

Sviluppo sostenibile e sfide educative tra cura delle relazioni e impegno partecipativo

Orietta Vacchelli*

Abstract

La riflessione in tema di sviluppo e benessere umano individua i suoi presupposti nell'idea ormai condivisa che essi non possono trovare un pieno compimento nella sola dimensione quantitativa e nel calcolo del Pil, al servizio della crescita economica. Approccio delle capacità e custodia del creato si intrecciano in un discorso sull'*umano* nel segno di un'ecologia integrale. Di fronte all'odierno scenario critico, educare alla cura delle relazioni – in particolare costruendo dialogo nei rapporti intergenerazionali – e ad un'attiva partecipazione sociale traccia un percorso in grado di promuovere sostenibilità dello sviluppo e qualità della vita.

The reflection on the theme of human development and well-being implies the now shared idea that they cannot find fulfillment only in terms of quantity and calculation of the Pil, to service economic growth. The capabilities approach and the protection of the environment are intertwined in a discourse about what is human regarding integral ecology. Considering today's critical scenario, an education about cultivating relationships – in particular by building intergenerational dialogue – and an active social participation trace a path that can promote sustainable development and quality life.

* Docente di laboratorio in Scienze della Terra e nutrizione, Università Cattolica del Sacro Cuore. Collaboratrice dell'Alta Scuola per l'Ambiente; ambiti di ricerca: lo sviluppo sostenibile nelle politiche educative dell'Unione Europea, Docente di Pedagogia generale e Pedagogia sociale, Scuola Superiore di Scienze dell'educazione S. Giovanni Bosco di Massa.

1. Sviluppo umano, benessere, ecologia integrale

«Oggi Viola non ha più un debito! Ha imparato a pagare e a stare attenta con i soldi. Ha acquisito autonomia, sicurezza e una maturità incredibile»¹: dice con soddisfazione una delle volontarie di un Centro di ascolto Caritas che da alcuni anni insieme ad altri collabora nell'accompagnare questa giovane mamma trovata in una situazione difficile, personale e familiare. Questo è uno dei tanti racconti di storie dell'aiuto possibile, di trasformazione e di emancipazione – da condizione di fragilità e timore ad una di dignità e stima di sé – e di sostegno di una comunità dove nell'incontro si vanno delineando identità. «Quello che mi ha nutrito [afferma Giovanna, un'operatrice che ha supportato Alfio nelle sue solitudini] è stata la relazione che noi abbiamo costruito, una relazione in cui lui si fidava tanto di me»². È nel *concreto vivente* di relazioni vissute, nell'incontro autentico tra persone che si realizza la sfida della cura e si apre alla possibilità del cambiamento. Costruire reti di aiuto reciproco, sostenendo la certezza di poter fare affidamento su rapporti significativi, dice della possibilità generativa dell'altro ma, congiuntamente, di sé³. Infatti, in situazioni critiche avere la sicurezza di potersi riferire ad altri per la risoluzione di problematiche può supportare un maggior senso di fiducia e un incremento di potenzialità, personali e di contesto; allo stesso tempo, nella disponibilità all'ascolto vero, l'incontro può contribuire a rafforzare nell'altro la stima di sé e il personale orientamento esistenziale.

Altresì, siffatto discorso muove dalla ricerca di un equilibrio tra il distribuire beni materiali e offrire accompagnamento. Riconoscendo il valore di assicurare un pacco alimentare per coloro che si trovano in stato di indigenza, l'orientamento primario per centri di ascolto e, più in generale, per organizzazioni e servizi socio-educativi e sanitario-assistenziali – secondo F. Folgheraiter – consiste nel supporto *umano*, cioè nell'accompagnamento ad imparare come fare da sé nell'affrontare i problemi e a tracciare il proprio progetto di vita, a partire dall'ascolto. Da ciò ne potrebbe scaturire un *benessere* non inteso come *welfare*, ovvero conseguenza di un'elargizione, ma come *well-being*, uno star bene derivante dal senso di

¹ M. Bombardieri - L. Cadei, *Storie di Comunità*, in M. Bombardieri - L. Cadei (eds.), *Le storie nutrono*, La Scuola, Brescia 2017, p. 35.

² *Ibi*, p. 85.

³ Cfr. C. Buizza - C. Manelli, *Riconoscere a partire dalle radici*, in M. Bombardieri - L. Cadei (eds.), cit., pp. 113-119.

autoefficacia nel sapersi gestire con autonomia, di riconoscimento e di rispetto e dal sentirsi capace, reciprocamente, di offrire aiuto. Poter ricambiare, a fronte del ricevuto, contribuisce ad accrescere il personale senso di dignità e anche di appartenenza ad un contesto⁴.

