



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Educating “social citizenship” to deal with the progress of new educational emergencies

Educare alla “cittadinanza sociale” per fronteggiare l’incedere di nuove emergenze educative

di

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

vito.balzano@uniba.it

Abstract:

The new educational emergencies, exacerbated by the pandemic situation, highlight the need for a pedagogy committed to building new possible paths of “social citizenship”, declined in its complexity and multidirectional: on the one hand as *civiness*, on the other as *citizenship*. The debate on citizenship and its educational dynamics is currently assuming a lively recovery and a renewed interest in Italy (L. 92/2019) due to a diversity of reasons, among which the rapid and intense changes that have occurred on a global geopolitical scale are of particular importance, in addition to the globalization process and the continuous and consistent migratory flows, the crisis of ideologies, the addition of international relations, planetary interdependence and cultural pluralism to the national state. The task of the school, which is the responsibility of the teacher, focuses on the exercise of citizenship and the activities-relationships-social ties that it implies,

rather than on the juridical-political aspect that is indicated in the identity documents and that is regulated by the laws.

Keywords: Education; Citizenship; Person; Welfare; Community.

Abstract:

Le nuove emergenze educative, acuite dalla situazione pandemica, evidenziano la necessità di una pedagogia impegnata a costruire nuovi percorsi possibili di “cittadinanza sociale”, declinata nella sua complessità e multidirezionalità: da un lato come *civicsness*, dall’altro come *citizenship*. Il dibattito sulla cittadinanza e sulle sue dinamiche educative va attualmente assumendo una vivace ripresa e un rinnovato interesse in Italia (L. 92/2019) dovuto a una diversità di ragioni, tra le quali hanno particolare rilievo, oltre al processo di globalizzazione e ai continui e consistenti flussi migratori, i rapidi e intensi cambiamenti avvenuti su scala geopolitica mondiale, la crisi delle ideologie, l’affiancarsi allo Stato nazionale di rapporti internazionali, di interdipendenza planetaria e di pluralismo culturale. Il compito della scuola, che è responsabilità dell’insegnante, si concentra sull’esercizio della cittadinanza e sulle attività-relazioni-legami sociali che esso implica, piuttosto che sull’aspetto di tipo giuridico-politico che è indicato nei documenti d’identità e che è regolato dalle leggi.

Parole chiave: Educazione; Cittadinanza; Persona; Welfare; Comunità.

1. Premessa

Quando si parla di *scuola* non si può prescindere dal fare riferimento alla prima struttura relazionale che sostiene la vita della collettività e del gruppo. Questa struttura è identificabile nel rapporto che si instaura tra insegnante e alunno, che spetta essenzialmente all’adulto tutelare e rafforzare. Gli insegnanti non sono infatti solo lo strumento mediante il quale è possibile perseguire le finalità generali e pubbliche dell’istruzione, ma anche il ponte verso il progresso e il futuro della stessa civiltà umana. Insieme ai genitori e agli altri educatori, i docenti dedicano tempo ed energie alla formazione delle nuove generazioni, e questo impegno è generalmente ricompensato dall’appagamento derivante dalla constatazione di averli aiutati ad acquisire le competenze necessarie per migliorarsi. “È certamente gratificante, per un genitore e un insegnante, poter contribuire alla crescita di una giovane vita, poter dire che una parte di sé stessi è servita ad arricchire un altro essere umano. È una grande soddisfazione vedere un ragazzo trarre da un insegnamento nuovi elementi che gli permettano di espandere la conoscenza del mondo che lo circonda, o di accrescere il suo bagaglio culturale. Ma, come tutti sanno, insegnare può anche essere molto frustrante e deludente” (Gordon, 1991, p. 21).

La consapevolezza delle difficoltà del compito insegnativo e formativo richiede allora una chiara percezione del ruolo del docente all’interno del contesto scolastico e della società. Per aiutare i bambini e gli adolescenti a diventare adulti è necessario avere in mente un’idea di *persona* che possa fungere non certo da modello rigido cui uniformarsi, ma da punto di riferimento che questi bambini e adolescenti potranno seguire quando saranno chiamati a svolgere lo stesso compito. Gli studi di matrice psicopedagogica hanno indagato estensivamente l’incidenza di tali vissuti nelle

