

# **L'*empowerment* e le competenze relazionali nell'apprendimento e sviluppo della cittadinanza attiva**

Roma 18/07/2016

Autore: F. Campisi

# Indice

<b>Prima parte</b>	<b>Pag. 2</b>
<b>I modelli teorici di riferimento</b>	
<b>Introduzione</b>	<b>Pag. 2</b>
<b>L'approccio umanistico: empatia e Intelligenza emotiva nei contesti di apprendimento</b>	<b>Pag. 3</b>
<b>Seconda parte</b>	<b>Pag. 7</b>
<b>Cittadinanza attiva: alcune ricerche in campo</b>	
<b>Paradigmi e competenze</b>	<b>Pag. 8</b>
<b>I giovani e la cittadinanza attiva: dalla scuola ai contesti della comunità</b>	<b>Pag. 11</b>
<b>Conclusioni</b>	<b>Pag. 19</b>
<b>Bibliografia e sitografia</b>	<b>Pag. 20</b>

# Prima parte: i modelli teorici di riferimento

## Introduzione

L'Unione Europea individua ogni anno un tema di prioritaria importanza che all'interno del programma "Europa per i cittadini", possa sostenere l'Europa nel suo processo di affermazione e, al contempo, i cittadini europei nell'individuazione di valori comuni su cui costruire una cittadinanza che trascenda dai confini geografici, ovvero, la cittadinanza europea.

Un impegno pluriennale che, in modo continuativo e con affondi tematici, ha portato l'UE a promuovere i valori di com-partecipazione e cittadinanza attiva, d'inclusione sociale e benessere di tutte le persone<sup>1</sup>, valori e condizioni contestuali attivati da tutte quelle pratiche e interventi mirati ad attivare processi di *empowerment*, dei singoli e dei gruppi, a sostegno dello sviluppo delle comunità, in cui ruolo cruciale svolgono i processi formativi in termini di *lifelong learning e lifewide learning*.

Nei modelli teorici di approccio umanistico, promuovere l'*empowerment* e benessere nelle comunità, significa considerare la persona quale sistema integrato di potenzialità in termini di risorse e criticità e la relazione interpersonale quale vettore privilegiato per realizzarle nei diversi ambiti quotidiani e fasi di vita.

Rappaport (1987) definisce l'*empowerment* come un processo attraverso cui individui, organizzazioni e comunità acquisiscono potere, cioè un maggior controllo su questioni per loro vitali, essenziali, prioritarie.

La sfera istituzionale che caratterizzava il modello tradizionale di cittadinanza si è negli anni modificata, includendo dimensioni quotidiane o di "cittadinanza vissuta" (Lister, 2005; Lister et al., 2003, 2007), dimensioni culturali o di "cittadinanza culturale" considerata in termini di processi di apprendimento, individuale e collettivo (Delanty 2003) o "multiculturale" (Kymlicka, 1995; Rex, 1996) o, ancora, dimensioni di appartenenza non vincolate esclusivamente allo Stato-nazione come quelle di cittadinanza "postnazionale", "globale" e "cosmopolita", "locale" e "urbana" (Bauböck, 2003, Holston e Appadurai, 1996; Soysal, 1994) o l'inclusione di livelli di riferimento della cittadinanza locale, nazionale, internazionale (James Lynch, 1993), tutti concetti che esprimono l'esigenza di interventi integrati e a multilivello (Giusti, Benedetti 2011) per una società in divenire, sempre più complessa e differenziata.

Parallelamente vengono elaborate nuove teorie dell'apprendimento che riconoscono l'importanza dei contesti (Bronfenbrenner, "*situated cognition*", 1979), e delle relazioni sociali e dell'ampia e complessa gamma di situazioni e

---

<sup>1</sup> nel 2012, dedicando l'anno all'"Invecchiamento attivo e il dialogo tra generazioni", nella prospettiva del ruolo attivo dei cittadini anziani nelle politiche di welfare.

Così come nel 2013 è stato l'anno della cittadinanza, finalizzato non solo all'integrazione con i soggetti immigrati, ma anche a garantire il pieno esercizio del diritto di cittadinanza a tutti i cittadini europei (dalla libera circolazione alle forme di tutela, dal rafforzamento degli istituti di partecipazione alla promozione della cittadinanza attiva nelle nuove generazioni; v. anche Direttiva 50 del 2004 sulla libera circolazione e l'uguaglianza dei diritti).

processi che caratterizzano l'acquisizione e l'utilizzo delle conoscenze e competenze che gli individui impiegano nella vita quotidiana (Bateson, 1998).

L'Unione Europea, e in particolare il Consiglio d'Europa, nella seconda metà degli anni novanta, comincia ad affrontare in modo sistematico le problematiche della società globale mettendo in relazione i nodi del dibattito teorico sopra accennato, con il problema specifico dell'educazione e della formazione.

Sul piano specifico dell'educazione alla cittadinanza, viene profilandosi negli anni, un modello del tutto nuovo che associa ad obiettivi riferiti all'identità nazionale e alla conoscenza dell'organizzazione politico-istituzionale, gli strumenti per affrontare la complessità del mondo attuale a livello personale, sociale, culturale, politico, economico, ambientale proprie dell'ultimo ventennio (Cogan e Derricott, 1998).

Le capacità degli individui di adattarsi alle situazioni mutevoli della società, infatti, costituiscono elemento fondamentale non solo per la realizzazione di sé stessi, ma anche, per contribuire al mantenimento della coesione sociale e della convivenza democratica. Le dimensioni emotiva, affettiva e comportamentale dei soggetti sono oggi ritenute fondamentali per creare quel ponte necessario che colleghi le conoscenze alla vita reale e attivi la dimensione partecipativa ed emancipativa della cittadinanza.

Carl Rogers rivoluzionando per primo i paradigmi della psicologia e della psicoanalisi, sosteneva l'essenzialità, l'efficacia e la funzione facilitante della relazione d'aiuto, sia a livello individuale che di gruppo, non soltanto in contesti clinici e psicoterapeutici, ma anche in quelli di *counseling* nei contesti lavorativi, organizzativi e scolastico-formativi (Rogers, 1971). E' attraverso la relazione consulente/consultante, grazie alle capacità di comprensione empatica, autenticità e accettazione incondizionata dell'altro, che si sostiene e facilita la tendenza attualizzante (Rogers, 1986; Bozarth, 2001) presente nelle persone e in ogni forma di vita, che nell'essere umano si manifesta come capacità di autorealizzarsi attraverso il processo di *empowerment*.

## **L'approccio umanistico: empatia e Intelligenza Emotiva nei contesti di apprendimento**

Dopo Rogers e i contributi della Psicologia Umanistica, si è sviluppato un crescente interesse per il significato e gli effetti dell'empatia sulla coscienza e sullo sviluppo sociale, interesse rinforzato nell'ultimo decennio, dai tanti significativi contributi scientifici provenienti dalle neuroscienze, come la scoperta dei "neuroni specchio", definiti neuroni dell'empatia, che hanno evidenziato la predisposizione genetica, alla risposta empatica in una parte dei rappresentanti della classe dei mammiferi (Rizzolatti, Sinigaglia 2006; Rizzato, Donelli 2011).

Questa nuova comprensione ed oggettivazione scientifica della natura empatica dell'uomo, ha attirato l'attenzione degli esperti di gestione delle risorse umane, che hanno cominciato ad attribuire sempre più importanza al ruolo dell' intelligenza emotiva/sociale nello sviluppo delle competenze trasversali nei processi di apprendimento. In tal senso, ad esempio, la capacità del lavoratore di empatizzare transcendendo confini etnici, razziali, culturali e di genere, è sempre più considerata, una caratteristica fondamentale, sia nei rapporti interni all'azienda sia in quelli esterni con i mercati.

Imparare a lavorare insieme in modo consapevole e comprensivo sta diventando una pratica diffusa in questo mondo complesso e interdipendente.

Oggi una nuova generazione di psicologi, biologi dello sviluppo, scienziati della cognizione e ricercatori, sta studiando in modo sempre più approfondito il complesso percorso dello sviluppo umano, sottolineando il ruolo fondamentale che l'espressione dell'empatia svolge nel creare persone pienamente formate.

Il filosofo Skolimowski scrive “*Essere una persona in un universo partecipativo implica il riconoscimento del legame di partecipazione...*” (1994, p.47). Se riconosciamo questo legame, fondato sulla relazione interpersonale, allora riconosciamo l'empatia, se viviamo veramente in un mondo partecipativo e la nostra stessa esperienza fisica implica il continuo coinvolgimento con gli altri, allora l'empatia diviene il mezzo attraverso il quale entriamo profondamente nella vita degli altri, attraverso la quale comprendiamo e costruiamo la nostra realtà condivisa (Rifkin, 2013). E' l'empatia quindi ad essere considerata quale mezzo di partecipazione alla vita della comunità, e la rete la nuova forma di organizzazione dei contesti, che con la struttura non gerarchica di mettersi in relazione, la natura collaborativa, l'interesse all'accesso e all'inclusione più che all'autonomia e all'esclusione, predispone secondo Rifkin, le generazioni del Duemila ad essere le più empatiche della storia.

