



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

For a new ethic of the human condition: citizenship education as a practice for developing life skills, agency, and the "future"

Per una nuova etica della condizione umana: l'educazione alla cittadinanza come pratica di sviluppo di life skills, agency e "futuro"

di

Annalisa Quinto
Università degli Studi di Foggia
annalisa.quinto@unifg.it

Abstract:

The complexity of our time presents education with new challenges. Among these is that of youth discomfort, which risks halting young people's constitutive openness to the possible. Against this risk, education must become a moment of cultivation of cognitive and non-cognitive competencies that are indispensable for dealing with the constitutive complexity of reality (WHO, 1994). This becomes even more urgent if we take note of the existing correlation between youth discomfort and lack of *agency*. Pedagogy must reflect on the contribution that formal, informal and non-formal education can make to the development of *agency* in order to combat youth discomfort, starting with the promotion of *life skills*. The reflection will be developed on the basis of some theoretical approaches:

©Anicia Editore
QTimes – webmagazine
Anno XIV - n. 2, 2022
www.qtimes.it
DOI: 10.14668/QTimes_14207

capability approach, *Positive Youth Development*, self-efficacy theory with a specific look at active citizenship education as a practice of development of the "future", *life skills* and *agency*.

Keywords: agency; life skills; citizenship; adolescence, future

Abstract:

La complessità del nostro tempo pone l'educazione di fronte a nuove sfide. Tra queste quella del disagio giovanile che rischia di arrestare la costitutiva apertura al possibile dei giovani. Contro tale rischio l'educazione deve divenire momento di coltivazione di competenze cognitive, ma anche non-cognitive indispensabili per far fronte alla complessità costitutiva della realtà (OMS. 1994). Ciò diviene ancor più urgente se si prende atto della correlazione esistente tra disagio giovanile e assenza di *agency*. È compito della pedagogia riflettere sul contributo che l'educazione, formale, informale e non formale, può portare allo sviluppo dell'*agency* per contrastare il disagio giovanile a partire dalla promozione delle *life skills*. La riflessione si svilupperà sulla base di alcuni approcci teorici: *capability approach*, *Positive Youth Development*, teoria dell'autoefficacia con uno sguardo specifico all'educazione alla cittadinanza attiva come pratica di sviluppo del "futuro", delle *life skills* e dell'*agency*.

Parole chiave: agency; life skills; cittadinanza; adolescenza, futuro

“Un libro sui giovani: perché i giovani, anche se non sempre ne sono consci, stanno male. E non per le solite crisi esistenziali che costellano la giovinezza, ma perché un ospite inquietante, il *nichilismo*, si aggira tra loro, penetra nei loro sentimenti, confonde i loro pensieri, cancella prospettive e orizzonti, fiacca la loro anima, intristisce le passioni rendendole esangui”

Galimberti U. (2014) *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*

1. Adolescenza: tra crisi e speranza

Ogni età della vita, dall'infanzia alla vecchiaia, presenta in sé i caratteri della crisi, della fragilità, della vulnerabilità e della difficoltà di transitare da una fase all'altra. Tuttavia, nell'immaginario collettivo, quando si parla di età in crisi o età della crisi la mente corre senza alcuna ombra di dubbio all'adolescenza. Essa, infatti, è per eccellenza l'età del "non ancora" e del "non più", ma è anche l'età di ciò che "si vorrebbe essere". L'adolescente, allora, è un "non ancora" nel senso che conserva i tratti caratteristici del comportamento infantile poichè priva di una reale e piena consapevolezza di sé e delle conseguenze che le sue azioni hanno sul futuro, individuale e collettivo. A ciò si contrappone il "non più" poichè è in questa fase che il giovane inizia a oltrepassare i confini di quel mondo-bambino di cui per tanto tempo ha fatto parte per esplorare, con un forte spirito di avventura e disincanto, il mondo. È la fase in cui egli abbandona il livello dei rapporti forti, quello che lo lega alla famiglia in senso stretto, per aprirsi all'altro, al rapporto con i pari fino a desiderare di confrontarsi con la