dinamiche relazionali esplicite. Ad esempio, è stato dimostrato che è l'influenza delle problematiche tipiche della situazione familiare che può rendere il comportamento degli insegnanti verso gli alunni ambivalente e vischioso. In particolare, nell'esercizio dei suoi compiti educativi l'adulto è chiamato a gestire complessi meccanismi psichici che possono fare emergere o riaccutizzare eventuali conflitti infantili. Il docente deve prendere consapevolezza di tali dinamiche, perché queste possono inficiare la sua funzione educativa, che si basa da un lato sul contenimento e sulla protezione, e dall'altro sul sostegno e sull'incoraggiamento. In buona sostanza, il docente svolge un decisivo ruolo di mediazione nei rapporti che il bambino instaura con gli altri adulti, con i compagni, con lo studio, con l'ambiente scolastico e in generale con quanto è *altro* e fuori da sé. "Gli insegnanti sono percepiti, infatti, in un primo momento come una specie di estensione delle figure parentali, di quella materna in particolare, e solo gradualmente il rapporto insegnante-allievo acquista caratteri meno personalizzati e più formali propri di un contesto istituzionale" (Genovese, 1995, p. 343). L'insegnante, quindi, rappresenta un *altro significativo*, ossia una persona importante per il bambino, in grado di influenzare profondamente il suo sviluppo e il suo *benessere* psicologico. Così come l'attaccamento genitoriale può essere predittivo dell'attaccamento agli insegnanti, quest'ultimo sembra influenzare l'attaccamento a futuri insegnanti, condizionando l'intera carriera scolastica degli alunni. L'importanza della relazione docente-alunno è sottolineata anche dalla letteratura pedagogica, che dipinge tale rapporto come un legame molto particolare e denso di sfumature affettive che si stabilisce tra un adulto e un minore impegnati in un percorso comune di crescita. In quanto relazione umana, il rapporto tra insegnante e allievo rappresenta un processo dinamico che ha come finalità il riconoscimento della diversità dell'altro da sé. "Attraverso la relazione ciascuno dei soggetti interessati si arricchisce dell'umanità dell'altro e si apre al senso dell'esistenza che è essenzialmente un *con-essere* e un conseguente *co-esistere*" (Elia, 2017, p. 132).

La pedagogia, come sapere *ideografico*, ha come oggetto di studio sempre una persona in educazione/formazione, e a tal proposito Bertagna scrive: "La pedagogia è chiamata a raccogliere, con tutte le conseguenze metodologiche del caso, la sfida epistemologica di confrontarsi, sempre, non con il problema della parte o dell'insieme delle parti della cosa dell'educazione e/o formazione che cambia concettualmente nel tempo e nello spazio, bensì con il particolare problema del tutto, dell'integrale, dell'unità inesauribile di ciascun soggetto dell'educazione e/o della formazione in un tempo storico e in uno spazio geografico determinati e addirittura determinanti" (2018, p. 35). L'educazione, quindi, implica necessariamente una serie di relazioni: relazione con l'altro, relazione con la cultura, relazione col mondo, relazione con sé stessi. Non c'è educazione, dunque, se, all'inizio, non esiste una persona, un *tu* che riconosca e continui a riconoscere un *io* per quello che è, e non per quello che dovrebbe essere o potrebbe essere. Occorre pensare a specifiche angolature di approfondimento pedagogico del significato di *scelta responsabile*, con un puntuale riferimento alla *persona* che sviluppa la sua natura fondativa nella responsabilità e ne fa espressione della sua umanità attraverso un intenzionale progetto educativo e anche con un'attenta considerazione dei bisogni etico-morali più urgenti, che nella connotazione pratica della loro lettura hanno la responsabilità come oggetto di riferimento secondo modalità plurime. Più particolarmente, la pedagogia nella sua identità pratica apre la progettualità educativa alla qualità

dell'agire responsabile e interpreta l'educazione alle scelte responsabili nella contestualità storica, nella connessione di valori e verso il *possibile* (Elia, 2016).

Il tentativo, in questa breve analisi teorica, sarà quello di muovere dalla figura del docente - dal suo stile educativo - per provare a tracciare possibili percorsi di educazione alla cittadinanza sociale oggi, fronteggiando le nuove emergenze educative attraverso la rielaborazione del costrutto di benessere e cura emotiva del cittadino del presente, anche con la proposta di un nuovo sistema di welfare innovativo, declinato sul concetto dello *stare bene e stare meglio*.

2. Il ruolo della figura docente impegnata in un percorso di educazione alla cittadinanza sociale

In realtà, benché gli studi sugli stili di insegnamento rappresentino una parte consistente della ricerca psicopedagogica in campo scolastico, resta molto difficile identificare con precisione gli effetti delle differenze stilistiche sulla qualità e sull'efficacia delle prassi didattiche. In altre parole, le evidenze empiriche a sostegno dell'importanza dello stile di insegnamento del docente non si sono dimostrate utili a identificare con chiarezza i prerequisiti di una pratica che funziona bene, minuto per minuto, in classe (Ainley, Luntley, 2007). I docenti che hanno un approccio che fa perno sull'insegnamento, infatti, dedicano molto impegno alla strutturazione del modello didattico al fine di una presentazione efficace dei contenuti. Hanno a cuore che le loro spiegazioni siano comprese dagli studenti e intendono aiutarli ad acquisire conoscenze e competenze. I docenti che prediligono uno stile basato sull'apprendimento ritengono invece che il loro compito principale sia facilitare la costruzione autonoma del sapere da parte dello studente.