Il modo di pensare non gerarchico e collaborativo comincia a penetrare lentamente nelle organizzazioni e negli stili di gestione di alcune grandi multinazionali., sebbene i passaggi della gestione di tipo gerarchico a quelle reticolari siano ancora poco chiari e limitati. Di certo, i sostenitori del modello dell'intelligenza emotiva rintracciano nella messa in atto di questo complesso di competenze, la capacità di lavorare con profitto come elementi di una rete di connessioni reciproche (bibl.), oltre alla capacità di essere costruttivi, di saper creare un'atmosfera (clima) nella quale, la diversità sia qualcosa da apprezzare piuttosto che fonte di attrito.

Goleman, Boyatzis, McKee (2002), studiosi del modello di Intelligenza Emotiva, sottolineano l'importanza del termine “trasparenza” da adottare ad ogni livello di management, intendendo con esso non solo la condivisione delle informazioni, ma anche l'espressione di “...*autentica apertura agli altri per quanto riguarda i propri sentimenti, le proprie convinzioni e le proprie azioni.*” (p. 67). La trasparenza emotiva, sostengono gli AA crea fiducia fra i dipendenti e stimola la collegialità e la collaborazione. Essere più aperti verso i sentimenti altrui, a sua volta, incoraggia un coinvolgimento più empatico. E, aggiungono: “*In senso stretto, l'empatia è la conditio sine qua non di qualsiasi comportamento socialmente efficace nell'ambiente di lavoro ed è la chiave dello stile manageriale collaborativo del XXI secolo.*” (p. 505, anno), definendo questa modalità relazionale come *stile affiliativo*, applicazione pratica delle competenze di tipo collaborativo.

Quanto descritto fin qui, dunque, evidenzia quell'assunto teorico secondo cui la relazione interpersonale svolge un ruolo chiave nei processi evolutivi, come in quelli di apprendimento, e come la sua efficace realizzazione in termini esperienziali, chiami in campo specifiche “...*capacità psicologiche coinvolte nella collaborazione con – e nella motivazione e guida degli – altri.*” (ibidem, 2002), offrendo opportunità esperienziali sia in aula sia nella comunità, per sviluppare competenze empatiche, come previsto dal programma di Social Intelligence, della Columbia University Business School di New York, una delle diverse istituzioni che hanno introdotto la pedagogia dell'intelligenza sociale nel proprio programma di studi.

I pedagogisti che si rifanno al modello dell'Intelligenza Emotiva, ipotizzano che l'estensione e il coinvolgimento empatici costituiscano un criterio importante con cui valutare lo sviluppo psicologico e sociale dei bambini. Negli USA la pedagogia dell'empatia affianca nella didattica, i tradizionali programmi di formazione intellettuale e professionale.

Tale approccio parte dal concetto che la conoscenza è espressione di responsabilità condivise per il benessere collettivo dell'umanità : *“Dalle prime valutazioni del nuovo approccio empatico all'educazione nei pochi luoghi in cui viene adottato, si desumono notevoli miglioramenti dell'attenzione, della responsabilizzazione, delle capacità di comunicazione e del pensiero critico, dal momento che i giovani più introspettivi, più aperti emotivamente e maggiormente in grado di comprendere gli altri e di rispondere loro con intelligenza e compassione. Favorendo un atteggiamento non giudicante e la tolleranza verso il punto di vista altrui, le competenze empatiche abitano i giovani a pensare in termini di livelli di complessità e li spingono a vivere nell'ambito di realtà composite dove non ci sono risposte o formule semplici, ma solo una continua ricerca di significati condivisi e conoscenze comuni.”.* (Rifkin, 2013, p. 17).

Sul tema delle caratteristiche della relazione interpersonale messe in campo nei contesti di apprendimento non formale ed informale, ci aiutano, altresì, diversi contributi provenienti dagli studi sul **Workplace Learning**, che focalizzano l'attenzione sul contesto di lavoro (*work-place*) inteso come luogo di apprendimento esperienziale e, la **Activity Theory** (Lewin 1935; Kolb 1976; 1981; 1984; Engeström 1987; Blacker 1993; Zucchermaglio 1996), che è una delle più recenti rivalutazioni del concetto di pratica. Tale approccio parte dall'idea chiave che si può costruire apprendimento e conoscenza solo agendo in un contesto sociale considerato quale luogo privilegiato di esperienze formative, come quella della partecipazione diretta agli eventi della vita professionale, che è il risultato concreto della negoziazione intersoggettiva di significati fra le persone, all'interno cioè, di un'interazione relazionale. In particolare, l'apprendimento si configura come prodotto dello sviluppo collettivo e individuale, reso possibile dalle dinamiche sociali proprie del lavoro e delle organizzazioni produttive (Vitali, 2012). In particolare, gli studiosi del filone dell'apprendimento situato (*situated learning*) e delle comunità di pratica (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998), sostengono che già il fatto di appartenere ad una comunità di pratica metta in grado le persone di apprendere qualcosa di significativo (Vygotsky (1978, 1986; Leontyev 1981; Gergen, 1994; Gerber 2001).

Il concetto di **apprendimento significativo** fu proposto e sviluppato da Rogers negli anni '60 e ripreso da Illeris (2004; 2011), che sottolinea come il fondatore della Psicologia Umanista indicava con chiarezza, come il concetto di *significant learning* assuma un'importanza in termini di **crescita**, anche ben al di fuori del *setting* clinico psicoterapeutico.

Il bisogno di apprendimento significativo, infatti, è ciò che, sempre più frequentemente, le persone comuni chiedono oggi, nel lavoro come in altri aspetti della vita, per poter far fronte ai cambiamenti dovuti all'ambiente, al contesto e alle mutanti situazioni dentro o al di fuori del proprio luogo di lavoro. Il *workplace learning* è sempre un processo condiviso e, sembra, sia più probabile che avvenga nei luoghi di lavoro, grazie alle interazioni con i propri colleghi, superiori o subordinati (Gherardi, 2001). La maggior parte degli apprendimenti sui luoghi di lavoro siano dovuti alla partecipazione e alla presenza stessa nei luoghi lavorativi e nei contesti organizzativi (Darrah, 1996; Lave, 1993) ed il modo migliore per studiare e comprendere il *workplace learning* è quello di

esaminare l'intreccio di relazioni fra lavoro pratico ed effettivamente svolto, le relazioni sociali e culturali del luogo di lavoro e dell'organizzazione considerate, insieme all'esperienza di chi apprende nei differenti contesti del mercato del lavoro e della vita sociale in senso lato (Vitali, 2012).

Per tutti questi motivi, secondo Illis (2004, 2011)), è sempre più necessaria una teoria ampia, onnicomprensiva ed aggiornata sul tema della *learning theory*, che possa approfondire e comprendere l'apprendimento quale processo individuale e sociale: sottoponendo, cioè, all'indagine conoscitiva, tutti gli episodi in cui le persone apprendono, dagli episodi e situazioni della vita più ordinaria e quotidiana fino ai contesti più complessi mirati allo sviluppo personale e delle proprie competenze.

Quanto fin qui descritto, sottolinea il ruolo della relazione interpersonale quale vettore privilegiato di caratteristiche della persona, come l'empatia e le abilità di Intelligenza emotiva, che se incoraggiate/stimolate nei contesti formativi, producono l'espressione ed il riconoscimento di legami partecipativi a sostegno dei processi di efficacia produttiva, decisionale e di clima organizzativo; e di come, grazie alle interazioni esperite nelle situazioni e negli eventi di vita professionale (*workplace learning*) si sviluppino senso di appartenenza e apprendimenti significativi.

## Seconda Parte

### Cittadinanza attiva: alcune ricerche in campo

*"La cittadinanza è uno status conferito a tutti coloro che sono membri a pieno titolo di una comunità. Tutti coloro che possiedono lo status sono uguali con riferimento ai diritti e ai doveri dei quali è dotato lo status. ... La cittadinanza esige un criterio diretto di appartenenza a una comunità basato sulla lealtà a una civiltà che sia un possesso comune. È una lealtà di uomini liberi dotati di diritti e protetti da una legge comune. La sua crescita è stimolata dalla lotta per ottenere questi diritti e dal loro conseguente godimento."* (Demaine, 1996, 67).

Nella seconda parte di questo lavoro vengono presentate alcune ricerche e metodologie utilizzate in diversi contesti formativi (scuola, istituzionale), in cui è stato indagato il tema dell'educazione alle competenze di cittadinanza: ciascuna con un *focus* diverso, ma con la comune finalità di esplorare i fattori che offrono elementi descrittivi, specificativi circa le variabili soggettive e oggettive intervenienti nel processo di apprendimento.

