Adolescenti, disagio e educazione alla cittadinanza

Promuovere agency per riappropriarsi del futuro

Annalisa Quinto

Prefazione di
Manuela Ladogana e Isabella Loiodice

EDUCAZIONE per *tutta la vita*

tv

FrancoAngeli
OPEN ACCESS

La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda *(Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning)*. Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione
Liliana Dozza

Comitato scientifico
Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*
Kieran Egan, *Simon Fraser University*
Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*
Hans U. Fuchs, *Zurich University*
Rosa Gallelli, *Università degli Studi di Bari*
Manuela Ladogana, *Università degli Studi di Foggia*
Isabella Loiodice, *Università degli Studi di Foggia*
Racheal Lotan, *Stanford University*
Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*
Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*
Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*
Paul Vermette, *Niagara University*
Werner Wiater, *Universität Augsburg*
Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*
Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

Metodi e criteri di valutazione
La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

Comitato di redazione
Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (http://bit.ly/francoangeli-oa).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: Pubblica con noi

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Adolescenti, disagio e educazione alla cittadinanza

Promuovere agency per riappropriarsi del futuro

Annalisa Quinto

Prefazione di
Manuela Ladogana e Isabella Loiodice

FrancoAngeli
OPEN ACCESS

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Volume realizzato nell'ambito del P.A.R. dell'Università degli Studi di Foggia – Dipartimento di Studi Umanistici.

Isbn digitale: 9788835176848

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Ai "figli di nessuno" e a tutti coloro
che almeno una volta
hanno sentito di non farcela

A mia sorella Aurora

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Indice

Ringraziamenti pag. 9

Prefazione, di *Manuela Ladogana* e *Isabella Loiodice* » 11

Introduzione » 17

1. Le sfide educative nel mondo globalizzato » 23
1. Dire educazione » 23
2. La sfida della complessità » 29
3. La sfida dell'istruzione: riformare il pensiero, riformare l'educazione » 31
4. La sfida della povertà educativa » 33
5. La sfida del disagio esistenziale e della promozione del benessere » 36
6. La sfida dell'educazione alla cittadinanza » 41

2. Educare alla cittadinanza oggi: prospettive pedagogiche » 45
1. Dire cittadinanza » 45
2. Necessità dell'educazione alla cittadinanza: vecchie e nuove prospettive » 48
3. Educazione alla cittadinanza: sguardi plurali e modelli a confronto » 52
4. Educare alla cittadinanza oggi: quali prospettive? » 56

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

3. Adolescenza e disagio: la via dell'educazione alla cittadinanza pag. 65
1. Dire adolescenza: tra crisi e speranza » 65
2. Trasformazioni epocali e nuovi bisogni educativi » 67
3. Sviluppo adolescenziale tra "normalità" e disagio » 72
4. La dialettica prevenzione/promozione: prospettive pedagogiche e linee di intervento » 76
5. Life skills e educazione alla cittadinanza » 79

4. Adolescenza, disagio e cittadinanza: i risultati di una ricerca » 85
1. Note introduttive » 85
2. I risultati di una ricerca » 87
3. Il questionario: analisi e interpretazione dei dati » 88
4. Il focus group: analisi e interpretazione dei dati » 94
5. Discussione dei risultati » 101

5. Per non concludere: prospettive pedagogiche di ricerca e azione » 105

Bibliografia » 111

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Ringraziamenti

Il presente volume è il frutto di un più ampio lavoro di ricerca condotto all'interno del dottorato in "Cultura, educazione e comunicazione" svolto presso l'Università di Foggia in convenzione con l'Università RomaTre.

Ringrazio la prof.ssa Isabella Loiodice per avermi seguito nel percorso di ricerca e di scrittura della tesi di dottorato e di questo volume.

Ringrazio la prof.ssa Manuela Ladogana per avermi offerto possibilità di crescita professionale e per avermi seguito durante il mio percorso di formazione.

Un ringraziamento va al prof. Massimiliano Tarozzi per il supporto offertomi in fase di correzione e per il confronto intellettuale che ha maggiormente nutrito le riflessioni presenti nel volume.

Infine, un ringraziamento speciale va alle ragazze e ai ragazzi che hanno partecipato alla ricerca nonché alle scuole, ai dirigenti scolastici e agli insegnanti con cui mi sono confrontata.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Prefazione

di *Manuela Ladogana* e *Isabella Loiodice*

Il libro di Annalisa Quinto è l'esito di un percorso dottorale il cui progetto di ricerca (ripreso poi nel volume) individuava nel costrutto della cittadinanza attiva uno dei punti focali attraverso cui re-agire alla perturbante condizione del disagio giovanile, attraverso la formazione di competenze non-cognitive.

Tra le "sfide" che la società contemporanea pone oggi all'educazione e, per essa, alla scienza che se ne occupa, la *pedagogia*, sicuramente quella della cittadinanza attiva può rappresentare un banco di prova indispensabile anche per fronteggiare le altre sfide a cui Quinto dedica il primo capitolo: la sfida della complessità, dell'istruzione, della giustizia sociale, contro la povertà educativa e il disagio esistenziale. Una persona in grado di esercitare i propri diritti di cittadinanza sa, quindi, "agire" per promuovere azioni di partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale, economica, politica e culturale del proprio contesto di appartenenza, via via ampliato in dimensione planetaria.

Si tratta infatti – occorre preliminarmente chiarirlo, come peraltro fa Quinto nel secondo capitolo – andare ben oltre un'idea di cittadinanza intesa come appartenenza a una identità nazionale di fatto "escludente" chiunque non vi appartenga per legami genealogici e di sangue.

Si tratta di un rischio che potrebbe palesarsi in una interpretazione riduttiva anche della più recente legge n. 92 del 2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* (e delle Linee

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

guida allegate al DM 183/24) nel momento in cui i nuclei tematici posti al centro dell'educazione civica vengano letti e interpretati solo in funzione della comunità di appartenenza e non invece estendendoli a tutte le persone, a tutti i popoli, a tutte le culture. Ad esempio, lo stesso riferimento alla Costituzione italiana, che costituisce uno dei macronuclei tematici dell'insegnamento dell'educazione civica, lungi dall'essere interpretato come un modo per circoscrivere al solo territorio nazionale la dimensione civica, può e deve far leva, ad es., sull'art. 3 che stabilisce che "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali". Ancor prima, è l'art. 2 della Costituzione a ricordare che la Repubblica, nel riconoscere e garantire i diritti inviolabili dell'uomo, «richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale» come fondamento di uno Stato sociale che, nel suo sviluppo storico – pur contrassegnato da crisi profonde – ha visto via via il concetto di solidarietà saldarsi a quello di *cittadinanza*. In tal modo configurandosi come esercizio fattivo e reale di democrazia "esteso" progressivamente non solo a chi fa parte di quella comunità ma a tutte le persone, svincolandosi da un ristretto riferimento territoriale e ampliandosi in prospettiva globale, trattandosi appunto di diritti inviolabili dell'uomo e della donna in quanto appartenenti all'intera umanità. Ciò a significare che la Carta costituzionale garantisce quei principi di legalità e di solidarietà che non possono essere rinchiusi nei recinti di una cittadinanza priva di un'apertura all'intero mondo; un'apertura che la contemporaneità impone se vuole muoversi nella direzione dell'incontro piuttosto che dello scontro tra popoli. Il costrutto di cittadinanza, quindi, deve poter assumere i panni dell'esercizio democratico e consapevole dei diritti e dei doveri che regolano un determinato contesto sociale all'interno del quale "tutte" le persone che lo abitano debbono poter esercitare gli stessi diritti e doveri.

Questa interpretazione non riduttiva della dimensione civica appare, peraltro, perfettamente coerente con le disposizioni normative e le indicazioni didattiche che le istituzioni scolastiche hanno accolto e praticato nel corso degli ultimi decenni. La scuola italiana, infatti,

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

da diversi decenni ha saputo rappresentare la "via italiana all'integrazione" interculturale. Pur non essendo mancati ostacoli e resistenze, essa ha saputo accogliere e capitalizzare in chiave formativa la ricchezza delle differenze che la presenza di alunni immigrati ha via via portato nelle aule scolastiche. Questo anche per una presenza progressivamente crescente e massiccia di bambini e di bambine che entravano nelle nostre scuole, a partire dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria, che non a caso sono stati i primi gradi scolastici ad attrezzarsi intellettualmente ed emotivamente a gestire l'accoglienza dei bambini immigrati.

La scuola ha saputo farlo quale "naturale" laboratorio di incontro/confronto con la diversità, che la attraversa e la connota: diversità di età (bambini e adulti), di genere, di ruolo (studenti, docenti, personale tecnico-amministrativo, genitori, rappresentanti di territorio), di status sociale, di condizione psicofisica. In tal modo capitalizzando in funzione emancipativa le molteplici sfaccettature che diversificano tra loro, innanzitutto, i *soggetti*, riconoscendone la dignità e il valore di cui sono portatori, a partire dai quali assicurare l'*uguaglianza* delle opportunità attraverso la capitalizzazione delle *diversità* che li connotano.

La scuola, dunque, accogliendo la prospettiva interculturale dell'educazione, ha posto le basi concrete per un ripensamento del concetto stesso di cittadinanza, che in tal modo può diventare l'occasione più idonea a delineare il profilo di un cittadino *del* mondo e *per* il mondo, capace – attraverso una *forma mentis* accogliente, aperta, plurale e dialogica – di esercitare responsabilmente e attivamente i propri diritti nel rispetto e nell'accoglienza dei diritti "altri".

Questo perché, oggi più che mai, quando si parla di cittadinanza è necessario intenderla e denominarla come *cittadinanza globale*, che recuperi altresì il paradigma della *fraternità universale* a cui non a caso rimanda sia una lettura laica (si vedano gli ultimi scritti di Mauro Ceruti) che religiosa (le encicliche e i discorsi di Papa Francesco) di essa. Quando si parla, quindi, di "comunità" rispetto alla quale sentirsi "cittadini", la si deve intendere al plurale, composta cioè di una pluralità di contesti (da quello locale a quello nazionale e mondiale) confluenti nel costrutto di *comunità di destino* a cui, in

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

particolare, Morin ha dedicato i suoi scritti degli ultimi anni. L'unità che non rinnega la diversità è alla base di una concezione della solidarietà che riunisce tutti i popoli in una stessa "comunità di destino" e quindi necessita di una precisa volontà e di un serio impegno a costruirla e mantenerla secondo principi di intersolidarietà planetaria, ispirati specificamente alla logica e alla pratica della fraternità.

Si tratta di principi a cui avvicinare in primis – attraverso specifici e intenzionali interventi formativi – le giovani generazioni, oggi particolarmente disorientate di fronte alla perturbante mutevolezza del tempo presente, che sembra privarli di quella dimensione di *futuro* che, se non può mancare in ogni tempo della vita, dovrebbe ancor più contrassegnare le giovani generazioni.

Lo spettro della defuturizzazione viene spesso tenuto a bada dalla tendenza, sempre più diffusa, a permanere in un "presente onnipresente" in cui prevale il soddisfacimento di un bisogno immediato ma quasi sempre effimero, determinato proprio dalla difficoltà di dare un senso pieno all'esperienza. L'acquisto compulsivo di oggetti è una delle forme di dipendenza che caratterizzano una parte della popolazione adolescenziale e giovanile, accanto ad altre forme di dipendenza: dipendenza dal cibo, dall'alcool, dalle droghe ma anche dalle tecnologie mediali che possono sconfinare in fenomeni di chiusura pressoché totale come l'*hikikomori*, drammatica espressione della difficoltà di gestire relazioni reali, segnale evidente di un disagio adattivo sociale adolescenziale e giovanile.

È proprio all'approfondimento della condizione giovanile e alle forme attraverso cui orientare e ri-orientare le giovani generazioni verso il futuro che sono dedicati il terzo e il quarto capitolo del volume di Quinto. L'obiettivo, tutto pedagogico, è quello di dimostrare come proprio attraverso un'azione educativa finalizzata a promuovere life skills e competenze non cognitive sia possibile sviluppare nelle giovani generazioni le posture cognitive ed emotive idonee all'essere cittadini del proprio tempo, a sentirsi e a essere, cioè, attori protagonisti responsabilmente e consapevolmente impegnati nella cura del benessere comune, delle persone e di tutti gli esseri viventi.

È sempre a scuola che diventa possibile, utilizzando la sua "cassetta degli attrezzi" – le discipline in primis, ma anche l'organiz-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

zazione del lavoro scolastico e le metodologie didattiche, senza dimenticare le relazioni –, costruire quelle occasioni formative idonee a sviluppare le competenze comunicativo-relazionali, di pensiero critico e creativo, di empatia, di autoefficacia, di problem solving e di decision making, che poi corrispondono a vere e proprie *competenze di cittadinanza*, attraverso cui essere agenti attivi del proprio contesto di appartenenza, via via ampliato in dimensione globale.

Anche rispetto alla cittadinanza digitale (ripresa nella già citata legge sull'educazione civica) diventa importante rinviare a un'idea di cittadinanza intesa come capacità riflessiva e metariflessiva, in mancanza della quale le persone resterebbero in balia di un "grande fratello" che manipola menti e coscienze.

Il ruolo della scuola, lungi dall'essere ridimensionato e subordinato ad altri luoghi (formali, informali e non formali) di alfabetizzazione, di comunicazione e di socializzazione, rimane – e anzi accresce – la propria funzione nel momento in cui si pone come l'istituzione più idonea a orientare le nuove generazioni, dotandole di quelle capacità cognitivo/emotive, critiche e creative utili a governare i processi di trasformazione sociale, politica, economica e culturale permanentemente in movimento, ampliandoli in dimensione planetaria.

Il modello di scuola che può e deve educare alla cittadinanza (intesa come cittadinanza globale) è un modello di scuola della non violenza e della solidarietà cosmica, che si fonda quindi, innanzitutto, sul riconoscimento e sul rispetto delle alterità. Capitalizzare la ricchezza che l'alterità porta nella costruzione stessa dell'identità consente, così, di identificare l'alterità proprio nel *carico di inediti* che essa può apportare per la costruzione di persone e personalità nuove e "impreviste", capaci a loro volta di governare e produrre mondi nuovi, nuove progettualità.

Una educazione alla cittadinanza – in dimensione globale – diventa indispensabile per avviare un reale processo di ri-umanizzazione attraverso cui ristabilire il giusto valore da attribuire all'altro, sia umano sia sistema vivente (gli animali, la natura), nella consapevolezza che le sfide che oggi contrassegnano il nostro tempo – la sfida ecologica, la sfida economica, la sfida tecnologica e digitale – sono tutti "banchi di prova" da superare ogni giorno, pena il rischio di chiusure e di regressioni che potrebbero diventare irreversibili.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Introduzione

Vivere è il mestiere che gli voglio insegnare. Uscendo dalle mie mani, egli non sarà, ne convengo, né magistrato, né soldato, né prete; sarà prima di tutto un uomo: tutto quello che un uomo dev'essere, egli saprà esserlo, all'occorrenza, al pari di chiunque; e per quanto la fortuna possa fargli cambiare condizione, egli si ritroverà sempre nella sua.

J.J. Rousseau, *Emilio*, libro I

Il contesto sociale, culturale, politico ed economico che connota la contemporaneità, contrassegnato da una profonda crisi di valori, da evidenti conflittualità sociali, etniche e religiose e da logiche individualiste e competitive, ha prodotto una "nuova" identità del soggetto, «scissa, contraddittoria, frammentata, inquieta, problematica, investita di emozioni non sempre ri-conosciute e gestibili» (Cambi, Certini e Nesti, 2017, p. 14). La complessità che caratterizza la società, infatti, ha reso più difficile interpretare e affrontare la realtà poiché, se da una parte apre a possibilità inedite e a nuovi orizzonti di senso, dall'altra espone uomini e donne al rischio di smarrimento. A ciò si aggiunge la difficoltà di progettare il proprio percorso di vita, di proiettarsi in un futuro desiderabile e realizzabile nonché di attribuire senso e significato a vissuti, esperienze e emozioni. Si formano, così, identità lontane da quella dimensione ontologico-ancestrale necessaria alla donna e all'uomo per attribuire un senso all'esistenza, per sentirsi parte di un progetto comune che Edgar Morin ha definito *comunità di destino.* Di fronte a tale scenario, diventa necessario rifondare e costruire una nuova etica della relazione, una nuova etica dell'interazione che, riscoprendo valori imprescindibili legati al singolo e alla collettività, riparta da quelle dimensioni della vita *ultime*, che sono alla base, cioè, del vivere sociale e del convivere con gli altri. Il riferimento è a quei valori capaci di fondare una nuova assiologia e di attribuire nuovi significati al vivere individualmente e

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

collettivamente che devono fungere da armature per ridimensionare le conseguenze dei mutamenti repentini che si vanno realizzando a livello politico, sociale, culturale ed economico.

Nel 2004, agli esordi del nuovo millennio, in un testo dalla forte carica premonitrice, Miguel Benasayag e Gérard Schimt presentavano al mondo una nuova epoca storica, sociale e culturale, un'epoca segnata dalla tristezza, dalla perdita del desiderio creativo e dal cambiamento di segno del futuro ovvero dal passaggio da una fiducia incondizionata ad una diffidenza estrema nei riguardi dell'avvenire. È un'epoca, continuano gli studiosi, in cui aumentano le richieste di aiuto a testimoniare non solo «l'innegabile tristezza che attraversa la società attuale», ma anche la presenza di «un malessere che siamo impreparati ad affrontare non solo per la sua ampiezza, ma forse soprattutto per il suo contenuto» (Benasayag e Schimt, 2013, p. 8). Un contenuto che non è più unicamente riconducibile ad aspetti individuali e psicologici, che non può più essere analizzato e compreso attraverso prospettive e punti di vista parziali, riduzionistici e frammentari, ma che richiede, invece, l'assunzione di un punto divista complesso, plurale, interdisciplinare e globale che sappia fronteggiare l'altrettanta complessità che caratterizza la realtà.

Ci troviamo di fronte all'angoscia di un'intera popolazione le cui caratteristiche identitarie si associano sempre più ai caratteri della fluidità e della liquidità, per dirla con Bauman (2002), ma anche della flessibilità e della precarietà che diventano elementi strutturali di percorsi di crescita sempre più incerti e inadatti a formare identità salde e individui sani ed equilibrati. A essere a rischio sono tutte le categorie sociali e tutte le età della vita ma, a costituire una vera emergenza pedagogica ed educativa, è il disagio sociale, esistenziale e psichico che colpisce giovani e giovanissimi. «I giovani, stanno male», scrive Galimberti (2007) in un altro testo, *L'ospite inquietante*, di importanza cruciale per chi si accosta ai temi del disagio esistenziale giovanile. Egli sostiene che le cause di questo malessere non possono più essere rintracciate unicamente nelle numerose forme di crisi adolescenziale che fisiologicamente appartengono alla giovinezza, ma nella presenza di un *ospite inquietante*, il *nichilismo*, che «si aggira tra loro, penetra nei loro sentimenti, confonde i loro pen-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

sieri, cancella prospettive e orizzonti, fiacca la loro anima, intristisce le passioni rendendole esangui» (p. 11). Si tratta, secondo l'autore, di una forma di disagio che riguarda la dimensione culturale e che tocca in maniera *diffusa* e *trasversale* l'esistenza gettandola in un deserto di insensatezza e di solitudine. Dunque, se il disagio non è più solo psicologico e non è più legato unicamente alla sfera personale,

> allora è sulla cultura collettiva e non sulla sofferenza individuale che bisogna agire, perché questa sofferenza non è la causa, ma la conseguenza di un'implosione culturale di cui i giovani, parcheggiati nelle scuole, nelle università, nei master, nel precariato, sono le prime vittime (Galimberti, 2007, p. 12).

È un malessere che chiama in causa questioni ontologiche, «legate all'essere-nel-mondo come esser-con ed essere sé» (Heidegger, 2017, p. 167), ovvero legate alla ricerca di *senso* che più di ogni altra cosa qualifica la condizione umana (Mortari, 2014, p. 4). Una crisi ontologica che riguarda in egual modo sia le dimensioni profonde, intime, individuali del soggetto-persona, sia quelle collettive.

Nelle pagine di questo volume, si intende proporre una chiave di lettura squisitamente pedagogica del fenomeno del disagio esistenziale giovanile al fine di delineare direzioni educative che possano contribuire a trovare una risposta a quel malessere esistenziale espresso dai giovani. Una lettura che, lontana dal voler spiegare le cause psicologiche o mediche sottostanti al fenomeno, si prefigge di formulare il problema dal punto di vista dell'educabilità del soggetto, anche in considerazione delle risorse potenziali che i giovani custodiscono e che, invece, risultano depotenziate e inespresse. Perché, se la sofferenza esistenziale assume una connotazione culturale allora non è solo la terapia a dover rispondere quanto il dispositivo che più di ogni altro incide sulla formazione dei singoli, ovvero l'*educazione*. Essa, infatti, richiamando Dewey (1899 trad. it. 2018), riguarda sì l'individuo, poiché si sostanzia quale *processo* di scoperta di sé e della propria umanità in funzione della partecipazione alla vita sociale, locale e globale, ma riguarda anche la società e le relazioni che si stabiliscono tra tutti coloro che partecipano alla vita comunitaria

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

nonché i processi di costruzione culturale. Senza dimenticare, inoltre, che un altro dei compiti fondamentali dell'educazione è quello di educare e formare «donne e uomini pluridimensionali, creativi, attivi, capaci di partecipare responsabilmente e intelligentemente all'uso e al controllo sociale in direzione di ragione e non di alienazione» (Frabboni e Pinto Minerva, 2001, p. 39). E invece il profilo è quello di una generazione appiattita, schiacciata sul presente e spaventata da quello che Loiodice chiama «spettro della defuturizzazione» (2019, p. 15) che causa, soprattutto nei soggetti in formazione, un arresto nella possibilità/capacità di progettare la propria esistenza e di pensarsi come cittadini attivi del proprio contesto di vita e del mondo, compromettendo il loro sviluppo.

L'importanza dell'ambiente per lo sviluppo personale dell'individuo nonché la sua inclusione all'interno del contesto di appartenenza è una necessità che fonda le sue radici nella prospettiva culturalista e costruttivista. Se l'esclusione nega la relazione con il mondo e se l'essere umano, in quanto specie intersoggettiva per eccellenza, ha bisogno di entrare in relazione con l'altro e con il mondo per costruire se stesso, allora abbiamo il dovere di fare/costruire teorie ed esperienze formative che promuovano tale relazione, consapevoli che l'educazione, in quanto «regolatore pedagogico», «dispositivo a difesa del soggetto-persona» (Cambi, Certini e Nesti, 2017, p. 23) è strumento di resistenza, di presa di coscienza e di consapevolezza collettiva e individuale. In tal senso, l'educazione alla cittadinanza può essere lo strumento in grado di ripristinare la relazione tra soggetto e mondo e di promuovere la partecipazione, lo sviluppo di un più profondo senso di autoefficacia, di incentivare l'agire (l'*agency*) e favorire non solo benessere individuale ma anche collettivo.

All'interno del volume, e in linea con i più recenti studi, si è cercato di declinare il concetto di cittadinanza in termini pedagogici attraverso un approccio che, a partire da uno sguardo complesso, guarda all'esercizio della cittadinanza come ad un approccio in grado di promuovere futuro (Pignalberi, 2020; Tarozzi, 2022, 2023a). Così intesa, diviene un vero e proprio modello educativo, una nuova *paideia*, un paradigma interpretativo volto alla formazione globale della persona e allo sviluppo di competenze fondamentali per la coltivazio-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

ne e la costruzione di identità sane e equilibrate, capaci di pensarsi in ottica progettuale e protendersi verso un futuro immaginato, desiderato e sperato (UNESCO, 2021; Tarozzi, 2022, 2023a).

Alla base di tale visione alcuni concetti chiave: competenza, partecipazione, autoefficacia e *agency*. Le competenze come bagaglio materiale e immateriale di saperi ed esperienze in grado di aiutare a fronteggiare la realtà; la partecipazione come pratica di cittadinanza che presuppone coinvolgimento politico, sociale, culturale nell'ottica di promuovere cambiamento. Autoefficacia e *agency* come capacità di azione, come percezione della propria capacità di agire e modificare i contesti di vita. Promuovere l'esercizio della cittadinanza, quindi, significa promuovere una maggiore percezione di avere la possibilità di incidere sui cambiamenti futuri, di modificare gli eventi, risolvere problemi individuali e collettivi, ovvero di lavorare sulla percezione del futuro e della capacità progettuale. In tale ottica, la cittadinanza diviene un concetto complesso e multidimensionale che racchiude una molteplicità di elementi, non più solo quello giuridico, ma anche culturale, sociale, etico ed educativo. Conseguentemente, diventa necessario ipotizzare nuove modalità di progettare l'educazione e la formazione dei cittadini del futuro. Una educazione che, da sola alfabetizzazione strumentale e disciplinare, diventi formazione di uomini e donne competenti nell'umano.

Il volume si concentra sul tema/problema dell'educazione alla cittadinanza declinandola quale strumento globale e olistico in grado di proporre una nuova prospettiva per guardare al futuro, una prospettiva trasformativa carica e di speranza (Tarozzi, 2023b).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

1. Le sfide educative nel mondo globalizzato

Risvegliato l'uomo, risvegliata la mente, messa al centro della vita l'anima, l'uomo sarà anche cittadino responsabile, ma prima di tutto sarà se stesso, un soggetto portatore di vita interiore.

F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*

1. Dire educazione

L'educazione, scrive John Dewey, è una *necessità della vita* (1916 trad. it. 2012). Dal punto di vista etimologico, la parola educazione deriva dal latino *educere*, "tirar fuori, condurre fuori, allevare" e rimanda a un'azione intenzionale volta a promuovere la crescita degli individui e lo sviluppo di specifiche facoltà umane come quelle cognitive, intellettuali, estetiche e etiche. In senso lato, scrive Piero Bertolini (1996) nel suo *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, il termine educazione

> serve per indicare il processo di formazione dell'uomo (inteso sia come individuo sia come gruppo) nella direzione di una lenta ma autentica scoperta e chiarificazione di sé, ovvero delle proprie peculiari caratteristiche fisiche, mentali, spirituali. In senso più specifico designa ogni azione intenzionale e perciò consapevole e voluta dall'adulto (e dalla società) per aiutare il bambino a crescere e svilupparsi armonicamente, in vista di un progressivo arricchimento e potenziamento delle sue dimensioni biologica, psicologica, sociale, spirituale, ecc., e al fine di favorire una sua positiva e quindi attiva e critica integrazione nell'ambiente in cui si trova a dover vivere (pp. 167-168).