L'azione del *docente* in classe, pur risentendo della sua storia e della sua soggettività, è infatti guidata da principi e modalità funzionali alle finalità educative della scuola e alle caratteristiche della classe. Tale caratterizzazione pedagogica della funzione docente, benché ormai data per scontata, è l'esito di un lungo e lento processo trasformativo, che ha subito gli influssi negativi della scissione storica tra educazione e istruzione. In passato, infatti, al docente spettava essenzialmente il compito di promuovere le tre competenze fondamentali dell'alfabetizzazione, indicate nella lingua inglese con l'espressione *three Rs of education*, che raggruppa appunto la capacità di leggere, scrivere e far di conto. Nel 1999 Tomlinson ha affiancato a queste tre R le dimensioni del rigore, della rilevanza e della *relazione*. Per rendere davvero efficace l'insegnamento, queste qualità devono essere preservate nella loro necessaria unità; nella realtà, esse si presentano invece spesso scisse tra loro. Dopo secoli di *oscurantismo emotivo*, l'enfasi sulle emozioni ha finito per tratteggiare un'idea di relazione tra insegnanti e alunni che senza dubbio deve essere calda, ma che rischia di diventare sterile, se schiacciata sul piano dell'immediatezza e dell'indulgenza delle risposte. Senza il rigore e la rilevanza, la relazione può di fatto rivelarsi improduttiva e corruttibile. È, infatti, esattamente nell'area interpretativa di passaggio tra il piano della relazione e quello dell'azione che si colloca il costrutto di stile educativo, la cui analisi consente di spiegare come e perché il docente *fa ciò che fa* in aula.

Concepire l'educazione come un compito, un'attività etica non significa altro, dunque, se non ritenere che per suo tramite sia possibile contribuire al processo di sviluppo delle potenzialità, delle doti, delle disposizioni migliori degli allievi. L'educazione non può esimersi dall'assumersi le proprie responsabilità, che sono responsabilità anche e soprattutto di ordine etico, e che vietano

agli adulti, ai genitori e agli insegnanti di imporre le loro aspettative distorte, il loro desiderio di precocità e di efficienza, la loro esaltazione della razionalità, dell'estetica del corpo, dell'effimero e del banale, dimenticandosi di infondere nei loro ragazzi il coraggio, di promuoverne la capacità di autonomia e, soprattutto, di dare loro via libera (Baldacci, 2020). “Il coraggio di educare bene richiede prima di tutto il coraggio di pretendere di più da sé stessi e dal proprio stile di vita, vivendo coerentemente secondo i valori che danno significato e stabilità alla vita, gioia duratura e consolazione del dolore, il coraggio di educare bene deve essere inteso come coraggio di possedere uno stile di vita collettivo ordinato” (Brezinka, 2011, p. 55).

La rivoluzione copernicana alla quale stiamo provando a far riferimento, concerne il ribaltamento della prospettiva educativa, che deve riuscire a cambiare il suo punto di osservazione passando dalla centralità del dato socioeconomico alla centralità del soggetto che apprende. Si passa, così, a una concezione dell'educazione come trasferimento di conoscenze e idee pratiche pedagogiche più aperte, connotate da un continuo interscambio fra emittente e ricevente, tra educando e educatore, tra genitore e figlio, tra insegnante e studente. “Un percorso di cittadinanza attiva si costruisce anche attraverso queste procedure che mirano a restituire reciprocamente elementi di crescita educativa e formativa” (Balzano, 2020, p. 78). È nella versatilità dello stile educativo di ogni buon insegnante la chiave di interpretazione differente del contributo della scuola oggi per una educazione alla cittadinanza sociale. Sostanzialmente, gli stili educativi si basano sulla combinazione tra controllo e affettività nella relazione, e possono essere distinti in tre tipologie principali. Lo stile *permissivo* può essere sia indulgente che negligente. Lo stile indulgente si caratterizza per un alto livello di affettività unito a un basso livello di controllo. Questo stile è proprio di un docente dolce e arrendevole, che lascia ai bambini amplissimi margini di autonomia. Lo stile negligente è invece caratterizzato da un basso livello sia di controllo sia di affettività. I docenti negligenti non si interessano degli alunni né dal punto di vista apprenditivo né dal punto di vista comportamentale. Lo stile *autoritario*, invece, è il meno gradito dagli alunni. Questo, infatti, è caratterizzato da un alto livello di controllo e un basso livello di affettività. Si riferisce alla condotta di docenti che utilizzano essenzialmente la punizione o la minaccia della punizione per indurre gli alunni a adempiere alle loro richieste. Il docente autoritario si appella all'osservanza delle norme e struttura la comunicazione secondo il principio di superiorità/inferiorità. L'orientamento prevalente guarda allo stile *autorevole* che è viceversa proprio di un docente che sa armonizzare affettività e controllo, rendendo assolutamente conciliabili empatia e severità, protezione e sollecitazione. Il docente autorevole è allo stesso tempo caldo e sereno, affettuoso e rigoroso. È una persona in grado di ascoltare i propri alunni, mostrando fiducia e affetto nei loro confronti. Il docente autorevole riesce a bilanciare autorità e libertà mostrando equilibrio e forza (Rossini, 2018). L'insegnante autorevole è colui che è capace di orientamento, di apertura mentale e atteggiamento critico e costruttivo nei confronti di sé e dell'altro, che ravvisa i limiti e i pericoli dell'assunzione positiva di modelli, rompe la rigidità di schemi concettuali e relazionali, supera pregiudizi e formule stereotipate, evita accuratamente ogni relazione di potere. Questo stile, infine, è detto anche *democratico*, ed è meglio identificato nell'accezione dell'aggettivo *democraticive*, dall'unione di *democratic* più *directive*. Chi adotta lo stile dell'autorevolezza esibisce una condotta equilibrata definibile in termini di dominanza, che implica la capacità del docente di guidare la classe con fermezza e sicurezza, senza prevaricazione né eccesso di controllo.

