



Pedagogia della cura tra sostenibilità e giustizia sociale

Pedagogy of care between sustainability and social justice

Fabrizia Abbate

Università degli Studi del Molise – fabrizia.abbate@unimol.it

Caterina Braga

Università Cattolica del Sacro Cuore – Caterina.Braga@unicatt.it

Martina Brazzolotto

I.C. Campodarsego, PD – martinabrazzolotto@gmail.com

Alessio Fabiano

Università degli Studi della Basilicata – alessio.fabiano@gmail.com

Dalila Forni

Università degli Studi di Firenze – dalila.forni@unifi.it

Francesca Franceschelli

Università degli Studi di Foggia – francesca.franceschelli@unifg.it

ABSTRACT

Social justice comes also from care. The pedagogical lens gives us the opportunity to reflect on the deep meaning of care as: negotiation of needs (Lopez, 2017); development of the potential of others; gratuitousness and respect (Mortari, 2017). To this effect, the reflection on care extends from the subject as propagator of care, to the subject as recipient of care. In a particular way, we believe that it is possible to contribute to social justice through values supporting and protecting the environment, involving men and women, through forms of recognition and enhancement of talents, including all age groups (even the elderly, of course) and, last but not least, through the most advanced forms of technology and artificial intelligence.

La giustizia sociale deriva anche dalla cura che ognuno di noi condivide con gli altri. La lente pedagogica ci permette di riflettere sul significato profondo della cura come: negoziazione dei bisogni (Lopez, 2017); sviluppo delle potenzialità dell'altro; gratuità e rispetto verso l'altro (Mortari, 2017). In questo senso, la riflessione sulla cura si estende dal soggetto come propagatore di cura, al soggetto come destinatario di cure. In modo particolare, riteniamo che sia possibile contribuire alla giustizia sociale grazie a dei valori che supportino la tutela dell'ambiente, coinvolgendo uomini e donne, attraverso forme di riconoscimento e valorizzazione delle potenzialità e dei talenti di ciascuno, includendo tutte le fasce d'età (anche gli anziani), mediante le più avanzate forme di tecnologia e intelligenza artificiale.

* **Attribuzione:** Il contributo è frutto di una riflessione condivisa. In termini formali, il paragrafo 1 è stato scritto da Caterina Braga e Dalila Forni, il 2 da Martina Brazzolotto, il 3 da Francesca Franceschelli e Alessio Fabiano. L'introduzione e la conclusione sono state curate da Fabrizia Abbate.

KEYWORDS

Care, Social Justice, Sustainability.
Cura, Giustizia Sociale, Sostenibilità.

Introduzione

Una parte importante della giustizia sociale dipende dal modo con cui ci vediamo e ci parliamo l'uno all'altro. Definire il ruolo delle politiche pubbliche come politiche «abilitanti» è stato un passo in avanti nella comprensione di come gestire una giustizia di base: che si parli della sfera dei diritti sociali come abilitanti quelli civili e politici, e quindi pensiamo all'istruzione, al reddito, all'abitazione, alla garanzia di cure mediche, o che si parli di «capacità combinate» come fa Martha Nussbaum nel suo *Capability Approach*, il punto è che l'appartenenza di ciascun individuo ad una determinata situazione è ciò che ogni frontiera della giustizia deve comprendere.

In questo senso, la giustizia sociale si fa cura, presa in carico delle esigenze: ma per poterlo fare ha bisogno di capire sia quali siano quelle esigenze, sia chi siano gli individui da cui vengono mosse. Ha bisogno, cioè, della formazione. «Le istituzioni che promuovono le basi sociali dell'immaginazione – scuole dotate di sensibilità umana, sostegno pubblico per le arti – dovrebbero trovare posto nell'elenco, come istituzioni complementari destinate a incoraggiare il rispetto di sé» (Nussbaum, 2002).

Le tre dimensioni di questo contributo vogliono farsi carico proprio delle sfide che le situazioni concrete pongono all'ideale della giustizia sociale e del rispetto: la cura dell'ambiente, dei luoghi della natura e del nostro vivere in un ecosistema che ci precede e che richiede la responsabilità delle nostre azioni per durare e resistere nel tempo; la cura delle identità «speciali» di bambini e persone che hanno talenti, inclinazioni e disposizioni da esprimere arricchendo la comunità; la cura di quel segmento prezioso delle nostre esistenze rappresentato dalla vecchiaia, che può essere gestita come un peso da escludere oppure come un'esperienza dell'umano da mantenere integrata nella società, avvalendoci anche dei servizi e dei supporti che i progressi della tecnologia mettono a disposizione.