Nel sottolineare come sicurezza economica e relazioni sociali rappresentino due tra i molteplici aspetti emblematici dell'ampio dibattito attuale inerente a temi quali lo sviluppo e il benessere umano, la riflessione prende avvio da una consapevolezza ormai diffusa, ovvero che essi non possono trovare pieno compimento nella sola dimensione quantitativa e nel calcolo del Prodotto interno lordo, al servizio della crescita economica⁵. Facendo riferimento al *Teorema del lampione*, in cui l'economista francese Fitoussi ricorre alla metafora di un uomo che cerca le chiavi perse sotto un lampione non perché le ha perse proprio in quel punto ma perché è l'unico illuminato, si vuole evidenziare la consapevolezza delle scelte compiute decidendo anzitempo il posizionamento dei lampioni; ciò mostra la possibilità di effettuare indagini inefficaci e azioni politiche errate qualora le decisioni assunte non siano adeguatamente fondate. Infatti, indicatori di sviluppo focalizzati esclusivamente sugli aspetti economici – come la crescita del PIL e la stabilità dei prezzi – ne trascurano altri, ma fondamentali in tema di sviluppo umano e illuminanti per promuovere benessere e prosperità per tutti⁶. Se il profitto costituisce il mezzo funzionale alla sussistenza umana, «il fine dello sviluppo globale, come quello di una buona politica nazionale, – sostiene Nussbaum – è di mettere in gra-

⁴ Dalla relazione di F. Folgheraiter *Il delicato equilibrio tra distribuzione di aiuti alimentari e progetto di accompagnamento*, Convegno *Emergenza alimentare o emergenza economica? La risposta della Caritas - XII rapporto sulla povertà nella Diocesi di Milano*, ottobre 2013.

⁵ Una precisazione imprescindibile nella disamina critica dei dati forniti da misurazioni statistiche in base a medie matematiche – benché esse includano indicatori riferibili a più dimensioni dell'umano e non solo a quella quantitativa – riguarda i rischi possibili di una scarsa comprensione delle effettive dinamiche di vita reale e di una loro inadeguata interpretazione, a ragione soprattutto, come indicato nel Rapporto di sviluppo umano 2016 *Sviluppo umano per tutti*, delle forti disuguaglianze in continua crescita ancor oggi tra e all'interno stesso dei Paesi. Cfr. N. Sarkozy, *Prefazione*, in J.E. Stiglitz - A. Sen - G.P. Fitoussi, *La misura sbagliata delle nostre vite. Perché il PIL non basta più per valutare benessere e progresso sociale*, tr. it., Rizzoli ETAS, Milano 2013, pp. IX-XX. In tema di sviluppo umano per tutti, cfr. <http://hdr.undp.org/en/content/wide-inequalities-people%E2%80%99s-well-being-cast-shadow-sustained-human-development-progress>.

⁶ Cfr. M. Cornacchia, *Come sta la democrazia? Politica, economia ed educazione dopo Dewey*, in L. Bellatalla (ed.), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Anicia, Roma 2016, pp. 119-123 e anche cfr. J.P. Fitoussi, *Il teorema del lampione*, tr. it., Einaudi, Torino 2013, pp. 3-9.

do le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana»⁷. A tal proposito, è da richiamare il fatto che dal 1990 il Programma per lo sviluppo delle Nazioni Unite con i suoi Rapporti in base all'Indice dello sviluppo umano, ispirato dall'approccio seniano delle capacità, oltre a considerare il reddito nazionale, tiene conto anche dell'aspettativa di vita, del tasso di alfabetizzazione e della disuguaglianza multidimensionale, della disparità di genere e della povertà estrema per misurare lo sviluppo di un Paese⁸. Ritenendo che l'incremento della ricchezza non determini automaticamente un miglioramento della qualità della vita e che la crescita di disuguaglianze economico-sociali sia in stretta connessione con il deterioramento ambientale, G. Alessandrini afferma che «il benessere delle persone è *molto più che una questione di denaro*, poiché consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire attraverso la coltivazione delle *capabilities* di cui sono portatori»⁹.

In un quadro assai variegato di approfondimenti, anche secondo differenti prospettive disciplinari¹⁰, «l'approccio delle capacità si concentra sulla vita umana e non su astratti oggetti di utilità – come il reddito o i beni di cui un individuo dispone – che spesso, soprattutto nelle analisi economiche, sono considerati il principale criterio con cui valutare il successo umano»¹¹. Contrapposta alla definizione di benessere materiale della tradizione economica, utilitaristica e neoclassica, è la nozione di *star-bene*. Facendo riferimento al *capability approach* ideato a metà degli anni ottanta del secolo scorso da A. Sen per analizzare la sostenibilità dello sviluppo e la qualità della vita, il benessere individuale è innanzitutto inteso come un *processo dinamico* – e non una condizione statica, determinata dal solo possesso di definite risorse materiali in un certo periodo – in cui i beni disponibili o acquisibili sono da ritenere strumenti per il suo conseguimento. Inoltre, questo approccio, che considera superata l'idea di utilizzare esclusivamente la dimensione monetaria come unico indicatore, include l'analisi di una pluralità di fattori personali e familiari e di una varietà di

⁷ M.C. Nussbaum, *Creare capacità*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2012, p. 175.