L'educazione, quindi, elemento essenziale per la definizione di cittadinanza, riferendosi all'uomo, non può prescindere dall'analisi del pensiero e delle azioni, teoria e prassi, società e individuo, ovvero tutto il micro e macrocosmo¹. Ciò vale per ogni *status* sociale che riguarda la persona, infatti, nell'interpretazione del singolo coesistono diversi piani che finiscono per definire le condizioni necessarie per stabilire un'armonia *nel* e *del* diverso. Accettazione delle differenze (Santerini, 2019) come essenza per la ridefinizione di cittadinanza e per l'apertura, da parte delle scienze dell'educazione, a una riforma anche politica nel sociale, rappresentano alcuni degli elementi alla base di una democrazia sociale che mira al benessere, alle politiche di Welfare State declinate *sul/per* il cittadino. Il tutto si inquadra in una cornice epistemologica che ben si identifica nella definizione di "*deprivazione antropologica*" (Chionna, 2014, p. 18), lì dove il vivere sociale non può più prescindere dall'analisi e dallo studio del concetto di responsabilità, intesa dapprima quale categoria pedagogica fondamentale, e in seguito ripensata anche da un punto di vista politico.

3. Benessere sociale e emotività per fronteggiare nuove emergenze educative

Quando viviamo qualcosa di inaspettato è come se ci mancassero le parole e avessimo bisogno di cercarle nella confusione di un presente che può anche oscurare il valore di ogni cosa. Ci troviamo così a percorrere strade senza meta, in attesa di risposte che tardano ad arrivare, e intanto gli eventi possono causare *traumi*, un danno che cerchiamo di rimediare affidandoci al trascorrere del tempo, che a sua volta non assicura quando è imperfetto, oscillante, intrinseco di imprevisti, tanto da delinearci come esseri che vagano nell'incertezza. È quanto è accaduto, ad esempio, in modo improvviso con il sopraggiungere dell'emergenza sanitaria, con il distanziamento fisico e sociale e con le indubbe ripercussioni sul piano delle dinamiche educative, formative, economiche, che ci hanno sorpreso catapultandoci in una condizione di assenza di relazioni e di vicinanza umana, nella quale per un momento è sembrato che convinzioni, valori, ambizioni di futuro non avessero più importanza di fronte alle priorità riconosciute alla sicurezza e alla protezione. Accanto alle incertezze causate dall'emergenza, anche le certezze della scienza si dissolvevano e ci ponevano di fronte ad uno stato di mancanza. Tutto si è come spento, ha cessato di vibrare di vita lasciando terreno fertile alla paura. Tra le emozioni la *paura* è sempre più presente, vissuta in relazione al futuro come anticipazione di qualcosa o come ansia che ci impedisce di sentire cosa stiamo vivendo. "La paura diffusa, sfondo costante della nostra epoca, di fine del futuro è tutt'uno con il concetto irresponsabile di crescita e di progresso che riduce la natura a un fondo eternamente attingibile" (Candiani, 2018, p. 98).