1. Una nuova giustizia sociale tra sostenibilità, ecologia e diversità di genere

Le crisi che incombono sul nostro tempo e le nuove complessità a livello sociale, economico ed ambientale aumentano l'incertezza ed esigono segnali di attenzione alla centralità delle persone. Sono numerose le emergenze quotidiane a cui la nostra società è chiamata a rispondere, «legate alla tutela e al rispetto dei diritti dei soggetti, delle comunità e delle culture, alle problematichità che spesso accompagnano tanti modelli di sviluppo dei territori» (Tomarchio & Ulivieri, 2015) di cui la pedagogia deve farsi carico. È il tempo delle sfide perché è in gioco la possibilità di contribuire a edificare un futuro orientato a promuovere la pace e la giustizia sociale, per rinsaldare il legame con gli altri e con la terra (Vischi, 2020).

«L'ambiente umano e l'ambiente naturale si degradano insieme» (Francesco, 2015, n. 48) e come afferma Papa Francesco «Non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale.

Le direttrici per la soluzione richiedono un approccio integrale per combattere la povertà, per restituire la dignità agli esclusi e nello stesso tempo per prendersi cura della natura» (Francesco, 2015, n. 139).

La scelta in gioco oggi è tra la cura e lo scarto nella quale al materialismo, che riduce tutto a oggetto, anche le persone, in una ferrea logica del consumismo, si contrappone la relazione e il riconoscimento (Bignami, 2021). È necessario rivedere i tradizionali parametri che governano il rapporto tra uomo e mondo, bisogna che la logica della manipolazione e dello sfruttamento lasci lo spazio ad una nuova razionalità aperta al cambiamento, che riscopra il valore delle persone e della relazione con il mondo, producendo comportamenti responsabili.

In quest'ottica Lopez (2017) riprendendo Tronto (2010) afferma che «dobbiamo pensare alla cura come una categoria su cui può radicarsi la società, immaginandola come espressione di un modo per fare politica. La cura, fondandosi sulla negoziazione dei bisogni, sulla responsabilità e sulle competenze nel prestare cura, può diventare, attraverso le sue pratiche, uno strumento per formare i cittadini a diventare persone solidali e costruire una società che mette al centro la discussione pubblica sui bisogni e sugli interessi delle persone» (Lopez, 2017, p. 313).

È importante assumere un atteggiamento di partecipazione, di confronto e di responsabilità indispensabili per proporre soluzioni lungimiranti a favore della collettività, è necessario curare la capacità di ognuno di relazionarsi con l'altro nel segno della solidarietà, ovvero intenzionalmente con comportamenti non strumentali, ma espressivi di valori civili (Vischi, 2012). La ricaduta di un atteggiamento d'interesse verso l'altro, il gruppo e la comunità deve diventare parte della sfida per la giustizia sociale, sono questi legami che muovono a porre attenzione verso un "patrimonio comune".

Le continue e repentine trasformazioni del mondo contemporaneo costituiscono un'importante sfida per la pedagogia, chiamata a riflettere e a prospettare progettualità che mettano al centro la persona e la sua ontologica dimensione relazionale. L'impegno della pedagogia è riportare al centro di ogni cambiamento la persona e la sua capacità di cura verso l'altro, di custodia della casa comune, di insegnare l'umano (Malavasi, 2020). «*Insegnare l'umano* rappresenta uno sguardo progettuale, una prospettiva di ricerca e formazione per generare responsabilità e azioni centrate su un nuovo patto educativo, un *green new deal che trasforma culture imprenditoriali e progresso tecnologico*» (Malavasi, 2020).

In qualità di pedagogisti siamo chiamati a «riflettere per elaborare chiavi interpretative e strategie d'azione che possano porre in evidenza il ruolo insostituibile della cultura della ricerca educativa quale motore di produttivo cambiamento» (Tomarchio & Ulivieri, 2015), superando la mera riflessione teorica, assumendo una posizione attiva e fattiva sui problemi socio-educativi che caratterizzano il contesto storico-culturale attuale. La pedagogia si fa «militante» (Tomarchio & Ulivieri, 2015), va oltre la teoria pura per agire fattivamente verso una trasformazione razionale delle situazioni, «si fa forza storica di cambiamento della realtà sociale [...] cerca di dare il proprio contributo alla costruzione di un mondo migliore, più civile e più umano» (Baldacci, 2015).

Come sostiene Malavasi «l'imperativo è quello di lavorare insieme per progettare il futuro, del quale le generazioni sono corresponsabili. Prendersi cura della «casa comune», stringere un patto per la pace e l'equità significa chiamare in causa una pedagogia civile, che individua il suo fondamento nella persona e nella comunità» (Malavasi, 2021). Prendersi cura di persone e comunità implica affrontare in modo determinato le questioni ambientali, il cambiamento climatico, le disuguaglianze di genere o identitarie, così da accrescere su più livelli e attraverso più mezzi la sostenibilità sociale, ambientale, economica nel segno dello sviluppo solidale dell'unica famiglia umana.