Dagli anni settanta in poi, il contesto di esercizio della cittadinanza subisce, a livello internazionale, trasformazioni così profonde sul piano sociale, politico, economico, ma anche culturale, giuridico ed etico, da rendere inappropriati i significati tradizionali di cittadinanza e inadeguata la formazione per l'esercizio di essa. Inoltre, mentre la natura e la complessità dei fenomeni sociali pongono nuove sfide alle società democratiche, esigendo una sempre più estesa partecipazione civica delle giovani generazioni, si assiste, per contro, ad un progressivo indebolimento del loro interesse alla vita pubblica e politica. In questo contesto, è progressivamente cresciuta l'attenzione dei responsabili delle politiche educative, sia europee che internazionali, allo sviluppo di politiche volte alla formazione di cittadini consapevoli dei propri diritti e dei propri doveri e capaci di partecipare attivamente alla vita democratica.

Oggi viene definita spesso "cittadinanza attiva" quella capacità che prende il nome di *partecipazione civica*<sup>2</sup>, e che riguarda la natura dei processi e delle pratiche che definiscono e mediano la partecipazione dei cittadini alle loro comunità civiche. Parsons (1951), ne evidenziò la dimensione **sociale**, accanto a quella politica, culturale ed economica, indicando con essa: il carattere di relazioni reciproche e contributivo alla società nel suo insieme da

---

<sup>2</sup>Indagine Internazionale sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza - Quadro di Riferimento ICCS 2009



parte dei cittadini; lo svolgimento di funzioni nell'ambiente di vita individuale, nelle situazioni di cura (della salute) o di agio; e, in quanto partecipazione sociale, la messa in campo di comportamenti di lealtà e solidarietà.

## Paradigmi e competenze

La letteratura scientifica e le direttive della Comunità Europea dell'ultimo decennio permettono delineare a più livelli, sia sul piano conoscitivo che funzionale, il concetto di cittadinanza attiva. Il progetto Crell<sup>3</sup> considera l'educazione e formazione alla cittadinanza attiva come l'“*Opportunità di apprendimento (formali, non-formali and informali) considerate ad ogni fase del ciclo di vita, che facilitano o incoraggiano la cittadinanza attiva*»” (Hoskins 2006).

E nel progetto del Consiglio d'Europa, “Educazione alla cittadinanza democratica”, essa è altresì specificata come: “...*insieme di attività e pratiche finalizzate a rendere i giovani e gli adulti meglio equipaggiati per partecipare attivamente alla vita democratica, assumendo ed esercitando le loro responsabilità sociali*” (Birzea, 1996, p. 16). Definizioni, queste, che assegnano all'educazione alla cittadinanza la funzione di ampliamento delle **conoscenze**, delle **abilità** (sociali, intellettuali, tecnologiche), degli **atteggiamenti** (il rispetto della diversità culturale e politica, il rispetto per l'argomentazione razionale, l'interesse per gli affari della comunità), dei valori (la giustizia, la democrazia, l'ordinamento giuridico) e di stimolo alla **partecipazione**.

Autori diversi (Westheimer e Kahne 2004, Amna 2001, Schudson 1998), suggeriscono di differenziare tra diversi tipi di cittadini, a partire dai bisogni delle persone in termini di conoscenze, abilità ecc.: quelli che semplicemente tengono d'occhio il processo politico e necessitano di abilitazioni diverse e quelli che desiderano essere attivi e influenzare il processo decisionale.

Si comprendere come, quindi, il Consiglio d'Europa si sia orientato verso lo sviluppo di un quadro di riferimento che descriva queste competenze per i decisori, gli insegnanti, i formatori e i formatori degli insegnanti. Parallelamente vari studiosi (Patrick, 2003, Himmelmann, 2005), task force (NCSS, 2001) e gruppi di lavoro (2004) hanno redatto inventari di competenze da possedere per essere un cittadino “efficace o “attivo”. Sulla base delle loro pubblicazioni, è stato raccolto da Franceschi (2006), un **complesso minimo** (Tab.1) dei requisiti che i cittadini devono avere per partecipare efficacemente in una società democratica. Lo studio di Franceschi contiene quattro forme di partecipazione, descritte in termini di tipologia e **requisiti minimi di competenze** (Tab.2), necessari al buon funzionamento di una società e al benessere dei cittadini, considerandoli veri e propri indicatori di cittadinanza attiva.

L'analisi di Franceschi, inoltre, evidenzia le caratteristiche cui tali dimensioni esitano: ad esempio, l'appartenenza o l'essere attivo in organizzazioni, come i sindacati o altre reti professionali, possono avere effetti positivi sulla democrazia e l'ambito politico in generale (Van Deth 2002; Putnam 2000), mentre la condizione dell'essere

---

<sup>3</sup>Franceschi M., **Gli indicatori della cittadinanza attiva per la democrazia l'ambito sociale, culturale ed economico**, trad. H. J. Abs e R. Veldhuis, “Indicators on Active Citizenship for Democracy – the social, cultural and economic domain”, Paper by order of the Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra, Italy, August 2006.

disoccupati (di lungo periodo), rende sprovvisti delle risorse per partecipare nella comunità o alle attività culturali, ed è fattore di rischio di esclusione sociale ostacolando l'accesso alle reti sociali.

**Tab. 1** *Forme minime attese di partecipazione (Franceschi)*

Tipologia di Partecipazione	Forme minime attese di partecipazione
1. Politica	Votare ai referendum e alle elezioni locali, regionali, nazionali o Europee. Influenzare il processo decisionale con mezzi informali (lobby) o quando ne viene data l'opportunità. Sostenere i propri interessi, da parte dei cittadini, contattando pubblici impiegati o politici.
2. Sociale	Divenire membro di associazioni volontarie. Divenire membro del direttivo di un'associazione o prendere parte alle altre attività
3. Culturale	Combattere l'esclusione e la discriminazione Promuovere la coesione sociale
4. Economica	Contribuire al processo produttivo: lavorare Divenire membro del consiglio dei lavoratori aziendale Intraprendere azioni contro la distribuzione ineguale globale della ricchezza

**Tab. 2** *Competenze di un "cittadino attivo"*

Conoscenze	Atteggiamenti	Abilità
elementi chiave del sistema politico e legale, diritti (umani e doveri, governo parlamentare, importanza del voto (a livello locale, nazionale, europeo)	atteggiamento democratico, sentirsi responsabile, politicamente fiducioso, credere ed essere leale ai principi e alle istituzioni democratiche	prendere parte alle discussioni politiche; consapevolezza delle questioni politiche correnti; essere capace di valutare una posizione o decisione, di assumere e difendere una posizione
Fondamenti della democrazia, partiti politici, programmi elettorali, procedura delle elezioni	Battersi per la giustizia e l'eguaglianza per l'equo trattamento dei cittadini	risolvere i conflitti in un modo pacifico; capacità di giudicare
Ruolo dei media nella vita personale e sociale	Accettare il ruolo della legge	interpretare i messaggi dei media (gli interessi e i sistemi di valori che sono coinvolti ecc.)
Relazioni sociali: diritti sociali	Rispettare le differenze religiose e di genere	avere le capacità mediatiche di esaminare, scegliere e di "utilizzare i pulsanti"
Storia ed eredità culturale del proprio paese; predominanza di certe norme e valori	sostenere la comunità politica	Avere competenza linguistica, di lettura e scrittura
Diversità culturale nella scuola e nel paese	accettare il ruolo della legge	Essere capace di trattare criticamente l'informazione e la tecnologia dell'informazione
Principali eventi, tendenze e agenti di cambiamento della storia nazionale, europea e mondiale	tolleranza e rispetto; apertura al cambiamento; capacità di adattarsi e di raggiungere un compromesso	Utilizzare i media in modo attivo (non da consumatore, ma da produttore di contenuti)
L'attività dei gruppi volontari	rispettare le differenze religiose e di genere	Sapere come votare; controllare e influenzare le politiche e le decisioni
	ostilità verso il pregiudizio, il razzismo e la discriminazione	Possedere abilità comunicative
	Sostenere la comunità politica	Partecipare nelle organizzazioni volontarie
	senso di appartenenza alla comunità	Costituire coalizioni, cooperare; interagire
	accettare il ruolo della legge	Essere capaci di gestire il multiculturalismo
	salvaguardia dell'ambiente	
	rispetto per i diritti umani (libertà, diversità, uguaglianza) rispetto della libertà e dignità di ogni individuo	
	attribuire importanza all'essere/diventare impegnato nel sociale e nella politica	

Molte di queste caratteristiche sono contenute anche nella formulazione di **indicatori di partecipazione attiva** di uno studio di Guerra (2009), parimenti descritte in forma di specifiche competenze (Tab.3).

**Tab. 3.** *Indicatori di partecipazione attiva Guerra (2009)*

Indicatori di partecipazione attiva
- padronanza critica delle regole del comportamento sociale capacità di saperle applicare e declinare nei diversi contesti di vita.
- motivazione ad attivare il dialogo e la discussione tra culture diverse; disponibilità nei confronti della differenza (di genere, di età, di fede, di linguaggio...)