Il *benessere sociale*, però, rappresenta oggi uno degli obiettivi primari tanto della politica, nazionale e internazionale, quanto delle scienze umane, impegnate a far fronte all'emergere incessante di nuove povertà educative. Lo scenario pedagogico attuale ci invita a riflettere partendo proprio dalle recenti trasformazioni socioeconomiche che hanno evidenziato, con forza crescente, l'importanza dell'innovazione sociale. Nonostante l'attualità e la rilevanza del tema, manca tutt'oggi una delineazione univoca delle dimensioni fondanti e dei confini entro i quali inscrivere

¹ Il riferimento, in questa sede, è anche alla recente normativa nazionale, la Legge 92 del 2019, con la quale si introduce, nel primo e secondo ciclo di istruzione, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado, a partire dall'anno scolastico 2020/2021. Per un maggior approfondimento si rinvia al testo completo consultabile al link <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>.

la questione, poiché risultano ancora poco chiari i confini di una pratica educativa che possa impegnarsi nella riscoperta della centralità della *persona*, per provare a tracciare linee di costruzione del benessere sociale del cittadino. Il tentativo di affiancare alcuni indicatori sociali alle misure dell'economia non è nuovo, anzi, quello che nella letteratura è spesso indicato come il *movimento degli indicatori sociali* gode di una tradizione ormai lunga. I primi sforzi in questa direzione risalgono ai primi decenni del Novecento, ma sono stati gli anni Sessanta e Settanta ad avere dato una forte spinta a questo movimento, sulla spinta di due fattori principali: da un lato i successi registrati nei decenni precedenti dai sistemi di indicatori sviluppati all'interno dello schema teorico keynesiano, quali strumenti di pianificazione e controllo del ciclo economico; dall'altro, in maniera complementare, il riconoscimento della parzialità di questi indicatori economici – in particolare delle statistiche basate sul Prodotto Interno Lordo – quali misure del benessere sociale complessivo. A questo sviluppo è però seguito un rallentamento dell'interesse. Le cause di questo raffreddamento sono state molteplici, tra esse ricopre un posto importante la fine dell'età keynesiana – quel periodo di straordinario sviluppo economico iniziato all'indomani della Seconda guerra mondiale – e l'avvio di una fase recessiva dell'economia mondiale, che ha riportato l'attenzione sui problemi *duri* della crescita.

L'uguaglianza è un valore sociale importante: la comparazione della misura in cui diversi paesi sono in grado di realizzarla, incorporandola nelle loro istituzioni (nel sistema scolastico per esempio), può costituire un indicatore da affiancare alle statistiche dell'economia; di conseguenza, però, il dato economico non può prescindere dal contributo pedagogico poiché in gioco c'è il benessere della persona, che è questione principalmente – ma non esclusivamente – educativa. Compito della pedagogia, oggi più che mai, in una logica che assume un'interpretazione del soggetto sostanzialmente costruttiva, è quello di rafforzare gli aspetti positivi costitutivi della persona. I significati approfonditi nel corso delle riflessioni non solo pedagogiche, ma anche filosofiche psicologiche, psicoanalitiche relative al singolo, alla sua identità (intesa come *io e sé*), pur nell'articolazione delle diverse prospettive interpretative, consentono di rilevare come l'identità si va elaborando attraverso gli intrecci che intercorrono tra se stessi e il mondo esterno, che possono sollecitare ampliamenti e arricchimenti, ma anche – a seconda della tipologia e qualità dei messaggi, delle relazioni e comunicazioni – provocare blocchi, distorsioni, pericolose regressioni. “Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, dalle frontiere più avanzate della pedagogia europea è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale” (Cerrocchi, Dozza, 2008, p. 17). Non è fondato, pertanto, né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale), e nemmeno dalla loro reciproca integrazione; si presenta, quindi, equipaggiato essenzialmente di soli atti di scelta che rappresentano opzioni personali tese a garantire la libertà e a creare un vero sistema di valori tra l'autentico e l'inautentico, il possibile e il quotidiano.

Dalla seconda metà del secolo scorso, il mondo si è andato sempre più rimpicciolendo: le distanze si sono accorciate, numeri sempre più elevati di persone si spostano sul pianeta alla ricerca di luoghi dove poter vivere bene. Una dinamica, questa, che la diffusione di un virus come il covid-19 ha drammaticamente interrotto, ma che pian piano sta ricominciando a camminare evidenziando il bisogno di una *mobilitazione morale* (Pennacchi, 2021) per superare i mali della nostra attuale vita emotiva deprivata, ovvero manipolazione, spettacolarizzazione, seduzione e