Lavorare a una cura che comprenda diversi versanti e risvolti implica la creazione di un contatto critico con la cultura attuale, in modo da smascherare elementi discriminanti in contrasto con l'approccio appena esposto. Nel caso della cura rivolta al pianeta, i fattori da considerare sono molti e vanno dall'economico al sociale, fino al culturale. Oltre alle strategie di azione e alle buone pratiche volte al contrasto del cambiamento climatico e a una maggiore sensibilizzazione ambientale ed ecologica, occorre considerare l'educazione indiretta costantemente veicolata dalla nostra cultura sul tema tanto della sostenibilità quanto delle identità. L'immaginario socialmente condiviso, a partire dall'infanzia ma di grande impatto anche in fasce d'età adulte, veicola infatti una serie di falsi miti, stereotipi e luoghi comuni che possono ostacolare una nuova progettazione del futuro, minandone in modo sotterraneo le radici (Lopez, 2017; Ulivieri, 2019). Proprio nell'immaginario, nella nostra percezione mentale della società, dei suoi standard e dei suoi valori, trovano infatti terreno fertile alcuni automatismi difficili da estirpare e influenti su diverse forme di percezione di sé e del mondo, dalle questioni ecologiche a quelle identitarie. In questo crocevia di ideali è possibile operare su più livelli un cambio di rotta che a cascata possa portare a ripensare diversi punti saldi. Le questioni culturali sono infatti intrinsecamente legate fra loro e la rivalutazione di una di esse potrà portare al ripensamento di questioni apparentemente distanti, ma in realtà collegate dalle credenze sociali condivise.

Per esempio, nonostante apparentemente diverse, le disuguaglianze di genere sono in realtà ben correlate alle questioni ecologiche, sia nelle misure esposte dal recente filone dell'ecofemminismo, che ritrova radici di oppressione tanto nel femminile e nelle minoranze quanto nello sfruttamento del pianeta, sia nelle pratiche quotidiane influenzate dalle norme di genere socialmente condivise (Buckingham, 2020). Le ricerche sociali indicano infatti una marcata differenza di genere nei confronti delle questioni ambientali (Anshelm & Hultman, 2014). Se le donne sono state storicamente relegate alla sfera della cura - che sia la cura dei figli, degli altri o di sé - questa tendenza è oggi ancora valida, e ne mostra gli effetti anche sul piano ecologico. Dunque, anche per quanto riguarda la cura del pianeta, sono le donne coloro che dimostrano un maggiore impegno, un maggiore interesse, una più spiccata sensibilità. Ovviamente, il motivo è culturale più che naturale e conta le dovute eccezioni. Il rispetto del pianeta rientra infatti nelle cure possibili, tradizionalmente associate a una presunta predisposizione femminile, opposta a una presunta avversione maschile.

L'educazione, veicolata attraverso mezzi diversi che vanno dai modelli genitoriali al gruppo dei pari, dalle dinamiche nei contesti educativi fino alle storie lette, viste ascoltate, predispone e incasella il femminile come più avvezzo a una sensibilità, a un'attenzione e cura in cui rientra anche il mondo naturale, oltre che familiare (Ulivieri 2007). Una questione che, negli anni, non è stata assimilata in egual misura dal maschile, considerato culturalmente lontano e indifferente alle situazioni di cura. Sebbene questa sia una tendenza molto generica, che vede necessariamente numerose eccezioni, una differenza di genere è visibile: basti pensare ai volti delle attiviste che si sono recentemente battute verso un impegno contro il cambiamento climatico, volti femminili opposti ai vertici del potere maschili. Per abbracciare un nuovo stile di vita è quindi necessario non solo un cambiamento nelle buone pratiche, ma anche nella mentalità, nell'approccio al mondo. Un punto di partenza è la decostruzione di sé, delle proprie certezze, del proprio spazio nella società, a partire per esempio dai punti fermi legati all'identità e ai ruoli di genere, abbandonando quindi elementi di mascolinità tossica e capitalista per poter pensare, una volta ricostruito il proprio io, a un nuovo approccio al mondo che oltrepassi le differenze femminili e maschili, al fine di pro-

muovere una sensibilizzazione alla cura - di sé, dell'altro, del pianeta - che possa farsi di tutti e tutte indistintamente.