- disponibilità alla modificazione e alla riformulazione dei propri punti di vista nel contesto più generale di una consapevolezza della relatività e della continua transizione, locale e globale, delle culture.
- attenzione alle specificità dei ruoli e la capacità di assumerne soggettivamente di diversi nelle differenti situazioni di partecipazione all'assunzione di decisioni e alla loro realizzazione operativa da attivarsi nell'esperienza quotidiana

La convinzione che solo un cittadino “competente” può esercitare effettivamente i propri diritti di cittadinanza, rappresenta il punto di partenza essenziale e cuore pulsante con cui è stato dato vita al **Progetto Scuola 21** dalla Fondazione Cariplo nel 2011, che lo ha inserito nel proprio Piano d’Azione, con la precisa finalità di *“Promuovere il miglioramento dei processi educativi per favorire la crescita delle persone nella comunità”*, attraverso un intervento tendente alla modificazione dell’**atteggiamento** delle giovani generazioni verso aree significative del sapere, accrescendone **conoscenze** e **competenze** da tradurre in **comportamenti concreti**. Una cittadinanza attiva, quindi, intesa e veicolata fra le giovani generazioni in formazione, in senso globale, flessibile, in interconnessione con ogni forma esistente nella complessa contemporaneità.

Il progetto, utilizzando una metodologia didattica interdisciplinare, mette in luce l’importanza delle competenze di cittadinanza e, in particolare:

- nell’individuare la complessità dei problemi, le varietà delle relazioni e le possibilità di azioni;
- nell’attivare percorsi trasversali alle discipline;
- nel promuovere il protagonismo dei ragazzi nell’individuazione dei problemi e nella ricerca della soluzioni;
- nell’attivare percorsi educativi in collaborazione con istituzioni ed enti extra scolastici

Ispirati dalla puntuale e pertinente citazione di Wiggins (...) *“Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa”*<sup>4</sup>, i promotori del Progetto “Scuola 21” hanno proposto ai ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado e dei Centri di Formazione Professionale che operano sul territorio di competenza della Fondazione Cariplo, una serie di percorsi didattici sul tema della **sostenibilità ambientale**<sup>5</sup>, nei quali lo studente era chiamato a “sperimentarsi competente” utilizzando le proprie conoscenze e abilità in situazioni contingenti e aperte all’imprevisto, non predeterminate. Alla fine del suo percorso formativo, in fase di valutazione venivano dichiarate le competenze possedute in base a ciò che era effettivamente capace di fare, di pensare, di agire davanti alla complessità dei problemi e delle situazioni da affrontare e risolvere che richiedevano la mobilitazione della sfera cognitiva ed intellettuale, ma anche della parte emotiva, sociale, estetica, etica, valoriale.

A partire dalle competenze chiave, essenziali per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione<sup>6</sup> e al fine di valutarle, i promotori di Scuola 21, hanno elaborato, un modello empirico/valutativo/formativo, che raggruppa le competenze chiave in tre ambiti diversi: **costruzione del sé, relazione con gli altri e rapporto con la realtà**, esso ha permesso la valutazione delle competenze possedute attraverso la declinazione di una serie di indicatori, per ciascuno dei quali sono specificati i singoli descrittori di azioni di attivazione della corrispondente competenza.

<sup>4</sup> G. Wiggins (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

<sup>5</sup> Il Progetto Scuola 21, come riconosciuto dalla Commissione Nazionale Italiana per l’UNESCO, s’inquadra nel Decennio ONU dell’Educazione allo Sviluppo Sostenibile e contribuisce in maniera significativa a diffonderne i principi e realizzarne gli obiettivi.  
<http://www.fondazione-cariplo.it/Scuola21/page148a.do?link=oln643a.redirect&seu311a.oid.set=1>

<sup>6</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/ce)

## **I giovani e la cittadinanza attiva: dalla scuola ai contesti della comunità**

Il contesto scolastico e le sue caratteristiche sono dimensioni che influenzano lo sviluppo delle conoscenze dei giovani sui temi civici e della cittadinanza e le loro disposizioni e competenze in relazione al loro ruolo di cittadini. Particolarmente importanti tra questi sono l'ethos, la cultura e il clima generale della scuola, entro i quali si inseriscono le politiche che riguardano il curriculum, formale e informale, dell'educazione civica e alla cittadinanza, sia formale che informale (Schulz, Fraillon Ainley, Losito, & Kerr, 2008). In una classe in cui c'è un clima aperto alla discussione gli studenti percepiscono che la libertà di espressione e di opinione viene incoraggiata sia tra gli studenti stessi, sia tra gli studenti e i docenti. La relazione tra questo tipo di atmosfera e il livello di conoscenze civiche degli studenti è stata riscontrata in diverse altre ricerche (Schulz, Fraillon Ainley, Losito, & Kerr, 2008); anche nei luoghi di lavoro un buon clima organizzativo ha la stessa influenza: avere capì attenti ed empatici risulta più importante dei benefici aziendali e che la produttività dei lavoratori è correlata positivamente a rapporti fra colleghi emotivamente soddisfacenti (Rifkin, 2013).

E' alla istituzione scuola, in particolare, che si chiede di sviluppare un profilo culturale più elevato che contempli, non soltanto le conoscenze necessarie per l'esercizio dei diritti e dei doveri, ma anche la capacità di interpretazione dei fenomeni sociali, di autonomia di giudizio, di interazione con gli altri, di dialogo nelle situazioni conflittuali, di responsabilità nelle scelte e nelle decisioni.

Il ruolo della scuola diventa prioritario nella costruzione di conoscenze e di saperi codificati, ma anche e soprattutto di competenze di base caratterizzate da flessibilità ed apertura, attraverso le quali gli individui possono curare la propria realizzazione personale nella vita e nel lavoro e, grazie alle quali, possono incidere sui cambiamenti senza subirne passivamente le conseguenze nella propria comunità.

Le esperienze di apprendimento degli studenti che contribuiscono alla comprensione dei temi legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza, includono l'organizzazione e la gestione della classe, le attività e i progetti trasversali che coinvolgono più materie, le risorse, i materiali e le tecnologie impiegati nei processi di insegnamento e di valutazione intrapresi. I rapporti tra studenti e tra insegnante e studenti, sono altri aspetti importanti del contesto scolastico. Tali rapporti, sono influenzati dai processi decisionali della scuola e dalle opportunità di partecipare ai processi di gestione formali e informali: sembra, infatti, che forme più democratiche di gestione della scuola contribuiscano a livelli più elevati di coinvolgimento degli studenti nella vita della scuola (Mosher, Kenny, & Garrod, 1994).

Anche i contesti familiari, così come quelli del tempo libero, costituiscono fattori che influenzano lo sviluppo della conoscenza, delle competenze, dei comportamenti, degli atteggiamenti e delle convinzioni dei giovani come le interazioni con il gruppo dei pari, le risorse educative a casa, la cultura, la religione, i valori, l'uso della lingua, lo status relazionale dei giovani nelle rispettive famiglie, il livello d'istruzione dei genitori, i redditi e livelli

occupazionali, l'accesso a diversi tipi di mezzi di comunicazione, la qualità dei collegamenti casa-scuola e la vasta gamma di opportunità extrascolastiche connesse alla dimensione civica e alle quali i giovani possono accedere.

Sulla base di queste considerazioni, riconoscendo l'esigenza di un nuovo studio in risposta alla sfida di adeguare l'educazione dei giovani a mutati contesti di democrazia e di partecipazione civica, l'Assemblea generale della IEA nel 1994 lancia la seconda indagine comparativa sull'educazione civica, CIVED, e dopo dieci anni, le ulteriori trasformazioni del tessuto sociale e le nuove sfide poste alle società democratiche, inducono l'Assemblea generale della IEA nel 2005 a lanciare ICCS 2009 (*International Civic and Citizenship Education Study*) con l'obiettivo di raccogliere dati aggiornati ed evidenze empiriche utili ai singoli Paesi e alle organizzazioni internazionali, per migliorare le politiche e le pratiche in questo settore dell'istruzione.

A partire dalla fine degli anni '80 e per tutti gli anni '90, Infatti, molti sono stati gli eventi di cambiamento sociale: l'aumento significativo delle minacce terroristiche; il valore maggiore attribuito alla democrazia come sistema di governo in molti paesi in via di sviluppo; la numerosità delle associazioni non governative quali canali alternativi attraverso i quali la cittadinanza attiva può unire cittadini attorno a scopi comuni, attraverso nuove forme di partecipazione a movimenti sociali (Scheufele, Nisbet & Brossard, 2002; Wade, 2007.); la tendenza continua verso cambiamenti culturali più profondi dovuti alla modernizzazione e alla globalizzazione della società; una maggiore diffusione dell'accesso ai nuovi *media* come Internet e i network sociali; nonché all'aumento del consumismo e alla trasformazione delle strutture sociali verso tendenze individualistiche (Branson, 1999; Rahn, 2004).