imprigionamento solipsistico. L'educazione, perciò, si configura come il terreno naturale in cui cresce rigogliosa la persona-valore dalle cifre multidimensionali, integrali, totali per mezzo dell'interattività e trasversalità delle sue dimensioni di sviluppo (corporea, affettiva, cognitiva, etico-sociale e assiologica). La mondializzazione dei mercati, dei colonialismi economici, dei monopoli dell'informazione televisiva e informatica, dei modelli consumistici (abbigliamento, alimentazione, fitness) sta sempre più riducendo e cancellando le cifre della singolarità proprie dell'uomo e della donna di questa stagione storica. Una singolarità capace di ergersi da antagonista irriducibile dell'altra - mostruosa - faccia dell'umanità: il soggetto-massa. La sua gracilità esistenziale è testimoniata dal fatto di essere manipolabile, omologabile, clonabile dai dispositivi di uniformizzazione/appiattimento di cui è in possesso la globalizzazione. Singolarità, dunque, come tensione alla libertà, come orizzonte aperto a un repertorio infinito di testimonianze, opzioni, assiologie. L'idea pedagogica che la sottende è assunta con forza in sede continentale per la sua dirompenza teoretica; la pedagogia in sella alla singolarità si apre sia alle praterie del possibile, del futuro, dell'utopico, sia alla frontiera ultima del soggetto-persona, il solo in grado di distaccarsi dalle metafisiche che espropriano il corredo esistenziale del soggetto, nonché dall'illusione romantica di una naturalità individuale quale valore assoluto. Siamo di fronte alla massima espressione della singolarità, dove campeggia imperturbabile la volontà di superamento delle malattie esistenziali che affliggono i teatri della mondanità. Una condizione, questa, che appare imprescindibile per essere pronti a lottare contro il disimpegno e il conformismo intellettuale, contro l'intolleranza e la falsificazione etica, contro il cattivo gusto e la mutilazione estetica, contro lo sfruttamento e la discriminazione economico sociale. L'itinerario tracciato mira a valorizzare la cultura e i valori propri della pedagogia, in uno scenario che guarda alla cura del soggetto (*I care*) e, più in generale, al benessere della persona.

4. Nuove sfide educative per un welfare innovativo

Una prima sfida, necessaria tanto in politica quanto in pedagogia, guarda alla *coesione sociale* come tema fondante. Il passaggio epocale che caratterizza il cittadino dell'oggi è uno stimolo verso un serio ripensamento delle politiche che permettano a un numero sempre maggiore di persone di *stare bene e stare meglio*; i soggetti stanno bene quando sono nelle condizioni di poter compiere delle scelte, quando possono esercitare la propria libertà sostanziale, quando possono realizzare ciò a cui danno valore, quando possono esprimere le proprie potenzialità, quando si sentono incluse nella società, quando hanno fiducia nelle istituzioni, quando si sentono supportate in momenti di difficoltà, quando possono esprimersi con generosità. Le politiche di welfare, in questo senso, contraddistinguono il tessuto culturale e l'architettura istituzionale dell'Europa e, oltre a rappresentare un modello di convivenza sociale basato sulla solidarietà, hanno contribuito negli anni allo sviluppo dell'economia europea, garantendo più elevati livelli di benessere, una più equa ripartizione della ricchezza e la formazione di una solida classe media. C'è un dato che rappresenta bene il legame tra welfare ed Europa: il welfare europeo vale il 58% del welfare mondiale, nonostante gli europei siano solo l'8% della popolazione mondiale. I sistemi di welfare fin qui conosciuti si sono sviluppati in un contesto che non esiste più, ovvero in un contenitore fatto di crescita economica costante, popolazione giovane, bisogni relativamente omogenei, solide strutture familiari. I radicali mutamenti socio-economici in corso (invecchiamento demografico,

nuovi modelli di famiglia, flessibilità del lavoro, crescita delle disuguaglianze, migrazioni, debito pubblico, pandemia ecc..) caratterizzano gli odierni sistemi di welfare per la loro in-sostenibilità, in particolare sotto l'aspetto economico-finanziario, e la loro inadeguatezza, per l'incapacità di dare risposte efficaci alle nuove tensioni sociali e per il ricorso ancora evidente a un approccio di tipo assistenzialistico. Inadeguatezza e insostenibilità sono due cose tra loro connesse in un perverso circolo vizioso, perché considerare le persone in difficoltà semplici consumatori passivi di servizi significa creare dipendenza anziché benessere e alimentare di fatto una insostenibile rincorsa tra bisogni e costi sempre crescenti.