L'educazione, allora, riguarda l'individuo, la società e le relazioni che intercorrono tra tutti gli attori che partecipano alla vita individuale e collettiva e si caratterizza come *processo* di scoperta di sé

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

e della propria umanità per poter partecipare in maniera attiva alla vita sociale locale e globale. Quanto detto, se da una parte permette di mantenere ben saldi alcuni elementi concettuali caratteristici del termine, dall'altro conduce a riflettere sulla sua variabilità poiché, essendo strettamente collegato al contesto storico-culturale in cui viene usato, rimanda ad una pluralità di significati e di applicazioni, alcuni ancora probabilmente inesplorati. Infatti, è sempre corretto parlare di educazione come processo di formazione dell'uomo e della donna, ma il senso che diamo all'atto di educare, all'essere umano e alla sua formazione non è univoco. Così inteso, l'atto educativo si connota come una pratica altamente connessa alla dimensione del *tempo* e dello *spazio*, un processo continuo che proprio per questo non è soltanto *storico*, non si ferma al qui ed ora, ma è anche *meta-storico*, connette, cioè, tutti gli spazi, tutti i tempi, connette gli individui, avvolge la storia collettiva e non sempre lo fa in maniera intenzionale, diretta ed esplicita, ma può farlo anche in maniera non intenzionale attraverso ciò che il tempo (la storia) e lo spazio (l'ambiente di vita) ha disseminato e diffuso nella nostra memoria collettiva.

In tal senso, è tanto suggestivo quanto obbligatorio chiederci in che maniera siamo intimamente connessi con tutto ciò che ci circonda? Quanto siamo influenzati dai contesti in cui viviamo? Quanto c'è di nostro in noi e quanto, invece, è frutto di una costruzione graduale di strutture e sovrastrutture che ci hanno determinato e che quotidianamente determinano i nostri modi di pensare e agire, frutto cioè di quella *influenza incosciente dell'ambiente* di cui parlava Dewey (1916 trad. it. 2012)? Porsi queste fondamentali questioni diventa importante poiché, quando si parla di educazione, non si fa riferimento soltanto a quei processi di trasmissione della conoscenza di tipo formale e diretto, ma anche a quelle forme che si basano su processi inconsci, informali e impliciti e che, come scriveva Dewey (1916 trad. it. 2012), modellano, formano e plasmano gli individui in quanto vincolati al gruppo sociale di appartenenza, alla cultura, ai suoi modi di pensare, agire, di rappresentarsi la realtà e di immaginarla. Da qui la sua doppia valenza: quella di *guida* e *direzione* da una parte e di *controllo* dall'altra (Dewey, 1916 trad. it. 2012). È lo stesso Bertolini (1996) a scrivere che per alcuni educare significa adeguare e conformare il

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

soggetto ai modelli socioculturali del gruppo sociale in cui egli vive, per altri è affermare la sua autonomia, libertà e potenzialità (Bertolini, 1996). Quindi, da una parte strumento di liberazione, emancipazione, resistenza e coscientizzazione, dall'altra strumento di controllo, portavoce ideologico e momento di indottrinamento e colonizzazione dei corpi e delle menti. Non va dimenticato, infatti, che l'educazione è stata, e ancora oggi in alcuni casi è, una forma di indottrinamento e coercizione nonché strumento di oppressione dei più deboli. Tutte queste forme di educazione legate ora alla cultura, ora alle credenze, ora a posizioni ideologiche, finiscono col sedimentarsi nel tempo dando vita ad un *sottosuolo* dalla forte valenza pedagogica (Annacontini, 2014) e che conduce alla co-esistenza di una doppia *paideia*: una formale e "ufficiale" che «coltiverà convinzioni, competenze e sentimenti allo scopo di trasmettere e di esprimere le modalità di interpretazione del mondo sociale e naturale proprie della cultura che la sponsorizza» (Bruner, 2015, p. 28), l'altra sotterranea, disseminata nel sottosuolo, spesso invisibile e per questo difficile da rendere cosciente. In tali dinamiche, è inevitabile che si corra il rischio di "sponsorizzare", in modo implicito o esplicito, una certa visione del mondo, di contrastare alcuni interessi e di favorirne altri. Il rischio è quello di imprigionare il potenziale intellettivo e creativo delle donne e degli uomini, di rimanere ingabbiati all'interno delle ideologie dominanti che possono finire col condizionare lo sviluppo e l'evoluzione personale e sociale dei soggetti in formazione (Annacontini, 2014) e che possono limitare il sorgere di quel pensiero divergente necessario per individuare o creare "vie di fuga" che aprono al cambiamento e al possibile. Lo sguardo è quello della pedagogia critica, indissolubilmente legata alle categorie dell'*emancipazione* e dell'*autonomia* attraverso cui non solo auspica la dissoluzione dei rapporti di potere, ma anche la riduzione dell'eterodirezione e la crescita della capacità degli individui di disporre di sé (Margiotta, 2014). «È proprio questo che fa la differenza tra un'idea di educazione come emancipazione, liberazione, crescita, e viceversa, un'idea di educazione come dominio, manipolazione, conformazione, prevaricazione» (Loiodice, 2019, p. 15).

È questo che permette che l'istinto all'assimilazione, alla trasmissione e alla riproduzione dello *status quo* venga superato dalla spin-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

ta alla trasformazione e al cambiamento, che il confronto prevalga sull'imposizione, la creazione di nuove conoscenze sul nozionismo, l'autorevolezza sull'autoritarismo, il pensiero critico e riflessivo sull'omologazione e l'appiattimento delle menti e dei corpi. Rischi e potenzialità che si reggono su equilibri molto precari messi a dura prova, oggi, dalla complessità del reale, dall'estremo individualismo con cui affrontiamo le nostre vite, dalla velocità dei tempi che scandiscono il quotidiano.

> Un'accelerazione che travolge senza dare il tempo di riflettere su ciò che si sta facendo e che si traduce in uno stato di ansia permanente, generando "spezzoni" di performance spesso scollegate tra loro e di cui comunque non se ne coglie il nesso, inchiodati in uno stato di provvisorietà e precarietà permanenti, con "episodi di vita" staccati uno dall'altro (Loiodice, 2019, p. 37).

È il trionfo del pensiero sbrigativo, di una sorta di *sbrigatività razionalistica* che non lascia né lo spazio, né il tempo per affrontare e per riflettere su tutte quelle questioni fondamentali che si sottraggono alle procedure esplicative della razionalità tecnica (Mortari, 2020a). Ovvero, quelle questioni ontologiche che Heidegger legava «all'essere-nel-mondo come esser-con ed essere sé» (1927, p. 167 trad. it. 2017), nonché alla ricerca di senso che riguarda se stessi e che include anche l'altro. Siamo al cospetto di una crisi che deriva dalla perdita di *senso*, una crisi ontologica che ha a che fare con dimensioni profonde della vita e che inevitabilmente si riversa nelle singole persone (sempre più spaesate, insicure e spaventate), nei rapporti con gli altri (ormai nemici da cui difendersi), nella politica, nell'economia, nelle istituzioni e in tutte le sovrastrutture create dall'essere umano. Ed è una crisi che tocca anche l'educazione e, quindi, la pedagogia, poiché lo stesso «agire educativo si è fatto sempre più complesso e articolato in questi anni, proprio perché legato a doppio filo ai mutamenti sociali e culturali della nostra epoca» (Cambi, Certini e Nesti, 2017, p. 20). A questo si va ad aggiungere quella crescente sfiducia nelle possibilità di educare accreditata e incalzata dalla medicalizzazione di ogni ambito della vita umana. È allarmante, infatti, che, sin

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

dalla più tenera età, all'interno di ambiti dalla forte carica educativa e pedagogica, si tenda ad affidarsi maggiormente alla medicina, alla psicologia, alla psichiatria o alla neuropsichiatria. Ciò sta alimentando un processo di "etichettamento" patologico che, quando non necessario, finisce con il limitare la libera espressione della personalità e delle potenzialità degli individui sin dall'infanzia. Questo continuo ricorso agli specialisti del settore medico e questa totale fiducia nella loro capacità di "curare le anormalità" rischiano di trasformarsi in una dinamica di delega che mette sempre più in crisi non solo la costruzione di un'autentica relazione educativa ma anche il rapporto tra le generazioni, poiché favorisce l'allontanamento di mondi già di per sé difficilmente comunicanti. Se gli adulti non capiscono i giovani e non sanno come parlare loro e come ascoltarli e i giovani non vedono negli adulti modelli e maestri autorevoli a cui affidarsi, come è possibile educare? È l'asimmetria relazionale che si crea tra chi educa e chi viene educato che, evolvendosi gradualmente, si pone al servizio di una progressiva emancipazione e autonomizzazione dell'educando. Senza di questa vengono meno due termini fondamentali della relazione educativa: *responsabilità* da una parte e *fiducia* dall'altra. E a sua volta, l'essenza di questi due fondamentali termini fa sì che venga meno proprio la relazione educativa. Le conseguenze non sono da sottovalutare perché «la natura relazionale sembra essere costitutiva dell'esperienza umana ed educativa e […] l'identità stessa dell'individuo si dà nella sua relazione con gli altri» (Tarozzi, 2001).

Come può l'educazione promuovere un'etica trasformativa orientata al futuro e alla speranza? Come può l'educazione incidere sul benessere individuale e collettivo degli individui?

Se si vuole assumere una postura esistenziale che sia al contempo trasformativa e generativa, è necessario comprendere le caratteristiche, le esigenze, le emergenze e le sfide che il contesto attuale presenta e che sono ben diverse rispetto a quelle che hanno caratterizzato epoche e generazioni passate. Questo è necessario se si vuole evitare il rischio di ricadere in un astratto utopismo senza innescare reali cambiamenti. Anche qui la postura è quella della pedagogia critica che permette di riconoscere la natura storica e sociale dei

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

processi educativi e, quindi, di guardare alle condizioni materiali e sociali nelle quali si deve sviluppare sia la riflessione che la pratica pedagogica.

La nostra epoca, denominata da Miguel Benasayag e Gérard Schimt "delle passioni tristi" (2013), è un'epoca segnata dalla tristezza, dalla perdita del desiderio creativo, dall'assenza della speranza e dell'ottimismo nonché dal passaggio da una fiducia incondizionata ad una diffidenza estrema nei riguardi del futuro. È un'epoca figlia delle razionalità neoliberista che ha assunto ogni aspetto dell'umano sotto le categorie dell'efficienza economica e che ha assopito quella capacità di immaginare, sperare mondi altri e di resistere sotto l'imperativo del "there is no alternative". Predominano i valori cardine del neoliberismo: il principio della *competizione*, la *concorrenza* (garante dell'efficienza sociale), la *meritocrazia* (garante della giustizia sociale), l'importanza della *performance* (garante del successo personale), l'*efficienza*, la retorica della valorizzazione personale e la retorica della libertà (con le sue derive individualiste). La nuova ontologia sociale è quella aziendalistica: la realtà sociale è fatta di imprese, le istituzioni pubbliche sono imprese (compreso lo Stato, la scuola e l'università), persino il soggetto umano è un'impresa che deve essere capace di vendersi. In questo contesto vige la legge darwiniana del più forte con tutta una serie di conseguenze che hanno come esito ultimo l'aumento dell'incertezza, della precarietà, della vulnerabilità, l'aumento e l'approfondirsi delle diseguaglianze, il divaricarsi della forbice della ricchezza, minore sicurezza, un'aspettativa quasi nulla di mobilità sociale, l'impossibilità di accesso alla ricchezza comune, conseguenze che finiscono per peggiorare le condizioni di coloro che già si trovano in situazioni di svantaggio sociale, economico e culturale.

Nell'imperante individualismo neoliberista, basato sul valore della prestazione, non c'è spazio per i "perdenti" così le dimensioni della fragilità, della vulnerabilità, dell'errore e del fallimento vengono associate alla categoria della devianza, della marginalità, dell'illegalità o della malattia e affrontate attraverso logiche medicalizzanti, assistenzialistiche o punitive. È ciò che accade all'adolescenza e agli adolescenti, vittime di un immaginario adulto e di rappresentazioni

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

sociali che hanno sullo sfondo il campanello dell'emergenza sociale e che sono funzionali alle strategie discorsive della razionalità neoliberista che in ottica deresponsabilizzante delega il crescente emergere di forme di disagio esistenziale giovanile alla medicina o alla legge.

Nelle pagine seguenti verranno descritte brevemente, e senza alcuna pretesa di essere esaustive, alcune delle sfide che si impongono nel contesto sociale, culturale, politico ed economico appena descritto al fine di interrogare l'educazione e la pedagogia sul ruolo chiave che possono assumere per intervenire sulla trasformazione della realtà immaginando futuri possibili.

2. La sfida della complessità

Per assurdo, il nostro mondo globale appare sempre più frammentato. Si verifica in tal modo un grande paradosso che vede «i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più poli disciplinari, trasversali, multidimensionali, transazionali, globali, planetari dall'altra» (Morin, 2000, p. 7). Il continuo ricorso ad una visione disciplinare e specializzata della conoscenza, dei saperi e della realtà ci ha resi sempre più «incapaci di cogliere ciò che è tessuto insieme, cioè, secondo il significato originario del termine, il complesso» (Morin, 2000, p. 8). È opportuno ricordare che parlare di complessità significa fare riferimento a un preciso costrutto teorico elaborato in opposizione a un approccio scientifico meccanicistico e gerarchico fondato su un paradigma epistemologico ed ermeneutico di stampo cartesiano, disgiuntivo, positivista e riduzionista. Con il paradigma della complessità si abbraccia la prospettiva «di un pensiero autenticamente ecologico, capace di pensare insieme diversità e antagonismi, di scoprire gli elementi di appartenenza a una comune rete vitale» (Bateson, 1997). La logica della complessità, infatti, scrive Mauro Ceruti (1994, 2020, 2021), è la logica della connessione, della relazione fra tutto ciò che è esistente. Di qui la proposta di Morin, ovvero scegliere il paradigma della complessità nonché abbracciare una epistemologia dialogica, connettiva e relazionale, multi e interdisciplinare

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

in opposizione a una epistemologia basata sulla separazione, sulla frammentazione, sulla disciplinarità, sugli specialismi. Quest'ottica richiede quella che Morin chiama *riforma del pensiero*: una rivoluzione epistemologica e antropologica in grado di generare, a sua volta, una riforma «del contesto e del complesso» (Morin, 2000, p. 95). La complessità, dunque, in quanto caratteristica principale del nostro tempo, si impone inevitabilmente sia come nuovo paradigma ermeneutico, cognitivo ed epistemico, ma soprattutto come una sfida che si radica nella capacità di saper accogliere e mettere in pratica nuove modalità di organizzare e interpretare la conoscenza e la realtà circostante, toccando tutte le dimensioni della nostra esistenza, dal micro al macro, dal quotidiano alla ricerca scientifica, dal personale al collettivo, ecc.

> Il pensiero complesso fa progredire nella coscienza delle interdipendenze e nello sguardo ecologico, nella trasformazione delle fragilità in resilienza, nella solidarietà e nella fraternità come principi di organizzazione sociale. La visione mutilante, semplificante e unidimensionale, nei fenomeni umani, si paga invece crudelmente: la mutilazione taglia le carni, versa il sangue, diffonde la sofferenza. L'incapacità di concepire la complessità della realtà sociale antropologica ha già condotto nella Storia a immani tragedie (Ceruti e Bellusci, 2021, p. 55).

Ciò a dire che quella della complessità è una sfida storicamente radicata, reale, in grado di innescare cambiamenti epocali.

La costruzione o la ri-costruzione di una nuova etica diviene necessaria al fine di superare e affrontare quell'«insostenibile complessità del mondo lasciato a un caos che non sappiamo se sia agonico o genesico» (Morin, 2005, p. 162). Urge una riforma dell'umanità che rigeneri, insieme, l'individuo, la società, la specie e che, quindi, sia allo stesso tempo riforma della società (nonché riforma della civiltà), riforma della mente (nonché riforma dell'educazione), riforma della vita e riforma dell'etica. Più in generale, Morin la definisce, si è detto, una riforma del pensiero orientata alla costruzione di un nuovo umanesimo fondato su un'etica "più umana" o *antropo-etica* (2005) e su nuove forme di coscienza:

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

di una comune identità umana; dell'appartenenza a una comunità di destino che lega tra loro gli esseri umani e questi al pianeta; che le relazioni tra gli esseri umani sono devastate dall'incomprensione; della finitezza umana; di una coscienza ecologica della nostra condizione terrestre; civica planetaria, cioè della responsabilità e della solidarietà; della Terra-Patria come comunità di destino/di origine/di perdizione (Morin, 2005, pp. 162-163).

Ciò impone, necessariamente, una riforma delle *menti* che a sua volta non può avvenire se non attraverso l'educazione e una riforma dell'educazione stessa.

3. La sfida dell'istruzione: riformare il pensiero, riformare l'educazione

È una sfida nella sfida: quella della riforma dell'educazione. I problemi che oggi riguardano l'educazione finiscono con l'essere ridotti a meri termini quantitativi e i cambiamenti che si apportano ad essa sono legati spesso a logiche aziendalistiche e burocratiche. Sono cambiamenti altrettanto importanti (si pensi alla necessità di migliorare l'edilizia scolastica, di assumere più insegnanti, di ridurre le materie in programma, ecc.), ma che assolutizzati finiscono per occultare ancora di più la necessità di una *riforma del pensiero* e delle menti e la possibilità di fare ricerca su nuovi modi di fare scuola e costruire conoscenza. Siamo ad un vicolo cieco, dice Morin: «non possiamo riformare l'istituzione senza avere prima riformato le menti, ma non possiamo riformare le menti se non abbiamo preventivamente riformato le istituzioni» (Morin, 2000, p. 103).

Di fondamentale importanza diviene, allora, il ruolo dell'educazione, della scuola, dei singoli insegnanti e della loro formazione. In tale direzione, Morin individua sei tratti essenziali di un insegnamento riformato:

– fornire una cultura che permetta di distinguere, contestualizzare, globalizzare, affrontare i problemi multidimensionali, globali e fondamentali;
– preparare le menti a rispondere alle sfide che pone alla conoscenza umana la crescente complessità dei problemi;

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

– preparare le menti ad affrontare le incertezze, in continuo aumento, non solo facendo loro conoscere la storia incerta e aleatoria dell'Universo, della vita, dell'umanità, ma anche favorendo l'intelligenza strategica e la scommessa per un mondo migliore;
– educare alla comprensione umana fra vicini e lontani;
– insegnare l'affiliazione (all'Italia, alla Francia, alla Germania, ecc.) alla sua storia, alla sua cultura, alla cittadinanza repubblicana e iniziare all'affiliazione dell'Europa;
– insegnare la cittadinanza terrestre, riconoscendo l'umanità nella sua unità antropologica e nelle sue diversità individuali e culturali, così come nella sua comunità di destino, nella quale tutti gli umani sono posti a confronto con gli stessi problemi vitali e mortali (Morin, 2000, p. 107).

La riforma del pensiero e dell'educazione si configura, dunque, come «necessità democratica chiave» (Morin, 2000) nell'ottica di formare cittadini capaci di affrontare i problemi del loro tempo, frenare il deperimento democratico e combattere il pensiero chiuso e ripiegato. È l'imparare a vivere che

> non è solo insegnare a leggere, scrivere e far di conto, né solamente insegnare le conoscenze basilari utili della storia, della geografia, delle scienze sociali, delle scienze naturali. Non è concentrarsi sui saperi quantitativi, né privilegiare la formazione professionale specializzata: è introdurre una cultura di base che includa la conoscenza della conoscenza (Morin, 2015, p. 13).

E invece, continua Morin (2015) la nostra educazione

> ci insegna solo molto parzialmente e insufficientemente a vivere, e si allontana dalla vita poiché ignora i problemi permanenti del vivere che abbiamo appena descritto e taglia le conoscenze in pezzi separati (Morin, 2015, p. 19).

Ma cosa significa insegnare a vivere? E cosa significa vivere?

Vivere significa poter sviluppare le proprie qualità e le proprie attitudini, significa avere la possibilità di essere e di divenire, di

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

accedere a quella che viene chiamata *ricchezza comune* e quindi a quelle opportunità, a quei servizi e a quei beni che permettono di vivere in condizioni di ben-essere. In mancanza di ciò la vita diviene sopravvivenza, diviene una "sottovita" e ciò significa «soddisfare con difficoltà bisogni elementari, non poter sviluppare le proprie aspirazioni individuali» (Morin, 2015, p. 20). In molte società, compresa la nostra, tantissime persone sono destinate a "sottovivere" e a vivere in condizioni di povertà assoluta e relativa.

Dunque, bisognerebbe introdurre nella preoccupazione pedagogica il vivere bene, il "saper-vivere", "l'arte del vivere" e ciò diviene sempre più necessario nel degrado della qualità della vita sotto il regno del calcolo e della quantità, nella burocratizzazione dei costumi, nei progressi dall'anonimato, della meccanizzazione nella quale l'essere umano è trattato come un oggetto, nell'accelerazione generale, dal fast-food fino alla vita sempre più cronometrata. Arriviamo all'idea che l'aspirazione al ben vivere richiede l'insegnamento di un saper-vivere nella nostra civiltà (Morin, 2015, p. 21).

4. La sfida della povertà educativa

Un bambino al mare
Conosco un bambino così povero
che non ha mai veduto il mare:
a Ferragosto lo vado a prendere,
in treno ad Ostia lo voglio portare.
«Ecco, guarda» gli dirò
«questo è il mare, pigliane un po'!».
Col suo secchiello, fra tanta gente,
potrà rubarne poco o niente:
ma con gli occhi che sbarrerà
il mare intero si prenderà.
G. Rodari

Quando si parla di *povertà educativa* si fa riferimento ad un concetto *multidimensionale* che riguarda numerose aree di deprivazione che ineriscono l'individuo e il contesto sociale, culturale ed economico nel quale si inserisce. Al concetto di povertà educativa si ricondu-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

cono tutti quei fattori economici, sociali e individuali che ostacolano la possibilità di accesso a esperienze educative che consentono forme di alfabetizzazione su più livelli, fondamentali per garantire uno sviluppo sano (Save the Children, 2014) e globale.

A partire dalla fine degli anni '90 – anno in cui la nozione di *povertà educativa* è stata introdotta all'interno del dibattito delle scienze sociali – l'attenzione sul tema è cresciuto esponenzialmente facendo del contrasto alla povertà educativa l'obiettivo principale e trasversale di ogni tipo di progettazione in ambito sociale ed educativo, sia a livello nazionale che internazionale. Soprattutto negli ultimi anni, il problema della povertà minorile, in generale, e della povertà educativa, nello specifico, è entrato a far parte a pieno titolo delle agende e delle politiche pubbliche[1]. Nel 2014 Save the Children ha definito la povertà educativa «la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save The Children, 2014). In tale prospettiva, la povertà educativa non può essere definita solo in relazione a forme di povertà materiale ed economica, ma deve essere collegata a una più ampia condizione di privazione che diviene anche sociale, relazionale, culturale, sanitaria, formativa, educativa e ontologica. Con povertà educativa, quindi, si intende quell'insieme di fattori e di condizioni che impediscono e limitano l'accesso alle opportunità di ricchezza formativa e di ricchezza comune ovvero l'accesso all'istruzione e alla formazione, alle occasioni di apprendimento che si presentano durante tutto il corso della vita, al pieno esercizio della cittadinanza e alla fruizione delle proposte culturali e sociali. Un universo materiale e immateriale di deprivazione ed esclusione che coinvolge eticamente e politicamente i luoghi formali, informali e non formali dell'educazione. Va da sé, quindi, che la piena realizzazione di un'effettiva uguaglianza sociale non può legarsi solo ad aspetti materiali ed economici – che hanno di per sé un'importanza imprescindibile e insostituibile – ma dipende anche dal livello di libertà individuale intesa come la possibilità,

1. Si pensi, prima fra tutte, all'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Oppure alla nascita, in Italia, del Fondo Nazionale per il Contrasto alla Povertà Educativa Minorile nato nel 2016 da un'alleanza tra Fondazioni di origine bancaria, Terzo settore e Governo.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

per tutti, di avere un proprio progetto di vita e di poterlo realizzare a partire dal diritto di fruire di una quantità e una qualità di strumenti necessari a raggiungerlo. Nanni e Pellegrino (2018), infatti, sostengono che

> la povertà educativa si manifesta come una privazione di quelle competenze cognitive fondamentali per poter crescere e vivere in una società contemporanea sempre più caratterizzata dalla rapidità dell'innovazione e dalla conoscenza. Ma si traduce anche nel mancato sviluppo di una serie di capacità "non-cognitive" quali la motivazione, l'autostima, le aspirazioni e i sogni, la comunicazione, la cooperazione e l'empatia (p. 93).

La privazione, per un bambino o per un adolescente delle competenze cognitive e non-cognitive ha effetti sulla capacità di adattamento e questo inevitabilmente genera, soprattutto durante l'adolescenza, una "sensazione" di disadattamento e spaesamento che può, in alcuni casi, condurre all'emersione di forme di disagio sociale, esistenziale, psichico, ma anche a forme di emarginazione, esclusione, devianza. Per scongiurare tali rischi, all'interno dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile si delinea un vero e proprio percorso che rimarca la necessità di garantire a tutti gli studenti e le studentesse il raggiungimento e l'acquisizione, entro il 2030, di competenze alfabetiche, di competenze specifiche – tecnico-professionali –, delle life skills e di competenze di cittadinanza globale per promuovere forme di educazione profonda e significativa, volte allo sviluppo integrale della persona e a uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla pace, alla nonviolenza e alla cittadinanza globale.

La prospettiva è quella di un nuovo approccio all'educazione, quello della *capability ethics* (etica della capacità) che, fondandosi sulla proposta sostenuta da Amartya Sen e ripresa da Martha Nussbaum e denominata "Capability Approach", valuta gli assetti sociali sulla base della loro attitudine a promuovere le capacità umane. Le *capacità* sono, sia per Sen che per Nussbaum, "libertà sostanziali", insieme di opportunità di *scegliere* e di *agire* frutto della combinazione virtuosa tra abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Un intervento tempestivo diviene necessario poiché il rapporto del 2022 prodotto da Save the Children[2] ci riferisce che, anche in seguito alla pandemia da Covid-19, il livello di povertà assoluta dei minori in Italia non è mai stato così alto come nel periodo 2019-2021: più di un milione e 300mila bambini e adolescenti. Tale scenario impone la necessità di potenziare gli investimenti e le risorse non solo in ottica assistenzialistica ed emergenziale, ma soprattutto progettuale al fine di attivare spazi educativi scolastici ed extrascolastici in grado di costruire reti forti e ancore esistenziali per diffondere una cultura della prevenzione. La sfida della povertà educativa, dunque, è una sfida squisitamente pedagogica che chiama in causa l'educazione e tutte le agenzie intenzionalmente educative.