⁸ Cfr. G. Alessandrini, *Capacitazioni e formazione: quali prospettive?*, in «Formazione & Insegnamento», 1 (2013), (XI), pp. 54-57.

⁹ *Ibi*, p. 57.

¹⁰ Per approfondire il dibattito, cfr. <http://www.hd-ca.org>.

¹¹ A. Sen, *L'idea di giustizia*, tr. it., Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2010, p. 243.

contesti che concorrono al processo di benessere individuale. È quest'ultimo concetto che è stato rivisto nella prospettiva di *star bene* (*well-being*)¹² in cui è incluso ciò che l'individuo può essere o può fare sulla base delle risorse a disposizione e che egli, con le proprie capacità, è in grado di trasformare in traguardi; sono infatti questi risultati – potenzialmente e effettivamente raggiungibili – a determinare benessere e qualità della vita. In altri termini, la valutazione del proprio benessere in relazione diretta alla sola ricchezza materiale posseduta risulta inadeguata; sono le capacità di conversione del soggetto – dipendenti da fattori personali (età, sesso, condizioni psico-fisiche, abilità) e contestuali (ambiente familiare, socio-economico e culturale, politico-istituzionale) – a influenzare e consentire la trasformazione di tutti i beni disponibili in realizzazioni potenziali o in funzionamenti realizzati, implicanti scelte e responsabilità personali. Elemento centrale dell'approccio seniano è il concetto di *libertà*¹³ inteso, nello spazio delle capacità, come il poter disporre di una pluralità di possibili scelte e come effettiva libertà di scegliere¹⁴. Ma questa dimensione non può non intrecciarsi con il pieno riconoscimento della *dignità umana*, propria e altrui, e del suo costitutivo valore. Come sostiene M.C. Nussbaum, «utilizzare l'approccio delle capacità anziché quello delle risorse per valutare la qualità della vita di una società e le condizioni di ciascun individuo significa non già chiedersi quale sia il livello di ricchezza e neppure solo come questa sia distribuita [...]. Significa piuttosto chiedersi che cosa le persone siano in grado di fare ed essere in quella particolare società: quanto la loro dignità come esseri umani sia riconosciuta e valorizzata e quanto

¹² È qui necessaria una distinzione tra il concetto di *well-being* e quello di tenore di vita: con quest'ultimo si intendono dimensioni del benessere strettamente legate alla propria vita personale; con il primo sono inclusi altri aspetti che indirettamente contribuiscono all'incremento del nostro stare bene.

¹³ «Il mio [afferma Sen] è soprattutto un tentativo di vedere lo sviluppo come un processo di espansione delle libertà reali di cui godono gli esseri umani. In questo approccio l'espansione della libertà è considerata sia *scopo primario* sia *principale mezzo* dello sviluppo». A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, tr. it., Arnoldo Mondadori Editore, Milano 2000, p. 41.

¹⁴ Cfr. E. Chiappero-Martinetti, *Uno schema teorico complesso per l'analisi della qualità della vita*, in E. Chiappero-Martinetti - S. Pareglio (eds.), *Sviluppo umano sostenibile e qualità della vita. Modelli economici e politiche pubbliche*, Carocci, Roma 2009, pp. 57-70.

esse siano libere di scegliere la propria vita nella concretezza delle loro condizioni particolari»¹⁵.

Altresì, si potrebbe ritenere che la promozione dello sviluppo umano e della qualità della vita scaturisca da grandi iniziative e importanti progettualità, soprattutto di ordine politico-istituzionale; tuttavia, pur ribadendo la necessità di tali dispositivi, è nella libera e personale decisione di agire e interagire che si può realizzare lo sviluppo di cui l'uomo ne è il *protagonista responsabile*¹⁶ e per il quale l'*educazione* ne costituisce una delle leve fondamentali. A tal proposito, si ricorda che nel *Global Education Monitoring Report 2016 Education for people and planet: creating sustainable futures for all*, – dove sono presentati i monitoraggi relativi al quarto obiettivo dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti* – si afferma il ruolo cruciale che l'educazione e i sistemi d'istruzione rivestono per realizzare lo sviluppo sostenibile e tutti gli altri obiettivi in essa delineati¹⁷. Tuttavia, la disamina fin qui tracciata chiama in causa congiuntamente lo stretto legame che unisce l'uomo e la Terra, casa e bene comune dell'umanità. Abitare la Terra nel senso di un vivere sostenibile può connotarsi in benessere e qualità della vita, a cui contribuiscono la sobrietà delle scelte, la partecipazione e la condivisione dei beni, a condizione che ciò avvenga nel rispetto dei limiti del pianeta¹⁸. Il continuo dilagare odierno di contrasti circa le risorse dell'ambiente e di disuguaglianze può commutarsi in una reale edificazione della *fraternità planetaria* – anche con la terra – se l'educazione, emancipativa e trasformativa, si fonda sulla nozione di sostenibilità e si avvale del contributo peculiare di generazioni