Un'altra sfida, nel contesto che stiamo narrando, è dunque quella di coniugare politiche sociali, politiche del lavoro e sviluppo economico, pensando alla coesione sociale come strumento di *pratica educativa* innovativa e grande occasione di sviluppo territoriale, e alla crescita come una sfida da realizzare attraverso la riduzione delle disuguaglianze tra i cittadini. L'Europa, con la strategia Europa 2020, ha avviato un processo declinato su una scala di obiettivi di crescita definiti anche in chiave inclusiva che, forse per la prima volta in maniera così convinta e marcata, pongono al centro il tema della coesione sociale e collocano l'accento sulla necessità di assicurare le condizioni affinché si possa realizzare una reale crescita inclusiva. La Commissione UE, nel documento in cui tratteggia la strategia per uscire dalla crisi, connette sinergicamente la promozione dell'occupazione, lo sviluppo economico e la lotta alla povertà. Non è un caso che anche il Consiglio d'Europa, che ha elaborato la strategia per la coesione sociale, la definisca come quella capacità di una società di assicurare il benessere (welfare) di tutti i membri, riducendo le differenze ed evitando le polarizzazioni. Una società coesa è una comunità di sostegno reciproco di individui liberi che perseguono obiettivi comuni con mezzi democratici. La coesione sociale, perciò, impegna le forze sociali nel suo complesso: le crisi continue che ci attraversano da un lato esasperano le necessità primarie (casa, reddito, salute, occupazione, istruzione), dall'altro fanno emergere nuovi bisogni essenziali che vanno soddisfatti affinché le persone possano non solo sopravvivere ma stare bene, relazioni attive, scambi, presenza di condizioni di fiducia per produrre e creare valore, trasformando in modo attivo il proprio contesto di vita. Il welfare oggi si trova ad affrontare una sfida molto difficile: ripensare, con coraggio e realismo, l'intero sistema di protezione sociale, costruendo nuove forme di governance di sistema.

Ripensare i fondamenti su cui si basa il welfare non significa però rinunciare a valori fondamentali, come quelli dell'*equità* e della *solidarietà*, che faranno da guida e mappa per compiere coerenti scelte strategiche e operative. La proposta, in questo senso, potrebbe essere quella di rifondare il tutto su una visione che ponga la centralità del sistema riguardante il *benessere sociale* sulla persona, soggetto *in-relazione*, piuttosto che sulla semplice suddivisione per tipologia di servizi necessari per categorie omogenee. Occorre pertanto stimolare un sistema nel quale ciascuno possa sviluppare relazioni positive con altri individui o comunità, per migliorare il proprio benessere e al tempo stesso realizzare un ambiente capace di offrire a tutti sostegno nella quotidianità. Questa nuova idea di welfare si caratterizza come sistema per l'emersione, lo sviluppo e la valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, piuttosto che come ambito a cui è affidato il compito di alleviare i disagi delle persone in difficoltà. Per ogni soggetto, essere protagonista della costruzione della propria vita, nonché assumersi responsabilità nel contesto familiare, comunitario e sociale costituisce l'elemento essenziale di costruzione del cittadino moderno. L'adozione, ad esempio,

del principio di sussidiarietà circolare, per impegnare tutti i soggetti operanti in uno stesso territorio (pubblica amministrazione, soggetti dell'economia e della società civile) ad assumersi la responsabilità di concorrere al bene comune, valorizzando le proprie prerogative e specificità, rappresenta uno dei percorsi possibili già nell'immediato. Occorre pertanto prevedere lo sviluppo di adeguate forme di gestione e di governance orientata a diverse categorie di fruitori, senza perdere di vista l'evoluzione delle relazioni educative e sociali che caratterizzano il cittadino dell'oggi. Il coinvolgimento delle reti e dei territori nelle azioni volte a promuovere la coesione sociale avviene a fronte di un modello di correlazione non unico e costante, ma adeguato ai valori e alle capacità che esprime il singolo territorio, presidiando in modo uniforme i servizi universali. È bene ricordare che in Italia le politiche di welfare sono orientate su scala regionale, e questo rappresenta, in questa sede, certamente una chiave operativa positiva, poiché in grado di rispettare e declinare ogni azione in base alle necessità specifiche di un determinato territorio. L'impegno, in questo senso, potrebbe essere indirizzato a realizzare una visione generativa e non soltanto redistributiva dei servizi di welfare, che si manifesta nel riconoscere a tutte le persone il diritto di contribuire in modo attivo al benessere proprio e del contesto in cui vivono.

Le politiche per il benessere e la coesione sociale possono rappresentare un fondamentale motore di sviluppo locale, impattando non solo su una dimensione economica diretta, ma anche sulla capacità di generare capitale relazionale e capitale sociale. Queste forme di capitale possono essere qualificate come “infrastrutture sociali di un territorio che contribuiscono a creare coesione territoriale e, dunque, relazioni tra tutti gli attori che a diverso titolo operano su quel territorio aumentandone i livelli di sicurezza, la capacità competitiva e l'attrattività economica. In questo contesto le politiche di welfare non sono dunque politiche improduttive, ma sono veri e propri investimenti sociali strategici che sostengono lo sviluppo del sistema economico locale” (Malfer, Schroder, 2015). Il welfare, infatti, riveste anche un ruolo rilevante all'interno della dinamica competitiva globale tra territori, quale elemento e risorsa che contribuisce a determinare capacità di attrazione di persone e capitali, mobilitazione di risorse produttive, percezione di benessere, mobilità sociale, sviluppo di conoscenze.