2. La cura delle potenzialità e dei talenti propri e altrui

La cura del sé e degli altri oltrepassa i confini del genere e dei luoghi: ogni uomo e donna è chiamato a prendersi cura del sé e degli altri attraverso una maggiore consapevolezza dei valori, in primis il rispetto. Le potenzialità e i talenti intrinseci all'essere umano sono degni di cura, in quanto essi possono promuovere la cura dell'ambiente, favorendo il benessere di tutti. Inoltre, la cura dei talenti promuove una rinnovata giustizia sociale.

La cura dell'*altro* potrebbe assumere una connotazione medica o educativa, sulla base di come viene inteso l'individuo e dagli obiettivi, indipendentemente dal ruolo che il soggetto assume. Qualora il punto di partenza sia l'attenzione esclusiva sulle caratteristiche biologiche dell'individuo e lo scopo sia la scoperta di possibili patologie, «il processo di medicalizzazione tende a focalizzare l'origine delle problematiche nella dimensione individuale, prospettando la necessità di trattamenti per il singolo piuttosto che interventi di natura sociale rivolti alla comunità» (Mura, de Freitas, Zurru, Tatulli, 2019, p. 109). Oggi giorno, il modello medico sembra prevalere anche nei contesti educativi (Bocci, 2015; Brazzolotto, 2020), dove sempre più il ruolo dell'adulto sembra essere quello di individuare i disturbi dell'apprendimento o una plusdotazione al fine di giustificare degli atteggiamenti o delle modalità d'essere, non in linea con le aspettative fondate su una norma di riferimento.

La cura educativa, considerando la tradizione della Pedagogia Speciale, consiste di strumenti e modalità che promuovono il «riappropriarsi della dimensione soggettiva nell'esperienza identitaria» (Mura et al., 2019, p. 113). Nonostante il termine *speciale*, spesso riferito a un bisogno, richiami a un disturbo o a una difficoltà o a una categoria (Pavone, 2014), inducendo a una cura di tipo medico, dove la diagnosi detta le regole nella relazione educativa, bisognerebbe cercare di promuovere una visione globale ed evolutiva della persona, ponendo al centro l'unicità del soggetto, piuttosto che la sua etichetta. Se consideriamo la gifted education come un tipo di educazione destinata ai gifted children, ossia ai bambini con plusdotazione o con alto potenziale e pensiamo alle modalità di individuazione e riconoscimento spicca un approccio nomotetico (Dai & Chen, 2014), dove la cura è rivolta prevalentemente al quoziente intellettivo (Q.I.). Tuttavia, la figura di riferimento, che sia un genitore, un educatore, un insegnante, o un medico, se mette in atto una cura educativa, l'agire è fortemente incardinato sui valori in cui crede. In questa sede, ci focalizzeremo sul valore del rispetto della propria identità e sulla reciprocità come forma di condivisione sia delle potenzialità sia dei talenti, seguendo un approccio di tipo pedagogico. La motivazione che ci spinge ad articolare questi saperi e riflessioni è la credenza che una società democratica possa ancora esistere, grazie al ruolo dell'educazione nel considerare le inclinazioni, le potenzialità e i talenti di ciascuno (Dewey, 1916).

Secondo il pensiero deweyano, «per potenzialità possiamo intendere uno stato semplicemente dormiente o quiescente: la capacità di diventare qualcos'altro sotto un'influenza esterna» (Dewey, 1916, ed. it. 1988, p. 53). L'azione di cura educativa riguarda il favorire nel soggetto una consapevolezza di sé (Mura et al., 2019); dall'esterno le potenzialità possono essere riconosciute e accolte. Se la potenzialità è quella inclinazione invisibile che fatica a emergere, il talento è ciò che spicca in ogni individuo (Baldacci, 2002). In accordo con il pensiero di Montessori,

le potenzialità e i talenti non appartengono solo alla categoria dei *gifted children* (Montessori, 1943, ed. it. 1970), per questo la cura delle potenzialità e dei talenti riguarda *tutti*, indipendente dalla diagnosi ricevuta o dall'età o dal valore del Q.I. Ovviamente, la cura delle potenzialità e dei talenti dovrebbe essere rivolta anche al gruppo dei *gifted children*, anche se sembra che essa sia ostacolata dalla credenza di alcuni insegnanti che porta a intendere i *gifted children* come "geni" (Becchi, 1963) e per tale ragione non degni di cure e di attenzioni. Se «[...] la cura non è solo un riparare le ferite, ma anche un fare fiorire le possibilità dell'essere» (Mortari, 2015, p. 123) significa che la relazione educativa dovrebbe offrire a tutti delle opportunità per far emergere le potenzialità e i talenti che contribuiranno a formare l'identità dell'individuo e a rendere la società più democratica. La cura dei talenti non può essere intesa come un'imposizione delle aspettative di un adulto, dovute al pregiudizio derivato dall'etichetta (nel caso dell'insegnante) oppure come conseguenza di una traslazione della propria identità verso il figlio o la figlia (nel caso di un genitore). La cura dei talenti favorisce lo sviluppo dell'identità, perché il talento costituisce parte del nostro essere, però essa non può essere indirizzata dall'egoismo dell'adulto. Non possiamo correre il rischio di creare delle identità confezionate, determinate solo dall'essere desiderabili dagli adulti di riferimento (Piccione, 2019).

