crisi ambientale l'approccio ecosistemico è sicuramente il più rispondente, vista l'interrelazione che caratterizza tanto gli umani quanto la natura. Questa possibile "profondità" relazionale tra la persona e la natura risulta essere un atteggiamento etico promotore di pienezza di vita, che induce ad incrementare la saggezza anche al fine di dare dignità ad un'esistenza non-umana, nel riconoscerla e valorizzarla. La dimensione della cura (Indellicato, 2020, pp. 201-209) si costituisce una risposta necessaria per una nuova prassi educativa che tenga conto del diritto/dovere dell'uomo di essere il principale custode delle risorse ambientali, delle sue bellezze e diverse forme di vita. «Per promuovere una mentalità orientata alla cura occorrerebbe, innanzitutto, abbandonare l'idea che essa si identifichi con la sola pratica terapeutica per recuperare una visione della cura pedagogica rivolta primariamente alla relazione io-mondo e impegnata a istruire e a educare sui modi di abitare la terra. Si tratta, pertanto, di cogliere la differenza sostanziale tra il semplice vivere biologico e funzionale e il più complesso abitare esistenziale, inteso sia come un fine che un mezzo di affermazione dell'umano. L'abitare richiede, infatti, che il soggetto sia formato al crocevia di istanze sociali e culturali che attivino una rappresentazione della cura di sé come cura dell'altro e del mondo, in un orizzonte di impegno pratico ed etico» (Battaglia, 2016, p.15). Il pedagogista Flores D'Arcais (1962), già negli anni sessanta, sosteneva che la questione dell'ambiente, nella sua vasta problematica teoretica, nella sua significatività didattica e metodo-

logica, nella fecondità delle interconnessioni tra i diversi saperi, deve essere considerata pedagogicamente unitaria. Non si tratta del luogo in cui si svolge l'educazione ma piuttosto dell'educazione in quanto tale. L'ambiente ci forma e ci dà forma, ci guarda e ci chiede di essere custodito e rispettato, di essere salvaguardato. È di ciascuno di noi il compito educativo di imparare ogni giorno a essere saggio custode e abitatore del pianeta e a prendersene cura con intelligenza e amore.

Morin (1988) ipotizza un "ritorno della natura" per un'etica ambientale rinnovata.

L'Agenda 2030 ribadisce l'impegno corale, concreto e un *modus vivendi* e un *modus operandi* coerenti per limitare un economicismo autoriferito e incoraggiare invece un'economia sostenibile per affermare un'ecologia integrale come ultimamente ribadito nelle encicliche di Papa Francesco, *Laudato si* (2015) e *Fratres omnes* (2020) per la salvaguardia e la tutela della casa comune. Per questo la riflessione pedagogica è chiamata a un confronto serrato e critico con le diverse scienze della vita, dalla biologia alla medicina umana e veterinaria, dall'ecologia all'etologia, alle neuroscienze senza dimenticare l'economia e la sociologia. La pedagogia, in quanto scienza della formazione, deve poter educare e favorire una transizione progressiva da una cultura del dominio a una cultura del rispetto nei confronti dell'alterità e dell'ambiente offrendo un contributo essenziale per ripensare la questione ambientale entro una visione olistica, più critica e meno riduttiva, a sostegno di una connessione proficua tra il *bios*, il *logos*, e l'*ethos* in grado di capacitare contesti vitali.

Osservazioni conclusive

Quali sono le istanze emerse dall'esperienza laboratoriale?

Riportiamo in sintesi le più significative:

- l'esigenza di contrastare le nuove forme di povertà e disuguaglianze sociali con politiche attive del lavoro che promuovano lo sviluppo delle capacitazioni;
- la consapevolezza della centralità del diritto ad un lavoro dignitoso quale "motore" dello sviluppo umano;
- l'esigenza di ripensare percorsi di apprendimento (a partire dalle scuole), sempre più interconnessi agli obiettivi di sviluppo sostenibile e dell'ecologia integrale;
- il riconoscimento della centralità della dimensione relazionale per la costruzione della cittadinanza democratica;
- l'idea che ogni forma di impresa possa rappresentare un ecosistema generativo dove "apprendere l'umano";
- la dimensione della cura come ambito di costruzione di pratiche di sostenibilità e reciprocità;
- la consapevolezza che per intraprendere una via generativa verso il raggiungimento del bene comune occorra superare ogni forma di individualismo economico e utilitarismo.