5. La sfida del disagio esistenziale e della promozione del benessere

La parola *agio* deriva dal latino tardo *adiacens* e letteralmente significa "colui che è adiacente, che giace presso, che sta vicino a". *Disagio*, di conseguenza, rimanda all'allontanamento da una condizione che per il mondo antico, sia greco che romano, era di interezza, di salute intesa globalmente. Oggi il disagio diventa *diffuso* e ciò vuol dire che riguarda tutti, senza alcuna distinzione. Siamo di fronte a una emergenza, ad un sostrato che, finora coperto, sta risalendo a galla portando con sé i detriti e le macerie di una società in cui valori, tradizioni, punti di riferimento, istituzioni sono stati distrutti senza fare strada a nuove prospettive organiche e ben strutturate. Per questo nuovo tipo di disagio non valgono più i classici criteri dell'età, dell'appartenenza a un ceto sociale, del luogo di provenienza. È un disagio figlio della globalizzazione che taglia trasversalmente le variabili tradizionali e fa piazza pulita delle differenze andando a decostruire l'immaginario collettivo da sempre collegato alla vulnerabilità e alla fragilità. Sono forme di disagio che si vanno a posizionare in

2. Morabito C. (a cura di), *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, Save the Children 2022.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

quella che Sergio Tramma chiama "zona grigia" (2019) e che si crea in quello spazio intermedio tra due estremi: a un estremo ci sono le vite di coloro che vivono situazioni di forte problematicità e che sono destinatari di interventi educativi, sociali e sanitari; all'estremo opposto ci sono le vite "felici". Tra i due estremi c'è la "terra di mezzo", lo spazio in cui vivono coloro che sono «portatori di un disagio socialmente compatibile» (Tramma, 2019, p. 67), invisibili che non presentano difficoltà tali da incontrare intenzionalità educative e politiche "speciali". Tra questi, gli adolescenti, la cui condizione esistenziale oscilla tra la "normalità" del malessere che viene ritenuto tipico del delicato passaggio dall'età infantile a quella adulta alla problematicità di alcuni comportamenti che conducono allo «scivolamento dalla fragilità al disagio conclamato» (Tramma, 2019, p. 68).

A essere in crisi nelle vite degli adolescenti sono proprio i rapporti, prima di tutto il rapporto con se stessi: l'analfabetismo emotivo non permette loro di riconoscere i propri sentimenti e di chiamarli per nome e soprattutto non permette di attuare quel decentramento necessario per sviluppare capacità di attenzione, percezione e ascolto di sé e dell'altro. A cascata entrano in crisi dapprima i rapporti forti, ovvero con le persone significative della propria vita, genitori in primis, amici e partner, poi il rapporto con le istituzioni e con i gruppi sociali (famiglia, scuola, parrocchia, partiti, associazioni, ecc.) e infine il rapporto con la propria visione della vita, ovvero con ciò che contiene e dà senso al proprio mondo, che lo regolamenta e cioè quegli ancoraggi esistenziali, quelle prospettive/orientamenti significativi che permettono di attribuire senso all'esistenza. A conferma di ciò, i dati provenienti dalla Società Italiana di Pediatria e dalla Società Italiana di Psichiatria mostrano come nel 2022 il numero di giovanissimi che si ritrovano a vivere condizioni estreme di disagio sociale e psicologico è aumentato in maniera drastica. I dati ci dicono che le difficoltà emotive e comportamentali emergono sempre più precocemente e che nella fascia di età dai 10 ai 19 anni sono 89 milioni i ragazzi e 77 milioni le ragazze adolescenti che soffrono di disturbi mentali tra cui ai primi posti l'ansia e la depressione. Inoltre, i dati ci dicono che la malattia mentale più diffusa tra gli adolescenti è la depressione e la seconda causa di morte nei giovani tra i 15 e i

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

29 anni risulta essere il suicidio. Dati allarmanti che sono cresciuti a causa della pandemia da Covid-19 e delle misure restrittive per il contenimento dell'infezione (*lockdown*, distanziamento sociale/fisico, chiusura delle scuole) che hanno sconvolto e rivoluzionato la vita di tutti incidendo sugli stati mentali e sulle emozioni.

La costruzione dell'identità, infatti, è fortemente condizionata da fattori psicosociali come abitudini, regole prestabilite, schemi consueti (Del Core, 1990; Erikson, 1995) che trasmettono sicurezza, ordine e aiutano ad attraversare in maniera più serena le fasi evolutive e le problematiche ad esse connesse. Con la pandemia queste "sicurezze" sono state cancellate producendo cambiamenti che hanno sconvolto i ritmi quotidiani in famiglia come a scuola divenendo potenziali fattori di stress per i bambini e i ragazzi (Sansavini, Trombini e Guarini, 2020). La costruzione dell'identità, infatti, si basa sull'elaborazione di scelte di vita che implicano la decisione di assumersi impegni e obiettivi da raggiungere (Del Core, 1990) e il senso dell'io raggiunge la sua completezza quando l'adolescente comincia a fare dei progetti, a porsi delle finalità ad ampio raggio (Allport, 1969) e a proiettarsi in un futuro non solo sognato e desiderato, ma anche possibile. Ciò che si realizza nel processo di sviluppo, sostiene Erikson (1995), è la consapevolezza di percepire e ascoltare i propri bisogni e capacità in modo da creare la propria identità e trovare un posto-spazio nel contesto sociale. In tal modo, lo sviluppo diviene ricerca del significato, ricerca del senso della propria vita e della vita in generale, e "sapere dove si va" (Erikson, 1995) offre quell'intima sicurezza di avere un posto nel mondo e, per questo, di essere accettato, riconosciuto e legittimato dagli altri. Non solo, secondo Bruner, il sé è costituito da due aspetti che possono essere considerati universali. Il primo è l'*agency* ovvero la capacità di azione nonché la percezione che un individuo ha della sua capacità di portare avanti obiettivi e attività in maniera autonoma ed efficace. Il secondo è l'autostima che «nasce dalla nostra percezione di quello di cui ci crediamo (o anche ci speriamo) capaci e di quello che temiamo non sia alla nostra portata» (p. 50). La scuola diviene luogo importantissimo di costruzione di *agency* e autostima e non è un mistero, invece, che sia spesso poco attenta all'autostima dei bambini (Bruner, 2015).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Idealmente, certo, la scuola dovrebbe fornire un ambiente dove le nostre prestazioni hanno conseguenze meno dannose per l'autostima rispetto al "mondo reale", presumibilmente in modo che l'allievo si senta incoraggiato a mettersi alla prova. Ma alcuni studiosi, come Paulo Freire, hanno portato avanti una critica radicale, affermando che spesso la scuola distribuisce fallimenti ai bambini che sono destinati in seguito a essere "sfruttati" dalla società (Bruner, 2015, p. 51).

Quando questo accade è facile che si vada a ricercare consenso e riconoscimento positivo all'esterno, anche quando questo esterno è dannoso per le vite dei ragazzi che già da piccolissimi si ritrovano a mettere in pratica quella che Bruner chiama "arte di cavarsela" e che trova terreno fertile nel mercato della criminalità e in tutte quelle forme di "antiscuola" dispensatrici di capacità di azione, identità e autostima.

È compito della pedagogia esaminare il funzionamento del sistema scolastico anche rispetto al contributo che questa è capace di portare allo sviluppo della capacità di azione (*agency*) e alla stima in quanto componenti essenziali della personalità e della costruzione del sé. E questo perché la scuola ha a che fare con l'adolescenza, quella fase precaria dell'esistenza in cui si realizza il dramma-scoperta del non sapere chi si è e la paura di non riuscire a essere ciò che si desidera e si sogna. Nella letteratura internazionale si parla di *Emerging adulthood*, un'espressione che «identifica quel preciso periodo del corso di vita, tipico delle società postindustriali, che caratterizza le esperienze e le esistenze delle persone nella fascia di età compresa tra i 18 e i 29 anni» (Tanner e Arnett, 2011 in Biasin, 2019, p. 83) e che rimanda a quella "fatica" di diventare adulti in una società che obbliga a una maturazione accelerata e precoce senza saper indicare, come accadeva per le generazioni precedenti, solchi percorribili ben delineati che rappresentavano quella continuità tra mondo della formazione e mondo del lavoro e che andava a mettere le basi per la costruzione di un'identità che si ancorava a una certezza nel presente e nel futuro. Oggi, invece, i giovani sono *nomadi* in un mondo non più capace di dare certezze. In tale direzione, la letteratura scientifica degli ultimi tempi ha mostrato una crescente

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

attenzione nei confronti delle nuove e vecchie fragilità e vulnerabilità e del disagio. Fondamentale, in tale direzione, è l'impegno a ricercare e approfondire i bisogni formativi, culturali ed esistenziali delle nuove generazioni e, a partire da questi, ripensare le modalità di produrre ed elaborare la conoscenza, di attribuire significati al mondo e offrire strumenti per divenire attori consapevoli dei processi di cambiamento. Ciò a dire che un approccio pedagogico ed educativo al contrasto ai fenomeni di disagio deve necessariamente «offrire le condizioni indispensabili per la riflessione su di sé, per la gestione autonoma della propria esistenza, per il rafforzamento della capacità di *agency*, vale a dire di intervenire efficacemente sulla realtà e di esercitare un potere causale» (Susi, 1989; Schwartz, 1995 in Catarci e Santerini, 2020). Ciò chiama in causa la pedagogia perché quelle aree "di problematicità sociale compatibile" di cui si è parlato, quelle "zone grigie", sono riconducibili anche, o forse soprattutto, alla capacità di leggere e interpretare, creando senso e significato, i fenomeni sociali del proprio tempo. Riguardano, cioè, «il possedere o meno strumenti per fare il punto del proprio percorso di vita in relazione al contesto e al tempo sociale nel quale si è inseriti […] E questa, come appare immediatamente, è una questione squisitamente pedagogica» (Tramma, 2019, p. 70). Più siamo ricchi di strumenti, più riusciamo facilmente a muoverci nella vita con un certo grado di competenze e un certo equilibrio. Tutto ciò dovrebbe essere «uno dei compiti della riflessione pedagogica attenta alle dimensioni problematiche connesse alle vite dei soggetti individuali e collettivi, in funzione del come e dove disseminare, direttamente o indirettamente, elementi di comprensione critica rispetto alle dinamiche del presente» (Tramma, 2019, p. 71) nonché progettare interventi educativi che partano dal basso e che rispondano ai reali bisogni dei soggetti in formazione. Di qui l'importante sfida di educare alla salute e al benessere, poiché questo significa promuovere il pieno e globale sviluppo della persona, la realizzazione delle sue potenzialità. Educare alla salute e al benessere significa anche educare alla relazione prima con se stessi e poi con gli altri e, conseguentemente, educare alla ricerca del bene comune. La salute, infatti, è soprattutto un bene sociale, è principio di responsabilità che riguarda l'individuo come parte di una comu-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

nità. Tale prospettiva della salute e dell'educazione alla sua tutela e promozione assume, quindi, un punto di vista ecologico (Volpicella, 2021) che guarda a essa come ad una continua ricerca di equilibrio tra individuo e società. Ciò richiede che «ogni uomo, ogni cittadino, acquisisca un livello di conoscenza, capacità personali e di fiducia in se stesso, tali da metterlo in grado di agire, proteggere e migliorare la salute propria e quella della comunità del proprio territorio» (Volpicella, p. 189).

> Occorre dunque costruire reti sociali, politiche e culturali che rendano abitabili i territori e soprattutto che siano capaci e disponibili ad accogliere e fronteggiare il disagio esistenziale che contraddistingue fasce sempre più ampie di popolazione (soprattutto adolescenziale, giovanile, adulta), a trovare le forme e le strategie più opportune per superare i muri dell'incomunicabilità e della differenza, costruendo trame relazionali in grado di accogliere innanzitutto chi è più fragile e progettando, insieme a loro, un futuro realmente perseguibile (Loiodice, 2019, p. 120).

6. La sfida dell'educazione alla cittadinanza

Come anticipato, la crisi che caratterizza questa epoca ha fatto "ammalare" quell'idea di futuro da sempre legata alla categoria della *speranza*. Le motivazioni, si è detto, sono diverse, tutte dettate dall'attuale situazione storica in cui ci troviamo: da una parte la profonda «crisi esistenziale generata dalla pandemia da Covid-19 e dall'incertezza che la crisi economica seguente ha impresso sulla capacità di immaginare il proprio futuro» (Tarozzi, 2022, p. 258); dall'altra condizioni strutturali. Il neoliberismo è divenuto la narrazione dominante di questo secolo e «in nome di un realismo cinico, impone una passiva accettazione del fatto che non ci sono alternative rispetto a scelte basate su una razionalità economica» (Tarozzi, 2022, p. 259). Le ricadute di queste tendenze e di questa cultura sono evidenti: una recente indagine promossa dall'Agenzia Italiana Giovani e dal Consiglio Nazionale dei Giovani e pubblicata da CENSIS (2022) ha mostrato quanto le giovani generazioni siano pervase da un pro-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

fondo senso di disagio esistenziale nonché private della propria visione di futuro. La ricerca mostra che 6 giovani su 10 hanno cambiato la propria visione del futuro a seguito della pandemia e solo il 22% ritiene che il futuro sarà migliore. Tutto ciò interpella seriamente educatori e pedagogisti per una generazione segnata da un diffuso senso di incertezza, ansia, sfiducia, incapace di coltivare il sentimento di speranza (Tarozzi, 2022). Alla base di questo scenario complesso e multifattoriale si rintraccia un'ideologia politica non neutrale e un paradigma sociale e culturale quasi totalmente schiacciato sul valore della performatività, della competitività e della misurazione con conseguenze che assumono carattere sistemico e che innescano dinamiche a cascata che finiscono per autoalimentarsi. Contro questi scenari che depauperano il futuro

> una speranza critica è il dispositivo pedagogico necessario per intervenire sulla trasformazione della realtà sociale immaginando futuri possibili, ciò che rappresenta l'essenza stessa della dimensione pedagogica, sempre segnata da una propensione positiva verso il futuro, dalla creatività che ci rende capaci di costruire mondi possibili e dalla forza trasformativa del presente (Tarozzi, 2022, p. 258).

In questa direzione si è mosso anche l'UNESCO che nel 2021 ha pubblicato il terzo report *Reimagining our Futures Together: a new social contract for education* dove la dimensione del futuro è esplicitamente menzionata nel titolo e in cui si sostiene che una prospettiva globale in educazione richiede oggi un *ethos* intriso di speranza intesa come virtù politica attraverso cui immaginare mondi altri, possibili e gettare le basi di una pedagogia trasformativa.

> In tale prospettiva, dai tratti drammatici, l'educazione e la pedagogia hanno il dovere/compito di avviare una riflessione sul senso dell'educare alla crisi della contemporaneità sia per costruire e individuare nuovi modelli a cui poter aderire e che siano sufficientemente solidi, ma soprattutto democratici, sia per delineare i contorni del tipo di "uomo" e di "donna" da formare. In questa direzione, UNESCO abbraccia e propone «una prospettiva educativa globale basata su una giustizia sociale globale e […] continua a promuovere un'idea di cittadinanza globale che ha in sé un potenziale valore politico e trasformativo» (Tarozzi, 2022, p. 266).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

L'esercizio della cittadinanza, in tal senso, si presenta quindi come veicolo per promuovere un'etica della possibilità e, stando così le cose, diviene quanto mai necessario comprendere quale possa essere il modello di cittadinanza auspicato e i suoi tratti principali. Prima di tutto una cittadinanza che allargandosi dal micro al macro si declini come presa di coscienza di orientamenti, valori-principi, ideologie che i vari Paesi europei hanno assunto come forme-guida della vita collettiva organizzata e degli stati. In secondo luogo, una cittadinanza come espressione di modalità dell'abitare i luoghi, come esercizio attivo dell'abitare ed espressione del progetto di vita delle comunità (Ladogana, 2021). Ancora e soprattutto un'idea di cittadinanza globale che nasce dall'idea di interdipendenza e integrazione tra sfera sociale e biosfera. Un paradigma educativo olistico che si declina come principio organizzatore (Tarozzi, 2023b) che fa nascere negli studenti una visione interconnessa di responsabilità planetaria, da perseguire costruendo futuri sostenibili in cooperazione, non in competizione, con altri (UNESCO, 2021).

Si tratta, dunque, di una visione ecologica di cittadinanza in grado di prefigurare e immaginare nuove forme di convivenza, basate su una nuova etica della responsabilità e sulla consapevolezza di far parte di un unico organismo vivente: la Terra.

Dunque, una cittadinanza che, proprio a partire dalla scuola, torni a far riflettere le nuove generazioni su quelle che Bateson (1984) chiamava "questioni prime", ovvero quelle questioni ontologiche che, anche se non funzionali all'acquisizione di nozioni immediatamente spendibili, sono essenziali al prendere forma dell'umanità di ciascuno, all'interrogarsi sulla realtà nel modo più profondo.

Come anticipato, l'educare alla cittadinanza è da sempre un compito richiesto all'educazione e in particolar modo a quelle istituzioni intenzionalmente formative ed educative che accompagnano l'individuo sin dalle prime fasi della sua vita: scuola, famiglia, chiesa. A queste si aggiungono i luoghi informali e non formali dell'educazione e della formazione, ovvero quei luoghi non intenzionalmente educativi, ma che hanno evidenti ricadute nella formazione dell'individuo, quindi anche nell'educazione alla cittadinanza, pur nella molteplicità e differenziazione di indirizzi e di finalità. Per tali ragioni risulta

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

difficile riuscire a coordinare e governare tali agenzie all'interno di un'unica cornice progettuale. Ne è dimostrazione l'attenzione dedicata negli ultimi anni ad alcune emergenze educative e alle pratiche formative strutturate *ad hoc* per fronteggiarle e che hanno mostrato l'inefficacia di una certa educazione alla cittadinanza "di routine" che ormai non risulta più sufficiente perché riduttiva e parziale. L'errore, scrive Tramma (2019), è nel ritenere che

> la scarsa cultura civica sia dovuta esclusivamente a un deficit dell'educazione intenzionale e ufficiale, superabile con un suo aumento quantitativo o con il ricorso a didattiche e metodi ritenuti più idonei ed efficaci. In realtà, un adeguato senso civico è da ritenersi la risultante di una molteplicità di esperienze educative di segno anche molto diverso tra loro, che concorrono a formarlo o a non formarlo. Di conseguenza, al fine di accrescere la "buona" cultura civica, non parrebbe essere sufficiente agire aumentando quantitativamente, e anche qualitativamente, l'educazione virtuosa, senza contemporaneamente operare anche su quelle esperienze, quei climi, quei processi che educano a una cittadinanza altra rispetto a quella (quelle) auspicata (p. 149).

In tale ottica, l'educazione alla cittadinanza può e deve concretizzarsi nell'educazione all'esercizio della critica e all'assunzione di responsabilità. Ciò a dire che non si dovrebbe educare solo alle pratiche di cittadinanza e alla loro validità etica e morale, ma educare anche alla complessità, alla problematicità e alla responsabilità verso tali pratiche di cittadinanza, ovvero al pensiero critico che indaga l'esistenza nelle sue molteplici sfaccettature fenomenologiche, nelle sue contraddizioni, ambivalenze, dicotomie e che coscientizzi rispetto all'essere cittadino e cittadina nel mondo di oggi.

In tale prospettiva, la cittadinanza si connota come attività e si attribuiscono ad essa fattori comportamentali che le restituiscono una connotazione propria dell'agire. La cittadinanza, dunque, come attività, come processo di partecipazione attiva alle comunità di appartenenza – locali e globali – e come complesso di conoscenze, capacità, sentimenti, atteggiamenti e comportamenti connessi con l'acquisizione e l'esercizio di competenze che rendono reale ed efficace l'agire del cittadino.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

2. Educare alla cittadinanza oggi: prospettive pedagogiche

Nella miseria della nostra vita – si sente dire – questa scienza non ha niente da dirci.
Essa esclude di principio proprio quei problemi che sono i più scottanti per l'uomo, il quale, nei nostri tempi tormentati, si sente in balìa del destino; i problemi del senso e del non-senso dell'esistenza umana nel suo complesso.

E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*

1. Dire cittadinanza

Affrontare la riflessione intorno al tema/problema della cittadinanza comporta il riconoscimento della sua intrinseca complessità. Il concetto di cittadinanza, infatti, si manifesta attraverso ambivalenze e contraddizioni: se da una parte va a sancire l'appartenenza ad un gruppo, ad una comunità, ad una cultura e ad una nazione, dall'altra esclude chi ne resta fuori determinando l'impossibilità di godere di benefici/privilegi che lo status di cittadino comporta. Ancora, il costrutto di cittadinanza si compone di due dimensioni: una istituzionale, l'altra sociale. La prima va a sottolineare lo stretto rapporto esistente tra cittadinanza e istituzioni poiché si è cittadini sempre e soltanto in riferimento ad uno specifico sistema istituzionale; la seconda dimensione, invece, emerge dai rapporti sociali che in un dato contesto si vengono a creare e che dipendono dai modi dell'abitare un determinato luogo. C'è poi una terza ambivalenza: da una parte la cittadinanza è uno *status* giuridico che si acquisisce a partire dall'adesione a certi canoni culturali e sociali di riferimento, dall'altra è un *processo dinamico* che si realizza nel suo esercizio e che trasforma il cittadino da solo fruitore della *res publica* a co-costruttore, agente

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

attivo delle pratiche e dei significati annessi al concetto stesso di cittadinanza.

Nel dibattito scientifico e politico nazionale il tema/problema della cittadinanza è stato a lungo ignorato. È Moro (2013) a fare notare come il termine cittadinanza non comparisse nemmeno nel dizionario italiano di politica curato da Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino, pubblicato nel 1976. Bisogna aspettare gli anni Ottanta del Novecento per vedere il tema della cittadinanza tornare al centro di numerose riflessioni di carattere multidisciplinare, che vanno dalle scienze politiche alla pedagogia e alla sociologia.

Tale rinnovato interesse ha restituito un concetto di cittadinanza mutevole e complesso che si discosta notevolmente dall'accezione moderna data al termine da Thomas H. Marshall (1976), che la definiva come uno stato posseduto da coloro che fanno parte a pieno titolo di una comunità nonché quell'insieme di diritti e doveri che gli abitanti possiedono nel territorio dello Stato Nazione. Il dibattito contemporaneo, infatti, pur riconoscendo l'imprescindibilità e il valore delle tesi proposte da Marshall la cui visione di cittadinanza era volta alla promozione di politiche a favore delle fasce più deboli della popolazione, prende le distanze da tale approccio che faceva coincidere in maniera assoluta i confini nazionali e la cittadinanza (Mezzadra, 2002) poiché ormai inadatto a descrivere la complessità del mondo interconnesso e interdipendente in cui siamo immersi (Vitale, 2004). Se è vero che la cittadinanza si lega indissolubilmente a concetti quali appartenenza o *membership*, è vero anche che oggi questa prospettiva appare insufficiente e inadeguata a far fronte alla complessità e alle sfide imposte dalla globalizzazione. Di conseguenza, a partire dal XX secolo il termine cittadinanza ha subito un'estensione semantica significativa assumendo le forme di un «contenitore comprensivo non solo dell'identità politico-giuridica del soggetto, ma anche delle modalità della sua partecipazione politica» (Sicurello, 2016, p. 74).

Già nel 1994, Kymlicka e Norman distinguono due tipologie di cittadinanza: come *status* giuridico e come "attività desiderabile". Quest'ultima conferisce al costrutto di cittadinanza una connotazione propria dell'agire e dell'essere. In tal senso si sostanzia da una parte come *attività* e come processo di partecipazione attiva alla comunità

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

di appartenenza; dall'altra come insieme di conoscenze, competenze, sentimenti, comportamenti e atteggiamenti che rendono reale ed efficace l'agire stesso del cittadino. In questo modo, la concezione di cittadinanza di Marshall viene ampliata, consentendo un movimento paradigmatico da una concezione fissa dei diritti e degli obblighi civici, politici e sociali a una prospettiva più dinamica e multidimensionale della cittadinanza come progetto sociale (Williamson, 1997).

Sulla stessa linea di pensiero si posiziona Moro (1998) quando definisce la cittadinanza come la capacità di ogni cittadino di sapersi organizzare, di mobilitarsi e mobilitare risorse umane, tecniche, finanziarie nonché tutelare i propri diritti esercitando poteri e responsabilità.

Si delinea, così, un modello di cittadinanza che Milana (2008) definisce incrementale ovvero «un progetto sociale che gioco-forza include ma si estende ben oltre il riconoscimento legale di diritti e obblighi» (Milana, Sita, Damini e Rapanà, 2023, p. 42). Una cittadinanza, quindi, che si declina in termini di partecipazione e impegno alla vita pubblica nonché come mezzo di accesso non solo ai diritti, ma anche alla sfera dell'inclusione, della promozione sociale, della partecipazione attiva, del contrasto alle numerose forme di povertà e del disagio esistenziale a partire proprio dalla sua capacità di essere azione e di promuovere *agency* e *capacitazione* (Nussbaum, 2012; Sen, 2000).

Intesa in questo modo, la cittadinanza non abbraccia solo la dimensione sociale e collettiva, ma anche quella ontologica, dell'essere e del saper essere e quella del *senso*, ovvero quella dimensione che permette di attribuire significati alla propria vita e dare una direzione al proprio percorso esistenziale. Quanto detto è confermato anche da Chiara Saraceno che già nel 2008 attribuiva alla cittadinanza due dimensioni: quella soggettiva (che riguarda gli aspetti emotivi, affettivi, cognitivi, morali) e quella oggettiva (che riguarda la dimensione giuridica, politica, sociale, culturale).

Tale concezione di cittadinanza quale progetto sociale sembra meglio cogliere la ridefinizione delle relazioni tra individuo e società derivate dagli sviluppi delle società contemporanee e dai processi di globalizzazione in

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

esse imperanti. […] non si basa tanto sul proprio status giuridico, quanto piuttosto sull'interconnessione tra diritti e obblighi sanciti dalla relazione con uno stato nazione (salvo il caso di soggetti apolidi) e una pluralità di relazioni esistenti all'interno di gruppi sociali e comunità di appartenenza a livello locale, regionale, nazionale, internazionale e globale (Milana, Sita, Damini e Rapanà, 2023, p. 42).

2. Necessità dell'educazione alla cittadinanza: vecchie e nuove prospettive

Intendere la cittadinanza come progetto sociale porta inevitabilmente a riflettere sul fatto che l'esperienza della cittadinanza va considerata come il frutto di una molteplicità di processi di apprendimento, consapevoli o inconsapevoli, che gli individui e i gruppi sociali sperimentano nel corso delle loro vite individuali e collettive.

Non sorprende, dunque, che esista un'ampia letteratura che si è interrogata sul tipo di educazione alla cittadinanza da promuovere attraverso l'educazione formale, informale e non formale. Infatti, siamo di fronte alla necessità di una nuova definizione del costrutto di cittadinanza su cui la scuola deve riflettere pedagogicamente.

Da un esame della letteratura (per esempio: Hoskins, Saisana e Villalba, 2015; Keating, 2014; Tarozzi, Rapanà e Ghirotto, 2013), secondo Tarozzi (2005), è possibile distinguere tre tipi di cittadinanza che l'educazione tende a, o potrebbe, promuovere:

1. L'educazione alla cittadinanza comunitaria che riflette una forte identità collettiva, considerata omogenea, basata su solide radici comuni e su un patrimonio condiviso. Dal punto di vista educativo, tale tipologia di educazione alla cittadinanza tende a dotare gli studenti di contenuti e competenze che consentono loro di conoscere e, quindi, godere dei propri diritti, di svolgere i propri doveri e sviluppare legami morali con gli altri membri della comunità sociale.
2. L'educazione alla cittadinanza liberale che mira a fornire ai discenti le competenze necessarie per esercitare pienamente i propri diritti e potenziare le capacità di partecipazione politica.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

3. L'educazione alla cittadinanza cosmopolita/globale che si fonda sulla dimensione transnazionale della cittadinanza nella contemporaneità e tiene conto delle sfide richieste da una ridefinizione dell'appartenenza all'interno di società diverse, post-nazionali e globalizzate. Questa forma di cittadinanza consente di abbracciare una prospettiva educativa in grado di fornire uno sguardo nuovo su ambiti educativi tradizionalmente considerati come separati (ad esempio la sostenibilità ambientale, i diritti umani, le diversità di genere, la pace, ecc.) (Tarozzi, 2005).