La cura delle potenzialità e dei talenti non riguarda solo il proprio sé, ma anche gli altri. Secondo Mortari (2017), «l'uomo fiorisce come uomo nel momento in cui assume non solo la cura di sé, ma anche la cura d'altri come necessaria al suo formarsi» (p. 99); è ciò che alimenta la relazione e la reciprocità tra individui. La cura delle potenzialità e dei talenti è un agire intenzionale e consapevole che si fonda, come già scritto, su un principio di giustizia, ritenendo che l'essere non sia costituito solo da limiti. La definizione di Piccione (2019) sulla cura è particolarmente interessante in questo senso: «essere soggetto e destinatario di cura vuol dire vivere il presente, o, meglio, vuol dire, quanto meno [...] essere consapevole delle sue capacità creative, respirare fiducia e affidabilità sociale, empatia, [...]» (p. 143). Colui che beneficia della cura dei talenti può sviluppare una consapevolezza su di essi, senza timore di essere giudicato come arrogante, solo perché mostra i propri talenti. In effetti, la cura delle potenzialità e dei talenti pone una grande riflessione sia sui significati profondi del talento umano, sia sul riconoscimento, sia sulla condivisione. Tutte le figure professionali, ma anche i genitori, che promuovono la cura del talento sono complici di una missione che si ripercuote nella vita di tutti, spargendo equità e giustizia tra i soggetti. Infatti, l'esercizio del prendersi cura delle potenzialità e dei talenti dell'altro «è un'esperienza di apprendimento per chi lo compie e per chi lo riceve [...]» (Fabbri, 2012, p. 204).

Infine, l'ultima riflessione riguarda la condizione di potere propria di chi ha cura, proprio a causa della dipendenza che inevitabilmente crea un'asimmetria (Mortari, 2017). La cura dei talenti oltre a essere un atto intenzionale, dovrebbe anche essere realmente gratuito, per questo è sempre prioritario il rispetto verso l'altro. La cura dei talenti non significa porre un dominio su di essi, ma accoglierli, favorire lo sviluppo e rispettarli, purché siano talenti che rispettino, a loro volta, i valori in cui crediamo. Per esempio, il «talento criminale» (Olivieri, 2019) dovrebbe essere decostruito e incanalato attraverso una cura che lo orienti verso un tipo di «talento onesto».

3. Una nuova pedagogia della cura. Formazione globale dell'individuo tra invecchiamento attivo e intelligenza artificiale

È noto come la cura sia un elemento fondamentale nella vita dell'uomo poiché nessuna vita è sufficientemente buona se, all'interno di una società, le persone non imparano a prendersi cura le une delle altre. «È la totalità primaria della costituzione d'essere dell'esserci» (Heidegger, 1999). Tutte le volte che coltiviamo una relazione, che diamo sostegno ad altri, che ci preoccupiamo, che ci occupiamo, che prendiamo a cuore qualcosa, abbiamo cura. Ma alla domanda su che cos'è la cura cosa risponderemmo?

«Cura» deriva dal latino e letteralmente significa «pensiero per qualcosa, interesse, sollecitudine», ma anche «inquietudine, affanno, fatica». L'atto del prendersi cura si connota innanzitutto come una pratica, un'azione, una postura esistenziale (Mortari, 2006) con delle precise disposizioni e finalità. È necessario però evitare ogni riduzionismo e pensare alla cura come ad un'azione di risposta ai bisogni dell'altro poiché significherebbe non solo che l'altro è sempre in una posizione di dipendenza da chi ha cura, ma che essa si connota come mera forma di assistenzialismo. Contrariamente, il fine della cura educativa è quello di mettere l'altro nelle condizioni di provvedere da solo ai propri bisogni, promuovere la capacità di aver cura di sé cosicché possa, a sua volta, essere una persona in grado di praticare azioni di cura. Bubeck ci parla di cura come di una «*other directed practice*», cioè di un'attività rivolta ad altri per portare loro un beneficio (Bubeck, 2002). Questa definizione deve farci riflettere su un altro aspetto fondamentale della categoria della cura: ovvero l'esistenza di una cura non solo rivolta all'altro, ma anche a sé stessi. Infatti, bisogna tenere presente che la cura è sempre un lavoro per sé perché solo avendo cura di noi stessi siamo in grado di aver cura degli altri.