¹⁵ C. Saraceno, *Introduzione. Pensare i bisogni e vedere le relazioni per argomentare la giustizia*, in M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2002, pp. 8-9.

¹⁶ Cfr. S. Beretta, *Quale sviluppo "per ogni uomo, per tutti gli uomini"? Il realismo di due grandi enciclopedie*, in G. Ambrosio - S. Beretta - G. Bertoni, *Sviluppo dei popoli, sviluppo della persona. A quarant'anni dalla Populorum progressio e venti dalla Sollicitudo rei socialis*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp. 51-60.

¹⁷ Cfr. Unesco, *Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*, Unesco Publishing, Paris 2016, in <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>.

¹⁸ Cfr. C. Birbes, *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2016, pp. 7-10 e cfr. C. Calabria, *Custodia del creato e riflessione pedagogica. Insegnamento sociale della Chiesa, sviluppo umano integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2014, pp. 23-30.

e generi, di fragilità e periferie¹⁹. Infatti, una possibile soluzione del degrado ambientale non può scaturire meramente dal paradigma tecnocratico ma dalla *conversione interiore dell'uomo*, nel cambiare il modo di rapportarsi, egoistico e predatorio, che egli mantiene sia verso la natura sia verso l'uomo stesso. È nel segno del *custode* e non del padrone che si può ridisegnare la *cura verso il creato*, fondata sulla responsabilità, anche di prevedere gli effetti del proprio agire; si tratta di sviluppare – come afferma Papa Francesco nella Lettera Enciclica *Laudato si'* – un'ecologia *integrale*, che impegna non solo il piano della riconciliazione con la natura, bensì la vita quotidiana stessa, la vita socio-economica e politica²⁰. È possibile dunque affermare «che non c'è sviluppo umano senza salvaguardia del creato, ma anche viceversa che il creato non viene salvaguardato cancellando la specificità antropologica o trascurando la stretta connessione tra ecologia ambientale ed ecologia umana»²¹.

2. Crisi sociale, rapporti intergenerazionali, educazione

In un «mondo liquido-moderno, con il suo culto della velocità e dell'accelerazione, della novità e del cambiamento per il gusto di cambiare»²², connotato dal venir meno di riferimenti solidi, dalla noncuranza verso il passato e da spaesamento e sradicamento identitario, la nozione di *benessere* può essere ulteriormente significata nell'idea che per la sua determinazione influiscano non solo la ricchezza, ma una pluralità di fattori. Tra di essi, il senso di appartenenza ad un contesto di relazioni significative – nella prospettiva di nutrire il collettivo senso del luogo e di avvalorare le radici storiche personali e generazionali per la delineazione del futuro – e l'educazione, come già richiamato, rappresentano elementi di ineludibile portata. Secondo M.L. Iavarone, infatti, il lavoro educativo può contribuire a far imparare ad aver cura di sé nel realizzare il proprio benessere

¹⁹ Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, in «Pedagogia Oggi», 1 (2018), pp. 9-13.

²⁰ Cfr. F. Anelli, *La natura come creazione e le responsabilità dell'uomo*, in «Vita e Pensiero», 1 (2016), pp. 63-72.

²¹ M. Crociata, *Sviluppo umano integrale per la salvaguardia del creato*, in P. Malavasi (ed.), *L'ambiente conteso. Ricerche e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*, Vita e Pensiero, Milano 2011, p. 13.

²² Z. Baumann, *L'etica in un mondo di consumatori*, Editori Laterza, Bari-Roma 2010, pp. 21-22.

personale prendendo avvio dal conoscersi e dall'attivare relazioni e comunicazioni di gruppo; ciò implica anche il saper gestire cambiamenti e il saper richiedere ed offrire aiuto, riappropriandosi in tal modo della propria esistenza²³.