Il cambiamento del welfare è un processo innanzitutto culturale, che deve riguardare l'intera comunità: per fare ciò è necessario principalmente condividere una prospettiva comune, per poter avviare un processo costruttivo di *ri-progettazione* e *ri-generazione*, fondato sulla condivisione e sulla fiducia. Ripensare una nuova idea di convivenza significa anche rispettare le differenze quale compromesso di base della condizione umana; un percorso lungo e lento, una elaborazione di convinzioni sul piano culturale, sociale, etico, politico, giuridico e formativo. È necessario impegnarsi nelle diverse sedi, istituzionali e no, perché questo percorso di chiarificazione e nuova progettazione vada avanti con sempre maggiore attenzione e consapevolezza.

5. Conclusioni

Di fronte a fenomeni educativi nuovi e inediti che emergono nella sfera sociale, economica e politica, l'antica mediazione pedagogica sui fini, sul senso dell'educazione deve rimettersi in discussione per far emergere l'autonomia progettuale della pedagogia: la sfida è coniugare educazione e prassi del vivere comune, siano esse espresse nella costruzione dell'*ethos* civile, nella

comunicazione o nello scambio economico. “Bisognerebbe introdurre - come afferma Morin - nella preoccupazione pedagogica il vivere bene, il saper vivere, l’arte di vivere e ciò diviene sempre più necessario nel degrado della qualità della vita sotto il regno del calcolo e della quantità, nella burocratizzazione dei costumi, nei progressi dell’anonimato, della meccanizzazione nella quale l’essere umano è trattato come un oggetto, nell’accelerazione generale” (2015, p. 21). Diventa indispensabile, quindi, ripensare la figura dell’insegnante come attore principale di questa rivoluzione; il contesto scuola come palestra reale di democrazia e educazione diviene lo strumento necessario per riconsiderare una educazione alla *cittadinanza sociale* per il cittadino dell’oggi, configurandosi come luogo essenziale di intreccio delle relazioni interpersonali inglobate in una cornice di riferimento che poggia su consuetudini, regole, convenzioni e valori funzionali allo sviluppo dei suoi protagonisti. È proprio all’interno di questa struttura partecipativa che, essendo parecchio significativa, si sviluppa la relazione insegnante-alunno. La vita scolastica, infatti, è attraversata da molteplici eventi relazionali che investono le interazioni reciproche di diversi soggetti e gruppi. La convivenza scolastica diventa, quindi, un “*opificio di cittadinanza*” (Rossini, 2018, p. 22), non solo nel senso della conoscenza dei diritti/doveri che sono propri a ogni cittadino in virtù della sua appartenenza a uno stato-nazione, ma anche in quello di una partecipazione attiva ai diversi contesti in cui ciascuno esperisce la propria vita. Del resto, la scuola rappresenta una comunità democratica fondamentale per la nostra formazione: il modo di abitare il contesto scolastico influenza anche la vita extra scolastica e prepara all’esercizio delle competenze di cittadinanza indispensabili negli altri contesti di vita e nella società più allargata.

Riferimenti bibliografici:

- Ainley, J., & Luntley, M. (2007). Toward an articulation of expert classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1127-1138.
- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bertagna, G. (2018). La pedagogia e le “scienze dell’educazione e/o della formazione”. Per un paradigma epistemologico. In G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 11-15). Brescia: La Scuola.
- Brezinka, W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Candiani, L.C. (2018). *Il silenzio è cosa viva*. Torino: Einaudi.
- CDCS, (2004). *European Committee for Social Cohesion (CDCS), A new strategy for Social Cohesion. Revised strategy for Social Cohesion approved by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 31 March 2004* (https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/RevisedStrategy_en.pdf).
- Chionna, A. (2014). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. Brescia: La Scuola.

- Commissione Europea, (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive* (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>).
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia, G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In Kanizsa, S., Mariani, A.M. (eds.). *Pedagogia generale* (pp. 131-146). Milano-Torino: Pearson.
- Frabboni, F. (2008). L'educazione tra emergenza e utopia. In Cerrocchi, L., & Dozza, L. (eds.). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità* (pp. 14-24). Trento: Erickson.
- Genovese, L. (1995). Dimensioni socio-affettive nel contesto scolastico: alcuni contributi teorici. In Genovese, L., Kanizsa, S. (eds.). *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo* (pp.283-327). Milano: FrancoAngeli.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Firenze: Giunti & Lisciani (Tr. It.).
- Legge 92 del 2019, consultabile al link <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>.
- Malfer, L., Schroder, J. (2015). *Benessere e sviluppo economico: politiche di welfare generativo in Italia e Germania*. Trento: Edizioni31.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pennacchi, L. (2021). *Democrazia economica. Dalla pandemia a un nuovo umanesimo*. Roma: Castelvecchio.
- Rossini, V. (2018). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.