



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA
CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN MANAGEMENT DEI SERVIZI
EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA
CLASSE DI LAUREA LM50 IN PROGRAMMAZIONE E GESTIONE DEI SERVIZI
EDUCATIVI

TESI

L'educazione alla cittadinanza attiva e democratica come pratica
di sviluppo personale e comunitario.

Analisi di un'esperienza di volontariato di cura e tutela del bene
comune nel territorio dell'Altovicentino

RELATORE Prof. Andrea Porcarelli

LAUREANDA Chiara Maddalena

MATRICOLA 1190372

ANNO ACCADEMICO 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE	Pag.	6
CAPITOLO I		
Cittadinanza e cittadinanza attiva	»	8
1.1 La cittadinanza come “status” legale	»	9
1.2 Oltre l’interpretazione “burocratica”: la cittadinanza come “diritto” e come “ruolo”	»	14
1.3 Verso una definizione del costrutto di cittadinanza: dalle diverse interpretazioni alle dimensioni	»	20
1.4 Il concetto di cittadinanza attiva	»	25
1.5 Cittadinanza attiva e logica sussidiaria	»	32
CAPITOLO II		
Cittadinanza attiva e educazione	»	36
2.1 Il processo educativo e l’educazione alla cittadinanza attiva e democratica	»	37
2.2 Alcuni paradigmi di riferimento per l’educazione alla cittadinanza attiva e democratica	»	44
2.2.1 Il pensiero aristotelico: l’educazione alle virtù e la sua funzione politica strategica	»	44
2.2.2 Il pensiero di Dewey: la fiducia nella democrazia e il valore dell’esperienza	»	50
2.2.3 Il Personalismo pedagogico e comunitario	»	56
2.3 La competenza in materia di cittadinanza attiva e democratica	»	62
2.3.1 Virtù civiche e bene comune	»	69
CAPITOLO III		
L’educazione alla cittadinanza attiva e democratica in adolescenza	»	77

3.1 Adolescenza, compiti di sviluppo ed educazione alla cittadinanza attiva	»	78
3.2 L'approccio lifewide learning nell'educazione alla cittadinanza attiva	Pag.	83
3.3 Il volontariato come pratica di educazione alla cittadinanza attiva e democratica	»	91

CAPITOLO IV

“Ci sto? Affare fatica!”: le consapevolezze in materia di cittadinanza attiva e democratica generate negli adolescenti da un'esperienza di volontariato di cura e tutela del bene comune nel territorio dell'Altovicentino	»	100
4.1 Il progetto “Ci sto? Affare fatica!”	»	101
4.2 Obiettivo e domande di ricerca	»	107
4.3 Metodo	»	108
4.3.1 Disegno di ricerca	»	109
4.3.2 Campione	»	109
4.3.3 Strumenti	»	116
4.3.4 Metodologia	»	118
4.4 Presentazione dei dati	»	119
4.4.1 I dati raccolti con il questionario pre-esperienza (gruppo sperimentale)	»	119
4.4.2 I dati raccolti con il questionario pre-esperienza (gruppo di controllo)	»	122
4.4.3 I dati raccolti con il questionario post-esperienza (gruppo sperimentale)	»	124
4.4.4 I dati raccolti con il questionario post-esperienza (gruppo di controllo)	»	128
4.4.5 I dati raccolti con il Focus Group (gruppo sperimentale)	»	132
4.4.6 I dati raccolti con il Focus Group (gruppo di controllo)	»	136
4.5 Analisi e interpretazione dei dati raccolti	»	138
4.5.1 Il concetto di bene comune	»	139
4.5.2 Il concetto di agire democratico	»	143

4.5.3 Le capacità pro-sociali, relazionali e sociali	»	149
4.5.4 Gli atteggiamenti	Pag.	152
4.5.5 I valori	»	154
4.5.6 Il senso di appartenenza	»	155
4.5.7 Il senso di responsabilità	»	157
4.5.8 La disposizione a impegnarsi per scelta volontaria	»	159
4.5.9 Conoscenze teoriche, capacità riflessive e spirito critico	»	160
4.5.10 Senso di autoefficacia e capacità di influenzare il contesto di vita	»	162
CONCLUSIONI	»	164
ALLEGATO 1	»	169
BIBLIOGRAFIA	»	178
SITOGRAFIA	»	182
RIFERIMENTI LEGISLATIVI E DOCUMENTI	»	184