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 2, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14207

complessità della città-mondo. L'adolescente, però, è anche "ciò che vorrebbe essere", è sognatore e costruttore del suo progetto di vita e del suo futuro poiché custodisce quell'importante potere generativo e trasformativo che lo aiuta a sapersi proiettare in un futuro desiderato e realizzabile. In tale ottica, egli incarna la *speranza*, intesa non come semplice sentimento, non come virtù cristiana, ma come vera e propria categoria pedagogica (Freire, 2014) traducibile in una concreta azione educativa volta alla promozione di futuro quale "luogo sacro" per eccellenza del divenire del giovane. In tale prospettiva, l'adolescenza è un ponte, tra passato e futuro, tra il non più e il non ancora, tra due identità – personali, sociali, culturali – che pur allontanandosi faticano e dividersi completamente. È una fase dialettica che ha come scopo la sintesi di queste due identità e che, proprio per questo, non esclude contrapposizioni, contraddizioni e difficoltà reali e dunque instabilità, rischi e pericoli. Infatti, è in questa fase della vita che ha luogo l'esperienza cruciale della mutazione, del cambiamento nonché del passaggio dalle sensibilità, dalle percezioni, dai vissuti di un corpo-bambino a quelli di un corpo-adulto (tanto desiderato quanto inaspettato).

Si scoprono e si provano nuove forme di tensioni e pulsioni orientate verso un mondo "nuovo", ancora sconosciuto e per questo affascinante, attraverso cui mettere in gioco se stessi, incontrare e conoscere gli altri e, soprattutto, imparare a conoscersi attraverso gli altri. 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 è la ricerca e la comprensione del proprio sé, delle differenze che connotano gli altri, ma anche la 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*. 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 come agenti attivi. Debolezze e fragilità che, spesso, invece di emergere come tali, si nascondono dietro la "forza" di posizioni e risposte oppostive nei confronti della famiglia, della scuola, della società e con forme di esasperata violenza e aggressività. D'altro canto tali debolezze possono anche manifestarsi sottoforma di episodi di passività, alienazione e chiusura psichica difensiva che rischiano di trasformarsi, precocemente, in forme patologiche di disagio psichico. Caratteristiche queste che, in maniera sempre più diffusa, sembrano designare la storia di molti adolescenti nella nostra società complessa, definita società dell'incertezza e spesso percepita e vissuta come "senza futuro".

2. Il disagio esistenziale: spettro di una società senza futuro

La parola *agio* deriva dal latino tardo *adiacens* e letteralmente significa "colui che è adiacente, che sta vicino a". *Disagio*, di conseguenza, rimanda alla lontananza, a un allontanamento da una condizione che ci fa stare bene e che per il mondo antico, sia greco che romano, era una condizione di interezza e di salute intesa globalmente. Non a caso la parola salute deriva dal latino *salus* che a sua volta deriva dal sanscrito *sarva* e che, originariamente, non veniva utilizzata per indicare quella condizione di benessere psico-fisica dovuta ad uno stato di perfetta funzionalità dell'organismo, quanto per restituire un'immagine di interezza e di integrità. Il disagio, allora, indica l'allontanarsi

dalla nostra integrità e ciò si rende evidente attraverso sintomi e segni di sofferenza che possono essere interpretati come campanelli di allarme.