Tarozzi (2005) sostiene che l'educazione alla cittadinanza comunitaria è stata spesso ispiratrice per la costruzione dei percorsi formativi e dei programmi scolastici di educazione civica, i quali hanno focalizzato la loro attenzione non solo sulla conoscenza delle istituzioni sociali, politiche del proprio Stato Nazione, ma anche dei diritti, dei doveri, dei compiti da portare a termine e dei comportamenti da osservare.

È bene ricordare che, ad oggi, la norma più recente in materia di educazione alla cittadinanza nella scuola italiana è la Legge 92/2019 che introduce obbligatoriamente, nel primo e secondo ciclo di istruzione, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado a partire dall'a.s. 2020/2021. La Legge pone a fondamento dell'educazione civica la conoscenza della Costituzione Italiana riconoscendola quale

> norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Da una lettura approfondita del testo di legge e delle Linee guida ad esso connesse, pubblicate con DM 183 nel settembre del 2024, emergono elementi critici della "nuova" educazione civica. «Alcuni di questi sono legati ai contenuti, agli approcci e ai principi su cui si fonda, altri sono di carattere propriamente pratico e riguardano le modalità di implementazione della legge e della disciplina» (Quinto, Vittori, 2024, p. 103). La legge riporta al centro del discorso la di-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

mensione civica non discostandosi dalle modalità con cui l'Educazione civica è stata pensata e insegnata nella storia della scuola italiana. Infatti, nonostante siano presenti accenni alla sostenibilità e alle questioni ambientali, si dimostra miope rispetto a temi nuovi ed emergenti che superano la dimensione locale-nazionale-continentale della cittadinanza. Ciò è dimostrato dai tre principali assi della Legge che enfatizzano la dimensione locale e territoriale:

– Costituzione: diritto, legalità e solidarietà.
– Sviluppo sostenibile: educazione ambientale e tutela del patrimonio e del territorio.
– Cittadinanza digitale: capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali (Quinto e Vittori, 2024, p. 103).

Nonostante una timida attenzione alla dimensione europea, emerge con chiarezza che la legge assume un respiro nazionale. Manca, invece, una prospettiva globale «il che significa che poca – o nessuna – attenzione è stata rivolta ai numerosi richiami che a livello nazionale e internazionale vengono fatti da più voci sull'importanza del concetto di Educazione alla Cittadinanza Globale» (Quinto e Vittori, 2024, p. 103). Accanto a questi elementi di criticità se ne accostano altri di natura propriamente pratica: se, infatti, è vero che l'educazione civica è stata presentata come disciplina trasversale, è vero anche che, come per qualsiasi altro insegnamento, è stato indicato un monte ore annuale che in questo caso specifico è pari a 33 ore, è stata prevista la figura del docente coordinatore, è stata posta molta enfasi sulla valutazione individuale finale e sono stati previsti traguardi di competenze e obiettivi di apprendimento (Quinto e Vittori, 2024) finendo per ingabbiare l'insegnamento nelle solite logiche disciplinari. Infine, ciò che immediatamente si osserva è il ritorno ad un'idea di educazione civica piuttosto che di una educazione alla cittadinanza come, invece, viene definita con più richiami a livello nazionale e europeo da numerosi documenti[1]. La Legge n. 92 del 20 agosto 2019,

1. Si cita a livello esemplificativo la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018, la Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani del 2010 e il quadro strategico Istruzione e formazione 2020.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

infatti, riconduce al centro del discorso l'Educazione civica quale strumento per formare cittadini responsabili e promuoverne la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale della comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri. La legge compie un vero e proprio passo indietro, per finalità e obiettivi rispetto alla Strategia Nazionale per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (Quinto e Vittori, 2024). Ancora, a livello internazionale, il Consiglio dell'Unione europea ha più volte sottolineato la necessità di trasformare l'educazione alla cittadinanza in una educazione alle competenze di cittadinanza che consentono di «agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità».

È bene ricordare che negli ultimi dieci anni l'Europa e gli Stati membri, ma anche numerosi organismi intergovernativi e non-governativi, hanno riservato un'attenzione sempre maggiore ai temi della cittadinanza, sottolineando la necessità, per le persone di ogni età, di acquisire competenze sociali e civiche di respiro globale. Tra i documenti più significativi è possibile trovare:

- European Commission (2023). Issue Paper on Citizenship education.
- Il quadro strategico Istruzione e formazione 2020.
- La Stategia Italiana per l'educazione alla cittadinanza globale (2018).
- OECD (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework.
- UNESCO (2014). Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century.
- UNESCO (2015). Global Citizenship Education. Topics and learning objectives.

Difatti, sia a livello europeo che a livello nazionale, la promozione della formazione di cittadini competenti, in particolar modo attraverso le istituzioni formali, costituisce oggi un obiettivo strategico per i sistemi di governo. Ciò non solo per attivare processi virtuosi di sviluppo, ma anche per contrastare e fronteggiare la situazione di

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

crescente sfiducia nei confronti della politica e dei processi democratici. In questo senso, secondo la definizione utilizzata nel *Rapporto Eurydice. L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017*:

> l'educazione alla cittadinanza è una materia che mira a promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono. Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale (Council of Europe, 2017, p. 23).

3. Educazione alla cittadinanza: sguardi plurali e modelli a confronto

Come anticipato, il XXI secolo ha visto emergere un'attenzione sempre crescente ai temi della cittadinanza e delle forme della sua educazione trasformandosi in un vero e proprio filone di ricerca/azione sia a livello internazionale che in Italia. In particolare, soprattutto negli ultimi dieci anni lo sguardo sui temi della cittadinanza si è concentrato intorno alla sua dimensione globale e alla necessità di andare oltre i confini nazionali (Bourn, 2020; Davies *et al*., 2018; Gaudelli, 2016; Oxley e Morris, 2013; Sant *et al*., 2018; Shultz, 2007; Tarozzi e Torres, 2016; Torres, 2017; Surian, 2020; Franch, 2020; Tarozzi, 2017). Questa crescente attenzione è riconducibile a due eventi chiave: la *Global Education First* e l'introduzione del concetto di Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) all'interno dell'Agenda 2030. In particolare, la *Global Education First*, lanciata nel settembre del 2012 dall'allora Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-moon, individuò nella promozione della ECG una priorità insieme alla necessità di garantire l'istruzione di base ad ogni bambino e migliorare la qualità dell'apprendimento. In questo modo, l'obiettivo dell'educazione non era più solo quello di fornire un'istruzione di base per tutti e facilitare l'accesso al mercato del lavoro globale, ma anche promuovere i diritti umani, la pace, l'uguaglianza, la cu-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

ra verso l'ambiente naturale e, più in generale, un futuro sostenibile (Tarozzi, 2023b). Successivamente, l'iniziativa spinse diverse organizzazioni sovranazionali, governative e non-governative, prima fra tutte L'UNESCO, a mobilitarsi per fornire una concettualizzazione dell'ECG, individuarne una definizione, dei campi di applicazione e fornire delle linee guida per la sua implementazione sia dal punto di vista politico che educativo. Il secondo importante evento di svolta è stato l'introduzione della ECG all'interno dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile in cui viene menzionata come uno dei target da raggiungere, ma anche come strategia trasversale indispensabile per raggiungere tutti gli altri Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Nello specifico, l'ECG viene menzionata all'interno dell'obiettivo 4.7 insieme al suo "concetto gemello" di Educazione allo Sviluppo Sostenibile:

> [e]ntro il 2030, assicurarsi che tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

Su questa scia, già nel 2010 Milena Santerini guardava alla cittadinanza come un modello olistico e globale definendola un ideale di convivenza umana a cui aspirare. Da qui, la studiosa sottolineava la necessità di creare un nuovo modello di educazione alla cittadinanza che si articolasse intorno a conoscenze, responsabilità, abilità e che riconoscesse nella scuola un luogo di cittadinanza e di democrazia in cui non solo apprendere le norme del diritto e i principi di funzionamento dello Stato sanciti dalla Costituzione, ma in cui vivere ed esercitare concretamente diritti e doveri, affermare e riconoscere identità e alterità (Sicurello, 2016, p. 80). Un'idea di cittadinanza, quella di Santerini, che si avvale di più approcci – storico, politico, giuridico, morale – e che si articola in più dimensioni: cognitiva, affettiva ed esperienziale, così da costruire un modello olistico di educazione alla cittadinanza che attraversa la scuola, l'ambiente di vita e il mondo.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

In questo modo, l'attenzione educativa si sposta verso i temi dell'universalità della natura umana e verso l'idea dell'esistenza di una comunità mondiale. Nasce il costrutto di educazione alla cittadinanza globale che deve promuovere senso di appartenenza alla comunità globale a partire da una rinnovata etica ambientale e sociale. Per L'UNESCO (2014) «Cittadinanza globale significa senso di appartenenza ad una comunità più ampia e un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale» e l'educazione alla cittadinanza globale deve mirare a «rendere gli studenti di tutte le età capaci di assumere ruoli attivi, sia a livello locale che globale, nella costruzione di società più pacifiche, tolleranti, inclusive e sicure».

In tale direzione, Tarozzi (2023a) abbraccia l'idea di educazione alla cittadinanza globale proposta dall'UNESCO come «paradigma di inquadramento» (UNESCO, 2014, p. 9) dal forte potenziale trasformativo, in grado di educare ogni persona alla capacità di aspirare e di sperare (intese come capacità sociali, collettive e politiche) al fine di costruire futuri possibili.

Infatti, scrive Tarozzi analizzando il più recente rapporto UNESCO *Reimagining Our Futures Together: A new social contract* (2021),

> Unlike the twentieth century, when education was aimed at developing skills to support national citizenship, as also reflected in earlier reports (Faure *et al*., 1972; Delors *et al*., 1996), the futures in the UNESCO (2021) report are shared, closely interconnected and global, and they involve various human and non-human spheres. (Tarozzi, 2023a, p. 47).

In sostanza, l'educazione alla cittadinanza così intesa diviene un vero e proprio paradigma pedagogico che contribuisce alla formazione globale della persona «in that it represents an educational approach framing the core idea of interdependence and integration between the social and natural spheres» (Tarozzi, 2023a, p. 47).

Tale approccio all'educazione alla cittadinanza non si riduce alla mera trasmissione di conoscenze e informazioni relative al funzionamento della democrazia e delle sue istituzioni ma si prefigge di

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

offrire competenze e strumenti che rendano le persone *capaci* di far fiorire le possibilità del proprio essere (Mortari, 2020a) ovvero le proprie *capacitazioni* (Sen, 2000) e la propria capacità di agire (Nussbaum, 2012). In tale ottica è possibile non solo andare a promuovere cittadinanza attiva in senso stretto, ma anche *ben-essere* e *futuro* del singolo e della comunità. Tale visione, che richiama sicuramente l'*Human Development Approach*, poggia sul *Capability Approach*, inteso da Sen (1986, 1993, 1994) e Nussbaum (2012) come sviluppo *per*, *attraverso* e *delle* persone. Si sostanzia, quindi, come una vera e propria combinazione di *priorità* umane mettendo al centro la partecipazione e lo sviluppo delle persone e delle loro competenze. Senza la promozione di quelle che Nussbaum (2012) chiama "capacità sane", si generano condizioni di in-abilità (incapacità di agire), di oppressione e non-coscienza – richiamando il costrutto di *coscientizzazione* di Freire (2018) – che inevitabilmente conducono a forme di esclusione, emarginazione, assoggettamento e che rendono incapaci le persone di ascoltare, riconoscere e rispondere ai loro più basilari e fondamentali bisogni. Tale approccio all'educazione alla cittadinanza assume un significato in termini capacitativi, poiché la formazione e le risorse di attivazione a cui un soggetto può accedere vengono intese come potenziamento della *capacitazione* individuale e dell'*agency.*

In tale prospettiva, educare e attivare l'*agency* attraverso l'educazione alle competenze di cittadinanza diventa una priorità pedagogica poiché essenziale per la coltivazione delle *capabilities.* A conferma di ciò il rapporto ASviS (2022) sottolinea l'importanza che l'educazione alla cittadinanza riveste, nell'ambito di una visione globale di sostenibilità, per la promozione del benessere e per il miglioramento delle condizioni di vita delle persone. Uno sguardo attento è rivolto alle nuove generazioni che possono e devono divenire "agenti del cambiamento" culturale, sociale e politico (ASviS, 2022).

Nel rapporto, infatti, si legge che

> la collaborazione tra società civile e istituzioni del mondo dell'educazione deve essere al centro di una missione condivisa, quella di operare il cambiamento del sistema educativo verso la cultura dello sviluppo sostenibile,

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

che faccia degli educatori e dei discenti veri "agenti del cambiamento" (p. 99).

L'approccio/modello dell'educazione alla cittadinanza appena descritto si deve inserire all'interno di un percorso educativo e formativo in cui di fondamentale importanza e centralità è proprio la coltivazione delle competenze del soggetto. In tal senso, l'educazione alla cittadinanza deve essere intesa come un approccio pedagogico che deve mirare alla formazione globale della persona attraverso la proposta di strumenti teorico-didattici finalizzati allo sviluppo delle *competenze per la vita*, *trasversali* e *civiche*, fondamentali nel processo di costruzione e coltivazione della propria identità.

4. Educare alla cittadinanza oggi: quali prospettive?

Nella costante ricerca di un rinnovamento qualitativo del vivere e del vivere insieme, oggi – in una società a bassa coesione sociale, in un periodo storico caratterizzato da un sempre più diffuso malessere personale che colpisce le persone di ogni età già a partire dalle giovani generazioni – diventa fondamentale individuare nuovi itinerari pedagogici per costruire una nuova etica umana ed una nuova paideia. In uno scenario storico e sociale che influenza negativamente la formazione dell'individuo, la sfida per la pedagogia, attraversata dalle contraddizioni del mondo contemporaneo – globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, identità/alterità, omologazione/singolarità – è quella di

> contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita. Un lavoro educativo che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione […] (Balzano, 2020, p. 44).

e la cui priorità deve risiedere nell'offrire strumenti e favorire occasioni che aiutino nella costruzione di progetti di vita: «spazi di pro-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

gettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere attore di speranza, di progettare il futuro nella difficoltà del presente» (Balzano, 2020, p. 44).

In questo senso, la scuola rappresenta un ambiente unico e fecondo, luogo potenzialmente in grado di essere incubatore di identità, percorsi di vita, futuro e ben-essere.

Se si abbraccia la prospettiva proposta all'interno di questo capitolo, di un'idea di cittadinanza come progetto sociale «che si radica nell'interconnessione tra l'essere in un insieme di sistemi relazionali stratificati dal livello micro al contesto globale, possiamo allora iniziare a intravedere alcune sfide per l'educazione scolastica alla cittadinanza attiva nella scuola» (Milana, Sita, Damini e Rapanà, 2023, p. 51).

Il problema educativo, quindi, declinato nei termini di educazione alla cittadinanza, non è soltanto un problema di carattere civico e politico, ma tocca altre dimensioni dell'umano quale quella etica, quella valoriale, quella esistenziale e quella relazionale.

> L'educazione alla cittadinanza, secondo quel percorso che mira ad andare oltre i confini propri dell'educazione civica, poiché ci si riferisce alla dimensione e ai territori aperti, sconfinati e multiversi della convivenza civile sia nel pubblico che nel privato secondo una concezione democratica, onnilaterale e globale, si fonda su una circolarità tra il vivere bene con se stessi e con la società (Balzano, 2020, p. 44).

Infatti, secondo le più recenti voci in ambito neuroscientifico e neurobiologico, le basi e l'essenza della cittadinanza vanno ricercate «nella dimensione del sé esistenziale e relazionale, nella rete dei vissuti, emozioni, cognizioni, percezioni, pensieri che modellano e plasmano la struttura etica e assiologica di ogni persona, e non ultima la qualità della cittadinanza» (Castaldi, 2020, p. 51).

In questa stessa direzione si muovono anche gli studi e le teorie sulla cittadinanza di altri studiosi: Alain Touraine ha parlato di "passioni etiche" (2009) e Otfried Höffe (2007) ha offerto una definizione di "virtù civiche" intese come dei veri e propri "elementi costitutivi dell'integrità democratica", menzionando il senso civico e di appar-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

tenenza, il coraggio civile, la capacità di esercitare la giustizia e la tolleranza e di agire su se stessi in termini di temperanza, prudenza e controllo delle proprie emozioni (Höffe, 2007, in Castaldi, 2020, p. 51).

Partendo da tali presupposti, la riflessione pedagogica qui proposta assume il benessere (*well-being*) personale/esistenziale quale dimensione *ultima* della cittadinanza, del suo esercizio e della sua educazione. A tal proposito, Castaldi (2020) guarda alla

> dimensione del benessere esistenziale e personale, come chiave di lettura per la co-costruzione di un sentire comune e condiviso, che [definisce] "empatia civica", nell'accezione di un reciproco riconoscimento tra persone che condividono lo stesso spazio sociale (p. 52).

Di fondamentale importanza diviene la sensibilizzazione di tutti coloro che ricoprono un ruolo centrale nella promozione della cittadinanza proprio a partire dalla cura di chi si trova al polo opposto della relazione educativa: bambini e adolescenti, categorie ancora oggi invisibili, prive di rappresentanza politica, di peso decisionale e di identità civica all'interno delle politiche sociali, nella progettazione urbanistica, nei programmi delle pubbliche amministrazioni e persino inascoltata nella progettazione, organizzazione e gestione dei luoghi a essa specificamente dedicati quali, ad esempio, la scuola.

Rendere partecipi le giovani generazioni dei processi decisionali e restituire loro la possibilità di influenzare concretamente le politiche ad essi dedicate, come anche agire nel territorio, significa attivare percorsi di apprendimento profondo e generativo, scrive Castaldi (2020), di tutti quegli elementi che vanno a comporre l'essere cittadino e la cittadinanza come, ad esempio, l'elemento normativo, la responsabilità condivisa, il senso civico, la cura del benessere comune[2].

Tale modalità di educare e di costruire dinamiche educative assume una prospettiva globale, sostenibile, inclusiva, che comprende

2. Tenendo conto che attivare processi educativi significativi, incarnati e contestualizzati, permette la costruzione di competenze cognitive e non cognitive che radicano le loro basi nell'esperienza (Dewey, 1916/2012).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

il punto di vista e i reali bisogni dei destinatari di ogni azione educativa. E ciò non può avvenire realmente se non si pone attenzione all'atto di porsi *nella* relazione educativa e non al di sopra o al polo opposto di questa.

Ciò che manca nella modalità di pensare, concepire, progettare l'educazione nelle moderne democrazie occidentali è proprio un ideale educativo, un modello, una direzione di senso che orienti nelle teorie, nelle pratiche e nei valori l'educazione e la formazione dell'individuo. La nostra educazione, i luoghi in cui essa si pratica in maniera formale, insieme alla pluralità dei luoghi della formazione, necessita di un orizzonte di senso, una direzione, una nuova paideia che, ispirata ai principi della democrazia, costruisca un modello educativo mirato alla coltivazione dell'umanità. Così intesa, allora, la paideia diventa formazione dell'uomo e del cittadino e diviene, oggi, nell'età globale, formazione alla condizione umana. La scuola è chiamata al ruolo di protagonista, luogo dove pensare e attuare il cambiamento (Santerini, 2019) e in cui offrire alle nuove generazioni un combinato di istruzione ed educazione, uno spazio di formazione umana in cui si conoscano e si pratichino i diritti alla cittadinanza in tutta la ricchezza e l'articolazione che il mondo odierno richiede (Crescenza, 2020). La questione è complessa ed articolata e chiama in causa inevitabilmente anche il ruolo della formazione dei docenti, spesso a loro volta impreparati a fronteggiare la complessità del loro ruolo, che non può essere più quello che li vede impegnati nella sola trasmissione delle conoscenze legate alla disciplina di cui sono titolari, ma che richiede oggi maggiore complessità e nuove competenze e che li avvicina al ruolo di educatori oltre che di insegnanti.

A tal proposito, numerosi studi (Hartung, 2017; Jooste e Haleta, 2017; Tarozzi, 2022) hanno mostrato come intorno al concetto di educazione alla cittadinanza ci sia non solo confusione semantica, ma anche ambiguità nella sua concettualizzazione e frammentazione nelle modalità di applicazione e implementazione che inevitabilmente alimentano didattiche e pedagogie discordanti tra loro per approcci e obiettivi. Queste ambiguità e questa frammentazione sono dovuti alla coesistenza, all'interno del concetto di educazione alla cittadinanza, di molteplici punti di vista e orientamenti politici, ideologici, concet-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

tuali ed educativi nonché differenti tradizioni civiche che danno vita a rappresentazioni diverse su cosa significhi educare alla cittadinanza e su quale sia il ruolo della scuola a tal fine.

Questo si traduce in un vero e proprio ostacolo nella progettazione di percorsi didattici e educativi e richiama l'urgenza di offrire agli insegnanti strumenti teorico/pratici che li aiutino a muoversi non solo tra le innumerevoli pratiche didattiche e indirizzi politici in materia, ma anche nella molteplicità di direzioni teoriche, etiche e politiche in materia di ECG. Sicuramente, è molto difficile pensare di arrivare ad una definizione univoca e condivisa di ECG, come anche giungere a condividere pratiche didattiche definitive. Tuttavia, è possibile individuare alcune categorie interpretative che permettono di comprendere il quadro entro cui si posizionano le diverse teorie che intorno al concetto di ECG si sono andare creando. A partire da ciò, un recente studio condotto da Tarozzi (2024), ha elaborato uno strumento di natura analitica che fornisce una griglia di analisi, empiricamente fondata, che permette di inquadrare l'ECG all'interno di quattro "idealtipi" a partire da termini e parole chiave ad essi associati in maniera inequivocabile:

1. *critico.* È un approccio che esprime una critica nei confronti dei sistemi globali oppressivi e mira a promuovere la giustizia sociale, l'equità e l'inclusività. Contiene anche una critica post-coloniale a ogni visione eurocentrica o nord-centrica della ECG;
2. *trasformativo.* È un approccio fondato sul senso di appartenenza a un'umanità comune e a una relazione sostenibile con l'ambiente naturale. Utilizza un linguaggio specifico dei temi della ECG e propugna una visione olistica che mira a formare agenti di cambiamento sociale;
3. *cosmopolita*. Si tratta di un approccio umanistico fondato sui valori del liberalismo democratico, che comprende le tipologie ECG che si riferiscono ai diritti umani, alla libertà individuale e ai valori dello stato di diritto intesi come valori universali di un'umanità comune a tutti i popoli;
4. *orientato al mercato.* Comprende le tipologie di ECG che enfatizzano gli aspetti economici della globalizzazione e si concentrano sulla promozione della crescita economica globale, del commercio e dell'imprenditorialità (Tarozzi, 2024).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

L'idea è quella di offrire ai pratici la possibilità di orientarsi e posizionarsi all'interno dei quattro idealtipi per facilitare il processo di traduzione dei principi legati al costrutto di ECG in pratiche coerenti, funzionali e concrete.

Anche a livello internazionale è possibile rintracciare modelli teorici che hanno individuato alcuni elementi cardine dell'educazione alla cittadinanza intorno ai quali si è creato un sostanziale consenso. Un esempio è il modello promosso dalla Commissione Europea (Eurydice, 2012, 2017, 2018) che individua quattro obiettivi principali nell'educazione alla cittadinanza:

– promuovere l'alfabetizzazione politica di studenti e studentesse attraverso la conoscenza delle istituzioni, delle costituzioni nazionali e dei diritti umani, il riconoscimento delle diversità, l'analisi delle problematiche inerenti la sfera pubblica;
– sviluppare il pensiero critico;
– incoraggiare lo sviluppo delle virtù civiche e dei valori cardine per il vivere democratico e delle competenze essenziali per la vita;
– incentivare studenti e studentesse a partecipare attivamente alla vita pubblica a diversi livelli: scolastico, locale, nazionale e internazionale.

Ciò, che sicuramente emerge è che quella dell'educazione alla cittadinanza designa un insieme di pratiche educative che vanno oltre la sola attività curricolare chiamata "educazione civica" o "educazione alla cittadinanza". Questa, infatti, non solo amplia il lavoro delle istituzioni educative che devono preparare le giovani generazioni a comprendere e a partecipare alla vita civile, a livello locale e globale, in una dimensione di soggettività attiva (Milana, Sita, Damini e Rapanà, 2023), ma devono farlo toccando tutte le dimensioni che compongono la sfera umana, non soltanto quella cognitiva, ma anche emotiva e comportamentale. In tal senso la cittadinanza si sostanzia come qualcosa che è concretamente agita più che acquisita come status (Biesta e Lawy, 2006; Leek, 2019).

Proprio in questa direzione si è sempre mosso l'UNESCO che sin dalle sue prime pubblicazioni in materia di educazione alla cittadinanza globale ha sempre sottolineato l'importanza di adottare e promuovere un approccio olistico nelle pratiche educative formali,

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

informali e non formali in grado di coinvolgere quelle che l'organizzazione internazionale ha definito le tre "core conceptual dimensions of global citizenship education" (UNESCO, 2015):

1. Cognitive: to acquire knowledge, understanding and critical thinking about global, regional, national and local issues and the interconnectedness and interdependency of different countries and populations;
2. Socio-emotional: to have a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, empathy, solidarity and respect for differences and diversity;
3. Behavioural: to act effectively and responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world (UNESCO, 2015, p. 14).

La proposta pedagogica è quella di integrare, all'interno dei percorsi di educazione alla cittadinanza, azioni educative e percorsi e progettualità formative che includano anche la promozione di competenze "non-cognitive" ovvero di quelle competenze che, promuovendo *capacitazione*, *agency* e *resilienza trasformativa*, sono in grado di offrire strumenti che mettano le persone nella condizione di sapere, saper essere, saper agire/fare e quindi sentirsi agenti attivi, promotori di cambiamento, costruttori di futuro e parte di comunità, ovvero cittadini attivi e competenti.

Educare alla cittadinanza, anche attraverso le competenze "non-cognitive", significa integrare l'idea intellettualistica dell'essere umano – il *penso*, dunque, sono – con l'idea che tiene conto della dimensione emotiva – il *sento*, dunque, sono (Mortari, 2020a) – concependo la formazione come un processo che intreccia insieme «la matematica, la storia naturale, l'estetica e anche la gioia di vivere e di amare» (Bateson, 1989, pp. 272-273). In tal senso, l'educazione, globalmente ed ecologicamente intesa

> ha il compito di guidare il soggetto educativo a un'indagine della sua geografia emozionale, perché possa comprendere i sentimenti e i desideri che sono alla radice della sua postura esistenziale, ma anche per esplorare la possibilità di altre geografie e delle implicazioni politiche che esse comportano (Mortari, 2020a, p. 136).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Quindi, l'educazione alla cittadinanza, nella forma di una *nuova paideia*, si sostanzia nella ricerca di una nuova condizione umana, di un nuovo orizzonte ontologico entro il quale situare la comprensione del nostro esser-ci, coltivando una postura esistenziale capace di sentirsi in relazione con il mondo circostante.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

3. Adolescenza e disagio: la via dell'educazione alla cittadinanza

L'essere umano non è qualcosa di già compiuto, come il seme di quercia che ha in sé la mappa del divenire albero, ma è un essere incompiuto che ha da progettarsi sporgendosi oltre il già dato. Nell'esserci c'è sempre qualcosa che manca, ed è questo mancare che lo porta a spingersi alla ricerca dell'ulteriore.