Analizzando nel panorama nazionale i dati forniti dal Rapporto BES (Benessere Equo e Sostenibile) del 2016 – da cui si possono desumere linee d'orientamento in tema di qualità della vita a supporto della *governance* a livello socio-economico e ambientale – si evidenzia come il nostro Paese raggiunga livelli inferiori rispetto a quelli medi di riferimento per il grado di soddisfazione per i rapporti interpersonali: solo il 22,5% delle persone (dai 16 anni) esprime un'elevata soddisfazione per le relazioni con parenti, amici e colleghi, molto al di sotto della media europea; in calo risulta soprattutto il livello di soddisfazione per i rapporti familiari e amicali. Inoltre, la possibilità di beneficiare del sostegno della rete parentale e di amici, pur essendo più diffusa, rimane anch'essa inferiore rispetto agli altri Paesi europei²⁴. Da ciò, un'interpretazione possibile non cela l'esigenza di ricercare le probabili ragioni di tali insoddisfazioni, nella consapevolezza che poter vivere una pluralità di relazioni autentiche, fondate sulla fiducia e connotate dalla sollecitudine, nutre il benessere personale ed è condizione per favorirne lo sviluppo. Unitamente, ha da essere sottolineata la convinzione della possibilità trasformativa che l'intervento educativo può attivare, ridelineando così nuove modalità di intessere rapporti interpersonali.

A tal riguardo, l'emergere oggi di inedite forme di disagio esistenziale, in uno scenario globale in cui «prevale un modello di sviluppo sociale, che mentre prescinde dall'umano, al tempo stesso innesca ed alimenta processi di criticità esistenziale riguardanti l'uomo e che l'uomo stesso è incapace di affrontare e governare»²⁵, impegna la formazione di professionisti dell'educazione a saper intercettare le nuove fragilità e a saper alimentare nel soggetto in crescita un personale processo di maturazione reagendo adeguatamente a fattori di crisi. Nella società dell'opulenza in cui sembra predominare la cultura dello scarto, fragilità identitarie determina

²³ Cfr. M.L. Iavarone, *Vivere il benessere. Educare per la qualità della vita*, in M.L. Iavarone - P. Malavasi - P. Orefice - F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 57-74.

²⁴ Cfr. Istat, *Bes 2016. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma, 2016, pp. 81-91, in <https://www.istat.it/it/files//2016/12/BES-2016.pdf>.

²⁵ L. Pati, *Professioni educative e competenze di mediazione*, in «Pedagogia Oggi», 2 (2017), p. 215.

te in primo luogo dalla precarietà lavorativa²⁶ – e quindi dalla inevitabile difficoltà nel progettare il proprio futuro – e da un profondo isolamento sociale abbisognano – sostiene L. Pati – di intenzionali azioni di mediazione dell'intervento adulto nella relazione tra soggetto e mondo dell'esperienza, per tendere ad un loro mutamento e per irrobustirne risorse e potenzialità. In particolare, lo stile comunicativo dell'educatore può supportare il cambiamento di schemi di condotta del soggetto in crescita, rendendo manifesti adeguati modi di intessere legami interpersonali e di accostarsi alla realtà esperienziale. L'orientamento educativo nel sostenere il cammino di maturazione dell'educando – nell'acquisire nuove forme di comunicazione con il mondo – è avvalorato dall'assunto che l'uomo non è il mero risultato del modellamento dell'ambiente e che motivazioni intrinseche alla persona possono determinare l'instaurarsi di trame creative di interdipendenza con l'ambiente circostante²⁷, di disponibilità ad incontrare l'altro.

Anche i profondi mutamenti della famiglia nel nostro tempo²⁸, nel diffondersi di una variegata modellistica dove i legami interni appaiono caratterizzarsi come un coagulo di solitudini e quelli esterni si fanno via via più deboli, sembrano acuire situazioni di fragilità *invisibili*, esistenziali e relazionali, interne alla vita domestica stessa. «Isolati, senza comunicare all'interno e con l'esterno: questa sembra essere oggi la condizione dei componenti le nostre famiglie, spesso in comunicazione “virtuale” solo

²⁶ È opportuno richiamare, nel quadro sociale, la situazione di giovani compresi tra i 15 e i 29 anni di età, inoccupati e non inseriti in un percorso di studi (NEET, *Not in Education, Employment or Training*), quota oggi in calo nel panorama nazionale (il 24,3% ovvero 2,2 milioni di giovani secondo il Rapporto annuale 2017 dell'Istat), ma la più elevata tra i Paesi dell'Unione (il cui valore medio raggiunge il 14,2%), diffusa soprattutto nel Mezzogiorno e con situazioni molto eterogenee. Cfr. Istat, *Rapporto annuale 2017. La situazione del Paese*, Roma 2017, pp. 180-182. Tra di essi a destare maggior preoccupazione sono giovani scoraggiati per cui ha da essere sostenuta la fiducia personale nel progettare il proprio cammino di crescita. Cfr. A. Rosina, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano 2015, pp. 15-23.