Nella società in cui viviamo il disagio è diventato diffuso poiché l'allontanamento dalle questioni ultime e fondamentali della vita, come ci ricorda Heidegger, sta riguardando tutti senza alcuna distinzione e tende a crescere giorno dopo giorno portando asfissia di vita in tutte le età e condizioni. Siamo di fronte a una emergenza intesa non solo come allarme, ma come qualcosa che sta emergendo, un sostrato che, finora coperto, sta risalendo a galla portando con sé i detriti e le macerie di una società, quella moderna, i cui valori e punti di riferimento, le cui tradizioni e 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 perché, partendo da un medesimo fondo comune, taglia trasversalmente le variabili tradizionali e fa piazza pulita delle differenze andando a decostruire l'immaginario collettivo da sempre collegato al disagio, alla vulnerabilità e alla fragilità. Una condizione, dunque, che intacca le radici, intacca cioè quelli ancoraggi esistenziali legati all'essere e al *non* essere. Tale quadro ci mostra chiaramente la complessità del fenomeno e delle ricadute che esso ha nei contesti di vita e mette in evidenza la necessità di abbracciare approcci teorico-prassici più complessi, multi-inter-trans disciplinari al fine di approdare a nuove strade e a nuove ricerche che siano in grado di osservare e descrivere tali fenomeni per prevedere traiettorie/direzioni e anticipare eventuali conseguenze.

2.1 Disagio diffuso e giovani

I giovani, si è detto in esergo, “*stanno male*” anche se non sempre ne *sono* consci, anche se non sempre ne *siamo* consci. Pionieri e avanguardisti, i giovani sono sempre stati i soldati in trincea di questo mondo, pronti a muovere l'attacco, pronti a incassare e incarnare i cambiamenti della società sia in positivo che in negativo. Sono loro, infatti, *i primi* a vivere e accettare il cambiamento, ma anche i primi e i più sensibili a coglierne le conseguenze e a manifestarle. Dunque, anche i primi a mostrare ed esprimere disagio e a chiedere nuove prospettive. Vittime di quello che Nietzsche chiamava *nichilismo* ovvero di quell'ospite inquietante che abita gli animi dei giovani e dei giovanissimi, che entra nei loro sentimenti e che consuma le loro vite togliendogli la possibilità di “proiettarsi in un futuro capace di far intravedere una qualche promessa” (Galimberti, 2014, p. 11), si ritrovano a vivere un eterno presente con la massima intensità per seppellire e assopire quell'angoscia che nasce dal deserto di senso da cui sono circondati.

Sono forme di disagio che si vanno a posizionare in quella che Sergio Tramma (2019) chiama “zona grigia” 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 che aspirano a promuovere benessere; all'estremo opposto ci sono le vite “felici” coinvolte solo in attività educative “normali”. 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 incontrano 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 devianti e che li avvicinano al mondo delle droghe, dell'alcolismo e della violenza contro gli altri e contro se stessi

con il rischio sempre presente dello “scivolamento dalla fragilità al disagio conclamato” (Tramma, 2019, p. 68). Quali sono le cause intermedie che contribuiscono a generare le condizioni di vita collocate nella zona grigia? Sicuramente la difficoltà di far fronte alla complessità poiché privi di strumenti per affrontarla, ma anche l’insicurezza diffusa, la precarietà professionale, la mancanza di strumenti utili alla costruzione di identità solide, la debolezza economica, sociale, culturale, relazionale, la mancanza di ricchezza comune, le difficoltà di accesso all’istruzione e alla cultura e, in generale, la povertà educativa. Tali cause intermedie pongono le premesse per l’emersione di forme di disagio che vengono definite “a-sintomatiche”, ovvero che si confondono come varianti “normali” o silenti nella vita ordinaria e nei rapporti. 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 dell’altro e delle situazioni diverse da quelle conosciute e familiari. A ciò si aggiunge il fatto che il mondo di oggi presenta una disponibilità ampia di merci, di occasioni, di stimoli che annullano le dimensioni del tempo e dello spazio e che non contemplan il vuoto come momento di ascolto dei propri bisogni. Viene meno il tempo per elaborare e interpretare le esperienze compiute e i propri vissuti emotivi e cognitivi e dunque viene a mancare quella capacità meta-riflessiva necessaria per sviluppare maggiore consapevolezza, coscienza e conoscenza di sé, nonché della propria identità. La sovrabbondanza di stimoli derivanti dal mondo di internet, del web e dei social media “impedisce la formazione di un pensiero riflessivo, critico, creativo, capace di ragionare sugli eventi rappresentati e di elaborare una personale costruzione di senso. In tal modo, i nessi di significato che sostengono la narrazione appaiono frantumati dalla logica dell’accumulo tipica della comunicazione mediale, che finisce così con l’annullare la dimensione dialogica insita nei processi di comunicazione” (Loiodice, 2019, p. 127) inter e intra psichici.

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 regola e che lo tiene insieme ovvero quegli ancoraggi esistenziali, quelle prospettive/orientamenti significativi che ci permettono di attribuire senso all’esistenza.

In tale senso, si evidenzia sempre più una schizofrenia tra giovani e famiglia, scuola, ideologie, lavoro, progettualità, istituzioni produttive e formative, vita relazionale e associativa e ciò che si prospetta è una “sterilità istituzionale” che rende le singole istituzioni incapaci di trasmettere competenze, attivare modifiche e trasformazioni nel soggetto e guidarlo verso una meta stabilita e significativa.

Va da sé che quando il disagio non è del singolo individuo, ma l’individuo è solo la vittima di una diffusa mancanza di prospettive e di progetti, se non addirittura di sensi e di legami affettivi, come accade nella nostra cultura, è ovvio che risultano inefficaci le cure farmacologiche cui oggi si ricorre fin dalla prima infanzia o quelle psico-terapiche che curano le sofferenze che originano dal singolo individuo. E questo perché se l’uomo, come dice Goethe, è un essere volto alla costruzione di senso (*Sinnegebung*), nel deserto dell’insensatezza che l’atmosfera nichilista del nostro tempo diffonde, il disagio non è più *psicologico* ma *culturale*. E 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, 2014, p. 12).

A conferma di ciò, i dati SIP e ISTAT mostrano come il numero di giovanissimi che si ritrovano a vivere condizioni estreme di disagio sociale e psicologico è aumentato in maniera sconvolgente negli ultimi decenni. I dati provenienti dalla SIP (Società Italiana di Psichiatria) ci dicono che la metà delle malattie mentali inizia già all'età di 14 anni e che spesso non vengono rilevate, altre volte vengono sottovalutate. Ancor più allarmante è che la malattia mentale più diffusa tra gli adolescenti sia la depressione e la seconda causa di morte nei giovani tra i 15 e i 29 anni risulta essere il suicidio. In Italia, nello specifico, i dati SIP e i dati ISTAT ci dicono che i giovani tra i 12 e i 25 anni sono circa 8 milioni e 200 mila e di questi il 10% dichiara di non essere soddisfatto della propria vita, delle relazioni amicali, familiari e della propria salute. Dati allarmanti che sono cresciuti e stanno ulteriormente crescendo 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 già nei più piccoli andando ad incidere sul loro sviluppo. 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 repentini e prolungati che hanno sconvolto i ritmi quotidiani in famiglia come a scuola divenendo potenziali fattori di stress per i bambini e i ragazzi che hanno iniziato a percepire un clima di ansia e paura nonché di incertezza per il futuro (Sansavini, Trombini, Guarini, 2020).

L'emergenza pandemica e il lockdown, come enzimi potentissimi, hanno velocizzato il processo di crescita di quella "morte dei desideri" e di quel "senso di impotenza" che a loro volta hanno condizionato la capacità di percepirsi in grado di costruire e portare avanti un proprio e personale progetto di vita. Tale elemento non va sottovalutato poiché la costruzione della propria identità molto ha che fare con la capacità/possibilità di assumersi impegni e obiettivi da raggiungere (Del Core, 1990). Il senso dell'io, infatti, 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, il proprio 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.

3. Strutturazione del sé: il ruolo dell'agency

Il fenomeno del sé, della sua scoperta e della sua costruzione è forse l'aspetto più universale dell'esperienza umana e l'educazione è essenziale per la sua formazione. Chi si occupa di educazione dovrebbe tenere ben presente che "la scolarizzazione è uno dei primi impegni istituzionali della vita al di fuori della famiglia" (Bruner, 2015, p. 49) e che ha un ruolo fondamentale e decisivo per la strutturazione del sé. A tal proposito Bruner (2015) sostiene che il sé si costituisce a partire dall'azione di due aspetti universali: l'*agency* e la *valutazione*.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 2, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14207

L'agency si identifica con l'azione ed è la percezione che un individuo ha della sua capacità di agire portando avanti i propri obiettivi in maniera autonoma ed efficace. Ogni individuo, infatti, a partire dall'infanzia è in grado di percepirsi o meno come soggetto agente (*agents*) orientato verso la possibilità e il futuro. Il sé, in questo modo, diviene un "sé possibile" che regola aspirazioni, fiducia, ottimismo ma anche i loro contrari (Bruner, 2015, p. 49). La costruzione del sé non avviene solo in maniera introspettiva, interiore, privata, ma si costruisce e si determina anche attraverso l'esterno ovvero attraverso le cose, le attività, i luoghi, le persone nel quale l'individuo viene coinvolto.

Sin dalla più tenera età questo processo è sempre in divenire e la scuola e l'apprendimento scolastico sono fra i primi luoghi e fra le prime attività ad agire su tale processo. La capacità di azione e la percezione che abbiamo di questa sono fondamentali: il successo e il fallimento sono alla base dello sviluppo del sé e la scuola è uno dei primi luoghi in cui i bambini e le bambine si trovano ad essere valutati proprio per la loro capacità di azione e che quindi per essere positiva necessita di *abilità* e di *know-how*. Da qui, la seconda caratteristica universale del sé: la *valutazione*. Costantemente siamo sottoposti a processi valutativi, non solo esterni, ovvero di chi ci osserva e giudica le nostre azioni e il nostro comportamento dall'esterno, ma anche interni, noi stessi diveniamo valutatori delle nostre azioni a partire da criteri e canoni di riferimento che abbiamo introiettato e fatto nostri dalla cultura di appartenenza. Da qui l'autostima che Bruner definisce come "questo misto di efficacia come agenti e di autovalutazione" e 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" (Bruner, 2015, p. 50). Gli esiti di questo processo valutativo e il modo in cui noi percepiamo la nostra autostima dipendono dalla nostra cultura, ma anche dalla disponibilità o meno di supporto proveniente dall'esterno: ad esempio l'offerta di una seconda possibilità, il riconoscimento positivo anche di fronte ad un tentativo fallito, l'opportunità di instaurare dialogo. Cose semplici ma mai scontate. Sulla base di ciò 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). "Un sistema educativo, una teoria pedagogica, un indirizzo politico nazionale di ampio respiro che sottovalutino il contributo della scuola allo sviluppo dell'autostima degli alunni fallisce in una delle sue funzioni primarie" (Bruner, 2015, p. 51): aprire le porte a quel "sé possibile" a cui si faceva riferimento prima.

Quando questo accade è facile che si vada a ricercare consenso e riconoscimento positivo dall'esterno, anche quando questo esterno è dannoso per le vite dei ragazzini che già da piccolissimi si ritrovano a mettere in pratica quella che Bruner chiama "arte di cavarsela" e che trova terreno fertile sul mercato della criminalità e in tutte quelle forme di "antiscuola" dispensatrici di capacità di azione, identità e autostima. Da qui un'ulteriore sfida e cioè comprendere come gestire e affrontare il bisogno che giovani e giovanissimi manifestano di cercare e trovare modelli positivi – personali e sociali – in cui riconoscersi e a cui fare riferimento per evitare di cadere vittime di un mondo – quello delle droghe, della criminalità, dell'alcol – che fingendo di accoglierli alimenta il disagio esistenziale e finisce con il distruggere quel sé possibile a cui si è fatto riferimento. Compito della pedagogia è comprendere il ruolo che scuola e territorio possono avere nella promozione e nello sviluppo della capacità di azione (*agency*) e della stima in quanto componenti essenziali della personalità e della costruzione del sé e in quanto elementi chiave di prevenzione e contrasto del disagio giovanile.

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, 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, un solco ben delineato che era 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.

4. Educare per costruire nuovi orizzonti di senso

Da quanto detto finora, emerge che le difficoltà di adattamento ad una società liquida, complessa e sempre più iperconnessa fanno strada ad una serie di problematiche e di situazioni di disagio molto ampie e che assumono connotati sempre nuovi a cui la pedagogia è chiamata a rispondere in quanto emergenza e sfida del nostro tempo che non può più rimanere invisibile. Obiettivo in campo pedagogico ed educativo è quello di arrivare ad offrire una “cassetta degli attrezzi”, degli strumenti per affrontare e rispondere in maniera adeguata alle istanze di criticità e complessità che la nostra società continuamente propone. 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, Santerini 2020).

Ciò chiama in causa le *pedagogie democratiche* facendo leva su quello che è sempre stato uno dei principali compiti della “buona educazione”, ovvero “favorire l’acquisizione di strumenti interpretativi e descrittivi per decodificare e ricodificare ciò che accade: in assenza di ciò, la possibilità dello spostamento di soggetti presenti nella zona grigia verso le “zone nere” è un rischio costantemente presente, motivato, anche, ovviamente non solo, da mancanze, o da insufficiente possesso, di alfabeti di vario tipo che consentano di capire meglio i cambiamenti” (Tramma, 2019, p. 70). E ciò perché quelle aree “di problematicità sociale compatibile” di cui si è parlato, non sono riconducibili solo ad aspetti di tipo economico o relazionale, ma anche 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) ed educativa. L’educare, infatti, è “il tirare fuori”, è “il far emergere”, è l’offrire la possibilità di divenire quello che ognuno di noi propriamente è, di far emergere il proprio δαίμων (*daímon*) che, quando si realizza, quando trova la strada per emergere, permette di approdare alla felicità, a quella che i greci chiamavano εὐδαιμονία (*eu-daimonía*). In tal senso, a dare significatività all’esistenza e a giustificarla, scrive Galimberti (2014), c’è quella che i greci chiamavano arte del vivere (*téchne toũ bíou*), che Foucault ha accostato alla pratica della cura del sé e che consiste nel riconoscere le proprie capacità (*gnōthi sautón*, conosci te stesso) e nel metterle in pratica e vederle fiorire secondo misura (*katà métron*). Antenati, questi, dei nostri moderni concetti di *capacitazione* – che nasce all’interno della teoria delle *social capabilities* di Amartya Sen

(1986; 1993; 1994) ripresa da Martha Nussbaum (2013; 2014) – e *agency* nonché di quella spinta a promuovere competenze (*skills*) necessarie alla vita.

Anche in ambito psicologico si sono andati diffondendo nuovi approcci teorico-prassici: la “*Positive Psychology*” (Seligman & Csikszentmihaly, 2000; Seligman, 2002) e il “*Positive Youth Development*” (Benson, 1997; Benson & Saito, 2000) che, focalizzandosi sempre meno sul disturbo psicologico, giungono alla consapevolezza che, per vivere bene anche i bambini e gli adolescenti “sani” devono essere dotati di abilità, aspirazioni, carattere e “*resilience*”. Si comincia a pensare ai giovani come una risorsa e non come un problema per la società; ne vengono esaltate le loro potenzialità manifeste piuttosto che le ipotetiche incapacità comprese nelle situazioni di svantaggio socio-culturale (Damon, 2004). È sulla base di queste nuove prospettive teoriche che i programmi a sostegno del benessere giovanile si concentrano sempre più nelle fasi precoci dello sviluppo, mirando ad accrescere e incoraggiare l’autonomia e l’assunzione di responsabilità dei giovani e a rafforzarne specifiche capacità individuali e sociali. Tali programmi si fondano sullo sviluppo ed il potenziamento delle abilità di vita o “*Life Skills*”, raccomandate anche dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1994) come abilità indispensabili per favorire un buon adattamento dei giovani al mondo circostante. L’OMS. sosteneva, in maniera esplicita, che per prevenire le molteplici forme di disagio giovanile e di disadattamento bisognava proporre strategie educative che favorissero l’apprendimento di quelle che oggi chiamiamo *life skills*. Tra queste: la capacità di prendere decisioni (*decision making*), la capacità di risolvere problemi (*problem solving*), la possibilità di sviluppare un pensiero critico e creativo, di avere una buona empatia nei confronti degli altri, la capacità di comunicare efficacemente e affrontare efficacemente i conflitti. Più siamo ricchi di strumenti, più riusciamo facilmente a muoverci nella vita con un certo grado di competenze e un certo equilibrio. Infatti, quando si parla di disagio esistenziale e quando si fa riferimento ai disturbi di natura psichica li si accosta sempre a carenze che hanno accompagnato lo sviluppo personale e che lo hanno reso impreparato nell’affrontare la complessità dell’esistenza fino a sviluppare veri e propri disturbi che altro non sono che risposte non adeguate dovute alla carenza di competenze e che se presenti avrebbero messo l’individuo nella posizione di saper *agire* attingendo a quella “cassetta degli attrezzi” costruita gradualmente nel corso delle esperienze e dello sviluppo.

Tutte le competenze su elencate, sono convogliate oggi all’interno dei programmi e delle linee guida sull’educazione alla “cittadinanza attiva”. E questo perché la cittadinanza diviene categoria chiave di *azione* solo e soltanto se si vanno a promuovere quelle competenze che permettono di abitare un contesto – quello attuale – che rischia di divenire momento di arresto più che possibilità per la propria realizzazione personale, emancipazione e formazione.

Competenze 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, differenziato e singolare possibile “per arrivare a disegnare quelle costellazioni di senso necessarie al farsi carico della responsabilità di progettare l’esperienza e di sviluppare quelle abilità cognitive che consentono di dare risposta alla nostra tensione interrogante” (Mortari, 2020, p. 100) e di saper galleggiare nel mare dell’incertezza che caratterizza la nostra società.

La cittadinanza allora diviene categoria trasversale poiché tocca tutti i livelli esistenziali di un individuo. Il livello personale, quello cioè del rapporto con te stessi e con le persone che fanno parte della nostra vita; il livello sociale, ovvero quello dei rapporti con l’altro, con i pari e con i gruppi con cui entriamo in contatto durante le nostre esperienze; il livello che riguarda il rapporto con le

istituzioni, con la città e con il contesto di appartenenza; infine, tocca il livello dei valori, delle coordinate etiche che assumiamo nella nostra vita e che ci orientano e indicano mezzi e fini; In tal senso, l'educazione alla cittadinanza può divenire strumento potentissimo di prevenzione poiché, accompagnando l'individuo, sin dai primi gradi scolastici, può andare a lavorare su ogni livello e dimensione esistenziale: formare alla conoscenza di se stessi, alla relazione autentica e empatica, all'autonomia, al senso critico, alla responsabilità. Occorre, in questa direzione, adottare una prospettiva globale nell'educazione alla cittadinanza che accanto ai saperi disciplinari e alle conoscenze legate alla sfera dell'educazione civica implementi percorsi che, partendo dalla conoscenza e dalla consapevolezza di sé, si aprano a costrutti quali: identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione, dignità e diritti umani, responsabilità, solidarietà, rispetto. Un compito squisitamente pedagogico che deve essere preso in carico da coloro che hanno responsabilità e svolgono ruoli educativi nell'ottica della costruzione di reti sociali, territoriali, culturali poiché le istituzioni da sole non possono più fronteggiare l'emergenza che sta bussando alle nostre porte. L'obiettivo è quello di trasformare il territorio in un *sistema formativo integrato* che educi non solo all'interno delle scuole e delle aule, ma che promuova processi intenzionali di educazione e formazione anche nei luoghi informali e non formali dell'apprendimento. Dal punto di vista didattico, tutto ciò si deve tradurre nell'utilizzo di metodologie di insegnamento non tradizionali ma attive e soprattutto in grado di realizzare concretamente questa connessione e questa sinergia tra scuola e territorio. Per la sua forte potenzialità formativa il *Service Learning* può divenire strumento chiave alla base del rinnovamento delle pratiche scolastiche soprattutto nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza. L'approccio del *Service Learning* consente di ridurre la distanza, ormai enorme nelle nostre scuole, tra l'apprendimento nozionistico (che non basta più a rispondere ai bisogni formativi ed esistenziali delle giovani generazioni) e la vita reale. Infatti, tale metodologia occupa lo spazio di intersezione tra teoria e pratica, tra ricerca e sperimentazione andando a promuovere forme di apprendimento per competenze che, partendo dalla dimensione individuale, arriva a quella collettiva. Infatti, il *Service Learning* è una metodologia didattica di tipo curricolare, orientato alla ricerca, focalizzato sulle competenze, interdisciplinare, orientato all'apprendimento significativo, collaborativo, partecipato, responsabilizzante e trasformativo nonché generativo e che può divenire un riferimento pedagogico e didattico fondamentale per l'educazione alla cittadinanza poiché in grado di promuovere maggiore consapevolezza di sé, del proprio ruolo nell'ambiente, delle relazioni con gli altri e con i contesti di vita e *agency* andando a lavorare, in ottica preventiva, anche sull'emersione di forme di disagio esistenziale.

In tale prospettiva l'educazione diventa spazio di dialogo e di reciprocità, diventa costruzione di quel legame tra storicità (il chi siamo in un dato momento e contesto) e possibilità (il chi vogliamo essere e diventare, quale progetto di vita vogliamo costruire). Ovvero quella tensione progettuale che implica la ricerca dei mezzi, delle forze e del potere di azione (Loiodice, 2019), che richiede proprio quella capacità di essere agente attivo, l'*agency* e che ci permette di far emergere il nostro δαίμων (*daímon*), quello che solo noi siamo.

Dunque l'educazione come "coltivazione e cura" da parte di coloro che intenzionalmente si prefiggono di sostenere i soggetti in formazione nel lungo e difficile cammino di emancipazione esistenziale" (Loiodice, 2019, p. 121). Un modello di educazione che deve trovare sostegno in un nuovo paradigma ermeneutico ed epistemologico da assurgere a categoria chiave del sapere pedagogico, ovvero quello ecologico in grado di far fronte, in una circolarità virtuosa tra teoria-prassi-

teoria, alla complessità fenomenologica dell'essere/agire educativo e in una analoga complessità fenomenologica che caratterizza il nostro contesto storico, sociale, culturale, politico ed economico, ciò attraverso i principi della riflessività, della problematicità e dell'utopia (Loiodice, 2019, p. 122).

Riferimenti bibliografici:

- Allport, G.W. (1969). *Psicologia della personalità*. Roma: Las.
- Benson, P., & Saito, R. (2000). *The Scientific Foundations of Youth Development*. Minneapolis: Search Institute.
- Benson, P.L. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli
- Catarci, M., Santerini M. (2020). Disagio, esclusione e risposte educative. In Disagio educativo e inclusione sociale. *Pedagogia oggi*, 18(2), dicembre 2020.
- Damon, W. (2004). What Is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Del Core, P. (1990). *Gioventù, identità e senso di vita. Contributo sperimentale alla teoria motivazionale di V. Frankl*. Palermo: Edi Ofes.
- Erikson, E. (1995). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando Editore.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Galimberti, U. (2014). *L'ospite inquietanti. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Lytard, J.F. (2014). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Nussbaum, M.C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2014a). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- 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.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY, US: Free Press.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (1993). *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. Venezia: Marsilio.
- Sen, A. (1994). *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- Tramma, S. (2019) *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carrocci.
- World Health Organization. (1994). *Life Skills education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skill Programmes*. Programme on Mental Health World Health Organization 1211 Geneva 27 Switzerland. WHO/MNH/PSF/93.7 A.Rev.2.