L. Mortari, *L'educazione ecologica*

1. Dire adolescenza: tra crisi e speranza

Quando si parla di adolescenza la mente crea un collegamento immediato con il concetto di crisi. Si tratta di rappresentazioni, modelli e categorie esplicative con cui fino ad oggi l'adolescenza è stata narrata, interpretata e spiegata (Barone, 2021). È quello che viene definito modello *crisiologico*, ovvero un modello giunto fino a noi a partire dagli studi delle scienze umane compiuti nel '900 intorno all'adolescenza. Sono rappresentazioni, scrive Barone (2021), che se pur semplificative sono funzionali alle strategie discorsive della comunicazione di massa che predilige una certa superficialità e la mancanza di capacità analitica nella trasposizione dell'informazione. Si diffondono, allora, rappresentazioni distorte sugli adolescenti:

> da una parte l'adolescente banale, caratterizzato dal volto inespressivo della mediocrità, privo di grandi idealità e di progettualità, adattato e conforme al limite dell'apatia, con scarsa capacità critica; dall'altra parte l'adolescente pericoloso, caratterizzato dal volto deforme della violenza, segnato dal nichilismo, dalla mancanza di empatia, rissoso e aggressivo, incline alla trasgressione sistematica che conduce facilmente alla devianza (Barone, 2021, p. 4).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

L'adolescenza finisce, così, per essere interpretata come un momento cupo dell'esistenza umana e le difficoltà ad esse associate finiscono, molto spesso, per essere affrontate con un approccio medicalizzato.

In realtà, se da una parte l'adolescenza può essere vista come l'età del "non ancora" e del "non più", dall'altra rappresenta l'età del "ciò che si vorrebbe essere" in cui il soggetto, sognatore e costruttore del suo progetto di vita e del suo futuro, custodisce l'importante potere generativo e trasformativo che lo aiuta a sapersi proiettare in un futuro desiderato e realizzabile. È proprio la dimensione del desiderio che lo spinge a sperimentarsi e a mettersi alla prova (Laffi, 2000; Tolomelli, 2015) e ad attivare quella spinta alla progettazione esistenziale che caratterizza, o dovrebbe, la sua età. Dovrebbe perché, come sostiene Tolomelli (2021), numerosi fattori finiscono con il limitare lo spazio del desiderio. In particolare, nella sua analisi, individua i seguenti fattori: il peso delle "passioni tristi" (Benasayag e Schmit, 2013), la colonizzazione dei tempi, degli spazi e la pianificazione esistenziale (Barone, 2019), le spinte della società del consumo a dare soddisfazione immediata ai (spesso falsi) bisogni (Laffi, 2014), il tramonto del padre e la mancanza della Legge che traccia i confini del campo in cui si possa giocare il desiderio (Recalcati, 2017).

Letta attraverso questa prospettiva, l'adolescenza diventa un vero e proprio processo, un viaggio/cammino (metafora e archetipo della crescita) la cui direzione e tensione sono la ricerca e la comprensione del proprio sé, delle differenze che connotano sé e gli altri (Tolomelli, 2021), ma anche della pluralità dei mondi e dei modi di essere al mondo. È questo viaggio a permettere all'adolescente di vivere e di sperimentare, per la prima volta, la possibilità di una propria autonomia, di una propria capacità di *ideazione*, *scelta* e *azione*. Tuttavia, se da una parte l'esperienza di questa nuova percezione di sé *potenzia* la capacità di azione e apre al *possibile*, dall'altra, e per le stesse ragioni, l'adolescente può vivere esperienze di doloroso disorientamento e di senso di inadeguatezza durante le quali è esposto a rischi a cui possono seguire perdita di autostima, di fiducia in se stessi (autoefficacia), ma anche incapacità di azione ovvero di sapersi pensare

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

come agente attivo (Mancaniello, 2018). Sul piano delle rappresentazioni questo produce un effetto contraddittorio:

> se da un lato è diffusa l'idea che colpevolizza i ragazzi per la loro passività e superficialità, dall'altro lato nei confronti di chi non si adatta a questo modello emerge un giudizio inappellabile che lo situa nel campo nosografico, sempre più ampio, delle psicopatologie: è così che ogni forma di riottosità, di rifiuto, di ostilità o di irregolarità, viene passata al setaccio delle valutazioni psicodiagnostiche per determinarne il possibile disturbo correlato (Barone, 2021, p. 7).

2. Trasformazioni epocali e nuovi bisogni educativi

Oggi sappiamo con certezza che le basi della personalità si definiscono durante lo sviluppo infantile a partire già dalle esperienze vissute durante la vita intrauterina. Tali trasformazioni avvengono in seguito ai condizionamenti di tutta una serie di fattori, non solo quelli biologici e genetici ma anche ambientali (le relazioni che si costruiscono nel corso del tempo e i contesti di vita). Gli studi compiuti in maniera sinergica da diverse scienze – biologiche, mediche, psicologiche, pedagogiche – hanno ampiamente dimostrato che tutte le variabili formative vissute durante i primi anni di vita contribuiscono in maniera sostanziale alla formazione del soggetto trovando, poi, nella fase adolescenziale ulteriore evoluzione, prima di giungere ad una definizione più o meno stabile della personalità. Quindi, l'individuo adulto è il risultato di transizioni discontinue che hanno contribuito a definirlo come soggetto nella sua dimensione sociale, emotiva e cognitiva.

I cambiamenti e le trasformazioni che avvengono durante l'adolescenza sono strettamente legati alla definizione di una nuova identità, di un modo personale di leggere il reale e di interpretarlo, di un proprio specifico senso della vita. Così, questa precisa fase dell'esistenza non può più essere considerata transitoria, intermedia tra infanzia e età adulta o di preparazione, ma un periodo della vita in cui si vivono e attraversano precisi processi trasformativi.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Proprio per la delicatezza di questi passaggi, si comprende quanta responsabilità hanno coloro che si occupano di definire e realizzare i percorsi pedagogici, educativi e formativi di bambini e adolescenti. Quindi, è necessario domandarsi quali debbano essere i modelli di formazione a cui riferirsi per accompagnare gli adolescenti a vivere le proprie trasformazioni. Tale quesito prende le mosse dalla consapevolezza che esiste un legame strettissimo tra formazione e trasformazione poiché i due momenti costituiscono un circuito ricorsivo, scrive Mancaniello (2018), per cui tutto ciò che forma necessariamente trasforma.

Tuttavia, se a livello scientifico si è ampiamente dimostrata l'importanza della relazione educativa per lo sviluppo del soggetto, a livello pratico, nei contesti formali dell'educazione questa dimensione viene sempre più a mancare. Si assiste ad uno «schiacciamento dell'educativo sull'apprendimento e alla conseguente ipervalutazione della misurazione oggettiva e dell'*accountability* in vari ambiti dell'educativo» (Tarozzi, 2022). Tale processo dimostra che anche le pratiche educative sono immerse all'interno di quella che si definisce cultura della performatività e che deriva, scrive Tarozzi (2022), dall'adesione incondizionata e dall'applicazione maldestra di un modello economicista e aziendalista ai contesti formali dell'educazione. Dirette conseguenze della cultura della performatività e dell'ossessione per la misurazione oggettiva sono:

– lo svuotamento della professionalità degli insegnanti e il venir meno della loro agentività;
– la crescente demotivazione degli studenti e la crescente paura di essere "perdenti" all'interno del mercato del lavoro;
– la promozione di un falso senso di meritocrazia;
– l'allargamento della forbice delle ingiustizie sociali;
– il predominio delle STEM come unici saperi oggettivi e efficienti per il successo professionale (Tarozzi, 2022).

A fondamento di tutto ciò c'è una ideologia politica per nulla neutrale che ha abbracciato senza alcuna esitazione un paradigma sociale e culturale di tipo neoliberale. L'adesione incondizionata a questo paradigma ha innescato quella che Pahsi Sahlberg ha chiamato *global education reform movement* (GERM) caratterizzata dall'espan-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

sione dell'autonomia delle scuole a favore di una riduzione del ruolo statale, dalla trasformazione dell'educazione da bene pubblico a merce spendibile sul mercato, dall'enfasi sullo sviluppo delle competenze tecnologiche e matematiche e dalla necessità di strumenti rigorosi per la misurazione dei risultati degli studenti e dei sistemi educativi.

In questo scenario, si crea un vero e proprio scollamento tra il modello di scuola appena descritto e le diverse culture vitali espresse dagli studenti e delle studentesse, che, pervasi da nuove inquietudini esistenziali, privati della propria visione di futuro, afflitti da nuove forme di disagio esistenziale, segnati dal senso di incertezza, ansia, sfiducia, sono portatori di nuovi bisogni educativi e chiedono alla scuola una vera e propria rivoluzione che la porti ad assumere nuovi compiti educativi. La Generazione Z, infatti, chiede alla scuola di essere un luogo aggregante oltre che di trasmissione dei saperi, di essere portatrice di una cultura attenta ai grandi cambiamenti epocali in corso, di aiutarli non solo nel complesso percorso di ricerca della propria identità e del proprio senso esistenziale, ma anche nella costruzione di posture esistenziali cariche di speranza e ottimismo.

Si profilano dunque nuovi bisogni educativi e formativi che si legano da una parte ai sempre più diffusi vissuti di disagio che colpiscono proprio gli adolescenti e dall'altra alle trasformazioni radicali e repentine che hanno modificato e ancora continuano a modificare le basi stesse della vita.

La velocità con cui i cambiamenti sociali sono avvenuti non ha permesso di andare a ridefinire nuovi assi valoriali di riferimento, con una conseguente perdita di senso che spinge a forme sempre più diffuse di disagio, di spaesamento, di perdita degli orientamenti, della progettualità, del futuro.

Tra le trasformazioni più incisive, soprattutto per la crescita di bambini e adolescenti, c'è sicuramente la profonda rivoluzione dei processi comunicativi e la conseguente trasformazione delle relazioni tra le persone. È inevitabile constatare che tecnologie e *social network* sono oggi la dimensione primaria di crescita delle nuove generazioni definite *native digitali*, *native speakers* (Prensky, 2001). È indubbio che ormai la vita infantile e quella adolescenziale sia immersa nelle nuove tecnologie e nelle diverse forme di comunicazione

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

digitale che determinano già alla nascita nuovi modi di pensare la propria vita, definita *onlife* (Fabbri, 2020).

Le ultime ricerche in tale ambito hanno dimostrato che l'utilizzo dei media digitali da parte della *Neet Generation* ha creato un intreccio costante e indivisibile tra vita reale e vita virtuale che ha modificato in maniera sostanziale il modo in cui l'umanità vede e vedrà la realtà. Infatti, il mondo virtuale si intreccia sempre più ai momenti di vita reale, costruendo, in tal modo, uno *spazio ibrido* che Giuseppe Riva (2017) chiama "interrealtà" e che risulta essere molto più flessibile e dinamico rispetto alle tradizionali reti sociali. Tale spazio, che per noi adulti è ibrido, per le giovani generazioni è uno spazio a tutti gli effetti, uno spazio che esiste sullo stesso piano temporale di quello della realtà e che ha anche la sua stessa concretezza in termini di esperienza, di vita e di relazioni. Sono proprio le relazioni a subire un enorme cambiamento: attraverso la vita online le distanze relazionali vengono meno superando i confini territoriali. Emerge, senza ombra di dubbio, il profondissimo potenziale che tali strumenti posseggono rispetto alla possibilità di costruire e creare cittadinanze nuove, digitali, poiché in grado di promuovere nuove forme di appartenenza più democratiche, prive di confini territoriali e basate sulle relazioni e sullo scambio tra individui; ma anche un potenziale rischioso che apre a forme di comunicazione distorta e/o problematica che, se non supportata da processi di consapevolezza e di dinamica interrelazione nella vita incarnata, rischiano di creare visioni distorte del vivere in relazione con l'altro. Senza tale accompagnamento i rischi sono molteplici: tra tutti l'idea che la normalità sia quella di costruire legami deboli, deprivati sia dal punto di vista comunicativo che emotivo della dimensione della vicinanza, del contatto, della gestualità, della prossemica e della cinestetica, elementi indispensabili della relazione umana.

Sono esperienze che vanno osservate e trattate attribuendo loro giusto peso poiché, se è vero che le emozioni ad esse legate sono disincarnate e possono nascondere semi di problematiche e rischi, è vero anche che per coloro che le provano e vivono sono reali, hanno un peso nelle loro vite e acquisiscono un valore che non deve essere banalizzato e sminuito e nemmeno demonizzato. Certamente, non

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

possiamo e non dobbiamo in alcun modo negare che spesso il mondo virtuale diventa un vero e proprio rifugio dalle paure o dalle difficoltà, un non-luogo con funzione di antidolorifico rispetto alle proprie sofferenze. In questa ottica il web, i social network e il mondo di internet diviene un vero e proprio guscio protettivo ideale (Augé, 1992 trad. it. 2009) che sospende la vita quotidiana proiettandola in un eterno presente, provvisorio e precario. Un luogo ideale in cui sperimentare più identità senza dover giustificare la propria storia, le proprie azioni e i propri comportamenti, entrando in relazioni che si caratterizzano per la fluidità, la spontaneità, l'occasionalità. A ciò si aggiunge che le nuove forme di comunicazione tecnologica comportano modifiche nella formazione cerebrale dell'essere umano. Tale consapevolezza necessita di una rilettura dei processi di comprensione alla luce del nuovo scenario tecnologico in cui si ritrovano a vivere le nuove generazioni. Infatti, il cervello è insieme struttura e sistema plastico che modifica le sue capacità in relazione agli stimoli che provengono dall'ambiente esterno. Proprio la relazione con l'ambiente comunicativo influisce con l'intelligenza e quest'ultima si sostanzia in quanto processo complesso che si attiva quando riceve un'educazione adeguata, ovvero aderente alle esigenze dell'ambiente e dei bisogni che queste attivano nell'essere umano. Il rischio che si sta correndo è che l'educazione non comprenda e non si adegui ai mutamenti che le persone e la società stanno vivendo, continuando a perpetrare modelli e pratiche anacronistiche, proponendo processi di conoscenza e apprendimento arretrati sia a livello cognitivo che metodologico rispetto allo sviluppo scientifico, tecnologico e biologico e che, invece, richiede nuovi modi di formare le menti e organizzare i saperi. Gli studi nell'ambito delle neuroscienze applicate all'educazione hanno mostrato come la rete e i social, gli smartphone e tutta la tecnologia, incidendo sul modo di costruire, trasmettere e gestire le informazioni e i contenuti, abbiano aperto la strada a nuove forme di intelligenza. Nel 2007 Antonio Battro, neuroscienziato dell'MIT e di Harvard, ha sistematizzato per la prima volta il concetto di *intelligenza digitale* definendola come un'intelligenza prettamente pragmatica basata su una unità fondamentale che egli ha chiamato *opzione*

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

click e che permette di decidere all'istante se cliccare o meno su un determinato link, oppure se condividere o meno un certo post sui social. Tale forma di intelligenza è il risultato della confluenza e della co-evoluzione di nuovi assetti culturali e nuove tecnologie: non può essere considerata solo come una competenza di elaborazione di simboli immateriali, piuttosto è il risultato di un altro tipo di capacità intellettiva e cerebrale che si è sviluppata nei nativi digitali e che ha conseguenze dirette sia nei processi di apprendimento che di elaborazione e interpretazione della realtà. Questioni, queste, che non possono essere evitate da coloro che si occupano dei processi educativi e didattici proprio per le trasformazioni che hanno innescato nei soggetti in fase di sviluppo.

Abbiamo bisogno di conoscere sempre meglio il cambiamento in corso, per essere in grado di generare processi formativi sia in ambito *formale* che *non formale* e *informale*, capaci di significatività, pena la deriva del soggetto verso orizzonti tecnici, deprivati di *logos* e allo stesso tempo, probabilmente anche di *pathos* e *ethos* (Mancaniello, 2018, p. 44).

3. Sviluppo adolescenziale tra "normalità" e disagio

Durante il processo di crescita, si realizza un costante e progressivo avvicinamento tra i ragazzi e la realtà. Questo avvicinamento al mondo reale permette di misurarsi con situazioni, bisogni, esigenze nuove che per essere vissute e affrontate hanno bisogno di capacità inedite che si sviluppano con il superamento di quelli che in letteratura vengono chiamati "compiti di sviluppo" o "compiti evolutivi". Il primo a utilizzare tale termine è stato Havinghurst, allievo di Erikson, che ha individuato nella costruzione dell'identità il compito evolutivo più importante, raggiungibile solo se l'adolescente acquisisce e matura, nel corso degli anni, una serie di macro-competenze[1].

1. Una sempre e maggiore autonomia nella gestione della sua vita; una sempre maggiore autonomia rispetto alla famiglia di origine e ad altri adulti di riferimento, sia a livello relazione che economico; l'identificazione in un'identità e ruolo sociale maschile o femminile; il raggiungimento dell'intimità fisica ed emotiva nelle relazioni; l'accettazione

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

I compiti evolutivi sono attività che si situano a metà strada tra un bisogno individuale ed una richiesta sociale e possono essere portati a termine solo se il ragazzo o la ragazza riesce ad effettuare un compromesso psicologico interiore. Ogni compito ha la funzione di mettere alla prova e stimolare il giovane a superare positivamente la condizione di sviluppo in cui si trova preparandolo ad affrontare le fasi successive. Oggi i ragazzi si ritrovano ad affrontare con maggiore difficoltà i compiti evolutivi legati al proprio percorso di crescita e questo spesso diventa fonte di disagio.

Che cosa si intende per disagio giovanile? Il termine *disagio* fa parte del linguaggio comune ormai in maniera diffusa e viene usato in diversi ambiti dell'agire umano, principalmente di carattere sociale, psicologico e pedagogico. Nel Vocabolario della Lingua Italiana Treccani la parola *disagio* viene così definita:

1.a Mancanza di agi, di comodità; condizione o situazione incomoda: *soffrire*, *patire*. b. Senso di pena e di molestia provato per l'incapacità di adattarsi a un ambiente, a una situazione, anche per motivi morali, 2. Mancanza di cosa necessaria o opportuna (Treccani, vocabolario online)[2].

È una condizione di malessere che ha cause diverse: economiche, psicologiche e/o morali, fisiche e che può essere declinato nelle seguenti forme: sociale, ambientale, familiare, scolastico, esistenziale, psicologico, psicofisiologico, evolutivo, adolescenziale, morale, spirituale. In questa sede, ci si concentrerà sul disagio adolescenziale esistenziale ed evolutivo (non patologico) utilizzando uno sguardo pedagogicamente orientato. Per fare ciò, però, si farà riferimento brevemente ad alcune teorie psicopedagogiche che hanno provato a restituire una definizione e una cornice teorica del concetto di disagio adolescenziale. Neresini e Ranci (1992) definiscono il disagio evolutivo nella fase adolescenziale come

del proprio corpo e la capacità di usarlo nel modo più efficace; la preparazione ad una professione futura; lo sviluppo di competenze socialmente accettabili; lo sviluppo di un sistema di valori e di una coscienza etica; la capacità di coordinare in autonomia i vari ambiti della propria vita (Havinghurst, 1972).

2. Consultato il 25/09/2022 al seguente link: www.treccani.it/vocabolario/disagio/.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

la manifestazione presso le nuove generazioni della difficoltà di assolvere ai compiti evolutivi che vengono loro richiesti dal contesto sociale per il conseguimento dell'identità personale e per l'acquisizione delle abilità necessarie alla soddisfacente gestione delle relazioni quotidiane (p. 31).

De Leo e Patrizi (2002), sulla stessa linea, considerano il disagio in termini dinamici, come una «difficoltà inerente ai compiti evolutivi; come una condizione di lunga durata e di ampia ramificazione all'interno del vissuto adolescenziale e giovanile» (p. 14). Secondo Ferraroli (cit. in Prellezzo, Nanni e Malizia 2008, pp. 332-332), il disagio è, in genere, una difficoltà ad adattarsi ad un ambiente o a delle situazioni. Più specificamente, si può parlare di disagio evolutivo come una normale e superabile difficoltà che accompagna i ragazzi nella loro crescita soprattutto nel momento adolescenziale. Cavallo (2002) sostiene che i ragazzi che manifestano forme di disagio sono attraversati da un malessere diffuso che trova le sue radici nella relazione disfunzionale con il mondo adulto, nella disattenzione da parte delle figure significative o in patologie o comportamenti disfunzionali nella famiglia o negli ambienti a lui più vicini. Amenta (2004) sostiene che

il disagio è l'esito del fallimento derivante dall'aver ripetutamente preso atto che i mezzi e gli strumenti di cui si dispone non risultano adeguati per far fronte alle situazioni e per trovare un equilibrio tra il poter essere se stessi e, al contempo, rispondere in modo creativo alle aspettative e alle richieste che l'ambiente impone (pp. 6-7).

Costa (2009) affianca al concetto di disagio la presenza di uno stato emotivo che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali che non permettono al soggetto di vivere in maniera adeguata le attività di gruppo, di apprendere con successo a scuola, di mettere a frutto le proprie capacità cognitive, affettive e relazionali.

Tolomelli (2021), riferisce che nell'ambito degli studi più recenti sul disagio adolescenziale (Barone, 2019; Ammaniti, 2018; Mancaniello, 2018; Recalcati, 2017; Laffi, 2014) «si tende a connettere il fenomeno con la difficoltà di dare luogo e forma al desiderio inteso

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

come leva per la prefigurazione e costruzione di un proprio e autentico progetto di vita del ragazzo» (p. 12).

Gambacorti-Passerini (2022) descrive il disagio come dimensione connaturata all'essere umano e che si sperimenta nella condizione di percepire e avvertire la limitatezza delle proprie possibilità. Infine, per Crescenza (2023) il disagio può essere considerato come uno «stato di difficoltà conseguente alla convinzione di non essere all'altezza di non rispondere a un "illusorio" canone di perfezione fisica o di facoltà intellettive». Esso, quindi, diviene una barriera che può mettere l'individuo in una «condizione di instabilità di insicurezza di isolamento o qualche volta di prostrazione» (p. 31).

Si evince, allora, che a livello evolutivo il disagio è visto come categoria trasversale, un fenomeno fisiologico che si presenta durante il periodo di crescita e che può legarsi alla categoria del *rischio*. Infatti, può trasformarsi in disadattamento quando il malessere diventa diffuso, blocca il processo di sviluppo e provoca difficoltà, momentanee o permanenti, nel rispondere positivamente ai compiti evolutivi e nel progettare il proprio percorso esistenziale.

Quali i fattori di rischio maggiormente responsabili dell'emergere di forme di disagio? Tra i fattori e le variabili principali troviamo sicuramente la vulnerabilità individuale collegata alla presenza di fattori endogeni; carenze o disfunzioni derivanti dall'ambiente familiare o socio-culturale; situazioni stressanti legate alla storia del soggetto: eventi traumatici, cambiamenti radicali che non sono stati affrontati e superati, ecc. A queste variabili legate al soggetto, Franco Cambi (2008) ne associa altre legate ai cambiamenti sociali: l'etica vissuta dal nostro tempo, edonistica e de-responsabilizzante e l'indebolimento delle istituzioni (tutte: dalla famiglia allo Stato) (Cambi, 2008). In questo quadro, altamente complesso e compromesso, l'individuo – già nell'età evolutiva – è più solo, più carico di attese di successo (rifiutando il fallimento), più narcisista, più fragile ovvero esposto alle sconfitte e portato a vivere *nel* e *con* disagio la propria crescita. A conferma di ciò le varie fenomenologie del disagio, sempre all'ordine del giorno nelle cronache e nei quotidiani: bullismo; depressione; anoressia e bulimia; aggressività sociale; rifiuto di regole e limiti; indifferenza rispetto all'apprendere; rifiuto della vita; suicidio.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Secondo le ultime stime disponibili, contenute nell'ultimo rapporto UNICEF *La Condizione dell'infanzia nel mondo - Nella mia mente: promuovere, tutelare e sostenere la salute mentale dei bambini e dei giovani*, più di 1 adolescente su 7 tra i 10 e i 19 anni convive con un disturbo mentale diagnosticato; tra questi 89 milioni sono ragazzi e 77 milioni sono ragazze. 86 milioni hanno fra i 15 e i 19 anni e 80 milioni hanno tra i 10 e i 14 anni. L'ansia e la depressione rappresentano il 40% dei disturbi mentali diagnosticati. In alcuni casi il disagio è tale da lasciare i giovani con la sensazione di non avere alternative: il suicidio è, nel mondo, una fra le prime cinque cause di morte fra i 15 e i 19 anni ma in Europa occidentale diventa la seconda, con 4 casi su 100.000, dopo gli incidenti stradali. Numeri in crescita anche in seguito agli impatti del Covid-19. Anche l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha pubblicato a novembre 2021 una scheda informativa sul tema della salute mentale negli adolescenti che sintetizza alcuni temi centrali: a livello globale, tra i 10 ed i 19 anni, un adolescente su sette soffre di un disturbo mentale, condizione che rappresenta il 13% del carico globale di malattia in questa fascia di età; depressione, ansia e disturbi comportamentali sono tra le principali cause di malattia e disabilità negli adolescenti; il suicidio è la quarta causa di morte nei giovani tra i 15 e 19 anni; le conseguenze di un mancato trattamento dei problemi di salute mentale in adolescenza si estendono in età adulta determinando la compromissione della salute fisica e mentale e limitando le opportunità di condurre una vita appagante.

4. La dialettica prevenzione/promozione: prospettive pedagogiche e linee di intervento

Negli ultimi anni in letteratura, e anche nella prassi operativa, si è passati dall'utilizzo della parola "prevenzione" a quello di "promozione" (Guido e Verni, 2006; Cristini e Santinello, 2012) a testimoniare una concezione diversa d'approccio al disagio giovanile: come sostegno, stimolo delle risorse, emancipazione della soggettività.

Costruire progetti di intervento in un'ottica di promozione significa operare in contesti di "normalità" e non emergenziali (con pato-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

logie conclamate). Ovvero significa operare e agire sui bisogni e sui desideri dei ragazzi e delle ragazze e non solo sui rischi di devianza. Entrano in crisi proprio i tradizionali modelli di prevenzione del disagio e nascono nuovi approcci che si basano sul desiderio da rigenerare (Barone, 2005).