Se volgiamo lo sguardo verso la terza e quarta età e ripensiamo a quanto detto sul fenomeno/pratica della cura, ci rendiamo conto come sia necessario fare una riflessione e analizzare le caratteristiche del nostro sistema di *welfare* per comprendere meglio le condizioni in cui gli anziani vivono dal punto di vista dell'assistenza, dei servizi alla persona, dei servizi di cura. Nello specifico, il *welfare* italiano è un *welfare mix*, ossia composto da soggetti pubblici e privati che erogano servizi in favore degli anziani, ma è anche definito *male breadwinner* (Ostner, 1994): un modello in cui spetta alla famiglia assumersi compiti e responsabilità di cura altrimenti ignorate o mal gestite dallo Stato. Anzi, spesso sono gli stessi anziani a sopperire alle carenze nei servizi, si pensi alle funzioni di *caregiver* nei confronti di nipoti o altri parenti malati. Purtroppo, i servizi in Italia per la terza età sono scarsi o inferiori rispetto al bisogno e di conseguenza la questione della cura ha ancora un'importanza secondaria.

Nel dicembre del 1997 si è svolto a Malta un incontro di esperti sul tema *Care Giving and Older Persons, Gender Dimension* (Lavoro di cura e persone anziane, la dimensione di genere) promosso dalla Divisione per la Politica sociale e lo Sviluppo delle Nazioni Unite in preparazione dell'Anno Internazionale degli Anziani. Secondo lo studio dell'ONU è necessario ripensare e ristrutturare il *care giving* aggiungendo valore e riconoscimento al lavoro di cura. Quest'ultimo va ripensato come attività multigenerazionale, creando la consapevolezza che in tutte le età si è insieme beneficiari e fornitori di cura. Due anni dopo, nel 1999, l'ONU aveva lanciato un messaggio, «Una società per tutte le età» (*A Society for All Ages*) che lasciava presagire una prospettiva più ampia che metteva insieme un approccio teorico e un orientamento operativo con lo scopo di innovare i modi di vedere e di affrontare il processo di ageing-invecchiamento. Il 1° ottobre 1998 il Segretario Generale dell'ONU, Kofi Annan, pronunciò questa frase:

«It is fitting for the last year of the millenium to be the International Year of Older Persons, with the theme «towards a society for all ages» – a society that does not caricature older persons as pensioners, but sees them as both agents and beneficiaries of development».

Il 1999 è stato dichiarato «Anno Internazionale delle Persone Anziane» per richiamare l'attenzione sul fenomeno dell'invecchiamento mondiale e le differenti implicazioni di una società che invecchia. Il termine *ageing* viene sottratto al riduzionismo che lo associa solo al periodo della vecchiaia e viene proposto come processo di ridefinizione di tutte le età del corso della vita, connettendo le diverse tappe dello sviluppo individuale e facendo irruzione in quelle idee che considerano la vecchiaia come fase della separatezza e dell'afflizione. «A society for all ages», anche a distanza di tutti questi anni, è l'occasione per ripensare a tutte le età in un'ottica *lifelong, lifewide e lifedeeep* e in una prospettiva di inclusione in cui ciascuno può essere agente e beneficiario del processo di sviluppo mondiale. Una società per tutte le età, multigenerazionale, non frammentata con giovani, adulti e vecchi ognuno che procede in modo separato; è una società inclusiva che riconosce nelle differenze generazionali la propria comunità di interessi. Sono tante le iniziative che permettono agli anziani di dare senso e significato alla propria esistenza anche dopo essere usciti dal mondo del lavoro, di essere protagonisti attivi dell'ultima, ma non meno importante, fase della propria vita in cui si può ancora essere qualcosa insieme a qualcuno. Una di queste è il Progetto GATEKEEPER pensato proprio perché negli ultimi decenni i tassi di mortalità e di natalità in Europa e nel mondo sono significativamente diminuiti, portando a ingenti cambiamenti nella distribuzione dell'età della popolazione che senza un adeguato supporto genera un declino delle condizioni fisiche e mentali soprattutto di quella anziana.