INTRODUZIONE

L'epoca post-moderna è attraversata da una profonda crisi socio-politica che si manifesta, soprattutto tra i più giovani, con il dilagare della sfiducia nelle istituzioni, di atti vandalici nei confronti della *res publica* e del deterioramento dei legami comunitari a favore di un sempre maggior individualismo. Dentro questo quadro critico, la presente tesi mira a mettere in luce l'importanza che l'educazione alla cittadinanza attiva e democratica riveste per ridurre tali fenomeni ma anche e soprattutto per promuovere lo sviluppo integrale della persona e la strutturazione di un'identità caratterizzata dalla consapevolezza di dover agire in modo virtuoso e solidale, di saper con-vivere in armonia con gli altri realizzando il bene comune e di possedere una forte responsabilità personale.

In tale direzione, dopo una breve ricostruzione, nel primo capitolo, del significato di cittadino e cittadinanza attiva che trascende la sola concezione giuridico-legale per abbracciare l'idea di cittadinanza come “ruolo” e “ideale comune”, nel secondo capitolo si rintracciano i fondamenti pedagogici del processo educativo nel pensiero di Aristotele, di Dewey e del movimento Personalista, paradigmi che consentono di evidenziarne l'intrinseca natura etico-morale, la necessità di adottare un approccio attivo ed emancipatorio e di riconoscerlo come uno strumento efficace non solo per sostenere la piena attuazione della persona umana ma anche un autentico e democratico sviluppo delle relazioni comunitarie. Inoltre, a partire dalla competenza in materia di cittadinanza (Unione Europea, 2018) si individuerà il *proprium* di questa forma di educazione in modo che risulti coerente con l'idea, ampiamente diffusa, che l'identità del cittadino attivo passi attraverso un “sapere” il sistema dei diritti e doveri, un “saper fare” e agire secondo un uso critico del principio democratico, un “saper essere” e un “saper vivere assieme” instaurando relazioni positive e di valore all'interno della propria comunità di appartenenza.

Pur consapevoli della necessità di adottare un approccio *lifelong learning*, la tesi focalizza l'attenzione sull'adolescenza riscoprendo l'importanza che l'educazione alla cittadinanza riveste in questo periodo in quanto si configura come processo sia per rafforzare la coscienza morale e la capacità di partecipare alla comunità di appartenenza che per accompagnare i giovani nella loro crescita personale aiutandoli a superare con successo i numerosi compiti di sviluppo. Nel terzo capitolo, quindi, una volta definito il target di riferimento, si individuano da una parte, attori e contesti chiamati a prendere parte a tale processo, secondo un'ottica *lifewide learning*, e, dall'altra, le attività che i contesti non formali

possono allestire dando risalto al volontariato in quanto esperienza cardine per allenare le competenze relazionali e le virtù, cuore dell'educazione alla cittadinanza attiva e democratica.

Infine, la tesi analizza un'esperienza di volontariato di cura del bene comune realizzata nell'Altovicentino all'interno del progetto "Ci sto? Affare fatica!". La ricerca di tipo qualitativo, condotta su un campione di 100 adolescenti, ha previsto l'utilizzo di questionari semi-strutturati e *focus-group* per far emergere le consapevolezze maturate dai giovani. In particolare, gli aspetti più significativi riguardano l'interiorizzazione di valori come solidarietà, bene comune, collaborazione, rispetto e il consolidamento di alcune competenze di cittadinanza quali la capacità di condividere obiettivi comuni, il rafforzamento del senso di appartenenza e della responsabilità personale e la capacità di agire e pensare democraticamente. Accanto a ciò, la ricerca ha dimostrato, grazie alla suddivisione del campione in due sottogruppi - quello *target* che ha partecipato anche ad attività formative didattiche e quello di controllo - l'importanza di affiancare alla metodologia del *learning by doing* momenti di formazione teorica e riflessione individuale e collettiva condotte con metodologie attive e animative.