Dunque, l'ottica di promozione si prefigge di offrire aiuto – incentivando competenze, strategie, abilità, possibilità – nell'affrontare i "normali" compiti evolutivi – diversi e specifici per ogni individuo – che fisiologicamente si presentano durante l'adolescenza, sapendo che il successo nella loro realizzazione conduce l'adolescente a prefiggersi compiti evolutivi successivi, via via più complessi e articolati. In questo senso, l'ottica preventiva tramuta la sua natura e tiene conto della possibilità di lavorare al fine di ottimizzare le condizioni generali di un individuo in maniera globale, quindi non solo in relazione alla dimensione biologica, fisiologica e psicologica, ma anche a fattori eterogenei, quali gli scopi e i valori personali e/o culturali, il ruolo sociale o la prospettiva fenomenologica del soggetto (Morandi Corradini, 2019). Tale impostazione prende le mosse da approcci che fanno riferimento alla *Positive Psychology* (Seligman e Csickzentmihaly, 2000) e al *Positive Youth Development* (Benson, 1997; Benson e Saito, 2000) che, focalizzandosi sempre meno sul disturbo psicologico, giungono alla consapevolezza che, per vivere bene, è necessario dotare e dotarsi di abilità, aspirazioni, carattere e *resilience*. Tali approcci hanno contribuito in maniera sostanziale a mettere in discussione il solo utilizzo del paradigma della prevenzione anche a partire da alcuni concetti chiave su cui il *Positive Youth Development* si fonda: lo sviluppo dipende da una pluralità di sistemi che interagiscono e si influenza vicendevolmente (biologico, psicologico, culturale e storico); lo sviluppo umano avviene attraverso le influenze (azioni) reciproche tra l'individuo e il suo contesto (micro e macro); ogni percorso di sviluppo è unico nel suo genere; ogni sistema di sviluppo è plastico, quindi possiede la capacità di adattarsi o meno in base alle condizioni soggettive e ambientali.

È sulla base di queste prospettive teoriche che i programmi a sostegno del benessere giovanile si fondano sullo sviluppo ed il potenziamento delle abilità di vita o life skills poiché fondamentali

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

per favorire un buon adattamento dei giovani al mondo circostante, promuovere autonomia e assunzione di responsabilità, potenziare il senso di autostima e di *agency* e contrastare tutte quelle forme di disagio depotenzianti che limitano il corretto sviluppo della personalità e dell'identità.

Tale approccio chiama in causa il processo di educabilità del soggetto e richiede la costruzione di una teoria pedagogica che impedisca da un lato la diffusione e la radicalizzazione di un pensiero a-critico e riproduttivo di pratiche validate; dall'altro di nicchie di intervento che rischiano di non dialogare, di non entrare in relazione e non partecipare ad un dibattito interdisciplinare necessario alla costruzione di un pensiero e di una teoria che, rimanendo aperta e plurale, abbracci la complessità del fenomeno. La chiave di lettura del fenomeno, infatti, non può essere solo psicologica e le sue ragioni non possono essere ricercate soltanto nel soggetto. A questo proposito, Boeri e Galasso, già nel 2007, sostenevano che i problemi che vivono gli adolescenti e le preoccupazioni che essi pongono agli adulti assumerebbero connotati diversi se lo sguardo e l'attenzione di questi ultimi si soffermassero non tanto su questioni di ordine psicologico quanto piuttosto sulla necessità di costruire programmi e progetti che, includendo gli adolescenti, restituiscano loro un ruolo all'interno del contesto sociale, risignificando non solo il loro presente ma anche il loro futuro.

Tuttavia, se è vero che da una parte si ampliano gli interventi preventivi, è vero anche che è sempre più evidente la difficoltà di trovare un paradigma, un riferimento preciso, una bussola che orienti tali azioni contro la tentazione di parcellizzare e medicalizzare la questione in ambiti di competenze precisi e separati. Non si tratta di contrapporre il modello socio-culturale a quello medico: si tratta, invece, di costruire un paradigma che consideri entrambe le potenzialità dei modelli evitando i rischi di un'adesione dogmatica a uno o all'altro. Da dove ripartire a questo punto? Sicuramente, dalla presa di coscienza della complessità che caratterizza il fenomeno del disagio che deve spingere a pensare anche la prevenzione come ad un atto complesso in cui si ritrovano ad agire e interagire numerose quanto diversificate dimensioni; poi anche dalla consapevolezza che

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

la prevenzione non può definirsi e realizzarsi se non come *azione collettiva* in grado di accrescere senso di appartenenza, partecipazione critica e responsabilità. Un ruolo fondamentale può e deve assumerlo l'educazione poiché in grado di agire nel presente per costruire il futuro.

È per questo che la grande sfida educativa è quella di promuovere spazi e forme di socializzazione animati dal desiderio, pratiche concrete che riescano ad avere la meglio sugli appetiti individualistici e sulle minacce che ne derivano.

5. Life skills e educazione alla cittadinanza

Appare chiaro da quanto detto finora che per promuovere benessere è necessario modificare il punto di vista attraverso cui guardiamo al disagio e al malessere e soprattutto ai giovani. Il modello teorico del *Positive Youth Development* (PYD) ha avuto il fondamentale ruolo di cominciare a dare rilievo agli aspetti positivi dello sviluppo delle giovani generazioni promuovendo tutte quelle capacità, abilità e competenze che andavano a sostenerne l'adattamento e favorirne lo sviluppo. Diventa necessario, dunque, compiere un rovesciamento rispetto alle modalità di fare ricerca-intervento nell'ambito del disagio e della promozione del benessere sostituendo la visione dei giovani centrata sui problemi – che ha dominato indiscussa relegando la prevenzione al solo mondo della medicina, della psichiatria e della psicologia – con quella centrata sulle potenzialità latenti. Lo sforzo pedagogico è quello di tornare a pensare ai giovani come a individui del tutto abili e desiderosi di esplorare il mondo e di acquisire conoscenze e competenze utili per la propria realizzazione.

In tale direzione, in diversi ambiti della prevenzione e della promozione del benessere è stata dimostrata l'efficacia dei programmi basati sull'insegnamento delle life skills nel promuovere un buon adattamento, favorire il successo scolastico, ridurre i problemi emotivi e sostenere autostima, autoefficacia e *agency* (WHO, 1993; WHO, 2003; UNICEF, 2019). Il possesso delle life skills, infatti, funge da fattore di protezione per l'individuo che è maggiormente in grado di

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

adottare strategie efficaci per affrontare i problemi quotidiani e migliorare il proprio adattamento alla vita. Immaginare l'implementazione di percorsi strutturali all'interno della scuola per la promozione delle life skills fa leva sulla consapevolezza che queste abilità dovrebbero far parte del comune repertorio di competenze psicosociali dei giovani. Infatti, è sempre L'OMS a sostenere che l'inserimento dell'educazione alle life skills dovrebbe riguardare tutte le scuole di ogni ordine e grado e dovrebbe essere inserita nelle varie programmazioni non come disciplina aggiuntiva, ma come un percorso trasversale e longitudinalmente integrato nel processo didattico. Tuttavia, la sfida educativa è quella di provare a spostare progressivamente l'attenzione dalle più tradizionali competenze teoriche e tecniche (*il sapere*), a quelle che in passato venivano considerate *competenze implicite* al curricolo e che ineriscono la sfera socio-emotiva. In particolare, l'interesse scientifico nei confronti della relazione esistente tra processi cognitivi e attivazione socio-emotiva ha subito una spinta notevole tanto che gli studi sulla relazione tra questi due elementi si sono moltiplicati (Schwarz, 2000; Deak, 2011; Cavalera e Pepe, 2014; Oatley e Johnson, 2013). I risultati delle ricerche hanno mostrato che la dimensione emotiva influenza e modula il comportamento tramite le interazioni che si creano tra ambito biologico, sociale e cognitivo (Deak, 2001). Recentemente, D'Errico *et al.* (2018) hanno posto l'accento sull'importanza che la dimensione emotiva, le "emozioni cognitive", hanno sui processi di apprendimento. In particolare, le emozioni risulterebbero essere filtri attraverso i quali gli individui vedono e leggono il mondo, interpretano i suoi oggetti e valutano i suoi elementi critici (D'Errico *et al.*, 2018). A tal proposito, in letteratura si parla di *non-cognitive skills* (Heckman, 2001) per indicare tutte quelle competenze non direttamente legate alle dimensioni cognitive dell'essere umano e dell'apprendimento. Si tratta di un temine cappello, un'etichetta che ingloba tutta un'altra serie di termini con analogo significato: competenze trasversali; soft skills; life skills; competenze "chiave"; competenze di cittadinanza; competenze socio-emotive. Grazie ai numerosi studi condotti in tale ambito, sappiamo che le emozioni possiedono elementi isolabili su cui è possibile intervenire in maniera organizzata e intenzionale (Goleman, 2011). Si trat-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

ta di attivare percorsi orientati all'educazione della dimensione non cognitiva che insegnino a riconoscere e gestire le emozioni. Comprendere le emozioni, saperle riconoscere e controllarle è empatia cognitiva che diventa comprensione empatica quando riesce anche ad attivare la dimensione affettiva. Ed è proprio la relazione sana equilibrata con se stessi e con gli altri che influisce su benessere e felicità. In generale, è bene ricordare che l'educazione non deve limitarsi ad allenare capacità misurabili attraverso test standardizzati con l'unico fine di promuovere successo scolastico e/o professionale, ma deve mirare allo sviluppo di un *corpus* di competenze cognitive e non-cognitive che possono esplicitarsi in una condotta etica e responsabile e in una leadership democratica (Renzulli e O'Souza, 2014). L'obiettivo dell'educazione, infatti, dovrebbe essere quello di formare i *cittadini completi* (Baldacci, 2019) e soprattutto persone capaci di prendersi cura di se stessi e del bene comune.

A tal proposito, è fondamentale richiamare l'attenzione che il Governo italiano ha posto su tale tematica con l'introduzione del Disegno di legge n. 2493, approvato dalla Camera dei deputati l'11 gennaio 2022: "Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale". Le motivazioni sono molteplici e non è un caso che la proposta di sperimentazione si sia concretizzata dopo la pandemia da Covid-19. Tale evento ha mostrato quanto l'essere umano sia costitutivamente vulnerabile e quanto per prosperare e mantenere uno stato di *ben-essere* le sole capacità cognitive non siano sufficienti. Dall'altro lato della bilancia, infatti, pesano tutte quelle capacità, sociali ed emotive, che servono all'essere umano per prepararsi ad affrontare un mondo sempre più incerto, esigente e rischioso. Lo scopo dichiarato dal disegno di legge è quello di promuovere azioni finalizzate al contrasto della dispersione scolastica esplicita e implicita in Italia poiché i dati ad oggi sono ancora incompatibili con l'idea di una scuola di qualità, equa e inclusiva (Cerini, 2021). Metri di misura sono ET 2020 e il Goal 4 dell'Agenda ONU 2030, che mostrano quanto ancora il nostro Paese fatichi a raggiungere gli standard minimi rispetto alla qualità della scuola e alle misure per la prevenzione

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

della dispersione scolastica e del contrasto alla povertà educativa, soprattutto in seguito al periodo pandemico. L'ipotesi di soluzione offerta dal disegno di legge e dalla sperimentazione scolastica, da avviare a partire dall'anno accademico 2022/2023, è quello di inserire le competenze non-cognitive nei percorsi scolastici. Punto di partenza è l'attenzione al benessere del soggetto e alla necessità per la scuola di divenire luogo deputato non solo all'istruzione ma anche al processo educativo volto a fornire quel "corredo di sopravvivenza" necessario per imparare a vivere.

A tal fine, una funzione imprescindibile e strategica hanno le abilità sociali ed emotive che si situano alla base del benessere personale. La questione di fondo, però, ruota intorno al fatto che ad oggi ancora non disponiamo di una mappatura dettagliata di quali siano le competenze non cognitive, sociali ed emotive da inserire nei percorsi di apprendimento. Tra i diversi studi presenti in letteratura che hanno contribuito a mappare le competenze sociali ed emotive, in questa sede si prenderà in considerazione lo studio condotto da UNICEF "Life skills and Citizenship Education" (2021) che ha ideato un modello di apprendimento quadrimensionale individuando un insieme di dodici competenze cognitive e non cognitive fondamentali per la vita raggruppabili in quattro macrocategorie:

1. *Learning to know* o dimensione cognitiva;
2. *Learning to do* o dimensione strumentale;
3. *Learning to be* o dimensione individuale;
4. *Learn to live Together* o dimensione dell'educazione sociale e della Cittadinanza.

Competenze trasversali che vengono descritte come

> transferable skills that enable individuals to deal with everyday life, and to progress and succeed in school, work and societal life, constitute from skills, attitudes, values, behaviours and domain-based knowledge which need to be applied in harmony with each other (Hoskins, Liu, 2019 cit. in LSCE, 2021, p. 3).

L'importanza di un approccio educativo improntato alle life skills si lega ad alcune ricerche (Cristini e Santinello, 2012) che hanno dimostrato l'esistenza di fattori protettivi in grado di invertire le

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

previsioni di psicopatologia basate su situazioni ad alto rischio. Per fattori di protezione si intendono quelle condizioni, caratteristiche e capacità che incrementano le possibilità di adattamento e che contribuiscono a mantenere o costruire uno stato di benessere riducendo la possibilità di sviluppare un disagio o mettere in atto comportamenti problematici (Cristini e Santinello, 2012). Nello specifico, gli elementi che vanno a costituire i fattori protettivi riguardano quattro aree di competenza: l'autostima, ovvero la sensazione di valore personale, di fiducia e di efficacia delle proprie azioni sull'ambiente; l'autocontrollo inteso come capacità di controllare i propri impulsi; aspettative e prospettive ottimistiche ovvero l'orientamento verso il successo, il porsi obiettivi e raggiungerli, la fiducia nel futuro, l'adattamento al cambiamento; la capacità di interazione sociale nonché di costruire relazioni salde e durature, la capacità di essere solidali, tolleranti, flessibili e rispettosi nei confronti degli altri. Tali elementi possono essere raggruppati sotto la categoria dell'*agency* con cui si intende «la capacità di dare forma all'azione [che] si traduce in una relazione dialettica capace di riconfigurare le competenze della persona in una cornice più ricca per lo sviluppo personale e professionale (Pignalberi, 2020, p. 109). In tale prospettiva, educare l'*agency* e andare a promuovere competenze in grado di attivarla diventa una priorità pedagogica quando pensiamo alla formazione di ogni individuo poiché la motivazione personale del soggetto agente diventa essenziale per la realizzazione personale, la costruzione del proprio benessere e del benessere comune (Pignalberi, 2020).

Come ampiamente argomentato nel capitolo precedente, l'educazione alla cittadinanza intesa globalmente è uno strumento dal forte potenziale trasformativo che può trasformare gli individui in soggetti in grado di sperare e aspirare. In grado, cioè, di offrire quelle competenze cognitive e non-cognitive che restituiscono alle persone quelle risorse di attivazione che potenziano la *capacitazione* e l'*agency.*

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

4. Adolescenza, disagio e cittadinanza: i risultati di una ricerca

Nello stato di sospensione determinato dall'incertezza, noi metaforicamente saliamo sempre su un albero; ci sforziamo di trovare un punto di vista dal quale esaminare nuovi fatti e dal quale, una volta raggiunta una veduta che ci faccia meglio dominare la situazione, decidere come stiano i fatti nella loro relazione reciproca.

J. Dewey, *How We Think*

1. Note introduttive

Di fronte allo scenario descritto nei capitoli precedenti, la pedagogia ha un duplice compito: da una parte restituire alle giovani generazioni quei diritti di cittadinanza senza i quali rischiano di scomparire come protagonisti di vita civile; dall'altra pensare a nuove modalità di concepire e progettare l'educazione e la formazione dell'uomo e della donna nonché dei cittadini e delle cittadine di domani. In questa direzione, determinante diventa la ricerca attraverso la quale provare a costruire conoscenze, competenze e prassi nuove che offrano alternative educative praticabili e percorribili. Questo soprattutto rispetto all'età adolescenziale verso cui manca la dimensione dell'ascolto e dell'incontro reale. Sì, perché continuare a osservarla e teorizzarla utilizzando quegli immaginari collettivi e quei modelli ermeneutici che storicamente si sono determinati intorno ad essa, significa da una parte continuare ad alimentare percorsi teorici e di analisi chiusi, quindi incapaci di vedere oltre e di ipotizzare prospettive inedite; dall'altra offuscare la complessità e la molteplicità delle singole e singolari vite che costituiscono quell'universo e che non possono essere categorizzate, etichettate. È dovere della pedagogia generale e sociale riflettere criticamente su tali categorie per

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

decostruire, attraverso la virtuosa circolarità tra teoria e prassi, quei modelli politici, sociali e anche pedagogici, che, cristallizzando e unificando le molteplici sfaccettature che connotano l'età giovanile, annullano le loro *identità*, *specificità* e *differenze*. La prospettiva è la seguente: se vogliamo costruire modelli ermeneutici svincolati da tali retoriche che ci restituiscano una reale fotografia di quello che oggi è l'universo giovanile, allora è sulla dimensione dell'incontro e dell'ascolto che si deve puntare. Solo così possiamo provare a comprendere qual è la percezione che ragazzi e ragazze hanno della propria condizione sociale ed esistenziale e solo così possiamo realmente cogliere quali sono i *nuovi* bisogni educativi che devono orientare la costruzione di percorsi formativi funzionali alla loro crescita e al loro sviluppo. In tale prospettiva, l'educazione è una risorsa umana da non disperdere perché in grado di nutrire e preservare l'umanità, l'unicità e la singolarità di ognuno, nonché di offrire la possibilità di contrastare quelle forme di malessere che impediscono al soggetto di compiersi come persona e come cittadino in tutte le sfere della vita: affettiva, intellettuale, estetica, etico-sociale, valoriale. È l'educazione, infatti, che può tornare a restituire senso e significato ai vissuti e alle esperienze. Essa, infatti, è indispensabile per sviluppare una coscienza di sé come soggetto-Persona, come essere sociale e storico e come cittadino *nella* propria comunità e *nel* mondo. Ciò getta «i semi per lo sviluppo di un'idea di cittadinanza fondata sull'esercizio della responsabilità e sul valore della comunità umana, territoriale e sociale a cui si sente di appartenere» (Muscarà e Zapparrata, 2017, p. 212).

Questo significa realizzare il passaggio cruciale da una idea di educazione e istruzione legata alla sola alfabetizzazione strumentale e basata sullo sviluppo di competenze disciplinari, all'idea di una educazione globale e integrale dei soggetti in formazione che si basi sullo sviluppo e la promozione di quelle competenze correlate all'autonomia della persona, allo sviluppo del pensiero critico, al benessere psico-fisico (Muscarà e Zapparrata, 2017).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

2. I risultati di una ricerca

Questo volume nasce all'interno di un percorso di ricerca di dottorato che ha voluto focalizzare la sua attenzione intorno al tema/problema del disagio esistenziale giovanile declinandolo e leggendolo in termini educativi e individuando nell'educazione alla cittadinanza e alle competenze "non-cognitive" una possibile direzione da percorrere per promuovere *agency* e contribuire a contrastare tale fenomeno.

Per questo, le domande di ricerca sono state le seguenti:

– quale ruolo e quale influenza hanno credenze e convinzioni di efficacia nelle life skills sullo sviluppo del pensiero positivo e sul benessere soggettivo degli adolescenti?
– che relazione esiste tra questi due aspetti e i processi partecipativi, la propensione ad assumere forme di responsabilità e impegno civico e lo sviluppo di atteggiamenti attivi e propositivi nei confronti del futuro?

È bene specificare che, in accordo con la cornice epistemologica riportata all'interno del presente volume, il lavoro di ricerca ha adottato un'interpretazione di cittadinanza intesa come crescita personale e mezzo di costruzione dell'identità, come senso di appartenenza, possibilità di fruire dei diritti, necessità di conoscere responsabilità e doveri, virtù civiche e come strumento e contenitore di competenze necessarie ad assumere una postura esistenziale volta all'impegno, alla partecipazione e all'azione nell'ottica della promozione di benessere personale e collettivo e quindi funzionale al contrasto e alla prevenzione di forme di disagio esistenziale giovanile e non. L'idea di fondo è che alla base della cittadinanza e del suo esercizio ci sia il benessere personale/esistenziale e che tra questi due fattori si attivi un circolo virtuoso generativo e trasformativo in grado di alimentare l'uno e l'altro. A partire da tale presupposto, la proposta pedagogica è quella di ripensare i percorsi di educazione alla cittadinanza integrando al loro interno progettualità formative che includono la promozione e lo sviluppo delle competenze "non-cognitive" che, promuovendo *capacitazione*, *agency* e *resilienza trasformativa*, siano in grado di offrire strumenti che mettono le persone nella condizione di sapere, saper essere, saper agire/fare e quindi sentirsi agenti attivi,

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

promotori di cambiamento, costruttori di futuro e parte di comunità. La premessa da cui la ricerca è partita è stata quella di accostarsi al mondo giovanile considerandolo una risorsa proprio per la riuscita della ricerca stessa a partire dall'ascolto dei suoi bisogni, ma anche delle sue proposte e punti di vista. Ciò, nell'ottica di pensare le giovani generazioni come capaci di co-costruire, insieme agli adulti, il presente e il futuro. Per tale motivo, la ricerca si è svolta a stretto contatto con gli studenti e le studentesse delle classi III, IV e V delle scuole Secondarie di Secondo grado (Tab. 1). Questi sono stati coinvolti prima nella compilazione di un questionario e successivamente nella partecipazione a un focus group.

Tab. 1 - Il campione

Classi	*n. rispondenti al questionario*	*n. partecipanti ai focus group*
III	56	6
IV	46	6
V	62	6
Tot. partecipanti	164	18

3. Il questionario: analisi e interpretazione dei dati

Il questionario somministrato agli studenti e alle studentesse è stato suddiviso in tre sezioni:

Sezione 1: finalizzata alla misura della percezione del grado di competenza e di efficacia nelle life skills e focalizzata sui processi di transizione alla vita adulta, sui percorsi biografici, sulle dimensioni dei valori, degli atteggiamenti, della percezione della propria condizione esistenziale;

Sezione 2: finalizzata alla misura della percezione del pensiero positivo e focalizzata sulla percezione del benessere/malessere dei partecipanti, sull'autostima, sull'ottimismo e sulla soddisfazione della vita;

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Sezione 3: focalizzato sui temi della cittadinanza attiva, dell'*agency*, della partecipazione sociale, dell'impegno pubblico e del rapporto con il contesto sociale di appartenenza, con le istituzioni, con la realtà educativa e con i luoghi di aggregazione, indagando anche la percezione del grado di appartenenza/partecipazione al contesto sociale.

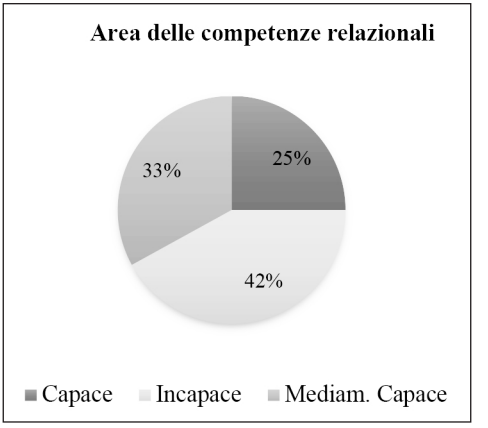
La prima sezione del questionario ha indagato il senso di autoefficacia percepita in tre diverse aree:

1. area delle competenze relazionali;
2. area dell'efficacia personale;
3. area delle competenze cognitive.

La prima sezione ha valutato le convinzioni degli studenti e delle studentesse di essere in grado di gestire i conflitti, risolvere i problemi, saper comunicare in maniera efficace con l'altro, saper riconoscere, comprendere e gestire le emozioni negative, come la rabbia, lo scoraggiamento, il malumore e lo stress, ma anche positive come la gioia e l'entusiasmo.

In generale gli studenti hanno riportato bassi livelli di autoefficacia percepita nella gestione delle emozioni, nella risoluzione dei problemi e nella comunicazione interpersonale e sociale.

Fig. 1 - Percentuali della percezione del grado di efficacia nell'area delle competenze relazionali



Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Fig. 2 - Percentuali della percezione del grado di efficacia nell'area dell'efficacia personale

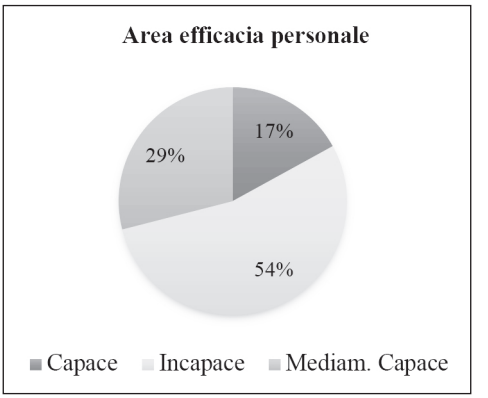
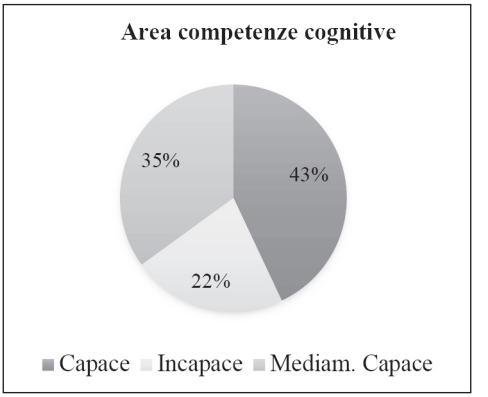


Fig. 3 - Percentuali della percezione del grado di efficacia nell'area delle competenze cognitive



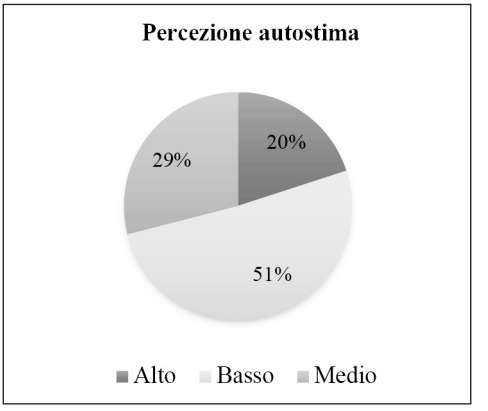
È importante tenere in considerazione che il senso di autoefficacia è uno tra i determinanti personali più importanti poiché permette di incidere sugli eventi ed esprimere le proprie potenzialità (Bandura, 2000; 2012; 2018). Essa fa riferimento alla credenza/convinzione di poter organizzare e gestire in maniera efficace azioni volte a fronteggiare prove, sfide e situazioni e a raggiungere obiettivi giocando un ruolo decisivo nella regolazione dei processi motivazionali e affettivi. Incide notevolmente sulla qualità della vita, sulla capacità di fron-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

teggiare lo stress, l'ansia, la depressione divenendo un predittore di benessere personale soggettivo. Gli studi compiuti da Bandura (2000, 2012, 2018) hanno dimostrato il ruolo decisivo che le convinzioni di autoefficacia hanno in diversi ambiti della vita come quello educativo, familiare, sociale e comunitario e hanno sottolineato l'importanza di lavorare su tali convinzioni entro l'adolescenza. Infatti, secondo tali studi, l'autoefficacia si correla fortemente con il successo scolastico, con il contrasto del fallimento, con l'operare scelte di carriera appropriate, con il contrastare i comportamenti trasgressivi e gli stati depressivi, con il favorire un buon adattamento psicosociale e con la promozione del benessere soggettivo.