²⁷ Cfr. L. Pati, *Professioni educative e competenze di mediazione*, cit., pp. 211-222.

²⁸ In uno scenario familiare di profonde trasformazioni all'interno di una società in mutamento, il discorso pedagogico, interrogandosi circa le risorse della famiglia per affrontare le nuove sfide educative, ha da dedicare particolare attenzione, in una pluralità di temi, al fenomeno della resilienza. L'esposizione continua ad eventi stressanti e ad ambienti a rischio psicosociale richiede alla famiglia capacità di risolvere con risposte efficaci le problematiche emergenti a garanzia di benessere per tutti i suoi componenti. Cfr. L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche formative*, Edizioni Unicopli, Milano 2010, pp. 12-21.

con la televisione»²⁹, mediante i cui spettacoli essa porta in casa quell'esterno ormai perso nei rapporti, estraneo e perlopiù anonimo. Si tratta, allora, secondo V. Iori, di sostenere l'instaurarsi di relazioni significative sia nel contesto familiare sia nel tessuto sociale, in una città più umana e solidale, partendo anche dal favorire il costituirsi di reti informali di vicinato e di reciprocità tra famiglie e tra gruppi. Contrariamente al fatto che spesso il nostro vivere il territorio diviene un transitare indifferente di luoghi, privo di apertura ed incontro con l'altro³⁰, con il lavoro socio-educativo si punta a rivitalizzare le potenzialità di una comunità e ad attivare processi di cura reciproca, innervati dalla coscienza e dalla responsabilità dell'essere *per l'altro*³¹.

Siffatto orientamento, primariamente nella famiglia si esprime come «un "essere l'uno per l'altro" nel dono dell'amore reciproco, poiché la dignità della persona si mostra nella trascendenza verso l'altro, nel comprendere e "assumere" l'alterità in sé»³² e nel divenire "spazio ospitante", di reali incontri, arricchiti dalle differenze di genere e di generazione. Tuttavia, quando la famiglia vive in un atteggiamento difensivo chiudendosi nel privato e nella paura, fatica a promuovere e a sostenere progettualità e sviluppo; come afferma D. Simeone, i genitori sono chiamati ad assumere dinnanzi ai figli il compito *generativo* in grado di accrescere in loro fiducia e speranza che attese e progetti possano realizzarsi. È nella dimensione del dono di sé e della vita, secondo la logica della gratuità e della gratitudine, che i legami familiari sono fortificati e si aprono alla possibilità di donare ad altri, anche il ricevuto, nelle relazioni intergenerazionali³³. Altresì, nella

²⁹ V. Iori, *La famiglia tra chiusura e apertura al territorio*, in L. Pati (ed.), *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni. Coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*, Effatà Editrice, Cantalupa (TO) 2010, p. 12.

³⁰ Cfr. L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano 2008, p. 43.

³¹ Cfr. V. Iori, *La famiglia tra chiusura e apertura al territorio*, in L. Pati (ed.), *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni*, cit., pp. 9-21.

³² D. Simeone, *Il consultorio familiare. Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano 2014, p. 51.

³³ Nel solco della pedagogia della famiglia, la riflessione in tema di generazioni ha da essere assunta per i *modi della relazione* tra di esse, in cui la *trasmissione intergenerazionale* dell'identità familiare e di contenuti-valori situati storicamente – non intesa solo come conservazione, bensì come elaborazione trasformativa di essi nell'evolversi della civiltà – costituisce un patrimonio culturale fondante anche il sé personale e il senso d'appartenenza; all'opposto, l'anonimato e lo sradicamento sembrerebbero essere determinati proprio dalla perdita della memoria familiare. Cfr. V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 132-138.

prospettiva di un sistema formativo integrato all'interno di una comunità educante, i genitori nell'instaurare rapporti autentici, d'ascolto e di dialogo, possono incoraggiare e supportare i figli nel processo di crescita ottemperando ai loro compiti di sviluppo, nel passaggio dalla dipendenza all'autonomia, e possono offrire validi punti di riferimento affinché essi sappiano compiere scelte libere e responsabili nella delineazione del personale progetto esistenziale³⁴.