CAPITOLO I

Cittadinanza e cittadinanza attiva

Per poter parlare di educazione alla cittadinanza attiva è prima necessario definire i costrutti stessi di cittadino e cittadinanza, prendendo in considerazione alcune tra le diverse interpretazioni presenti nella letteratura di riferimento. Questo passaggio risulta di estrema rilevanza in quanto la natura stessa dell'oggetto dell'educazione influenza inevitabilmente la scelta di paradigmi, contenuti e metodologie per educare all'impegno civico le giovani generazioni.

È importante, però, dichiarare fin da subito l'impossibilità di fornire una teorizzazione esaustiva e univoca di questi concetti, essendo entrambi di non facile definizione quando si vuole trascendere la sola visione giuridico-legale, connessa all'appartenenza a uno Stato-nazione o comunque a una comunità politicamente definita¹. Inoltre, abbracciando quegli scenari che riconducono la cittadinanza a "ruolo" e "ideale", si introducono ulteriori elementi di complessità. Infatti, è necessario ricordare che ogni azione acquista significato se è contestualizzata nelle dimensioni spazio-temporali e culturali. Perciò, così come ben espresso nel Rapporto Eurydice "*Citizenship Education at School in Europe*" (2017)², la cittadinanza è un costrutto dipendente dalle coordinate storiche, geografiche, politiche e valoriali e quindi soggetto a continue evoluzioni.

Nonostante l'evidente difficoltà, in questa trattazione, vogliamo fare riferimento a una visione più olistica possibile in modo da far comprendere al lettore come all'interno della cittadinanza, in generale, e di quella attiva, in particolare, sia comunque possibile rintracciare delle categorie interdipendenti che ne forniscano un carattere di omogeneità tra tutte le possibili accezioni. Per tale motivo, costruiremo le nostre idee di cittadinanza e di cittadinanza attiva attorno a tre dimensioni: il sistema di diritti-doveri di cui si è titolari e da cui derivano certe responsabilità personali, il senso di appartenenza a una comunità legato allo sviluppo di un senso civico e la partecipazione attiva alla vita non solo politica ma anche sociale, civile, culturale ed economica della propria comunità in grado di tradursi in un impegno civico intenzionale rivolto alla cura del bene comune. Infine, per sottolineare l'importanza, non solo

¹ L. D'angelo, *European citizenship and active citizenship: an ever open debate*, Journal of Science Communication, SISSA - International School for Advanced Studies, disponibile all'url: <https://jcom.sissa.it/site/editorial-team/>, settembre 2007, pp. 1-3.

² European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report (Eurydice in breve)*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo 2017, pp. 3-11.

a livello politico ma anche pedagogico, della cittadinanza attiva sarà utile fare un breve accenno al concetto di sussidiarietà. Esso, infatti, deve essere considerato quel principio in grado, da una parte, di assicurare ai membri di una comunità la possibilità di esercitare la propria identità di cittadino, dall'altra un criterio ordinatore delle diverse attività che si possono mettere in atto nella vita pubblica, dichiarando la necessità, per essere considerate azioni di cittadinanza attiva, che siano orientate a interessi comuni³.

1.1 La cittadinanza come “status” legale

Essendo la cittadinanza un costrutto dipendente dalle dimensioni spazio-temporale e culturale, nel corso dei secoli, è stata oggetto di numerosi mutamenti semantici che l'hanno portata via via a caricarsi di nuove e sempre più moderne accezioni⁴. Tuttavia, fino ai primi decenni del 1900, la sua interpretazione più diffusa è stata quella di “status” giuridico che identificava la cittadinanza con aggettivi come “burocratica” o “anagrafica”, per indicare il solo rapporto legale che intercorreva tra gli uomini e le comunità politiche di nascita.

Oggi, secondo il linguaggio giuridico, il termine cittadino, dal latino *civis*, indica «[...] la condizione di colui che appartiene ad uno Stato, essendogli attribuita la titolarità di un insieme di situazioni giuridiche (attive e passive, diritti ed obblighi) nei confronti dello stesso Stato.»⁵.