Il lavoro collettaneo inoltre vuole essere uno stimolo per "guardare" a *nuovi orizzonti possibili per ricerche future*.

Nell'ambito di prospettive di impegno per ricerche future si prefigurano le seguenti questioni:

- quali politiche attive del lavoro e quali politiche sociali più in generale possono promuovere lo sviluppo delle capacitazioni?
- quali metodologie educative potrebbero favorire «spazi di reciprocità» tra studenti e tra studenti e docenti? Come favorire con ambienti didattici «ibridi» tale orientamento alla relazionalità?
- come capacitare le relazioni umane nei contesti organizzativi verso pratiche di reciprocità? Con quali strategie e strumenti digitali? Quali nuovi modelli di leadership in questa prospettiva?

Per concludere possiamo affermare che la strada verso un modello di sviluppo che ponga al centro la sostenibilità e la reciprocità è ancora ardua e in salita.

Una tappa significativa in questo senso è stata raggiunta di recente (8 febbraio) con l'approvazione da parte della Camera ⁸della norma che introduce in Costituzione «*la tutela dell'ambiente, degli ecosistemi, della biodiversità nell'interesse delle future generazioni*» (art. 9). Impulso rilevante è dato anche dalla modifica dell'art 41 sull'iniziativa economica che deve essere si «*libera ma non può svolgersi in contrasto con l'utilità sociale o in modo da recare danno alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana, alla salute, all'ambiente*».

Una politica di civiltà (Morin, 2012; Ceruti, 2020) in questo senso - richiamando le parole di Papa Francesco – è una politica educativa «*che si deve preoccupare di diffondere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita alla società e alla relazione con la natura*» (2015, n. 215).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (Ed.) (2019). *Sostenibilità e Capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Barbier, J.-C. (2011). Activer les pauvres et lechômeurs par l'emploi? Leçons d'une stratégie réformiste [Activating the poor and the unemployed? Lessons for a reform strategy]. *Politiques Sociales et Familiales*, 104 (June), 47-59.
- Battaglia L. (2016). *Uomo, natura, animali. Per una bioetica della complessità*. Lungavilla: Edizioni Altravista.
- Becchetti L., Bruni L., Zamagni S. (2019). *Economia civile e sviluppo sostenibile. Progettare e misurare un nuovo modello di benessere*. Roma: Ecra.
- Brezzi F. (2008). Riconoscimento e dono, una tessitura complessa. In D. Iannotta (Ed.), *Paul Ricoeur in dialogo. Etica, giustizia, convinzione*. Torino: Effatà.
- Brezzi F. (2014). *Piccolo manuale di etica contemporanea*. Roma: Donzelli.
- Bruni L. (2010). *Reciprocità e gratuità dentro al mercato* In Aggiornamenti sociali 01, 38-44
- Buber M. (2013). Sentieri in utopia. In M. Marchetto (Ed.), *Buber. La vita come dialogo*. Brescia: La Scuola.
- Ceruti M. (2020). *Sulla stessa barca*, Biella: Edizioni Qiqajon.
- D'Arcas F.G. (1962). *L'ambiente*. Brescia: La Scuola.
- Frayne, D. (2015). *The Refusal of Work: The Theory and Practice of Resistance to Work*. London: Zed Books.
- Ellerani P. (2019). Tra «formale» e «informale»: il capability approach come generatore di valore. In G. Alessandrini (Ed.). *Sostenibilità e Capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Ellerani P. (2017). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis*, 10 (2), 129-145.
- Francesco (2015). *Laudato si*, Milano: Piemme.
- Francesco (2015a), *Discorso del Santo Padre in occasione del Workshop «Modern Slavery*

8 In linea con l'impulso importante dato dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella che, nel discorso di insediamento per il secondo mandato, ha esortato il governo a rilanciare l'economia all'insegna della sostenibilità e dell'innovazione, nell'ambito della transizione ecologica e digitale e a porre le basi di una stagione nuova di crescita sostenibile del nostro Paese e dell'Europa.