3. Appartenenze, partecipazione, cittadinanza

Una riflessione inerente allo sviluppo umano evidenzia l'improcrastinabilità di tracciare i fondamenti costitutivi legati al senso di appartenenza comunitaria e all'impegno partecipativo per creare città solidali e sostenibili. Luoghi emblematici e nonluoghi, centri urbani e periferie, spazio domestico e pubblico, memorie collettive e oblio rappresentano momenti di incontro o di isolamento, possibilità di costruzione di identità o anonimato, occasione di radicamento nel connettivo socio-culturale o spaesamento. Proporre modalità di reale partecipazione mettendo il cittadino in grado di impegnarsi responsabilmente per una gestione sostenibile del territorio passa attraverso l'azione educativa volta a promuovere una convivenza democratica. Infatti, il «modello di sviluppo umano è legato alla democrazia, perché avere voce nelle scelte delle politiche che governano la propria vita è un ingrediente basilare di un'esistenza umanamente degna»³⁵, e una nazione che vuole garantire a tutti le necessarie opportunità e libertà non può prescindere dallo sviluppare nei suoi cittadini, tra le molteplici capacità, quella di rappresentarsi i problemi reali della vita umana non solo considerandoli dal punto di vista statistico ma avvalendosi di una pluralità di storie personali³⁶. La possibilità di impegno socio-politico e di rappresentatività è forgiata dalla disponibilità ad incontrare e comprendere le vicende del singolo e della collettività; ciò significa progettare la convivenza condividendo riferimenti axiologici nel segno del bene comune.

³⁴ Cfr. D. Simeone, *Il consultorio familiare. Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*, cit., pp. 49-62.

³⁵ M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2011, p. 41.

³⁶ Cfr. *ibi*, pp. 31-43.

Nella convinzione che il nesso inseparabile tra *conoscenza e sviluppo* costituisca un fondamento imprescindibile per il futuro dell'umanità³⁷ e che una maggiore *coscienza critica e partecipazione* alla vita della propria comunità siano presupposti per incrementare l'appartenenza e la solidarietà umana – anche con la natura –, «diventa sempre più necessario e opportuno compiere scelte, anche nelle nostre azioni quotidiane, che si caratterizzino per il senso di responsabilità, di consapevolezza verso l'ambiente umano e naturale che ci circonda, con l'obiettivo di misurare fino a che punto le proprie azioni siano compatibili con le esigenze degli altri, dei diversi da sé, come pure della terra»³⁸. Secondo la disamina critica di S. Ulivieri, l'efficacia dei sistemi di istruzione può essere garanzia di formare le giovani generazioni ad una rinnovata modalità di *essere cittadini* oggi in grado di impegnarsi attivamente a realizzare il *bene comune* del territorio e di attuare processi d'apprendimento che non negano, unitamente alla vita intellettuale, quella emotiva delle realtà educative. Infatti, dall'accrescimento della conoscenza, capace di potenziare la comprensione di sé e del mondo anche per gli aspetti socio-affettivi e partecipativi, ne scaturisce una migliore qualità della vita. In particolare, l'educazione al dialogo con l'alterità può mirare a conciliare il sentimento comunitario con le libertà individuali di contesti societari: sempre più oggi l'uomo, sebbene tenda a stare in gruppo e nella massa, rischia l'omologazione e di divenire irriconoscibile, alla società e perfino a se stesso³⁹. È nell'instaurare una relazione autentica con l'altro, dove è possibile lo scambio di reciprocità, che può avvenire il riconoscimento, inteso come un ritrovarsi e un rispecchiarsi capace di nutrire la persona, nell'affermazione e nel rispetto dei diritti e della dignità umana⁴⁰.

Una disamina critica in tema di convivenza democratica, tuttavia, non può ignorare i processi di globalizzazione in atto che configurano una pluralità di mutamenti, soprattutto culturali: estensione ed espansione dei

³⁷ In riferimento al quarto obiettivo dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nel *Global Education Monitoring Report 2016* si sottolinea che, oltre all'impegno di incentivare l'accesso e la partecipazione di tutti all'istruzione, è necessario primariamente cambiare il modo di pensare l'educazione e il suo ruolo rispetto a temi come lo sviluppo umano e il futuro del pianeta, intrinsecamente interdipendenti. Cfr. Unesco, *Global Education Monitoring Report*, cit.

³⁸ S. Ulivieri, *La mission sociale dell'educazione e della scuola*, in «Pedagogia Oggi», 2 (2015), p. 14.

³⁹ Cfr. *ibi*, pp. 13-20.

⁴⁰ Cfr. M. Musajo, *Linee per un'interpretazione personalista della cittadinanza*, in G. Vico (ed.), *Orientamenti per educare alla cittadinanza*, Vita e pensiero, Milano 2007, pp. 114-118.

mezzi di comunicazione e dei trasporti, congiuntamente alle migrazioni in corso, hanno generato incontro tra culture e mescolanza di stili di vita, intensificando le relazioni di interdipendenza tra le persone. Tuttavia, tali processi non hanno una funzione di per sé connettiva, ossia non tendono naturalmente ad integrarsi verso un ideale comunitario; al contrario possono determinare frammentazioni, squilibri e disuguaglianze sociali. In tal senso, il discorso educativo può contribuire a creare e favorire le complesse interrelazioni tra il singolo e la collettività, a rafforzare la coesione sociale e a promuovere la convivenza e il senso di pluralismo nella comunità. Rivedere i legami di interdipendenza interpretando le proprie esperienze in termini più ampi, prendere coscienza che le scelte locali possono avere conseguenze anche a livello globale e investire maggiormente nello spazio pubblico di discussione costituiscono alcune delle sfide che la riflessione pedagogica e le prassi educative hanno da affrontare nella nuova multidimensionalità planetaria⁴¹. È infatti la nozione stessa di cittadinanza che oggi mostra tutta la sua fragilità e la sua vulnerabilità, in riferimento anche all'indebolimento progressivo degli elementi comunitari e dei valori condivisi. Non più pensabile all'interno esclusivo della perimetrazione nazionale, essa necessita di essere riformulata nell'ipotesi di una cittadinanza globale fondata su nuovi nessi tra diritti di cittadinanza e diritti umani⁴². Infatti, in un contesto societario in cui i rapporti spaziali sono stati modificati dall'estensione delle informazioni attraverso reti, come sostiene M. Santerini è proprio tale concezione – anche in considerazione dell'allargamento dei suoi confini – che ha da essere rivista, non più legata solo a un luogo e alla dimensione territoriale⁴³. Altresì, essa ha da essere intesa nella sua dinamicità – che coinvolge sia i singoli cittadini sia i gruppi della società civile in generale – e che quindi necessita di essere continuamente coltivata e costruita.

Dunque, l'educazione alla cittadinanza, anche nei contesti formali d'apprendimento, è chiamata a promuovere la consapevolezza delle molteplici identità e appartenenze dell'uomo alla comune famiglia umana e a saper implementare la coesione sociale su scala globale. Valorizzazione delle ti-

⁴¹ Cfr. M. Santerini, *Educazione alla cittadinanza locale e globale*, in L. Luatti (ed.), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009, pp. 33-35.

⁴² Cfr. E. Besozzi, *Dimensioni della cittadinanza e nuovi cittadini*, in L. Luatti (ed.), *Educare alla cittadinanza attiva*, cit., pp. 23-26.

⁴³ Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010, pp. 5-12.

picità e, nello stesso tempo, propensione all'unità divengono un valido orientamento capace di dar luogo a interconnessioni e ad una cittadinanza contraddistinta da rappresentatività e partecipazione attiva⁴⁴. Altresì, l'azione educativa, mentre favorisce la delimitazione della personale *identità terrestre* nella prospettiva di una cittadinanza cosmopolita, congiuntamente sostiene la formazione di *memorie collettive* di una comunità, rafforzandone l'appartenenza nella conoscenza dei peculiari riferimenti culturali e assiologici intorno a cui si sono intrecciate le vicende storiche⁴⁵.

Proprio nel tempo in cui sembrano dominare l'oblio della memoria e un generale disinteresse per tutto ciò che riguarda il passato, è dalle tracce storiche disponibili nei contesti di vita che ciascuno può, interrogandole e significandole consapevolmente, avviare processi di ricostruzione della propria identità personale⁴⁶. Dinnanzi alla crisi di *appartenenza al mondo*, la coltivazione della memoria è inclusiva della conoscenza di sé e dell'altro; ricorrendo a questa occasione e alla funzione narrativa del linguaggio si ha la possibilità, intrecciando la propria storia con quella di altri – come nelle fitte trame di un racconto – di riscrivere dinamicamente la propria identità narrativa e di generare la possibilità dello *scambio delle memorie*. Educare anche mediante fiabe popolari, miti e racconti della tradizione sollecita in prospettiva interculturale la sensibilità immaginativa e la possibilità dell'apertura all'altro⁴⁷.

«La formazione delle risorse umane, naturalmente rivolta al futuro, suppone una capacità di scambio delle memorie, avente come pietra di paragone la volontà di confrontarsi sulle interpretazioni del passato e condividere simbolicamente gli eventi»⁴⁸ nella prospettiva di progettare sviluppo e benessere umano, qualità della vita e prosperità per tutti.

⁴⁴ Cfr. M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001, pp. 43-59.

⁴⁵ Cfr. G. Chiosso, *Educazione alla democrazia e cittadinanza*, in M. Corsi - R. Sani (eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 24-28.

⁴⁶ Cfr. M. Amadini, *Memoria ed educazione*, La Scuola, Brescia 2006, p. 50.

⁴⁷ Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e pensiero, Milano 2007², pp. 201-208.

⁴⁸ *Ibi*, p. 202.