Perciò, secondo la legge, essere un cittadino significa appartenere a uno Stato, inteso sia come nazione che come comunità politica, e grazie proprio a questa appartenenza non solo godere di specifici diritti ma essere anche soggetti a determinati doveri⁶. In altre parole, nell'ordinamento politico-giuridico, essere considerati cittadini vuol dire veder riconosciuta la titolarità giuridica da parte dello Stato, mentre la cittadinanza si riferisce alla relazione che intercorre tra un individuo e lo Stato e il sistema di diritti-doveri che ne derivano⁷.

³ Costituzione Italiana, *Titolo V - Le Regioni, le Province e i Comuni*, ART. 118, 2001, consultato da <https://www.governo.it/it/costituzione-italiana/parte-seconda-ordinamento-della-repubblica/titolo-v-le-regioni-le-province-e-i#:~:text=leggi%20dello%20Stato,-.Art.di%20sussidiariet%C3%A0%2C%20differenziazione%20ed%20adeguatezza> in data 19 marzo 2023.

⁴ European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe – 2017...*, cit., pp. 3-11.

⁵ Dizionario Giuridico Broccardi, *Cittadino*, consultato da <https://www.brocardi.it/dizionario/4281.html> in data 5 marzo 2023. Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla Legge 5 febbraio 1992 n. 91.

⁶ Dizionario Treccani, *Cittadino2*, consultato da <https://www.treccani.it/vocabolario/cittadino2/> in data 5 marzo 2023.

⁷ E. Rigo, *Il dovere di essere cittadini. Evoluzione e crisi dell'appartenenza politica moderna*, in (a cura di) M. Spina Russo, V. Carbone, *Dovere di integrarsi: cittadinanze oltre il logos multiculturalista*, Armando, 2014, pp. 99-120.

Nella legislazione italiana odierna, ad esempio, la condizione di cittadinanza può essere acquisita attraverso tre vie principali:

- diritto di nascita, discriminando tra *ius sanguinis* (cittadinanza ereditata in quanto nati da genitori riconosciuti cittadini) e *ius soli* (cittadinanza acquisita dalla nascita in un determinato territorio);
- estensione, come nei casi di adozione e matrimonio;
- concessione della titolarità da parte dello Stato stesso, come nei casi di “naturalizzazione” degli stranieri dopo un certo periodo di residenza stabile nel Paese⁸.

La cittadinanza come “*status*” legale ha origini storiche molto lontane tanto che la possiamo rintracciare già in epoca greca ma, più in particolare, in quella romana.

Il concetto di cittadinanza nasce nell’antica Grecia, attorno all’VIII secolo a.C., dove era legata all’idea di *Polis*, intesa sia come Città-Stato che insieme di cittadini. Al suo interno, i cittadini erano coloro che, nati da due genitori liberi, avevano il diritto di partecipare alla vita della comunità politica e agli affari pubblici⁹. Tale idea di cittadinanza si basava quindi sull’appartenenza alla collettività e attestava la possibilità di ricoprire le cariche pubbliche inerenti a funzioni politiche e di amministrazione della giustizia, esercitando così anche un certo ruolo sociale¹⁰. Nelle *Polis* greche non tutte le persone avevano lo “*status*” di cittadino. Ne erano esclusi schiavi, donne, stranieri i quali non potevano partecipare, ad esempio, alla vita religiosa della città che rappresentava il fondamento della comunità politica stessa¹¹.

Nell’antica Grecia, l’idea di cittadinanza si legava però anche a una dimensione etica e morale tanto che non si parlava solo di “cittadini” ma di dover essere e doversi comportare da “buoni cittadini”, condizione che rimandava alla necessità di interiorizzare alcune “virtù civiche” - tra cui la Giustizia - che orientassero l’agire pubblico e sociale¹². In tal senso, per diventare “buoni cittadini” era fondamentale ricevere un’educazione di tipo morale che vedeva

⁸ Dizionario Giuridico Broccardi, *Cittadino*, cit., consultato in data 5 marzo 2023.