Il progetto GATEKEEPER ha come obiettivo primario quello di mettere insieme servizi sanitari, imprese, imprenditori, cittadini anziani e le comunità in cui vivono al fine di creare un ecosistema aperto e partecipato, basato sulla fiducia, per mettere in comune idee, tecnologie, esigenze degli utenti e percorsi che possano assicurare una vita indipendente e in salute per la popolazione che invecchia in Europa. L'azione sinergica di tutti gli attori partecipanti punterà a migliorare la capacità degli over 65 di mantenersi in salute e di conservare la propria autonomia funzionale nel tempo. Grazie a GATEKEEPER sono stati coinvolti 40.000 over 65 per la sperimentazione di soluzioni tecnologiche innovative in 8 regioni di 7 Stati membri dell'UE: Paesi Baschi e Aragona (Spagna), Puglia (Italia), Sassonia (Germania), Milton Keynes (Regno Unito), Lodz (Polonia), Cipro e Grecia. Il progetto, partito con la prima call a fine febbraio 2021, vede la partecipazione rispettivamente di Regione Puglia, InnovaPuglia, AReSS, Casa Sollievo della Sofferenza, Fondazione Politecnico di Milano, MultiMed Engineers.

Un altro esempio di come l'intelligenza artificiale sia fondamentale per l'invecchiamento attivo ci viene dato dal progetto «Coadapt» un progetto internazionale finanziato dalla Commissione europea nell'ambito del programma Horizon 2020, in cui l'Università di Trento è protagonista. Si tratta di piccoli supporti da indossare, come bracciali, orologi o fasce che aiuteranno le persone anziane, malate o a ridotta mobilità a svolgere le proprie attività quotidiane in tutta sicurezza. Sono utilizzabili anche da lavoratori in età matura impegnati in lavori di tipo intellettuale che, attraverso l'intelligenza artificiale, potranno contare su un supporto da remoto per affrontare varie difficoltà in ambito professionale (ad esempio legate alla rapida digitalizzazione o allo stress).

In definitiva la formazione è stata oggetto di un complesso e lungo dibattito

culturale che si è sviluppato fino al primo decennio del XXI secolo, ma i cui effetti si sono in un certo senso arenati e non sviluppati in modo significativo (Cambi, Giosi, Mariani, 2017).

Eppure, il processo formativo continua a porsi epistemologicamente come il fine e il mezzo per l'educazione e per costruire, soprattutto, un percorso di crescita per tutto il corso della vita. Come è stato già evidenziato (Spadafora, 2018), il processo formativo è espressione di una «famiglia di processi» che si sviluppa e si differenzia in base alla specificità delle persone.

Il processo formativo, infatti, è caratterizzato da diverse fasi e momenti che rappresentano le caratterizzazioni educative di ogni persona nella sua singolarità e irripetibilità. Vi è una «vita interiore» che caratterizza la situazione pulsionale e motivazionale di ogni persona e che determina inevitabilmente le varie dimensioni della intenzionalità umana. È abbastanza evidente, infatti, che in ogni processo formativo sussiste un complesso circuito tra zona inconscia e la specifica motivazione e intenzionalità del processo mentale.

In realtà il processo formativo lega in modo organico l'intenzionalità all'evento (Fabiano, 2020). Vi è una trasformazione lenta e progressiva, metabolistica della vita umana, attraverso le varie fasi della crescita, della coltivazione e della cura di se stessi e degli altri alternando momenti di motivazione intensa ad altri di dipendenza e di isolamento, ma in realtà quello che è l'elemento chiave per comprendere i processi di mutamento è sicuramente l'evento, ciò che ti capita indipendentemente dalla tua volontà.

Il problema del digitale, anche in chiave inclusiva, quindi, è sicuramente decisivo per chiarire meglio il significato dell'apprendimento della persona tra corpo, reale e virtuale e, soprattutto, all'interno del contributo che l'Intelligenza Artificiale può determinare. In effetti, l'Intelligenza Artificiale aumenta i processi di facilitazione dell'apprendimento e, quindi, può favorire attraverso una specifica didattica motoria adattata l'importanza della corporeità per la persona che deve recuperare una sua specifica identità nei confronti dell'altro, tenendo conto dell'apprendimento come processo oscillante tra il reale e il virtuale e come processo che può essere meglio orientato da alcune specifiche azioni dell'Intelligenza Artificiale che può orientare meglio la persona a progettare le proprie scelte di vita.

Conclusione

Quali saranno allora gli indirizzi che daremo al nostro «stare insieme»? Le tre proposte di riflessione contenute in questo contributo affidano alla formazione un impegno che precede tutti gli altri: la considerazione delle «conseguenze», in un'ottica che ci riporta a *Il principio responsabilità* di Hans Jonas. Non si può solo seguire un corretto percorso di formazione per le nostre azioni, ma occorre perseguire una formazione alle conseguenze del nostro agire, ed è questo che può orientare le azioni. Anche in un futuro prossimo della sostenibilità ambientale e dei servizi di cura alla fragilità, in cui saranno le macchine robotiche ad agire al nostro posto: le conseguenze resteranno prerogativa degli esseri umani e della loro visione del mondo.

Riferimenti bibliografici

Anshelm J., & Hultman M. (2014). Climate change as a threat to the masculinity of industrial modernity. *NORMA: International Journal for Masculinity Studies*, 9(2), 84-96.

- AReSS, Agenzia Regionale Strategica per la Salute ed il Sociale. "GATEKEEPER. Il Pilota Puglia online" (<https://www.sanita.puglia.it/web/aress/gatekeeper>). Ultima consultazione il 13.02.2022.
- Baldacci M. (2015). Per una pedagogia militante, in M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: Edizioni ETS.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Becchi, E. (1963). L'eredità del genio. *Scuola e città, 1-2*, 180-186.
- Bignami, B. (2021). Giovani, lavoro, ecologia integrale, in A. Vischi (Ed.), *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*, pp. 31-48. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2015). *Dalla didattica speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*. In L. d'Alonzo, F. Bocci e S. Pinnelli, *Didattica Speciale per l'inclusione*. Brescia: La scuola.
- Brazzolotto, M. (2020). *La plusdotazione in classe: le percezioni di alcuni insegnanti, genitori e dirigenti veneti*. [Tesi di dottorato]. Alma Mater Studiorum, Università di Bologna. Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, 32 Ciclo. DOI 10.6092/unibo/amsdottorato/9507.
- Bubeck, & Diemut E. (2002). *Justice and the Labor of Care*, in Eva F. Kittay ed Ellen K. Feder (a c. di), *The Subject of care. Feminist Perspectives on Dependency*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham (Md.), pp.160-185.
- Buckingham, S. (2020). *Gender and Environment*. New York: Routledge.
- Cambi, F. & Giosi, M. & Mariani A. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*. Roma: Carocci.
- Camerella, A., & Mortari L. (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori Editore.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based, practice-focused research*. Wac, TX: Prufrock Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. Trad. it. E. E. Agnoletti e P. Paduano (1988). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Fabiano, A. (2020). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si'*. Sulla cura della casa comune.
- Heidegger, M. (1999). Trad. it *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, Il melangolo, Genova; *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*, Vittorio Klostermann, Frankfurt a.M. 1975.
- Italian directory web magazine. "Intelligenza artificiale: amica dell'invecchiamento attivo" (<https://italian-directory.it/intelligenza-artificiale-aiuta-invecchiamento>). Ultima consultazione il 13.02.2022.
- Lewis J., & Ostner I. (1994). *Gender and Evolution of European Social Policies*, ZeSArbeitpaper, n. 4, Centre for Social Policy Research, University of Bremen.
- Lopez, A.G. (2017) (a cura di). *Decostruire l'immaginario femminile*. Pisa: ETS.
- Lopez, A.G. (2017). Intersezioni tra genere ed etnia. Le migrazioni femminili per una riconcettualizzazione della cura, in Loiodice I., Ulivieri S. (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari: Progedit.
- Luppi, E. (2015). *Prendersi cura ella terza età. Valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non autosufficienti*. Milano: FrancoAngeli s.r.l.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2021). Educare alla vita. Alcune annotazioni tra impatti del Covid-19 e processi istituzionali dello sviluppo sostenibile, in A. Vischi (Ed.), *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*, pp. 7-18. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montessori, M. (1943). *Education for a new world*. India: Kalakshetra. Trad. it. M. Attardo Magrini (1970), *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Torino: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia oggi, 2*, 91- 105.

- Mura, A., de Freitas, R. C., Zurru, A., & Tatulli, I. (2019). Paradigmi della cura a confronto: il contributo della Pedagogia Speciale. *Nuova Secondaria*, 3, 108-119.
- Nussbaum, M. C. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, introduzione di C. Saraceno, tr. it. di E. Greblo, Il Mulino, Bologna.
- Olivieri, D. (2019). *I mille volti del talento: oltre Gardner. Per una pedagogia dell'eccellenza*. Roma: Armando Editore.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Piccione, V. A. (2019). *La cura delle potenzialità e dei talenti propri e altrui. Formazione, Lavoro, Persona*, 23, 138-144.
- Spadafora, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Tomarchio, M. & Olivieri, S. (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: Edizioni ETS.
- Tronto, J. (2010). Cura e politica democratica. *La società degli individui*, 38, 35-42.
- Olivieri, S. (2007). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Olivieri, S. (2019) (a cura di). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.
- Vischi, A. (2012), Smart city, green jobs, impegno educativo, in Malavasi P. (a cura di), *Smart City. Educazione, reciprocità*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Vischi, A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.