La seconda sezione dello studio ha misurato la percezione del pensiero positivo e del benessere soggettivo degli adolescenti indagando le seguenti life skills: ottimismo, resilienza, fiducia, autostima, soddisfazione personale, capacità progettuale, motivazione. Rispetto alla percezione dell'autostima che corrisponde ad un giudizio globale sul valore e sull'accettazione di sé come persona, i risultati ottenuti hanno evidenziato che gli studenti e le studentesse non hanno un giudizio ben definito rispetto a loro stessi e la loro autostima risulta instabile e variabile in base ai vissuti, alle esperienze e agli stimoli che ogni domanda ha fornito. Tuttavia, come mostra il grafico 4, i risultati evidenziano un basso livello di autostima nei partecipanti.

Fig. 4 - Percentuali del grado di autostima percepita



Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Una situazione simile si presenta anche per l'ottimismo e la soddisfazione di vita poiché dai risultati emerge che gli studenti e le studentesse, pur avendo aspettative positive circa il loro futuro, hanno molta paura di non riuscire a trovare la propria strada e non hanno progetti di vita delineati. I grafici 5 e 6 mostrano che, in generale, i partecipanti hanno riferito bassi o medi livelli di ottimismo e molto bassi livelli di soddisfazione di vita e benessere soggettivo.

Fig. 5 - Percentuali del grado di ottimismo percepito

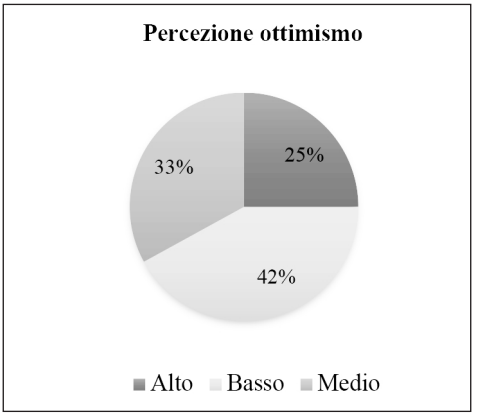
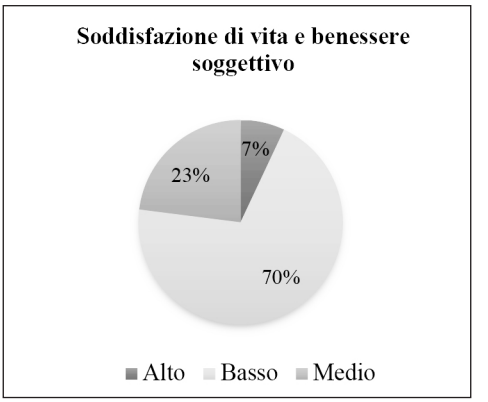


Fig. 6 - Percentuali del grado di soddisfazione di vita e benessere soggettivo percepiti

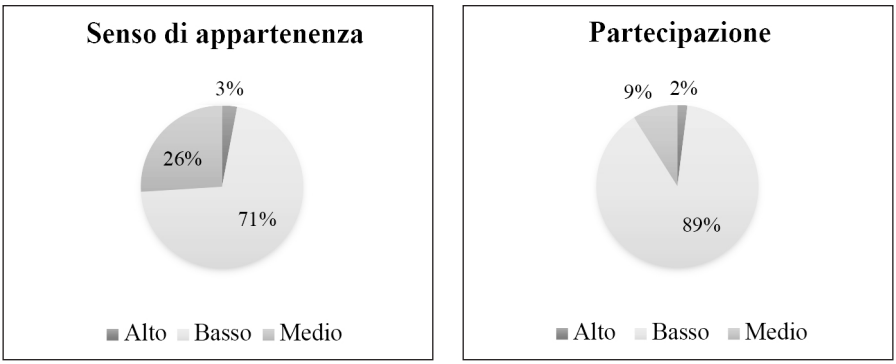


Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

In generale, l'ottimismo è un atteggiamento connesso all'aspettativa di eventi futuri, sociali o materiali, e si identifica come una tendenza generalizzata ad aspettarsi eventi favorevoli nella propria vita. Esso è associato alla soddisfazione di vita e contribuisce a mantenere elevati livelli di benessere. Inoltre, si correla positivamente ad un migliore adattamento sociale ed emotivo, all'aspirazione di una elevata formazione scolastica e all'impegno lavorativo e sociale.

La terza sezione dello studio si è focalizzata sul tema della cittadinanza attiva, dell'*agency* e della partecipazione. Quest'ultima fa riferimento alla possibilità/capacità di prendere parte, di agire e incidere sulle decisioni che non solo riguardano la propria vita in termini individuali, ma anche quelle che riguardano le diverse micro-comunità in cui si è inseriti. Dalla media dei risultati è emerso che i partecipanti non percepiscono la possibilità di poter prendere parte ai processi decisionali all'interno della loro famiglia, della scuola o della città. Dunque, i dati evidenziano che in generale gli adolescenti percepiscono che il loro punto di vista, le loro opinioni e le loro idee non vengono prese in considerazione all'interno dei tre contesti più importanti per loro ovvero la famiglia, la scuola e la città.

Figg. 7 e 8 - Percentuali del grado del senso di appartenenza e della partecipazione percepiti



Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Ciò ha ricadute negative sul senso di appartenenza ai contesti in cui sono inseriti e sulla partecipazione sociale nonché sull'esercizio della cittadinanza attiva. Da diversi studi tra cui FTP (Leone, 2021) emerge che la partecipazione è fortemente correlata alla speranza verso il futuro e all'autoefficacia e, quest'ultima, come già riferito precedentemente, è una competenza di vita protettiva per il benessere complessivo degli individui. La partecipazione, infatti, non solo permette di mettere in gioco le conoscenze e le competenze acquisite durante il percorso formativo, trasformandole in apprendimenti significativi e incarnati, ma produce una grande ricchezza in termini di strumenti indispensabili ai giovani per la loro crescita armonica come persone e come cittadini. La promozione della partecipazione, infatti si traduce in promozione dell'empowerment dei giovani con ricadute positive su numerosi altri fattori: autoefficacia, autostima, sviluppo di life skills, riduzione di comportamenti antisociali, riduzione di malessere percepito, migliori performance scolastiche e accademiche.

4. Il focus group: analisi e interpretazione dei dati

I focus group sono stati condotti con fini esplorativi e con l'obiettivo di raccogliere punti di vista, opinioni, credenze, proposte, desideri, aspettative dei ragazzi e delle ragazze intorno a tre macroaree: la cittadinanza attiva e le forme di educazione alla cittadinanza, il futuro e la scuola.

La prima macroarea indagata è stata quella della cittadinanza. Nello specifico è stato chiesto loro di rispondere alla seguente domanda: "Cosa significa cittadinanza attiva?". Secondo la maggior parte dei partecipanti (89%), la cittadinanza è prima di tutto un riconoscimento giuridico che si traduce nella possibilità di possedere diritti e doveri e di esercitare il voto. Il restante 10%, invece, ha associato il concetto di cittadinanza attiva alla partecipazione all'interno della propria comunità (scuola e città), alla democrazia, alla rappresentanza politica (intesa come possibilità di poter votare ed esprimere liberamente le proprie opinioni), alla possibilità di avere spazi in

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

cui incontrarsi e condividere idee e progetti, al benessere personale e collettivo, al senso di appartenenza ad una comunità, alla responsabilità e al rispetto per l'ambiente:

«La cittadinanza è partecipare alla vita della propria comunità».

«La cittadinanza è stare bene con se stessi e con gli altri sotto tutti i punti di vista» sono alcune delle affermazioni espresse nei focus group.

Un dato particolarmente significativo è che, nei tre focus group condotti, la maggior parte degli studenti e delle studentesse (56%) ha riferito di voler avere la possibilità di votare e quindi di partecipare attivamente e concretamente alla vita politica della propria comunità.

«Io vorrei dare un mio contributo. Mi sento all'altezza di farlo. Cioè, io le mie idee ce le ho. Io penso che ci siano tanti adulti che non sono in grado di votare, non si può dire che gli adolescenti non siano in grado di farlo a prescindere o per l'età. Come ci sono gli adulti che non ne sono in grado, così anche gli adolescenti. Dove sta la differenza? […] Secondo me non è l'età anagrafica che stabilisce se sei maturo o no per votare».

«Tipo c'è il fatto che noi giovani non possiamo votare. A me piacerebbe contribuire a scegliere chi ci deve governare. Si può iniziare dalle città, ad esempio, dalle elezioni dei sindaci. Sento di avere senso civico, di avere idee mie. Sai quanti adulti conosco che non hanno un senso civico o che sprecano il loro voto?».

Rilevante è che la possibilità di votare venga percepita dai ragazzi e dalle ragazze come un modo per esercitare la cittadinanza e uscire dall'invisibilità che riferiscono di percepire:

«Secondo me la cittadinanza attiva è il fatto di non essere invisibili perché io conto qualcosa, do il mio parere, vado a votare, partecipo alle decisioni, alle scelte e sono rappresentato. E automaticamente mi sento parte della società e non sono più invisibile. Perché dai 0 anni ai 18 anni un po' invisibile ti senti».

«Io non mi sento cittadina perché mi manca la parola, nessuno chiede il mio parere, a nessuno interessa sapere cosa vorrei all'interno della mia scuola o della mia città. Semplicemente obbedisco a ciò che altri hanno deciso per me, questo mi fa molta rabbia».

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Alla percezione di invisibilità si associa anche la denuncia dell'assenza di spazi in cui sperimentarsi, esprimersi, condividere idee, partecipare alla vita politica e sociale, trascorrere il loro tempo:

«Ma se nelle città non c'è spazio per noi dove dobbiamo andare? Cosa dobbiamo fare? Non possiamo dire la nostra e quando lo facciamo ci deridono. Quando manifestiamo ci vengono a picchiare perché accusati di occupare suolo pubblico in modo non appropriato oppure siamo trattati come scansafatiche».

«Io mi sento emarginata, sinceramente. Sono una ragazza di 16 anni che frequenta la scuola e che oltre a questo non sa cosa fare ogni giorno della sua vita perché non c'è niente da fare. Sì, vado a danza, ma questo è perché i miei genitori pagano una retta per farmi fare un'attività, ma se pensi alla città non c'è niente. Non abbiamo spazi in cui riunirci».

La mancanza di spazi pubblici da poter vivere e abitare incide negativamente anche sulla percezione della loro appartenenza ai contesti. Il concetto di appartenenza è emerso in numerose testimonianze che l'hanno associato con l'esercizio della cittadinanza attiva.

È molto interessante, infatti, che alla domanda "Che cosa significa essere cittadini attivi?" molti di loro abbiano risposto che cittadinanza attiva significa "abitare gli spazi", "avere un ruolo sociale", "essere presi in considerazione", "essere creatori e destinatari di progettualità sociali e politiche". A questo punto è stato chiesto ai partecipanti di rispondere alla seguente domanda: "In cosa consiste l'educazione alla cittadinanza attiva?". Le risposte sono state particolarmente significative perché hanno restituito l'immagine di studenti e studentesse consapevoli, sensibili e profondi. Per loro, infatti, l'educazione alla cittadinanza ha il dovere di educare all'empatia, alla solidarietà, al pensiero critico e riflessivo, alla capacità di giudizio nel rispetto delle differenze, al pensiero non omologato, all'autonomia, al dialogo, al saper comunicare, al saper individuare mete e obiettivi e quindi progettare la propria vita, alla partecipazione e all'immaginazione:

«Educare alla cittadinanza per me significa insegnare ad essere empatici e solidali con l'altro però significa anche saper pensare con la propria testa, cioè imparare a non guardare sempre l'altro ma essere autonomi e non omologati».

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

«L'educazione alla cittadinanza ti deve davvero insegnare come si fa ad essere un cittadino attivo, come si fa a vivere, ad essere maturo e a sapere in che direzione devi andare nella tua vita».

Di seguito si riportano alcune delle più significative parole chiave associate al concetto di cittadinanza:

Fig. 9 - Parole chiave legate alla macroarea della cittadinanza

Rispetto alla seconda macroarea indagata, è stato chiesto ai partecipanti di rispondere alla seguente domanda: "Cosa provi quando pensi al futuro?". Dalle risposte è emerso una generale sensazione di sfiducia nei riguardi del futuro: il 100% dei partecipanti ha riferito di avere paura e l'89% di percepire ansia. Solo il 44% ha collegato alla parola futuro la speranza. Dalle risposte emerge chiaramente che per i ragazzi e le ragazze il futuro è sinonimo di incertezza e di dubbio, ma anche di impotenza e rassegnazione:

«Mi verrebbe da dire che il futuro è una cosa che ci hanno tolto, che non possiamo controllare. Il futuro mi fa paura, le prospettive sono spaventose».

Tale percezione è ancor più aggravata dal fatto che circa il 40% dei partecipanti ha associato al concetto di futuro i rischi legati alla

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

crisi climatica e ambientale, alle guerre e alla cattiva gestione della cosa pubblica da parte delle autorità politiche nei confronti delle quali esprimono disaffezione, sfiducia e rabbia:

«In realtà per come sta il mondo, penso all'inquinamento e alle guerre, non riesco nemmeno prospettarmi tra trent'anni».

«Io ho paura di come la politica in generale si sta evolvendo in Italia, ma anche nel mondo. Mi rendo conto di vivere in uno Stato che non pensa al benessere dei cittadini e che ha capi di governo che credono che l'unico problema del nostro Paese sia l'immigrazione. Io il mio futuro lo vedo spacciato a causa di queste persone. Se un domani dovessi avere un bambino o una bambina in che Paese lo faccio crescere?».

Di seguito si riportano alcune delle più significative parole chiave associate al futuro:

Fig. 10 - Parole chiave legate alla macroarea del futuro

Rispetto alla terza macroarea, ovvero la scuola, è stato chiesto ai partecipanti di rispondere alla seguente domanda: "Che ruolo ha o dovrebbe avere la scuola nelle vostre vite?".

Le risposte sono state molto significative poiché emerge che per il 90% dei partecipanti la scuola ha un ruolo chiave dal valore imprescindibile. Essa è stata descritta come il luogo in cui non solo acquisire conoscenze, ma anche competenze utili alla vita, in cui

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

imparare a relazionarsi agli altri, al mondo, ad affrontare difficoltà, a prendere decisioni. La scuola, infatti, ti permette di diventare «una persona matura, consapevole, libera, autonoma e [ti insegna] a saper vivere».

«Io a scuola ci vado perché so che oltre ad essere un dovere è un diritto. Certo, ci sono tante cose della scuola che cambierei, che non mi piacciono però è lì che ho conosciuto i miei migliori amici e il mio fidanzato. A scuola rido, piango, mi arrabbio. Provo delle emozioni e quindi mi sento viva».

A ciò si aggiunge il fatto che gli studenti e le studentesse riconoscono il grande valore che la scuola ha per la loro crescita personale, professionale e per esercitare la cittadinanza attiva:

«C'è bisogno di molta cultura, c'è bisogno della scuola. Per essere cittadini attivi devi essere una persona critica, responsabile, consapevole e devi conoscere il mondo. Se non vai a scuola queste cose mica le impari dal nulla».

Se, però, da una parte associano alla scuola vissuti ed emozioni positive come l'amicizia, l'amore o la gioia e esprimono consapevolezza rispetto alla sua importanza quale mezzo imprescindibile per accedere a conoscenze, competenze e capacità necessarie per vivere all'interno della società e per esercitare la cittadinanza; dall'altra associano ad essa anche tutta una serie di vissuti, emozioni e sensazioni negative come l'ansia, la paura, la frustrazione che li spingono a desiderare dei cambiamenti. Alla scuola chiedono di divenire comunità, di poter partecipare attivamente alla sua organizzazione e contribuire alle decisioni che direttamente li riguardano:

«Anche nella scuola nessuno ci chiede cosa vorremmo fare, quali progetti attivare a partire dai nostri interessi. Ovviamente noi lo sappiamo che non possiamo decidere da zero, senza gli adulti, però potrebbero darci alternative e chiederci cosa preferiamo. Questo mi farebbe sentire di appartenere alla mia scuola, ad oggi io questa sensazione non ce l'ho».

La scuola si sostanzia, dunque, come luogo in cui da una parte sperimentare le possibilità di sviluppo dell'individuo, dall'altra come ponte tra la vita interiore di ogni soggetto e quella sociale, delle re-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

gole e della relazione con gli altri, in cui promuovere tre dimensioni fondamentali per la crescita e la formazione integrale dell'individuo: il *benessere* soggettivo, la *capacitazione* e l'*empowerment.*

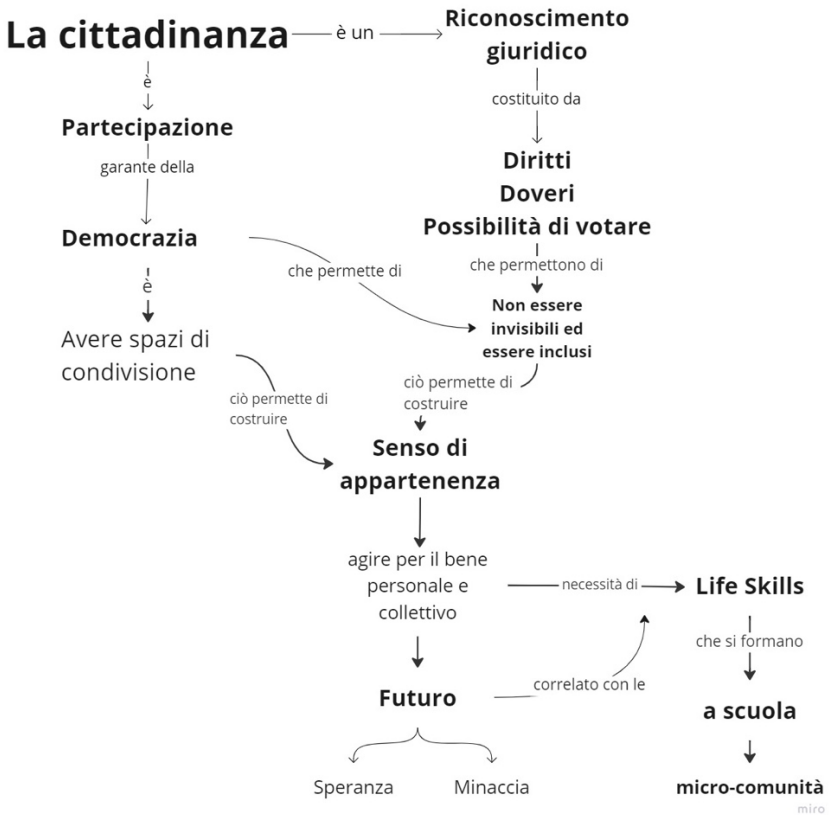
Di seguito si riportano alcune delle più significative parole chiave associate alla scuola:

Fig. 11 - Parole chiave legate alla macroarea della scuola

Dall'analisi tematica (Herzog *et al*., 2019) svolta sulle trascrizioni letterali dei focus group, inoltre, è stato possibile ottenere la seguente mappa concettuale sul costrutto di cittadinanza:

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Fig. 12 - Mappa concettuale sul costrutto di cittadinanza



5. Discussione dei risultati

I risultati hanno restituito l'immagine di ragazzi e ragazze proattivi, dotati di sensibilità civica, desiderosi di offrire il proprio contributo, esprimere le proprie idee e opinioni, raccontare di sé e riferire una propria rappresentazione del mondo. Ovvero hanno restituito l'immagine di ragazzi desiderosi di partecipare alla vita sociale e politica dei loro contesti e alla ricerca di spazi di ascolto, confronto e condivisione. A partire dall'analisi delle loro credenze, però, emerge chiaramente l'immagine di studenti e studentesse *depotenziati/e* che non hanno spazi in cui sperimentarsi e non sentono di essere opportunamente valorizzati.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Rispetto alla prima domanda di ricerca, ovvero "quale ruolo e quale influenza hanno credenze e convinzioni di efficacia nelle life skills sullo sviluppo del pensiero positivo e sul benessere soggettivo degli adolescenti?", i risultati emersi dall'analisi del questionario hanno mostrato che in generale i partecipanti percepiscono un basso livello di autoefficacia in tutte e tre le aree di competenze indagate. Dario Ianes (1996) individua nell'autoefficacia un fattore determinante per il successo personale, scolastico, per il benessere e per la percezione della propria *agency*. Secondo lo studioso, è il senso di autoefficacia percepita a determinare il livello degli obiettivi che un individuo si prefigge di raggiungere nonché la sua capacità di fronteggiare gli imprevisti e risolvere i problemi. L'autoefficacia, inoltre, gioca un ruolo decisivo anche per quanto riguarda la regolazione dei processi motivazionali e di quelli affettivi incidendo notevolmente sulla qualità della vita, sulla capacità di fronteggiare lo stress, l'ansia, la depressione. Ciò viene confermato dai risultati nella seconda sezione del questionario in cui emerge un basso livello di autostima, ottimismo e soddisfazione di vita e benessere soggettivo.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca, ovvero "che relazione esiste tra questi due aspetti e i processi partecipativi, la propensione ad assumere forme di responsabilità e impegno civico e lo sviluppo di atteggiamento attivi e propositivi nei confronti del futuro?", i risultati hanno riferito percentuali molto basse di senso di appartenenza e di partecipazione alla vita sociale dei partecipanti. Dalle risposte date ai singoli items emerge che le motivazioni di tali risultati vanno rintracciate sia nella bassa percezione di efficacia nelle life skills e nella bassa percezione della propria autostima, dell'ottimismo e del benessere soggettivo, ma anche in una serie di fattori esterni. Infatti, emerge che i partecipanti non percepiscono la possibilità di poter prendere parte ai processi decisionali all'interno della loro famiglia, della scuola o della città dove i loro punto di vista, le loro opinioni e le loro idee non vengono nemmeno prese in considerazione. Tutti gli items, infatti, muovono in questa direzione quasi a restituire la percezione di invisibilità che i ragazzi e le ragazze provano. Questi risultati sono stati confermati, poi, nella fase qualitativa. Dall'analisi dei focus group, infatti, emerge chiaramente che i partecipanti denun-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

ciano l'impossibilità di partecipare attivamente alla vita della propria comunità nella quale si sentono non solo esclusi e marginalizzati, ma anche invisibili. A conferma del nesso emerso tra benessere personale e cittadinanza, i partecipanti ai focus group hanno riferito che la cittadinanza è anche garante del benessere individuale e collettivo, un benessere che sentono negato perché privati della possibilità di poter avere spazi in cui esprimersi, sperimentarsi, condividere idee e prendere parte ai processi decisionali e questo non solo nelle loro città, ma anche all'interno delle scuole.

I risultati, quindi, da una parte hanno confermato che le credenze e le convinzioni di efficacia nelle life skills hanno un ruolo determinante per lo sviluppo del pensiero positivo e per la promozione del benessere soggettivo degli adolescenti con ricadute positive sui processi partecipativi, sulla propensione ad assumere forme di responsabilità e impegno civico e sullo sviluppo di atteggiamenti attivi e propositivi nei confronti del futuro; dall'altra hanno evidenziato la presenza di problematiche esterne legate ad un mondo in cui non si sentono inclusi e valorizzati con pesati ricadute sull'autostima, sull'*agency* e in generale sulla percezione del proprio futuro e sulla capacità di progettare la propria esistenza a breve e lungo termine.

In questo senso, la promozione della partecipazione e l'educazione alle competenze di cittadinanza, nonché l'esercizio attivo di tali competenze, soprattutto in età evolutiva, permetterebbero di aumentare la percezione di avere la possibilità di incidere sui cambiamenti futuri, di poter modificare gli eventi, di poter risolvere i problemi individuali e collettivi. Di conseguenza si andrebbe a lavorare anche sulla percezione del proprio futuro, sulla propria capacità di progettare e progettarsi e, più in generale, sulla percezione del proprio benessere.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

5. Per non concludere: prospettive pedagogiche di ricerca e azione

> *La pedagogia non può non interrogarsi sul come e perché la formazione dell'uomo cambia, quando l'uomo si porta oltre se stesso, cioè quando l'uomo diviene capace – e siamo appena agli esordi di questo processo – di ricostruire e di integrare la propria natura umana.*
>
> F. Pinto Minerva,
> *La mia pedagogia: differenza, complessità, ibridazione, utopia*

Già alla fine degli anni '90 del '900, all'interno del *Manuale di pedagogia generale* (Frabboni e Pinto Minerva, 2001), Franco Frabboni dedicava particolare attenzione all'adolescenza in un paragrafo intitolato "Gli specchi rubati della cittadinanza giovanile" in cui invitava ad «accendere i riflettori e inondare di luce il *pianeta giovani*» (p. 569). Egli sottolineava la necessità di «sgomberare il campo da possibili letture assiomatiche (e fondamentaliste) dell'universo giovanile» che finiscono per restituire un'immagine dell'adolescenza centrata sui problemi e soprattutto omologata, quindi, incapace di mostrare quel *mosaico di vite* così complesso, sfaccettato e diversificato disegnato dai *volti empirici* (storici, in carne e ossa) di coloro che lo costituiscono. Evitare tale rischio significa chiedere direttamente ai giovani qual è la percezione che hanno della propria condizione sociale ed esistenziale all'interno della nostra società; soprattutto, chiedere quali sono i paesaggi di cittadinanza "oscurati e negati" all'età adolescenziale.

Gli adolescenti, dunque, sono realmente tutti "ragazzi difficili" (Bertolini, 1993)? E quella giovanile è realmente un'età senza *futuro*? È vero che lo scenario storico, sociale e culturale, oggi, rende sempre più incapaci di proiettare il proprio sguardo oltre il confine del presente e della contingenza, ma esiste un *underground*, un sommerso

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

giovanile, spesso *invisibile*, che è sensibile e attento alle questioni politiche, etiche e civili, che è impegnato, competente e desideroso di partecipare alla vita sociale, pronto a adottare il linguaggio non omologato della protesta per esprimere e comunicare, in maniera trasformativa e generativa, un *sentiment* del tempo che è sì espressione di quella inquietudine, di quel nichilismo e di quella sofferenza emotiva, etica e culturale di cui si è ampiamente parlato, ma che è anche desiderio di cambiamento e tensione progettuale verso un futuro da riconquistare e modificare. Un desiderio di cambiamento che si alimenta a partire dall'incapacità della società di generare e diffondere nuovi valori, civili ed etico-sociali e di progettare (immaginare) nonché garantire una nuova qualità della vita che tenga conto di una molteplicità di bisogni quali la giustizia economica, il rispetto della diversità, la protezione dell'ambiente, l'accoglienza dei nuovi diritti, la cultura della pace, l'uguaglianza sociale, il benessere personale e collettivo, ecc. È anche vero, però, come emerso dai risultati della ricerca empirica, che si deve fare i conti con un generale senso di disaffezione del mondo giovanile verso il sociale, il civile e il politico. Di fronte a forme sempre più gravi di dissoluzione/decomposizione del tessuto etico della nostra società, il destino del mondo giovanile sembra essere abbandonato allo smarrimento, alla solitudine, senza più saldi punti di riferimento che lo aiutino a costruire i propri orizzonti di senso e le proprie coordinate etico-valoriali, a partire dalle quali disegnare i contorni della propria vita, privata e collettiva. Ci sembra, allora, una direzione da percorrere quella di recuperare e sostenere quelle forme di impegno sociale, politico e civile ancora presenti, o emergenti, tra le giovani generazioni.