⁹ Enciclopedia Treccani, *Cittadinanza*, consultato da <https://www.treccani.it/enciclopedia/cittadinanza/> in data 5 marzo 2023.

¹⁰ J. Bendix, *Cittadinanza*, in Enciclopedia Treccani delle scienze sociali, 1991, consultato da https://www.treccani.it/enciclopedia/cittadinanza_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/ in data 10 marzo 2023.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Consiglio d’Europa, *Cittadinanza e partecipazione*, consultato da <https://www.coe.int/en/web/compass/citizenship-and-participation#What%20is%20citizenship> in data 10 marzo 2023.

nella partecipazione sociale la modalità per raggiungere il pieno sviluppo personale, considerando quindi l'uomo come un animale politico. Va tenuto conto, però, che tale partecipazione alle attività legislative e di giustizia non era solo un diritto e un onore concesso dalla *Polis* ma anche e soprattutto un onere doveroso e una responsabilità. La *Polis* - intesa qui come l'insieme dei cittadini (l'odierna comunità civile e sociale) - aveva quindi il compito di "generare" i suoi cittadini per mantenere nel tempo una *Politia* ossia una forma retta di governo che mirasse al bene comune, in modo che la comunità politica agisse sulla base di uno scopo condiviso da tutti¹³.

Nonostante l'idea di cittadinanza nasca in territorio ellenico, è nel diritto della Roma antica, che si possono individuare i primi e più evidenti riferimenti alla concezione burocratica, così come è intesa ancora oggi. La cittadinanza (*civitalis*), infatti, rappresentava il rapporto politico tra individuo e governo della città, perciò, era strettamente legato all'appartenenza alla Città-Stato (*civitas*). In essa, la maggior parte delle persone erano individui passivi ed erano pochi i reali cittadini (*civies*) che possedevano determinati diritti - tra cui quelli del voto nelle assemblee popolari, della patria potestà e del dominio sulle cose e sugli schiavi - e che, quindi, potevano ricoprire un ruolo attivo nella vita pubblica e politica della città¹⁴. Nella Roma imperiale, con l'estensione dei confini oltre la Città-Stato di Roma, la cittadinanza venne ampliata a tutti gli abitanti dell'Impero, purché liberi. L'estensione però non riguardò anche la partecipazione alle funzioni politiche che rimasero nelle mani di un gruppo ristretto, tanto che la concessione della cittadinanza assunse più i tratti di un simbolo che di una reale possibilità di esercitare funzioni civili e di governo. È in questo periodo che il termine cittadino inizia a legarsi a quello di suddito, ruolo caratterizzato più da doveri verso l'autorità pubblica che diritti posseduti¹⁵.

Il periodo medievale rappresentò un'epoca buia anche per il concetto di cittadinanza. Infatti, anche se sulla carta rimase l'idea di "status" anagrafico, nella realtà il costrutto subì un progressivo declino a favore della concezione di suddito. Nell'epoca del feudalesimo e delle forme di governo rette da legami tra i signori e i loro vassalli, non esistevano veri e propri cittadini ma semplici sudditi, con scarsi o nulli diritti concessi dai Signori, e soggetti quasi esclusivamente a doveri nei confronti dell'autorità politica. In questo clima di rigida gerarchia

¹³ E. Rigo, *Il dovere di essere cittadini. Evoluzione e crisi dell'appartenenza politica moderna*, cit., pp. 99-120.

¹⁴ Enciclopedia Treccani, *Cittadinanza*, cit., consultato in data 10 marzo 2023.

¹⁵ J. Bendix, *Cittadinanza*, cit., consultato in data 10 marzo 2023.

e scarsa uguaglianza, accanto alla cittadinanza burocratica, iniziò a diffondersi l'idea di una cittadinanza religiosa, a sottolineare l'influenza che la Chiesa esercitava nella vita pubblica e civile delle comunità. Studiosi come Tertulliano e Sant'Agostino puntarono l'attenzione su una cittadinanza celeste posseduta di diritto da tutti coloro che si professavano credenti. Essa, quindi, non aveva nulla a che fare con l'appartenenza a una comunità terrena politicamente definita, verso la quale i fedeli si consideravano addirittura stranieri, andando, per la prima volta, oltre la mera interpretazione giuridica¹⁶.

Dopo questa apparente battuta d'arresto, il concetto di cittadino come "*status*" legale tornò con forza e raggiunse l'apice nel tardo feudalesimo, con la rinascita delle città tra il X e il XII secolo d.C.. Nei confronti di questa nuova autorità politica, ciascun cittadino sviluppava uno stretto rapporto che esplicitava un primo vero e proprio sistema di diritti, il cui godimento era però del tutto subordinato all'esercizio dei doveri, tra cui quello di prendere parte alla sua difesa militare. Anche i successivi processi di rifeudalizzazione (XVI secolo d.C.) non scardinarono questa visione tanto che nel 1500, Jean Bodin, uno dei primi teorici della sovranità moderna, definì cittadino proprio il soggetto che aveva il diritto a prendere parte "ai privilegi della città"¹⁷ nel momento in cui si impegnava di rimando a rispettarne i doveri connessi. Dobbiamo però tener conto che, all'epoca, sebbene la cittadinanza burocratica fosse riconosciuta alla quasi totalità delle persone nate in una certa comunità, essa non garantiva a tutti la possibilità di esercitarne i diritti connessi, in particolare quelli politici. Infatti, i privilegi a cui un cittadino poteva accedere variavano sulla base della condizione sociale tanto che solo ai cittadini più benestanti era concesso di partecipare attivamente alla vita politica della città¹⁸.

Rimanendo dentro questa visione giuridica, possiamo far risalire la moderna idea di cittadinanza all'epoca della Rivoluzione Francese, che con il motto "*liberté, égalité, fraternité*", innescò un processo che portò alla sostituzione definitiva del termine "suddito" con quello di "*citoyen*" (cittadino). Nel XVIII secolo d.C., era considerato cittadino qualsiasi membro effettivo dello Stato-nazione e per tale appartenenza depositario della sovranità nonché soggetto portatore di reali diritti. Questo è il periodo in cui si affaccia l'idea di sovranità popolare, ritenendo che i cittadini potessero partecipare alla formulazione delle leggi, anche se

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ E. Rigo, *Il dovere di essere cittadini. Evoluzione e crisi dell'appartenenza politica moderna*, cit., pp. 115-120.

¹⁸ Enciclopedia Treccani, *Cittadinanza*, cit., consultato in data 10 marzo 2023.

l'autorità suprema restava comunque nelle mani delle loro assemblee rappresentative¹⁹. È evidente come è proprio in questa epoca che la concezione di cittadinanza si lega indissolubilmente a quella di sovranità e assume il significato di “condizione di possibilità” e “dovere” di partecipare - anche se in forma ancora ridotta - al governo del proprio Stato-nazione²⁰.

Con questo breve e non esaustivo *excursus* storico, abbiamo voluto dimostrare che, almeno fino alla fine del 1800 e con qualche piccola eccezione, l'interpretazione più diffusa di cittadinanza è stata proprio quella di “*status*” derivante dall'appartenenza a un'entità politica ben definita di Città-Stato, nell'antichità, e di Città o Nazione, in epoca medievale e moderna. In questo modo, il concetto di cittadinanza “anagrafica e burocratica” ha rischiato in alcune epoche di sovrapporsi in parte o del tutto a quello di nazionalità, fondendo le due definizioni²¹.

Questa interpretazione giuridica, seppur ancora valida e importante, appare al giorno d'oggi limitativa proprio perché identifica nell'appartenenza a uno Stato nazionale l'unico criterio per definire l'essere cittadini, senza tener conto che, da decenni, lo Stato-nazione non è più ritenuto il solo e unico titolare di autorità politica²². Oggi, infatti, nell'era post-moderna delle società contemporanee contraddistinte dalla globalizzazione e dalle appartenenze multiple, il concetto di cittadinanza fin qui presentato entra necessariamente in crisi ed è imprescindibile trascendere da quest'unica interpretazione giuridica²³. Con questo non vogliamo intendere che la cittadinanza burocratica non sia più in nessun caso valida, ma solo che deve essere per forza affiancata dalla consapevolezza che esiste una comunità che va oltre i confini nazionali - includendo dimensioni locali, regionali e globali - e dalla cui appartenenza scaturisce un diverso sistema di diritti e doveri non solo di natura politica²⁴.