Tali cambiamenti portano con sé un mutamento di opinione circa l'appropriatezza dei tradizionali significati di cittadinanza, che ha indotto a una rivisitazione dei concetti e delle pratiche associate alle quattro dimensioni proprie del concetto di cittadinanza: diritti e doveri, accesso, appartenenza e altre identità (cfr. Banks, 2004; Kymlicka, 2001; Macedo, 2000). Il dibattito attuale comprende anche discussioni sul concetto di identità nazionale, su come l'identità nazionale possa essere riconosciuta e su che cosa potrebbe essere fatto per consolidarla: infatti, in molti Paesi si registra una particolare attenzione allo scarso livello di partecipazione alla *governance* e alla dialettica sociale da parte degli elettori o della popolazione e sta crescendo la preoccupazione per la mancanza di interesse e di coinvolgimento degli adolescenti e degli adulti nella vita pubblica e politica (Curtice & Seyd, 2003; Putnam, 2000). Tuttavia, sebbene accada che i giovani respingano le prassi della politica, non necessariamente lo stesso accade per quanto riguarda il loro sostegno a valori politici quali la solidarietà, l'equità e la tolleranza. Ci sono indicatori che testimoniano un progressivo coinvolgimento dei giovani in forme alternative di partecipazione (Torney-Purta et al., 2001).

Esperti e responsabili delle politiche educative di molti Paesi, hanno dato via, così, a una riflessione sul significato di cittadinanza, con una conseguente maggiore attenzione e interesse allo sviluppo dell'educazione civica e alla cittadinanza nelle scuole, con un'attenzione maggiore agli aspetti più esperienziali e informali, rispetto a quelli formali.

Partendo da tali riflessioni, è stata realizzata ICCS 2009, un'indagine internazionale, coinvolgendo gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado e utilizzando una metodologia di lavoro centrata sulla massima collaborazione tra i diversi Paesi partecipanti, (centri di ricerca nazionali, agenzie governative, università,

ed esperti), con la finalità di ricercare, non solo informazioni utili a migliorare l'azione formativa della scuola alla cittadinanza, ma anche i fattori che potrebbero imprimere un'efficacia maggiore alla sua azione.

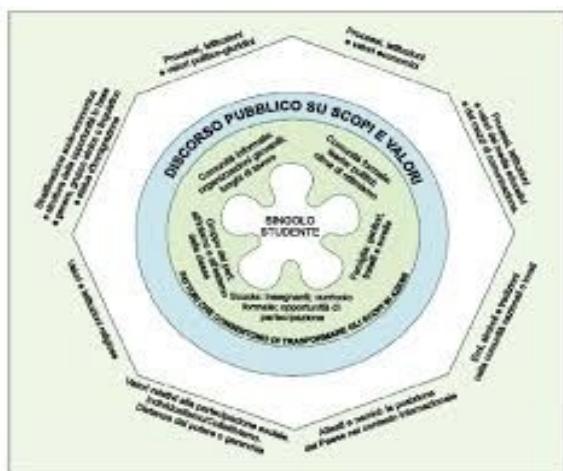
La ricerca pone al centro il singolo studente e prevede una serie di "agenti" di socializzazione che lo influenzano, basandosi sul presupposto che “l'apprendimento relativo alle dimensioni della cittadinanza” da parte degli studenti, non sia soltanto il risultato dell'insegnamento esplicito dei diritti e dei doveri a scuola, ma anche, e soprattutto, dell'insieme complesso di relazioni sociali che essi sviluppano attraverso le esperienze di vita quotidiana. L'ipotesi è che lo studente, quale attore centrale nel proprio "mondo civico" nell'intrattenere molteplici legami nella propria comunità civica, influisca su di essa ma ne viene a sua volta influenzato: in tal modo, i giovani apprendono i valori civici e di cittadinanza attraverso l'interazione con le molteplici "comunità civiche" cui appartengono e non solo attraverso l'istruzione formale in classe (Torney-et Purta al., 2001).

L' "educazione alla cittadinanza" viene ad assumere, dunque, le sembianze di una pluralità di azioni educative, formali e non formali, attuate dalla scuola e/o sviluppate all'esterno, che contribuiscono alla costruzione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze necessarie all'esercizio dei propri diritti e doveri e alla partecipazione attiva alla vita democratica della propria società (Torney-Purta et al., 2001).

È l'agire sociale che permette di organizzare e trasformare l'insieme delle regole, dei valori, delle consuetudini che regolano le relazioni tra gli individui e che contribuisce a definire il nucleo di diritti e doveri di cui sono titolari, ma anche a confrontarsi criticamente con i criteri che sono alla base della loro attribuzione (Giddens 1982; Held 1987, 1989).

L'indagine ICCS, è interessante perché esplora quelle caratteristiche delle scuole e dei sistemi di istruzione che esercitano un'influenza sulle conoscenze e gli atteggiamenti relativi a temi/problemi connessi alla cittadinanza, soprattutto quegli aspetti dell'organizzazione scolastica più inerenti all'interazione interpersonale, comprese le opportunità di contribuire alla risoluzione dei conflitti, di partecipare ai processi di *governance* e di essere coinvolti nel processo decisionale.

**Fig. 1** Il modello complessivo dell'indagine IEA CIVED è un ottagono che illustra in dettaglio “la stratificazione del contesto in cui si sviluppano il pensiero e l'azione dei giovani”.<sup>7</sup>



<sup>7</sup> Torney-Purta et al. 2001, p. 21.

Il modello di valutazione di ICCS, si basa sull'idea che lo sviluppo e l'interiorizzazione dei valori civici sia il risultato dell'insieme complesso di relazioni sociali che i giovani sviluppano all'interno della loro vita scolastica e nella comunità sociale e politica in cui vivono. Una comunità che si presenta ripartita in modo pluralistico e, talora contrastante, rispetto ai valori e ai modelli culturali che rappresenta e veicola: la famiglia, la scuola, le associazioni, i gruppi di pari, la comunità politica nazionale.

Si riconosce e si sottolinea, quindi, l'influenza determinante dell'esperienza di vita quotidiana dei giovani dentro e fuori la scuola, a cominciare dal clima e dalla sua cultura, dalla sua capacità di veicolare regole ma anche atteggiamenti e comportamenti democratici, predisponendo strutture organizzative e pratiche didattiche mirate allo sviluppo e all'esercizio delle corrispondenti **abilità di partecipazione democratica**.

Il *Quadro di Riferimento* dell'indagine ICCS è organizzato intorno a tre dimensioni: di contenuto, affettivo-comportamentale e cognitiva, finalizzate ad individuare fattori chiave e indicatori utili per comprendere lo sviluppo delle competenze di cittadinanza attiva, l'impatto su di esse delle interazione interpersonale e i contesti di apprendimento in cui esse vengono acquisite/sviluppate.

L'indagine caratterizza e sistematizza il concetto di cittadinanza attiva nelle sue componenti essenziali: dai presupposti etici condivisi della partecipazione civica, alle *identità civiche*, con cui si riconosce la centralità del singolo cittadino e si riferisce alla percezione che un individuo ha di se stesso come agente dell'azione civica, attraverso l'espressione del *concetto di sé civico* e dell'*appartenenza civica*, avendo quale modello di riferimento teorico il costruito multilivello di *empowerment* (Zimmerman, 2000), declinato negli aspetti psicologico-individuale, organizzativo, socio-politico e di comunità. Costrutto che si concretizza nell'agire sociale attraverso un processo individuale necessariamente connesso con il rafforzamento della dimensione sociale e della sua esperienza nei contesti di vita quotidiana.

L'analisi degli ambiti e sotto-ambiti indagati dalla ricerca, ha evidenziato i seguenti concetti chiave relativi a principi/valori civici (rispetto, giustizia, interesse per il bene comune, ecc.) e di partecipazione civica (processi decisionali, capacità di influenzare le decisioni, partecipazione alla comunità, autoefficacia, ecc.); l'analisi delle percezioni e dei comportamenti degli studenti, afferenti all'ambito affettivo comportamentale, ha permesso d'individuare possibili indicatori/competenze (partecipazione, fiducia, atteggiamento democratico, rispetto, ecc.) in linea con quanto evidenziato dagli studi di Franceschi e Guerra e dalla rassegna della letteratura.

## Conclusioni

Il processo di apprendimento e il processo di sviluppo di conoscenze e competenze, dovrebbero garantire ai giovani e agli adulti di saper affrontare meglio i cambiamenti, i rinnovamenti e le vere e proprie rivoluzioni dell'attuale mercato del lavoro. Le ricadute di tali processi dovrebbero essere il rafforzamento e, in alcuni casi, il conseguimento da parte dei (potenziali) lavoratori attuali di caratteristiche personali quali flessibilità, creatività, indipendenza ed autonomia, ma anche abilità alla cooperazione, senso di responsabilità, orientamento al servizio e al compito.

Si tratta di un processo individuale ma, anche e soprattutto, sociale che si basa su un complesso di dimensioni cognitive, emotive e sociali. Comprendere come gli esseri umani apprendano in modo simultaneo rispetto al lavoro, ovvero apprendano lavorando o “facendo esperienza” (nei contesti di apprendimento *non formali* ed *informali* ad esempio), significa in realtà comprendere i meccanismi psicologici di base coinvolti in questo processo, oltre alle condizioni esterne e ai fattori ambientali più adeguati che possano favorire e facilitare il processo stesso di apprendimento (Illeris, 2002).

La breve rassegna sul tema fin qui esposta ha fatto emergere che le competenze di cittadinanza attiva, da un lato richiedono lo sviluppo di un complesso di capacità e caratteristiche personali, e con esse il ruolo di attivatore della Intelligenza emotiva; dall'altro che diversi elementi conoscitivi e fattori contestuali ne facilitano l'apprendimento, lo sviluppo nonché l'implementazione sul campo, attraverso le interazioni relazionali (Coleman 1988); e l'uso di specifiche competenze sociali (Franceschi, Guerra, 2009,).

Il concetto di cittadinanza, infatti, oggi riassume il complesso sistema di competenze culturali e sociali che sta alla base della formazione di uomini e donne capaci di approfondire e difendere il proprio personale modello di idee, conoscenze, valori e comportamenti; di rispettare e dialogare con i modelli degli altri, ponendosi anzi al servizio della salvaguardia e della valorizzazione di una pluralità di modelli culturali, valoriali e sociali; di creare, attivare ed esplicitare forme ed espressioni comportamentali e di azioni concrete di *empowerment* soggettivo e di comunità, che, quando attivato nella pratica dei singoli e dei gruppi, favorisce la crescita, lo sviluppo delle persone nell'utilizzo delle loro risorse, col conseguente aumento del benessere e del capitale sociale (Giusti, Benedetti, 2011).

Un concetto ulteriormente specificato da Guerra (2009), secondo il quale educare alla cittadinanza, sulle tre dimensioni dell'autonomia, della partecipazione e della condivisione, non può che collocarsi nella prospettiva



politica e pedagogica del cosiddetto “*empowerment*”: infatti, afferma l’A., “...collocare questo sistema nell’odierno scenario dell’educazione alla cittadinanza significa raccogliere la sfida di una formazione a comportamenti sociali che sappiano sintetizzare armonicamente, in uomini e donne in grado di proporsi progetti esistenziali e politici coerenti, la continua ricerca e la difesa di una propria specifica identità individuale e di gruppo, la capacità e il desiderio di confrontarsi e convivere con gli altri con cui si devono individuare e condividere le regole del comportamento civile, la tensione positiva a dilatare la propria conoscenza verso la diversità, la motivazione alla solidarietà e alla cooperazione”<sup>8</sup>.

In questa prospettiva ha un’importante funzionalità operativa, e non solo descrittiva, il paradigma proposto da Franceschi sui requisiti minimi della partecipazione, specificamente declinata nelle sue sotto-componenti di conoscenze e abilità, che, in termini di comportamento, si riferiscono alla padronanza critica delle regole del comportamento sociale e la capacità di saperle applicare e declinare nei diversi contesti di vita; con la motivazione ad attivare il dialogo tra culture diverse, la disponibilità nei confronti delle differenze, se non si vuole restare intrappolati in sterili, quanto distruttive, velleità individualistiche e narcisistiche, che inevitabilmente discriminano ed escludono, piuttosto che creare inclusione e coesione; e ancora, la disponibilità alla modificazione e alla riformulazione dei propri punti di vista nel contesto più generale di una consapevolezza della relatività e della continua transizione, locale e globale, delle culture. Contempla inoltre l’attenzione alle specificità dei ruoli e la capacità di assumerne soggettivamente diversi nelle differenti situazioni di partecipazione, all’assunzione di decisioni e alla loro realizzazione operativa nell’esperienza quotidiana, da cui trarre e aprire l’esperienza della condivisione, del riconoscersi in situazioni e gruppi omogenei per obiettivi e motivazioni, della solidarietà e della cooperazione, prefiggendosi l’assunzione critica del senso di appartenenza ad una comunità più vasta caratterizzata da comunanze reali e/o virtuali (Guerra, 2009). Il contributo di Guerra segnala inoltre come, secondo gli studi sulla socializzazione, la partecipazione, è l’esperienza umana risultante dall’incontro fra *capitale umano* (abilità, conoscenze), *capitale culturale* (atteggiamenti, preferenze, conoscenze formali, comportamenti) e il *capitale sociale* concepito come una risorsa di socializzazione che collega i cittadini tra loro permettendo un più efficace raggiungimento degli obiettivi (Stolle con Lewis, 2002).

Quest’ultimo rappresenta la “*chiave per far funzionare la democrazia*” col suo patrimonio umano di solidarietà, reciprocità, condivisione, supporto e scambio, che mentre nutre e sostiene i processi d’inclusione, riduce (o prova a farlo) quelli di esclusività, esclusione e discriminazione: infatti, . fiducia, norme e reti sociali costituiscono il “circolo virtuoso” che fornisce il contesto favorevole al successo della collaborazione e della partecipazione (Putnam, 1993)<sup>9</sup>.

Un capitale sociale che nasce e si sostanzia nella struttura relazionale delle interazioni sia all’interno della famiglia che al di fuori di essa e facilita il successo delle azioni degli individui oltre al loro risultato di apprendimento (Coleman 1988).

Dall’analisi della letteratura sulla promozione del benessere e l’attivazione dei processi di *empowerment* a quella delle ricerche sulle modalità e contesti di esercizio dei valori e delle competenze di cittadinanza attiva, sia a livello

---

<sup>8</sup> *Introduzione: L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la strategia di Lisbona*, in: L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la strategia di Lisbona, Bologna, Patron, 2009, pp. 11 - 14 (atti di: L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la strategia di Lisbona, Bologna, 31 marzo - 3 Aprile 2009)

<sup>9</sup> Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

istituzionale (CRELL, Università,) sia in alcuni contesti formali (ICCS, Progetto Scuola 21), si è venuto evidenziando, un quadro che mostra, in modo abbastanza coerente e a più livelli, alcuni aspetti e dimensioni importanti circa le connessioni fra caratteristiche personali e relazionali, apprendimento e sviluppo delle competenze di cittadinanza.

In coerenza con le direttive della Comunità europea<sup>10</sup> le ricerche, in particolare, pongono l'accento sulla necessità di rendere i cittadini **competenti**, affinché siano attivi (Patrick 2003; Himmelmann, 2005; Guerra 2009), cioè **partecipanti** ad un processo attivo che richiede requisiti minimi di competenza e, a diversi livelli, un grado di coinvolgimento (personale, di gruppo, di comunità, ecc.; affettivo, cognitivo, relazionale, organizzativo, ecc.) che fa percepire la persona *empowered* (Piccardo, 1995; Francescato, Tomai, Solimeno 2008 )<sup>11</sup>.

Paradigmi e competenze, trovano corrispondenza di contenuto negli assunti teorici fin qui esposti: l'essenzialità, di comportamenti empatici e di intelligenza emotiva e sociale, oltreché "tecnica e cognitiva", quali elementi facilitanti di apprendimento (Rogers, 1958, 1984; Rifkin, 2013; Goleman, 1995); la loro funzionalità nel consentire ai singoli e ai gruppi la creazione di reti di connessioni reciproche (Goleman, Boyatzis, McKee, 2004), con risultati quindi di inclusione sociale, dimensione più che mai auspicabile nella attuale società che Bauman (2003) definisce "liquida" che vede la crisi del concetto di comunità, e la configurazione di un quadro sociale dai confini sempre più labili, caratterizzato da "soggettivismo" eccessivo, teso tende ad escludere e contrapporre piuttosto che includere e far coesistere, dove nessuno è più compagno di strada ma antagonista di ciascuno, da cui guardarsi (Eco, 2015).

Le ricerche considerate in questa sede inoltre, forniscono, strumenti di analisi, metodi d'indagine e risultati, in termini di indicatori e concetti chiave utili alla comprensione di variabili e dimensioni implicate nel processo di educazione alla cittadinanza.

Nel contesto scolastico, ad esempio, sono diverse le caratteristiche e le situazioni che possono influenzare il rendimento e gli atteggiamenti degli studenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza. In particolare, la qualità delle relazioni influenza la loro percezione della scuola come ambiente democratico: stabilire e sperimentare relazioni e comportamenti basati sull'apertura e sul rispetto reciproco, fornisce agli studenti delle opportunità di far pratica di uno stile di vita democratico e iniziare a esercitare la loro autonomia (Mosher, Kenny, & Garrod, 1994; Pasek, Feldman, Romer, & Jamieson, 2008). Così come la presenza di un clima di classe aperto e democratico e l'incoraggiamento dell'indipendenza di opinioni, sono risultati correlati positivamente con le conoscenze civiche degli studenti (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001; Torney, Oppenheim, Farnen, 1975). Per Kohlberg (1976) l'unica forma di educazione morale nella scuola pubblica è l'insegnamento della giustizia, ove l'oggetto dell'attività scolastica dovrebbe essere intorno al rispetto per i diritti umani, e la discussione democratica, il metodo idoneo a promuovere la maturazione etica degli allievi. Ed è l'educatore morale che, oltre a trasmettere conoscenze e a stimolare lo sviluppo etico-cognitivo, con la sua presenza sollecita all'assunzione nei discenti di valori civili, a scelte morali autonome e responsabili e alla partecipazione democratica della vita di classe (Viganò, 1998).

---

<sup>10</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962 CE)

<sup>11</sup> (vedi Franceschi, 2007; gruppi lavoro Consiglio d'Europa 2004; NCSS, 2001).

Importanti aspetti questi esplorati dall'indagine internazionale ICCS 2009 ed evidenziati da alcuni degli indicatori di cittadinanza attiva emersi intorno alla "capacità di partecipare e appartenere".

E' la **partecipazione ad attività civiche dentro la scuola**, cioè al confronto e alla discussione su questioni politiche e sociali, attraverso le elezioni dei rappresentanti di classe o i dibattiti nelle assemblee, che consente agli studenti di sperimentare e sviluppare il senso di auto-efficacia in un contesto di *governance* di tipo democratico. Questo indicatore si riferisce alla possibilità di esprimere le proprie opinioni e di coordinare la propria azione all'interno dei gruppi studenteschi rafforzano il senso di responsabilità e il senso di efficacia politica. In quest'ottica la scuola, ha un ruolo chiave nel predisporre gli strumenti e il contesto per lo sviluppo-morale cognitivo necessario alla crescita sociale-civile e politica, sollecita negli studenti l'assunzione dei principi civili, di scelte morali autonome e la partecipazione democratica alla vita di classe, stimolando attraverso l'adozione del metodo della discussione democratica e l'insegnamento della giustizia, la maturazione etica degli allievi (Kohlberg, 1976).

Così come la partecipazione nelle attività all'esterno della scuola, ha evidenziato che lo scambio di opinioni con gli amici, i familiari o gli insegnanti ha un peso maggiore sulla partecipazione civica rispetto alla semplice conoscenza della materia (Richardson, 2003), e che i contesti familiari in cui viene incoraggiato il dialogo su argomenti di ordine politico e sociale predispongono i ragazzi alla riflessione e al confronto anche all'interno dei loro gruppi amicali.

Un altro importante indicatore di cittadinanza attiva è il senso di appartenenza alla comunità scolastica, che, come abbiamo visto avviene nei contesti lavorativi<sup>12</sup>, produce apprendimenti significativi in termini di crescita (Rogers, 1969; Illeris, 2002).

Il coinvolgimento in tali attività non è solo un indicatore di interesse ad esperienze di un determinato periodo di vita, ma predisporre gli individui ad una partecipazione continua e proiettata nel tempo futuro (Coleman 1988). Le opportunità di partecipazione attiva degli studenti nella propria comunità è ovviamente limitata dalla loro età (14 anni), tuttavia, è proprio in questa fase di prima adolescenza che si gettano le basi per una partecipazione come cittadini adulti in diverse organizzazioni o associazioni, e, con maggiore interesse, a quelle di volontariato o rivolte a categorie sociali svantaggiate. Questo coinvolgimento ha effetti positivi sulla percezione dell'efficacia politica (Schulz, 2005).

Altri fattori di influenzamento sono il clima di classe e di scuola, la partecipazione degli studenti ai processi decisionali che riguardano la scuola, le iniziative intraprese dalle scuole per incoraggiare la partecipazione degli studenti alle attività civiche nella comunità locale che consentono lo sviluppo della motivazione e della disponibilità all'impegno democratico degli studenti, ma anche la percezione dei diversi ruoli che essi possono svolgere nella società e che sono influenzati da contesti di vita quotidiana e dalle reali opportunità, disponibili e fruibili nei gruppi e organizzazioni esterne della comunità locale, per l'esercizio di attitudini e competenze civiche. La partecipazione a progetti orientati verso la comunità (come ad esempio progetti di educazione ambientale) possono infatti contribuire a sviluppare conoscenze e abilità relative all'educazione civica e alla cittadinanza. D'altra parte, le interazioni tra scuola e comunità locale (a vari livelli) possono supportare un clima scolastico più partecipativo e aperto. L'indagine ICCS ha evidenziato la loro presenza in ambiti quali: la

---

<sup>12</sup> Vedi: apprendimento situato, Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998; Activity Theory Lewin, 1935, Kolb 1976, 1981,1984; Zuccheromaglio 1996,

protezione dell'ambiente, la difesa dei diritti umani, il sostegno a persone o gruppi svantaggiati, attività di tipo culturale, multiculturale e interculturale, campagne per sensibilizzare le persone su temi specifici, attività volte al miglioramento delle strutture nella comunità locale; partecipazione a eventi sportivi.

Strettamente e specificatamente connessi all'*empowerment* indicatori di partecipazione civica sono i due costrutti del *concetto di sé in rapporto alla partecipazione politica*<sup>13</sup> e il *senso di auto-efficacia nell'esercizio della cittadinanza*, costruito che riflette la fiducia degli studenti nelle proprie capacità di comportarsi da "cittadini attivi" e che ha una forte influenza sulle scelte, sull'impegno, sulla perseveranza e sulle emozioni individuali in relazione ai compiti (Bandura, 1993). Rispetto a questi concetti, interessanti appaiono alcune testimonianze delle esperienze "sul campo" dei giovani studenti e degli insegnanti delle scuole aderenti al **Progetto Scuola 21**: "...è stata un'occasione preziosa per migliorare il lavoro interdisciplinare all'interno della scuola, favorire una didattica per competenze disciplinari e trasversali di cittadinanza, allacciare reti con il territorio per realizzare processi formativi che possono sussistere solo se lavorano assieme più agenti. Il percorso compiuto ha dato anche, come esito, una maggiore visibilità alla scuola e al protagonismo che gli alunni vivono all'interno della stessa..."<sup>14</sup>, e nelle parole degli alunni protagonisti dei laboratori: "...non sarebbe forse una rivoluzione che la giovane generazione si proponga come creatrice e progettatrice e non come percezione passiva di regole già prestabilite?<sup>15</sup>. [...] Non è stato solo un progetto per produrre catalizzatori o sperimentare nuove forme di biocarburanti. ..ma anche... il luogo dove professori e studenti hanno collaborato per espandere le loro conoscenze. È stato un momento di incontro tra generazioni, una spinta innovativa ad un diverso modo di vivere la scuola"<sup>16</sup>.

E nelle relazioni finali dei docenti si legge: "Come docenti, dopo due anni di lavoro in questa modalità, non riusciamo a pensare di tornare indietro, ridisegnando confini che abbiamo volutamente abbattuto per dare flessibilità, continuità e prospettive al lavoro svolto a scuola, o di vincolare in spazi rigidi i ragazzi! Le attività del progetto hanno inoltre catalizzato un cambiamento di prospettiva rispetto alla valutazione, spostando sempre di più il focus sulle competenze dei ragazzi a tutti i livelli, anziché sulle conoscenze [...] Sul fronte degli allievi, la tecnica del coinvolgimento emozionale e progettuale/partecipativo offre ottimi risultati, molto migliori di quelli ottenuti con analoghe iniziative in campo ambientale realizzate attraverso la didattica tradizionale..."<sup>17</sup>.

Se crediamo allora che i contesti formativi, ed in particolare, le organizzazioni didattiche e di classe, come ogni forma di organizzazione della società, siano tenute insieme da una competenza affettiva naturale presente in ciascuna persona, perché di questo sono intessute le relazioni con gli altri, condizionata in modo particolare da chi gestisce il contesto ove si sviluppa, è necessario rifondare una nuova concezione della scuola nel suo insieme fondata sui valori umani, fondamento della creatività benefica ed operosa della motivazione umana (Nardella, 2007). Ciò significa progettare un'educazione etico-sociale in grado di formare gli individui all'intera gamma delle dimensioni del sociale: da quelle che richiedono un'elevata capacità di autonomia, a quelle che domandano la partecipazione consapevole all'esperienza sociale, a quelle, infine, che postulano l'esigenza di condivisione con altri singoli e gruppi.

---

<sup>13</sup> Efficacia interna in rapporto alla politica: si riferisce al concetto di sé degli studenti rispetto al coinvolgimento politico, ovvero la partecipazione civica. In: La terza indagine IEA sull'educazione civica e alla cittadinanza, Rapporto Nazionale Invalsi, 2009.