L'adolescenza è, dunque, un'età senza *cittadinanza*? Lo scenario di fronte al quale si ritrovano le nuove generazioni pare accentuare il divario tra istituzioni (la famiglia, la scuola, i partiti politici, il mondo del lavoro, le chiese, ecc.) e cittadini. Di fronte alla scarsa permeabilità delle istituzioni, la forte domanda di partecipazione espressa dai ragazzi e dalle ragazze rimane un bisogno inascoltato. In questo scenario, i giovani risultano privati di una effettiva rappresentanza politica, estraniati e relegati in un "mondo in miniatura" costruito per loro dagli adulti. È questo un altro pericoloso spettro che abita le loro

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

vite: l'*emarginazione*, vissuta sia nel contesto sociale che scolastico che spesso si trasforma in una percezione di *invisibilità* con conseguenze come il rifiuto della società e il ripiegamento intimistico.

Per restituire futuro e protagonismo alle giovani generazioni, è necessario, allora, offrire percorsi formativi che le rendano capaci di intervenire in qualità di protagonisti sulla trasformazione della realtà sociale. In questo senso, il territorio e gli ambienti di vita custodiscono al loro interno un grande valore educativo in quanto sorgenti di esperienza e situazioni di apprendimento plurime e significative. Le esperienze formative che emergono da tale sinergia e da quello che Gherardi (2013) chiama "ecosistema formativo" accrescono le possibilità di sviluppo di forme di coscienza di sé in quanto cittadino, come soggetto inserito all'interno di una comunità e come essere sociale e storico. Promuovere l'attivazione di percorsi/processi partecipati nella programmazione e progettazione dei contesti di apprendimento formali, informali e non formali

> favorisce la cultura dell'intervento, del "progetto integrato" che genera nuove traiettorie di raccordo e di alleanza pedagogica ed efficaci modelli operativi di sussidiarietà e interdipendenza tra chi sta fuori e chi si trova dentro i cancelli scolastici: tra due sistemi educativi (scuola e città) impegnati in vario modo nel democratico compito di sostenere crescita e sviluppo, coscienza autonoma e pensiero libero (Muscarà e Zapparrata, 2017, p. 212).

In tale ottica, soprattutto negli ultimi anni, la pedagogia ha abbracciato il tema della comunità ripensandola criticamente come risorsa educativa e come potente strumento per rispondere alle sfide educative emergenti del nostro tempo. La pedagogia di comunità incontra e abbraccia la pedagogia del *well-being* volta a garantire e permettere «a tutti gli individui di godere degli *standard of living*, ovvero degli standard essenziali di vita, i quali riguardano il diritto alla salute, il diritto al lavoro, ma anche il diritto a partecipare alla vita sociale» (Corsi e Ulivieri, 2013, pp. 5-8) e, aggiungiamo, il diritto al benessere esistenziale (Iavarone, 2008), alla felicità (Dato, 2021, 2016; Rossi, 2017) pedagogicamente intesi.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Un'idea che può diventare realtà a patto che accanto alla dimensione locale, territoriale e comunitaria si accosti anche quella globale per non rischiare di essere miopi rispetto al fatto che non possiamo più pensare alla cittadinanza e al suo esercizio se non in termini globali soprattutto se l'obiettivo è quello di immaginare futuri diversi.

Chiave di volta: *l'educazione alla cittadinanza* soprattutto nella prospettiva globale. L'educazione alla cittadinanza globale, infatti, viene definita da Tarozzi (2022) come un'etica collegata a una pedagogia trasformativa orientata al futuro e che presuppone un cambiamento radicale nei modi di pensare il mondo e agire al suo interno. Un'etica intrisa di speranza, intesa, sulla scia del pensiero di Freire (2014), come virtù politica per immaginare mondi possibili e porre le basi per una nuova pedagogia trasformativa.

È ciò che emerge anche dall'ultimo rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: A New Social Contract for Education* (2021) all'interno del quale viene assegnato un ruolo importante alla prospettiva globale in educazione per rispondere alle sfide urgenti che siamo chiamati ad affrontare e per prefigurare nuove prospettive educative per il futuro (Tarozzi, 2022). Un futuro, scrive Tarozzi (2022) utilizzando le parole di Appadurai (2013), declinato come fattore culturale, che fa propria un'etica della possibilità con cui si intendono quei modi di «pensare, sentire e agire che accrescono gli orizzonti della speranza» (p. 295).

In questo senso, l'educazione alla cittadinanza nella sua accezione globale diviene una vera e propria categoria pedagogica necessaria per ripensare la scuola come comunità educante, insieme al territorio, promotrice di valori nuovi in grado di rifondare la persona, la comunità/società, il mondo. Paradigma educativo, modello ermeneutico attraverso cui leggere e interpretare i cambiamenti e i fenomeni che caratterizzano la realtà e attraverso cui promuovere interventi educativi sistemici che si realizzino anche oltre le mura scolastiche.

In questa prospettiva, l'educazione alla cittadinanza va ripensata in ottica pedagogica come categoria in grado di orientare le prassi educative ad essa indirizzata e in grado di adempiere all'importante compito di formare una nuova cittadinanza emancipata, cosciente e sensibile rispetto a dimensioni e categorie quali la complessità, la re-

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

sponsabilità, la partecipazione, la solidarietà, il dialogo, la tolleranza, il rispetto, la cura, la vulnerabilità, la differenza, il benessere esistenziale, la felicità, la speranza, l'impegno.

Si tratta, quindi, di interpretare la cittadinanza come un insieme di livelli interdipendenti che si muovono tra dimensione personale, soggettiva ed esistenziale e dimensione sociale, collettiva e comunitaria, via via ampliata in dimensione globale.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Bibliografia

Allport G.W. (1969), *Psicologia della personalità*, Las, Roma.

Amenta G. (2004), *Gestire il disagio a scuola*, La Scuola, Brescia.

Ammaniti M. (2018), *Adolescenti senza tempo*, Raffaello Cortina, Milano.

Annacontini G. (2014), *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*, L'Harmattan Italia, Torino.

ASviS (2022), *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, Roma.

Augé M. (2009), *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano.

Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.

Balzano V. (2020), "Nuove prospettive pedagogiche per un educare alla cittadinanza democratica e sociale", *Attualità Pedagogiche*, 2, 1: 36-47.

Bandura A. (2000), *Autoefficacia*, Erickson, Trento.

Bandura A. (2012), *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Erickson, Trento.

Bandura A. (2018), *Autoefficacia, teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.

Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano.

Barone P. (2019), *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*, FrancoAngeli, Milano.

Barone P. (2021), "Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna", *Encyclopaideia*, 25, 61: 3-9.

Bateson G. (1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.

Bateson G. (1989), *Dove gli angeli esistono*, Adelphi, Milano.

Bateson G. (1997), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

Battro A., Denham P.J. (2007), *Hacia un inteligentia digital*, Nacional de Educación, Academia, Buenos Aires.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
Benasayag M., Smith G. (2013), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
Benson P.L. (1997), *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*, Jossey-Bass, San Francisco.
Benson P., Saito R. (2000), *The Scientific Foundations of Youth Development*, Search Institute, Minneapolis.
Bertolini P. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze.
Bertolini P. (1996), *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Zanichelli, Bologna.
Biasin C. (2019), *Emerging adulthood: la "fatica" di diventare adulti*, in Cornacchia M., Tramma S., a cura di, *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Carocci, Roma.
Biesta G., Lawy R. (2006), "From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice", *Cambridge Journal of Education*, 36, 1: 63-79.
Bocchi G., Ceruti M. (1994), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
Boeri T., Galasso V. (2007), *Contro i giovani. Come l'Italia sta tradendo le giovani generazioni*, Mondadori, Milano.
Bourn D., Ed. (2020). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*, Bloomsbury.
Bruner J. (2015), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
Cambi F. (2008), *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
Cambi F., Certini R., Nesti R. (2017), *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzioni*, Carocci, Roma.
Castaldi M.C. (2020), "Educare al *co-sentire* per una cittadinanza attiva e una sostenibilità etica nella comunità territoriale", *Attualità Pedagogiche*, 2, 1: 48-55.
Catarci M., Santerini M. (2020), "Disagio, esclusione e risposte educative", *Pedagogia oggi*, 18, 2: 12-14.
Cavalera C., Pepe A. (2014), "Social Emotions and Cognition: Shame, Guilt and Working Memory". *Social and Behavioral Sciences*, 112: 457-464.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Cavallo M. (2002), *Ragazzi senza. Disagio, devianza e delinquenza*, Bruno Mondadori, Milano.
Cerini G. (2021), *Giovani con poche prospettive (crescono). Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid Editrice, Napoli.
Ceruti M., Bellusci F. (2020), *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Sesto San Giovanni.
Ceruti M., Bellusci F. (2021), *Il secolo della fraternità. Una scommessa per la cosmopolis*, Castelvecchi, Roma.
Cornacchia M., Tramma S. (2019), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Carocci, Roma.
Corsi M., Ulivieri S. (2013), "La pedagogia del Well-Being", *Pedagogia oggi*, 1: 5-8.
Costa S. (2009), *Disagio e fragilità in età evolutiva: alcuni antidoti del metodo scout*, in Aa.Vv., *Disagio e nuove povertà. Le risorse educative dello scautismo*, Fiordaliso, Roma.
Crescenza G. (2020), "Educare a vivere con gli altri: una sfida democratica per la scuola", *Attualità Pedagogiche*, 2, 1: 56-64.
Crescenza G. (2023), *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza*, Pensa MultiMedia, Lecce.
Cristini F., Santinello M. (2012), *Reti di Protezione. Prevenzione del consumo di sostanze e di comportamenti antisociali in adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
Croce M., Vassura M. (2008), "I quattro assi della prevenzione", *Animazione Sociale*, 8/9: 21-36.
D'Errico F., Paciello M., De Carolis B., Vattanid A., Palestra G., Anzivino G. (2018), "Cognitive Emotions in E-Learning Processes and Their Potential Relationship with Students' Academic Adjustment", *International Journal of Emotional Education - Special Issue*, 10, 1: 89-111.
Dato D. (2016), *Contro la povertà educativa. Per coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità*, in Loiodice I., De Serio B., *Luoghi e tempi dell'infanzia. Per una pedagogia dei diritti*, Harmattan Italia, Torino.
Dato D., Cardone S., Romano C. (2021), *L'ora della felicità*, Progedit, Bari.
Davies I. *et al.* (2018), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*, Palgrave Macmillion, Basingstoke.
De Leo G., Patrizi P. (2002), *Psicologia della devianza*, Carocci, Roma.
Deak A. (2011), "Brain and emotion: cognitive neuroscience of emotion", *Review of Psychology*, 18, 2: 71-80.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Del Core P. (1990), *Gioventù, identità e senso di vita. Contributo sperimentale alla teoria motivazionale di V. Frankl*, Edi Oftes, Palermo.

Dewey J. (1899), *The School and Society.* University of Chicago (trad. it.: *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2018).

Dewey J. (1910), *How We Think*, D.C. Heath and Company, Lexington (trad. it.: *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2019).

Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, Tje Macmillan Company, New York (trad. it.: Agnoletti E.E., Paduano P., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano, 2012).

Erikson E. (1995), *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma.

Eurydice (2017), *Citizenship Education at School in Europe – Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Fabbri M. (2020), "Preadolescenti onlife: educare alla cittadinanza digitale", *MeTis. Mondi Educativi. Temi indagini suggestioni*, 10, 1: 139-161.

Gambacorti-Passerini M.B. (2022), *Eco-fenomenologie del disagio educativo*, in Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B., *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*, FrancoAngeli, Milano.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001), *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Roma-Bari.

Franch S. (2020). "Global citizenship education discourses in a province in northern Italy", *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12, 1: 665-678.

Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino.

Freire P. (2018), *Pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino.

Galimberti U. (2014), *L'ospite inquietanti. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.

Gaudelli, W. (2016), *Global citizenship education: Everyday transcendence*, Routledge, New York.

Gherardi V. (2013), *Metodologie e didattiche attive*, Aracne, Roma.

Goleman D. (2011), *Intelligenza emotive. Che cos'è e perché può renderci felici*, EUR, Roma.

Guido C., Verni G. (2006), *Educazione al benessere e nuova professionalità docente Ricerca – Profili – Riflessioni*, Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute, Bari.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Hartung C. (2017), "Global citizenship incorporated: Competing responsibilities in the education of global citizens", *Discourse*, 38, 1: 16-29.
Havinghurst R. J. (1948/1972), *Developmental Tasks And Education*, Basic Books, New York.
Heidegger M. (1927), *Sein und Zeit*, Niemeyer Verlag, Halle (trad. it.: Marini A., *Essere e Tempo*, Mondadori, Milano, 2017).
Herzog C., Handke C., Hitters E. (2019), *Analyzing Talk and Text II: Thematic Analysis*, in Van den Bulck H., Puppis M., Donders K., Van Audenhove L., Eds., *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, Basingstoke.
Höffe O. (2007), *La democrazia nell'era della globalizzazione*, Il Mulino, Bologna.
Hoskins B., Saisana M., Villalba C. (2015), "Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator", *Social Indicators Research*, 123, 2: 431-457.
Ianes D. (1996), *Metacognizione e insegnamento*, Erickson, Trento.
Iavarone M.L. (2008), *Educare al benessere*, Mondadori, Milano.
Jooste N., Heleta S. (2017), "Global citizenship versus globally competent graduates", *Journal of Studies in International Education*, 21, 1: 39-51.
Keating A. (2014), *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
Kymlicka W., Norman W. (1994), "Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory", *Ethics*, 104, 2: 352-381.
Ladogana M. (2021), *Educare alla cittadinanza in senso ecologico. Nota introduttiva*, in Dato D., Ladogana M., a cura di, *Educare alla cittadinanza locale e globale. Contesti, percorsi, esperienze*, Zeroseiup, Città di Castello.
Laffi S. (2000), *Il furto. Mercificazione dell'età giovanile*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli.
Laffi S. (2014), *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Feltrinelli, Milano.
Leek J. (2019), "Teachers perceptions about supporting youth participation in schools: Experiences from schools in England, Italy, and Lithuania", *Improving schools*, 22, 2: 173-190.
Leone L. (2011), *FTP - Forme in trasformazione della partecipazione. Rapporto di ricerca sui processi partecipativi dei giovani e sui loro effetti*, Arciragazzi Nazionale.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Loiodice I. (2019), *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano.
Mancaniello M.R. (2018), *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa MultiMedia, Lecce.
Margiotta U. (2014), "La pedagogia critica e i suoi nemici", *Formazione e Insegnamento*, XII, 4: 15-38.
Marshall T.H. (1976), *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari.
Mezzadra S., a cura di (2002), *Diritti di cittadinanza e Welfare State. "Citizenship and Social Class" di Tom Marshall cinquant'anni dopo*, in Marshall T.H., *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari.
Milana M. (2008), "Is European active citizenship fostering inclusion within the Union?: a critical review", *European Journal of Education*, 43, 2: 207-216.
Milana M., Tarozzi M. (2020), *Citizenship Education in Adult Learning and Education (ALE) in Europe and North America: Background Paper for the 5th Global Report on Adult Learning and Education* [Unpublished].
Milana M., Sità C., Damini M. (2023), *Dalla cittadinanza alla cittadinanza "attiva" e il ruolo dell'educazione civica*, in Milana M., Perrillo P., Muscarà M., Agrusti F., *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*, FrancoAngeli, Milano.
Morabito C., a cura di (2022), *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, Save the Children.
Morandi Corradini A. (2019), *Salute e malattia*, in Morandi Corradini A., *Salute, benessere, armonia*, Esercizi filosofici, Milano.
Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
Morin E. (2005), *Il metodo. 6. Etica*, Raffaello Cortina, Milano.
Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
Moro G. (1998), *Manuale di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma.
Moro G. (2013), *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*, Carocci, Roma.
Mortari L., Camerella A., a cura di (2014), *Fenomenologia della cura*, Liguori, Napoli.
Mortari L. (2020), *Educazione ecologica*, Laterza, Roma-Bari.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Muscarà M., Zapparrata M.V. (2017), "Scuola e territorio: le città educative per la promozione della cittadinanza attiva e la coesione sociale", *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1: 205-2020.

Nanni W., Pellegrino V. (2018), *La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni*, in Caritas Italiana, *Rapporto Caritas Italiana 2018 su povertà e politiche di contrasto. Povertà attesa*, Caritas Italiana, Roma.

Neresini F., Ranci C. (1992), *Disagio giovanile e politiche sociali*, Nis, Roma.

Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità*, Il Mulino, Bologna.

Oatley K., Johnson-Laird P.N. (2013), "Cognitive approaches to emotions", *Trends in Cognitive Sciences*, 18, 3: 34-141.

ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.

Oxley L., Morris P. (2013), "Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions", *British Journal of Educational Studies*, 6, 3: 301-325.

Pignalberi C. (2020), "EduCARE alla partecipazione inclusiva e resiliente: il territorio come palestra di agency per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza", *Attualità pedagogiche*, 2, 1: 104-115.

Pinto Minerva F. (2015), *La mia pedagogia: differenza, complessità, ibridazione, utopia*, in Ulivieri S., Cantatore L., Ugolini F.C., a cura di, *La mia pedagogia. Atti della prima Summer school SIPED*, ETS, Pisa.

Prellezzo J.M., Malizia G., Nanni C., (2008), *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma.

Prensky M. (2001), "Digital natives, digital immigrants", *On the horizon*, MBC University Press, 9, 5: 1-6.

Quinto A., Vittori L. (2024), "Un nuovo modo di vivere la cittadinanza globale. Prospettive sull'insegnamento dell'educazione civica", *Articolo 33*, 5: 100-106.

Raccomandazione (2018/C 189/01) del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Consultato il 04/02/2022, da https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)#:~:text=Contesto%20e%20obiettivi,Ogni%20persona%20ha%20diritto%20a%20un'istruzione%2C%20a%20una%20formazione,transizioni%20nel%20mercato%20del%20lavoro.

Recalcati M. (2017), *Il segreto del figlio*, Feltrinelli, Milano.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Renzulli J.S., O'Souza S. (2014), *Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people*, in Plucker J.A., Callahan C.M., Eds., *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*, Prufrock, Waco, TX.

Riva G. (2017), "Interrealtà: reti fisiche e digitali e post-verità", *Il Mulino*, 2: 210-217.

Rossi (2017), *Pedagogia della felicità*, FrancoAngeli, Milano.

Rousseau J.J, (1792), *Émile ou De l'éducation* (trad. it.: *Emilio o dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2003).

Sansavini A., Trombini E., Guarini A. (2020), "Genitori e bambini 0-6 anni durante l'emergenza Covid-19: problematiche, nuove sfide e iniziative di supporto psico-educativo", *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24, 2: 195-200.

Sant E., Davies I., Pashby K., Shultz L. (2018), *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*, Bloomsbury USA Accademy, New York.

Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.

Santerini E. (2019), *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori, Milano.

Saraceno C. (2008), "Tra uguaglianza e differenza: il dilemma irrisolto della cittadinanza femminile", *Il Mulino*, 438, 4: 603-614.

Save the Children (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma.

Schwarz N. (2000), "Emotion, cognition, and decision making", *Cognition and Emotion*, 14, 4: 433-440.

Seligman M.E.P., Csiksentmihalyi M., (2000), "Positive psychology", *American Psychologist*, 55, 1: 5-14.

Sen A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.

Shultz L. (2007), "Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings", *The Alberta Journal of Educational Research*, 53, 3: 248-258.

Sicurello R. (2016), "Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche", *Foro de Educacion,* 14, 20: 70-103.

Surian A. (2019), "I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per la rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche", *RicercAzione*, 11, 1: 117-135.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Tarozzi M. (2001), *Pedagogia generale. Storia, idee, protagonisti*, Guerini, Milano.

Tarozzi M., Rapanà F., Ghirotto L. (2013), "Ambiguities of Citizenship. Reframing the Notion of Citizen-ship Education", *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 8, 1: 201-218.

Tarozzi M., Torres C.A. (2016), *Global citizenship education and the crises of multiculturalism*, Bloomsbury USA Academic, New York.

Tarozzi M. (2017), *Educare alla cittadinanza globale, fra crisi del multiculturalismo e nuovi bisogni di equità*, in Loiodice I, Ulivieri S., a cura di, *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione dei percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari.

Tarozzi M. (2022), "I Futuri dell'educazione fra Pedagogia della Speranza e Strategie Anticipatorie", *Rassegna di pedagogia*, LXXX, 3-4: 257-270.

Tarozzi M. (2023a), Futures and hope of global citizenship education, *International Journal of Development Education and Global Learning,* 15, 1: 44-55.

Tarozzi M. (2023b), *Intercultura e cittadinanza globale nei contesti migratori attuali*, in Riccio B., Tarabusi F., a cura di, *Incontrare le migrazioni. Spunti per l'accoglienza e inclusione di migranti, richiedenti asilo e rifugiati*, I Libri di Emil di Odoya, Città di Castello.

Tarozzi M. (2024). ECG: dal "che cosa" al "come mi posiziono". 4 Idealtipi di ECG. *GLOCITED - Editorial Series on Global Citizenship Education*, testo disponibile al sito: https://unescochairgced.it/glocited/ecg-dal-che-cosa-al-come-mi-posiziono/.

Tolomelli A. (2015), *Homo Eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, Junior, Parma.

Tolomelli A. (2021), "L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell'adolescenza", *Encyclopaideia*, 25, 6: 11-19.

Torres C.A. (2017), *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*, Routledge.

Touraine A. (2009), *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano.

Tramma S. (2019), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.

UNESCO (2014), *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*, UNESCO, Paris.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

UNESCO (2015), *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*, UNESCO, Paris.
UNESCO (2021), *Reimagining Our Futures Together: A new social contract*, UNESCO, Paris.
UNICEF (2019), *Global Framework on Transferable Skills*, United Nations Children's Fund, New York.
UNICEF (2021), *Life skills and Citizenship Education*, UNICEF MENA, Regional Office, Amman.
Vitale E. (2004), *Ius Migrandi. Figure erranti al di qua della cosmopoli*, Bollati Boringhieri, Torino.
Volpicella A.G. (2021), *Educare alla salute per educare alla vita*, in Aa.Vv., *Pedagogia dalla sorgente. Itinerari di ricerca dal pensiero di una Maestra della Pedagogia*, Progedit, Bari.
Williamson H. (1997), *Citizenship Study for the European Commission DGXXII, United Kingdom, Netherlands and Republic of Ireland Final Report*, School of Social and Administrative Studies, University of Wales, Cardiff.
World Health Organization (1993), *Life skills education for Children and Adolescents in Schools. Introcution and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skill Programmes*. Programme on Mental Health, World Health Organization, Geneva.
World Health Organization (2003), *Skills for Health Skills-Based Health Education Including Life skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*, World Health Organization, Geneva.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Educazione per tutta la vita
diretta da L. Dozza

Ultimi volumi pubblicati:

Modelli e buone pratiche

BARBARA BASCHIERA, ROSITA DELUIGI, ELENA LUPPI, *Educazione intergenerazionale.* Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni.

GIULIA CONSALVO, *Il bambino costruttore di competenza plurilingue nella Scuola Montessori* (disponibile anche in e-book).

DANIELA DATO, *Professionalità in movimento.* Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro".

ALESSIA BEVILACQUA, *Comprendere le Medical Humanities.* Percorsi formativi a confronto.

Saggi

ALESSANDRO D'ANTONE, *Prassi e supervisione.* Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo.

ISABELLA LOIODICE, *Pedagogia.* Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita.

ALESSANDRO D'ANTONE, *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità.* Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica (disponibile anche in e-book).

LAURA CERROCCHI, LILIANA DOZZA (a cura di), *Contesti educativi per il sociale.* Vol. II. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze.

LAURA CERROCCHI, LILIANA DOZZA (a cura di), *Contesti educativi per il sociale.* Vol. I. Progettualità, professioni e setting per le età della vita.

LAURA CERROCCHI, LILIANA DOZZA (a cura di), *Contesti educativi per il sociale.* Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità.

MANUELA LADOGANA, *Il tempo "scelto".* Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia (disponibile anche in e-book).

ANTONELLA COPPI, *Community Music.* Nuovi orientamenti pedagogici (disponibile anche in e-book).

ISABELLA LOIODICE (a cura di), *Formazione di genere.* Racconti, immagini, relazioni di persone e di famiglie.

PAOLO RAVIOLO, *Adult education e social media.* Strategie di apprendimento per le comunità professionali.

Ricerche

LAVINIA BIANCHI, *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA.* Processi e pratiche di Educazione degli Adulti.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Educazione per tutta la vita
Open Access - diretta da L. Dozza

Ultimi volumi pubblicati:

FEDERICO CORNI, MONICA PARRICCHI (a cura di), *Il futuro della scuola.* Percorsi innovativi di tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti (E-book).

LAURA SELMO, *Formare al futuro.* Progettualità, metodi e innovazione (E-book).

PAOLO SOMIGLI, MONICA PARRICCHI (a cura di), *Bambini all'università.* Diario di un'esperienza (E-book).

MICHELE CAGOL, *Emozioni, ragione, etica in educazione.* Per una pedagogia dei comportamenti complessi (E-book).

LILIANA DOZZA, SIMONETTA ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (E-book).

GINA CHIANESE (a cura di), *L'educazione permanente.* Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale (E-book).

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Questo LIBRO ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione

VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?

ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER SEGUICI SU:

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze

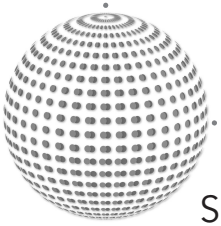
Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.



Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli

torrossa
Online Digital Library

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176848

Gli adolescenti sono realmente tutti "ragazzi difficili"? E l'adolescenza è davvero un'età senza futuro e senza cittadinanza?
Il volume intende rispondere a domande che restituiscono l'idea di una emergenza sociale ed educativa in una prospettiva tutta pedagogica, individuando nell'educazione alla cittadinanza attiva e globale e alle competenze non-cognitive una delle vie da percorrere attraverso cui re-agire alla complessa sfida del disagio esistenziale giovanile.
Dopo un focus sulle "sfide" che la società contemporanea pone all'educazione e alla pedagogia, l'autrice approfondisce il costrutto di cittadinanza e di educazione alla cittadinanza per poi concentrarsi sull'approfondimento della condizione giovanile e sulle forme attraverso cui orientare e ri-orientare le giovani generazioni verso il futuro.
In ultimo, vengono restituiti gli esiti di una ricerca quali-quantitativa che ha coinvolto studenti e studentesse tra i 15 e i 19 anni, finalizzata a indagare il ruolo e le influenze che credenze e convinzioni di efficacia nelle life skills hanno sullo sviluppo del pensiero positivo e sul benessere soggettivo degli adolescenti e la relazione esistente tra questi aspetti e la propensione ad assumere forme di responsabilità e impegno civico e attegiamenti attivi e propositivi nei confronti del futuro.

Annalisa Quinto, dottore di ricerca in Cultura, Educazione e Comunicazione, è assegnista di ricerca all'Università di Bologna "Alma Mater Studiorum" presso il Dipartimento di Filosofia e la Cattedra Unesco in Global Citizenship Education in Higher Education. I suoi interessi di ricerca vertono sull'educazione alla cittadinanza globale e sul contrasto alle forme di disagio esistenziale giovanile non patologico. Su questi temi, ha pubblicato articoli in riviste e saggi in volume.

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze