

SAGGI – ESSAYS

WELFARE SOLIDARISTICO NEL SISTEMA
DELLE RELAZIONI EDUCATIVE

WELFARE SOLIDARITY IN THE SYSTEM
OF EDUCATIONAL RELATIONS

di Michele Corriero (Università di Bari “Aldo Moro”)

L'effetto della Pandemia da covid-19 ci chiede di riflettere e ripensare al nostro modello di *welfare state*. Quale modello di *welfare*? L'oggetto di questo contributo vuole suggerire un diverso orientamento al *welfare*, attraverso un approccio solidale, generativo e pedagogico, nuovo ed attento alle disuguaglianze in una logica di inclusione, sostenibilità e cura delle persone. La drammatica esperienza di isolamento, sofferenza, smarrimento e *shock* ha fatto crescere la consapevolezza dell'essenziale per l'uomo e per la donna, la dimensione dell'inclusione e l'importanza della *generatività pedagogica*. Un'esperienza, per certi versi spirituale, attenta a ritrovare *l'umano nell'uomo*, che ci ha fatto ricordare che *ex malo bonum*, dal male può uscire il bene, ma, come argomentava lo stesso Sant'Agostino: il male fa venire fuori il bene “se ci si lavora”, con consapevolezza. È proprio lavorando su questa consapevolezza, senza farci sfuggire questa intensa esperienza emotiva di cambiamento, che troviamo lo spazio trasformativo pedagogico e il ruolo delle relazioni educative e del pedagogista nel sistema di *welfare*; un'idea nuova di *governance delle capacità*, un'opportunità di sviluppo di *welfare society* per il benessere delle persone e delle Comunità.

The Covid-19 Pandemic effects invites us to reflect and re-think of our model of *welfare state*. What type of welfare model? The content of this contribution is to suggest a different point of view on welfare, through a supportive, generative and pedagogical

cal approach, renewed attention on inequalities from a prospective of inclusion, sustainability and care of human beings. Forced isolation induced by COVID-19 pandemic dramatically impacted individuals' well-being, isolation, pain, loneliness and shock has raised awareness of the essential values both on men and women, the importance of inclusiveness and *pedagogical generativity*. It can be said that this was in some ways a spiritual experience, helpful in rediscovering *humanity in man*, which recalled that *ex malo bonum*, good can come from something bad, but, as St. Augustine himself argued: bad moments can bring out the good "if you work on it", consciously. It is by working exactly on this awareness, without refusing this intense emotional experience of change, that can be found the pedagogical transformative space and the role of educational relations and of the educator in the welfare system; a new idea of *governance of capacities*, an opportunity for the development of a *welfare society* for the well-being of individuals and Communities.

1. *Pandemia Solidale come opportunità di apprendimento*

Uno degli effetti della Pandemia da Covid-19 è stato quello di aver promosso una riflessione sul come ripensare al nostro modello di sviluppo e di servizi alle persone, ripensare al nostro *welfare state* e connetterlo ai processi educativi e formativi di qualità e sostenibilità, una correlazione percepita come importante e non più procrastinabile; una complessità da gestire, troppo spesso sfuggente nelle sue caratteristiche di consapevolezza valoriale, di sistema sociale, relazionale e di pratiche socio-politiche-educative.

La drammatica esperienza di isolamento, sofferenza, smarrimento e *shock* ha fatto crescere la consapevolezza dell'essenziale per l'uomo e per la donna, la dimensione dell'inclusione e l'importanza della generatività pedagogica.

Un'esperienza, per certi versi spirituale, attenta a ritrovare l'umano nell'uomo (Tosco, 2011) che ci ha fatto ricordare che *ex malo bonum*, dal male può uscire il bene, ma, come argomentava lo

stesso Sant'Agostino: il male fa venire fuori il bene “se ci si lavora”, con una buona consapevolezza, una capacità critica e autocritica sui fenomeni importanti e straordinari per la loro drammaticità ed imprevedibilità coinvolgono la vita e lo sviluppo delle persone. Nella storia diversi sono stati gli eventi in cui da situazioni di drammaticità estrema (influenza Asiatica, 1957-58; HIV, 1980; Sars, 2002-2003; Ebola, 2014-2016; Influenza Suina, solo per citare le più recenti) frustrazione, dolore e perdita di vite umane si è passati ad una riflessione ed una considerazione sulle scelte fondamentali della vita umana ripensando al rapporto tra persona e comunità, lavoro, sistemi globali e locali, salute, educazione, rispetto del pianeta ed economia per un nuovo modello di sviluppo sociale e umano.

Un modello di sviluppo verso cui molti organismi internazionali si stanno orientando con idee e pratiche di sostenibilità, promuovendo uno *sviluppo come crescita*, non solo *economico*, ma di natura più complessa e cioè *sociale, umana, ecologica, educativa e politica* (ONU, OMS, Commissione Europea, Rete Universitaria Sviluppo Sostenibile, Alleanza Sviluppo Sostenibile, *Sustainable Development Goals* 2030).

Questa crisi Pandemica ci ha messo a dura prova, ma allo stesso tempo ha aperto spazi di riflessività e offerto importanti lezioni. In primo luogo un'esperienza pandemica sanitaria così intensa a livello di impatto emotivo, relazionale, generazionale e come paese occidentale, non l'avevamo mai vissuta, un'esperienza improvvisa e drammatica che ha limitato per la prima volta la libertà individuale e collettiva.

Una consapevolezza dell'imprevisto, che ci ha disorientati e riportato all'essenzialità della vita; alla consapevolezza del valore della nostra libertà, al senso del limite e del bisogno di un noi sociale ed educativo. Non è facile ritrovarsi limitati e nello stesso tempo liberi di guardare alla sostanza. Nel tempo l'essenziale è stato sostituito da tanti io incapaci di diventare un noi. Adesso i rifiutati siamo noi, perché non ci vogliono come *fly people, train people, red zone people*. Tocca ai rifiutati di ieri mandarci messaggi di solidarietà e speranza (Vecchiato, 2019).

In questo contesto di eccezionalità e drammaticità, maieuticamente, si possono far venir fuori e analizzare esperienze di apprendimento e opportunità importanti per le persone e le comunità; rivalutare emozioni e bisogni di fragilità come risorsa, relazioni educative, sviluppo delle competenze tecnologiche, rivalutare la vulnerabilità non come debolezza ma come opportunità di contatto con noi stessi, capitalizzare i fattori protettivi che ci hanno permesso di non perdere il controllo e saper gestire e riscoprire la solitudine e recuperare quello slancio solidale e umano (con i vicini, i familiari, la comunità, sviluppare una nuova e diversa percezione del limite, dell'invincibilità, del potere e delle fragilità umana). Questa crisi Pandemica, inoltre, ha fatto emergere in maniera chiara come in Italia, malgrado tutti gli sforzi profusi, rimane una cronicizzazione del malessere sociale e socio-educativo che descrivono un paese da forti disuguaglianze, diffuse sacche di povertà e disagio sociale, con un sistema del *welfare* non disegnato ad affrontare una crisi di queste proporzioni (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, 2020).

2. Welfare in prospettiva relazionale e pedagogica

Il Sistema di *Welfare* e l'offerta dei servizi alla *Persona* negli ultimi decenni hanno subito una forte trasformazione in un'ottica sussidiaria e partecipativa, questo grazie alla legge di riforma del welfare (Legge quadro 328/00 *per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*), la riforma del Titolo V della Costituzione e le leggi regionali di politiche sociali e socio-educative e sanitarie che hanno riformulato il sistema integrato dell'assistenza sociale e socio-sanitaria in *welfare* regionali (Corriero, 2011). Alla luce dei vent'anni trascorsi dalla Riforma del *Welfare* e dai forti cambiamenti sociali, da più parti emerge il bisogno di cambiare; da una parte, capitalizzare e rinnovare l'importante esperienza fatta con la legge quadro 328/00 e *welfare regionali*, rinforzando i loro principi innovativi: sussidiarietà, partecipazione attiva dei cittadini, diritto alle prestazioni, universalità del sistema integrato, ecc.

dall'altra, trovare nuovi stimoli alla programmazione del Sistema di *welfare* con bisogni e responsabilità nuove e diverse, nonché individuare pratiche socio-educative in termini di innovazione sociale, sostenibilità e rimodulazione dei sistemi di *welfare* puntando sulla qualità delle relazioni e sulle *capability approach*, l'approccio alle capacitazioni (Nussbaum, 2010) delle persone nei processi di co-costruzione dell'offerta dei servizi nel *Welfare*, non confondendo il *diritto all'assistenza con quello all'esistenza* della dignità umana. Vi è cioè una complessa ed importante innovazione del sistema che occorre perseguire attraverso la creazione di un nuovo *Welfare*, riformando il sistema dei servizi: passare dal *welfare* come costo al *welfare* come investimento. Questo passaggio è decisivo, poiché il sistema attuale non regge più, è superato e immobile (dalla l. 328/00 a oggi non è stato mai riformato). Ciò significa che non risponde ai nuovi bisogni (crisi economica, vecchie e nuove povertà, fragilità dilagante, minore coesione sociale), non regge i vincoli di spesa pubblica e i tagli sulla spesa sociale (Iori, 2018).

È la stessa Nussbaum (2004) a ricordare che, con la modernità, il principio del contratto sociale intercetta e sostanzia il modello dicotomico Stato-mercato: al mercato si chiede di produrre ricchezza; allo Stato, invece spetta il compito di provvedere alla redistribuzione di quella ricchezza per garantire livelli socialmente accettabili di equità. È intorno a questi due poli che si sviluppa la storia dei cicli economici, per un verso, e dell'avvento, del declino dell'eclissi dello Stato sociale nella modernità (Margiotta, 2014). Se si vogliono offrire, nel sistema di *welfare*, servizi di qualità alle persone (educativi, formativi, inclusivi, lavorativi, assistenziali, di sostegno al reddito, etc.) si richiedono competenze ed un sistema di offerta socio-assistenziale e socio-educativa, che dovrà prevedere un importante investimento finanziario che va garantito a tutti, per quel principio di *universalismo delle prestazioni*, fondato sulla Costituzione italiana, così prezioso per la vita delle persone. Aspettativa questa oggi messa in crisi, non solo dalle limitate risorse, dalla complessità del sistema socio-assistenziale e sanitario, ma, in molti casi per meccanismi di gestione legati ad una vecchia logica di *welfare* non residuale (assistenziale-assistenzialistica) e da

una debole e frammentata strategia di coinvolgimento e partecipazione attiva delle reti di persone e della società (scuole, terzo settore, cittadini, famiglie, etc.).

In realtà, bisognerebbe intervenire *ex ante*, rendendo più facile alle persone e alle comunità la realizzazione di progetti e investimenti che valorizzano le proprie capacità e le proprie idee, e che insieme concorrano all'innovazione e alla valorizzazione del bene comune. Il che significa una cosa di particolare importanza: non si deve parlare soltanto di produttività e di reddito, ma anche di direzione di senso da ricostruire per i futuri possibili della convivenza civile e democratica. Ed è su questi *clinamen* che si innesta la suggestione del *capability approach*, con valenze non residuali anche per il discorso della pedagogia e della formazione (Margiotta, 2014, p. 45). Inoltre, i bisogni delle persone non sono standardizzabili, c'è un'asimmetria tra i bisogni umani, che sono eterogenei, e la loro copertura da parte dell'ente pubblico, che invece deve e può solo essere omogenea. Questo è un motivo per cui i servizi sociali sono circondati da un alone di malcontento e da una bassa considerazione dei cittadini (Zamagni, 2015).

Pertanto, la crisi del *welfare*, già latente da tempo, è emersa in maniera più chiara nell'esperienza pandemica, le soluzioni adottate per lottare contro il Covid-19 stanno spiazzando tutti, mettono in discussione il materialismo metodologico del vecchio *welfare*. Le nuove esigenze e i nuovi bisogni chiedono a tutti di affrontare le sfide insieme, non solo usando trasferimenti economici, ma comportamenti responsabili, solidali. È l'alfabeto delle pratiche generative, per favorire l'incontro tra persone, problemi e soluzioni. Le risposte unidirezionali sono costose e improduttive. L'incontro tra diritti e doveri è concorso di capacità per moltiplicare la fiducia necessaria e fare la differenza (Vecchiato, 2019).

L'esperienza pandemica ha evidenziato e fatto toccare con mano come solo la presenza di forme di solidarietà comunitaria, di vicinanza ed empatia sociale siano state in grado di colmare lacune di un *welfare* che ha lasciato non poche persone sole di fronte alla malattia, all'esclusione socio-sanitaria e socio-educative.

Ha evidenziato, inoltre, le necessità di recuperare, in qualche modo, una dimensione partecipativa, solidale e di co-responsabilità socio-educativa, e di utilizzare una pedagogia di prossimità e una pratica educativa dell'inclusione sociale e di comunità, predisponendo vere e proprie azioni di pedagogia delle relazioni di aiuto. Tutto ciò rimettendo al centro la persona.

Per Mounier (1964) la relazione è l'esperienza fondamentale della persona, dal momento che gli altri non la limitano ma le permettono di svilupparsi. L'approccio centrato sulla persona si fonda sul presupposto epistemologico del primato dell'ordine soggettivo, ovvero del primato dell'esperienza vissuta: immediata, interiore, cognitiva, emotiva, razionale e corporea. L'atto primo della persona è quello di suscitare insieme agli altri una società di persone, una comunità, in cui le strutture, i costumi, i sentimenti e infine le istituzioni siano contraddistinti dalla loro natura di persone (Calaprice, 2020).

Pertanto, bisogna rileggere pedagogicamente la presenza e il protagonismo della Persona, nelle Politiche Sociali non come oggetto del welfare e beneficiario passivo, ma soggetto attivo e protagonista nel processo partecipativo in una prospettiva di *welfare* generativo e pedagogico. L'elemento centrale è la domanda relativa al come valorizzare il potenziale delle persone, ovvero le *capabilities* e perché quest'azione di sostegno possa essere garanzia di un *welfare* giusto ed efficace (Alessandrini, 2014, p. 9). Infatti, l'utente non è affatto da intendere come destinatario dal momento che ogni proposta pedagogico-sociale è sempre contrassegnata dai caratteri della partecipazione [...] e finalizzata a un'azione di potenziamento delle condizioni di vita personale e sociale (Santelli Beceгато, 2004)

Il principio di sussidiarietà implica che il cittadino non sia più considerato utente-paziente-assistente-cliente, ma soggetto agente: è cambiato il paradigma di riferimento si è affermata una visione poliarchica della società, tale che le istituzioni politiche non ricoprono più la funzione di centro o vertice ma arrivano a costruire uno dei tanti sottoinsiemi ad interazione reciproca, interni ad un insieme comprensivo dato dal bene comune emergente

come processo e prodotto dell'attività di partecipazione sociale (Mocellin, 2011). Pertanto, in questo contesto la *centralità della persona* e la sua affermazione, rappresentano un punto da cui poter partire in una prospettiva scientifica che si rifà al personalismo (Ricoeur, Mounier, Nanni, D'Arcais, Stefanini, Ducci, Santelli, Calaprice) e in un contesto sociale e socio-educativo dove la Pedagogia, attraverso i professionisti dell'Educazione, orienta e da senso educativo ai processi partecipativi, costruisce itinerari di ricerca di pedagogia generale e sociale e accompagnamento ad una cittadinanza attiva e del bene comune. Per Dewey (1980) ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie, dal momento che la socialità è un fattore costitutivo della personalità.

Lo spazio per la costruzione delle politiche sociali di qualità è infatti uno spazio partecipativo e prevalentemente Pedagogico-educativo, sia per la moltitudine di Professionisti dell'educazione presenti nei servizi, sia per i ruoli e le funzioni di coordinamento, programmazione, progettazione, formazione, consulenza, e supervisione che gli vengono attribuite.

La presenza dei Professionisti dell'educazione può garantire un processo di cura educativa nei sistemi di *welfare*, questo grazie ad un sapere pedagogico che, in ogni contesto, partendo dalla lettura e dalla interpretazione dell'esperienza umana, può collocare come suo paradigma la formazione in dimensione educante e *l'aver cura e la relazione* come sue categorie per la realizzazione di una autentica Comunità educante (Loiodice & Ulivieri, 2017). Un prendersi cura dunque che, come dice Mortari (2015), «nella sua essenza risponde a una necessità ontologica, la quale include una necessità vitale, quella di continuare a essere, una necessità etica, quella di esserci con senso, e una necessità terapeutica per riparare l'esserci» (p. 80).

L'essenza della cura, continua Mortari, consiste nell'essere una pratica, che accade in una relazione, si attua secondo durate temporali variabili, è mossa dall'interessamento per l'altro, è orientata a promuovere il suo ben-esserci, e per questo si occupa di qualcosa di essenziale per l'altro.

La presenza di Professionisti dell'educazione all'interno del Sistema di *Welfare* promuove e favorisce quel Diventare *Persone* (Nussbaum, 2005), quindi significa pedagogicamente guadagnare pienamente in libertà, emancipazione ed autonomia per predisporci verso una realtà umana, che si caratterizza per la giustizia sociale, solidarietà e sussidiarietà (Costa, 2018).

In questo contesto la Pedagogia, sia da un punto di vista della conoscenza teorica, sia da un punto di vista delle pratiche e dell'esperienza concreta, svolge un ruolo fondamentale nel contribuire allo sviluppo di un *Welfare delle capacità* (Margiotta, 2012, p. 123), attraverso i Professionisti dell'Educazione che lavorano nel sociale.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2019) (a cura di). *Sostenibilità e Capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: Franco Angeli.
- Corriero M. (2011). *La legge 328/2000 e la riforma del Titolo V della Costituzione*. In P. Orefice P., A. Carullo & S. Calaprice (a cura di), *Le professioni educative e formative*. Padova: Cedam.
- Costa M. (2018). *Capacitare l'Innovazione. La formatività dell'agire educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Fondazione "Emanuela Zancan" (2014). *Welfare Generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare*. Il Mulino: Bologna.
- Loiodice I., & Ulivieri S. (2017) (a cura di). *Per un nuovo patto di solidarietà*. Bari: Progedit.
- Margiotta U. (2018). *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il Welfare*. In G. Alessandrini (a cura di), *La Pedagogia di Martha Nussbaum*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.

- Perillo P. (2014). *La pratica educativa professionale. Azione e ricerca nella formazione degli educatori*. In E. Corbi, P. Perillo (a cura di), *La formazione e il carattere pratico della realtà. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Tosco P. (2011) (a cura di). *L'umano nell'uomo, Vasilij Grossman, tra ideologie e domande eterne*. Cosenza: Rubbettino.
- Vecchiato T. (2019). *Verso un Welfare generativo, da costo a investimento*. Padova: Studi Zancan.
- Zamagni S. (2015). *L'evoluzione dell'idea di Welfare: verso il welfare civile*. Milano: FrancoAngeli.