<sup>14</sup> Insegnante di alunni partecipanti al progetto locale" Riscoperta dei percorsi ciclo-pedonali lungo i laghi brianteri", <http://www.fondazionecariplo.it/Scuola21/page148a.do?link=oln643a.redirect&seu311a.oid.set=158>

<sup>15</sup> <http://www.lascatoladelleidee.it/scuola-21-pensiona-la-scuola-antiquata/#BXyCHjHyp2a7QI60.99>

<sup>16</sup> Read more at <http://www.lascatoladelleidee.it/scuola-21-pensiona-la-scuola-antiquata/#IIyVgwrZuUC5bhtO.99>

<sup>17</sup> Relazione Finale inviata dall'I.S. Fermi di Mantova.

# Bibliografia

- Bacchini D. (2013), *Lo sviluppo morale*, Carocci, Roma.
- Bales K. (2002), *I nuovi schiavi. La merce umana nell'economia globale*, Feltrinelli Editore, Milano.
- Baron-Cohen S. (2004), *Questione di cervello. La differenza essenziale tra uomini e donne*, Mondadori
- Bauman Z. (2003), *Modernità liquida*, Roma-Bari.
- Beninger J. R. (1993), *Le origini della società dell'informazione. La rivoluzione del controllo*, Utet Torino.
- Blackler F. (1993), Knowledge and the theory of organizations: Organizations as activity systems and the reframing of management. *Journal of Management Studies*, 30, 863-884.
- Birzea, C. (1996). Educational reform and power struggles in Romania. *European Journal of Education*, 3(1), 97-107.
- Boltanski L. (2000), *Lo spettacolo del dolore. Morale umanitaria, media e politica*, Cortina Editore.
- Bozarth J. (2001), *La terapia centrata sulla persona*, Sovera.
- Brizendine L., (2011), *Il cervello delle donne*, Feltrinelli Editore, Milano.
- Bruner J. S. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri - collana Saggi Psicologia, Torino.
- Capra F. (2001), *La rete della vita*, BUR Biblioteca Universale Rizzoli, Milano.
- Chandler A. (1981), *La mano visibile. La rivoluzione manageriale nell'economia americana*, Franco Angeli, Milano.
- Csikszentmihalyi M. (1992), *La corrente della vita. La psicologia del benessere interiore*, Frassinelli, Milano.
- Darrah, C. (1996). *Learning at Work: An Exploration in Industrial Ethnography*. London, UK: GarlandPublishing.
- De Carlo M. E. (2011), *Rileggere le competenze invisibili. Percorsi narrativi e prospettive narratologiche nella formazione continua*, FrancoAngeli, Milano.
- Eco U. (2015), *La bustina di Minerva*, L'Espresso, [www.ESPRESSO.repubblica.it](http://www.ESPRESSO.repubblica.it), 29 maggio
- Engeström, Y. (1987), *Learning by Expanding. An Activity Theoretical Approach to Developmental Research.*, Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Fiorentino P. (2004), *Crescita, Occupazione e apprendimento, Cultura e formazione*, Bonanno Editore, Acitrateale.
- Francescato, D., Tomai, M., & Solimeno A. (2008). *Lavorare e decidere meglio in organizzazioni empowering ed empowered*. Milano: Franco Angeli.
- Freedman J., Ghini M., Fiedeldey-Van Dijk C. (2010), *Intelligenza Emotiva e performance*, Six Seconds.
- Gerber R. (2001), The concept of common sense in workplace learning and experience. *Education and Training*, 43, 72-81.
- Gherardi S. (2001), From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, 54, 131-139.
- Gherardi S. (2003), Knowing as desiring. Mythic knowledge and the knowledge journey in communities of practitioners. *Journal of Workplace Learning*, 15, 352-358.
- Gherardi S., e Nicolini, D. (1998), Apprendimento come partecipazione a una comunità di pratiche. *Scuola Democratica*, 1, 247-264.
- Gherardi S. (2006), *Organizational Knowledge: The texture of workplace learning*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Giusti E. , Benedetti M. (2011), *Il counseling di comunità. La rete psicologica del benessere sociale*, Sovera, Roma
- Goffman E. (1969) *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna.

- Goleman D. (2006) *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano.
- Goleman D., Boyatzis R. E., McKee A., (2002) *Essere leader*, Rizzoli, Milano.
- Guerra L. (2009), Introduzione: L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la strategia di Lisbona, in: *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la strategia di Lisbona*, Bologna, Patron, 2009, pp. 11 – 14. Atti di: L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la strategia di Lisbona, Bologna, 31 marzo - 3 Aprile.
- Hoffman M. L. (2008) ( a cura di Berti A. E.), *Empatia e sviluppo morale*, Il Mulino, Bologna.
- Humphrey N. (1998), *Una storia della mente*, Instar Libri, Torino.
- Hunt L. (2010), *La forza dell'empatia. Una storia dei diritti dell'uomo*, Laterza, Roma-Bari.
- Illeris K. (2002), *The three dimensions of learning*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Illeris K. (2004a), *Adult Education and Adult Learning*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Illeris K. (2004b). *Learning in working life*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Illeris K. (2004c), *Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field Between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Illeris K. (2007a), *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. London, UK: Routledge.
- Illeris K. (2011), *The Fundamentals of Workplace Learning: Understanding How People Learn in Working Life*. London UK: Routledge.
- Kolb D. A. (1976), *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, Boston, MA: McBer.
- Kolb D. A. (1981), Learning styles and disciplinary differences. In A.W., Chickering (ed.), *The Modern American College*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kolb D. A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Lave J., and Wenger, E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lewin K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York, NJ: McGraw-Hill.
- MacLean P., *Evoluzione del cervello e comportamento umano*
- Nardella D. (2007), *Scuola disattenta*, Giuseppe De Nicola Editore.
- Nussbaum M. (2009), (a cura di Giorgini G.) *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- Piccardo, C. (1995), *Empowerment: Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Porzio G. (2006b), Workplace Learning. Come qualificare gli interventi formativi centrati sull'esperienza lavorativa. *Professionalità*, 93, 6-13.
- Putnam R. D. (1993), *Making democracy work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
- Rapporto Nazionale Invalsi (2009) (a cura di) G. Terrinoni, *La terza indagine IEA sull'educazione civica e alla cittadinanza*, Tecnodid Editrice S.r.l.
- Rifkin J. (2013), *La civiltà dell'empatia*, Mondadori, Milano.
- Rizzato M., Donelli D. (2011), *Io sono il tuo specchio. Neuron specchio ed empatia*, Edizioni Amrita,
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore
- Rogers C. R. (1986), *A cliented-centered/person centered approach to therapy*. In I. Kutash and A. Wolfe (eds) *Psycotherapists'Casebook*. Jossey-Bass, pp. 197-208. In: Bozarth J., (2001), *La terapia centrata sulla persona*, Sovera.
- Rogers C. R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Editore Giunti Barbera, Firenze.
- Rogers C. R. (1971), *Psicoterapia di consultazione. Nuove idee nella pratica clinica e sociale*, Astrolabio, Roma.

- Skolimowski H. (1994), *The participatory Mind: a new theory of knowledge and of the universe*, London, Penguin.
- Stern D. (2005), *Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana*, Raffaello Cortina, Milano.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Twenge J. M. (2007), *Generation Me. Perché i giovani di oggi sono più sicuri di sé, hanno più diritti e sono più infelici che mai*, Milano, Excelsior 1881.
- Viganò R. (1998), *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg: un'etica per la società complessa*, Ed. Vita e Pensiero, Milano.
- Vygotskij L. (1987), *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vygotsky L. S. (1981), *Il ruolo del gioco nello mentale del bambino*, in J.S. Bruner, A. Jolly e K. Sylva, *Il gioco. Il gioco in un mondo di simboli* (vol. 4), Armando, Roma.
- Vygotskij L. (2008a), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma: Laterza.
- Vygotskij L. (2008b), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.
- Vygotskij L. (2010), *Lezioni di psicologia*. Trento: Erickson.
- Zuccheromaglio C. (1996), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma.
- Watkins K. E., and Marsick, V. J. (1992), Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11, 287-300.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Trad. It. Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità. Milano: Raffaello Cortina (2006).

## Sitografia

<http://italia.6seconds.org/>

Six seconds, Intelligenza emotiva e ROI della formazione, 2010,

Six seconds, Intelligenza emotiva e performance, 2010 <http://italia.6seconds.org/2010/09/intelligenza-emotiva-e-roi-della-formazione/>

<http://italia.6seconds.org/2010/09/intelligenza-emotiva-e-performance/>

*Journal of Workplace Learning*2 Per maggiori informazioni: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=1366-5626>.

<http://www.fondazionecariplo.it/it/progetti/ambiente/scuola-21/scuola-21.html>

<http://scuola21.fermi.mn.it/>

<http://www.fondazionecariplo.it/Scuola21/page148a.do?link=oln643a.redirect&seu311a.oid.set=158>