- and *Climate Change: the Commitment of the Cities*, 21/07/2015. In <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2015/07/21/0586/01266.pdf>.
- Francesco (2020). *Fratelli tutti, lettera Enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Roma: Edizioni San Paolo.
- Gennari M. (2012). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Gorz, A. (1989). *Critique of economic reason*. London; New York: Verso.
- Giuliodori C. (2016). Un'enciclica per abitare insieme la casa comune. In Giuliodori C., Malavasi P. (Eds.). *Ecologia integrale. Laudato si. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Higuchi, A. (2014). The Mechanisms of Social Exclusion in Modern Society: The Dilemma of Active Labor Market Policy. *International Journal of Japanese Sociology*, 23, 1, Mach 2014, 110-124.
- Indelicato R. (2014). Rapporto uomo-natura in Romano Guardini. *Annali del Dipartimento Ionico*, II. Pubblicato su www.annalidipartimentoionico.org, in data 31 Dicembre 2014.
- Indelicato R. (2020). La cura dell'ambiente come categoria pedagogica. *Per la filosofia. Filosofia e insegnamento*, XXXVII, 109/110, 201-209.
- Lessmann O., Rauschmayer F. (Eds.) (2013). *The Capability Approach and Sustainability*, London: Routledge.
- Malavasi P. (2002). Risorse umane, globalizzazione e progetto pedagogico. In C. Baroncelli (Ed.), *Abitare la terra. Un progetto educativo verso la sostenibilità* (pp. 18-21). Rovato: Cogeme.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marcone V.M. (2019). Sostenibilità transizionali per il diritto ad un lavoro dignitoso In G. Alessandrini (Ed.) *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli
- Marcone V.M. (2021). Ripensare contesti educativi capacitanti per promuovere lo sviluppo sostenibile. *Formazione & Insegnamento*, 1, 199-209.
- Margiotta U. (2012). Dal Welfare al Learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini (Ed.) *La formazione al centro dello sviluppo umano*, Milano: Giuffrè Editore.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (1988). La relazione antropo-bio-cosmica. In M. Ceruti, L. Laszlo (Eds.), *Physis: abitare la terra*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2012). *La via per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin (2020). *Le 15 lezioni del Corona virus. Cambiamo strada*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Noddings N. (2003). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Oakland, CA: University of California Press.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- OCSE (2019). *Strengthening Active Labour Market Policies in Italy. Connecting people with jobs*, Paris: OCSE publishing
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Ranci C. (2002). Fenomenologia della vulnerabilità sociale. *Rassegna italiana di sociologia*, n.4/2002.
- Remotti F. (1996), *Contro l'identità*. Bari: Laterza.
- Rueda D. (2015). The State of the Welfare State. Unemployment, Labor Market Policy, and Inequality in the Age of Workfare. *Comparative Politics*. April 2015
- Saraceno, C. (2015). *Il lavoro non basta*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Sen A.K. (1999), *Development As Freedom*. Oxford University Press.
- Sen A.K. (2010), *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Thorén, KH (2008). *Activation Policy in Action: A Street-Level Study of Social Assistance in the Swedish Welfare State*. Växjö, SE: Växjö University Press.
- Todorov T. (2009), *La Peur des barbares: Au-delà du choc des civilisations*. Paris: LGF.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana.
- Van Berkel, R., & Borghi, V. (2008). Review Article: The Governance of Activation. *Social Policy and Society*, 7(3), 393-402.
- Vischi A. (2017). Pedagogia dell'impresa, formazione umana, responsabilità sociale. In G. Alessandrini (Ed.) *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

- Zamagni S. (2006). *L'economia come se la persona contasse: verso una teoria economica relazionale*. Forlì: AICCON.
- Zamagni, S. (2011a). *L'economia del bene comune*. Roma: Città Nuova.
- Zamagni, S. (2011b). Lavoro, disoccupazione, economia civile in *Quaderni di Economia del Lavoro*, vol. 2011/94, issue 94, 29-47.
- Zamagni S. (2020a). Educare con l'ausilio dell'economia: perché e come. *MeTis*, 10(2), 39-56.
- Zamagni S. (2020b), Ecologia integrale come chiave di volta. In Fondazione Lombardia per l'Ambiente (Ed.). *Sviluppo umano e ambiente. La ricerca di un'etica condivisa dopo l'enciclica Laudato si. Atti del convegno* (pp.17-31). FLA: Milano.