Per tale motivo, lo stesso Consiglio d'Europa (O' Shea, 2003) ha evidenziato, già agli inizi degli anni 2000, la necessità di identificare una concezione più olistica di cittadino e, di

¹⁹ J. Bendix, *Cittadinanza*, cit., consultato in data 10 marzo 2023.

²⁰ E. Rigo, *Il dovere di essere cittadini. Evoluzione e crisi dell'appartenenza politica moderna*, cit., pp. 100-109.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

²³ M. Santerini, *Educazione alla cittadinanza tra locale e globale*, in (a cura di) L. Luatti, *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009, pp. 41-56.

²⁴ F. Marostica, *Cittadinanza/cittadinanze e educazione/istruzione*, in (a cura di) R.M. Ávila, B. Borghi, I. Mattozzi, *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “Strategia di Lisbona”*, I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna 2009, pp. 117-127.

conseguenza anche di cittadinanza, che trascenda la sola visione giuridica²⁵. Il termine cittadino deve quindi acquistare il significato di «[...] persona che coesiste in una società»²⁶ assieme ad altre persone e la cittadinanza quello di «[...] un possibile nuovo modello per sperimentare come si vive insieme.»²⁷. In questa definizione, è facile cogliere accanto alla dimensione di “status” legale anche un rimando all’idea di cittadinanza come “ruolo”, modalità di agire insieme nella vita comunitaria e principio per esercitare il proprio essere nello spazio pubblico²⁸. In altre parole, oggi, la cittadinanza non può più coincidere con l’appartenenza nazionale ma deve travalicare i confini di uno Stato per connotarsi come «[...] (la) condizione di un soggetto in grado di costruirsi in quanto persona attiva e responsabile tanto nel locale che nel globale, nonché aperta alle frontiere della pluralità, della globalità, dell’interculturalità, della globalizzazione.»²⁹.

1.2 Oltre l’interpretazione “burocratica”: la cittadinanza come “diritto” e come “ruolo”

Prima di procedere a una definizione di cittadinanza, in ottica democratica, così come abbozzata dal Consiglio d’Europa, è bene compiere un piccolo passo indietro fino alla metà del 1900 per analizzare il pensiero del sociologo inglese Thomas Humphrey Marshall. Infatti, secondo Costa (1999), è proprio a partire dai suoi studi, che il costrutto di cittadinanza amplia il suo campo semantico, riducendo una volta per tutte il predominio del significato di “cittadinanza burocratica o anagrafica”³⁰. Con ciò, non significa che, da quel periodo storico, l’idea di cittadinanza come “status” giuridico scompaia dalla scena ma solamente che essa viene progressivamente affiancata da altre accezioni come quella di “diritto di cittadinanza” e “ruolo”³¹.

²⁵ K. O’ Shea, *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l’educazione alla cittadinanza democratica* in *Educazione alla cittadinanza democratica 2001-2004*, Consiglio d’Europa, Strasburgo 22 ottobre 2003, pp. 4-6.

²⁶ *Ivi*, p. 7.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ R. Sicurello, *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche*, Rivista “Foro de Educación”, FahrenHouse, Salamanca Spagna 2016, Vol. 14, n. 20, p. 73. Le parole tra parentesi sono aggiunte dell’autore della tesi.

³⁰ P. Costa, *Civitas: storia della cittadinanza in Europa*, Laterza, Roma-Bari 1999, Vol. 1, pp. 38-54.

³¹ J. Herman, R. Veldhuis, *Indicators on Active Citizenship for Democracy - the social, cultural and economic domain* (2006), Consiglio Europeo per CRELL - Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra Italy, peDOCS, 2009, pp. 5-7.

Nel suo saggio *Citizenship and Social Class and Other Essays* (1950), lo studioso delinea una nuova e multidimensionale visione di cittadinanza che non prende in considerazione solo e soltanto l'identità giuridico-politica di un individuo ma anche le modalità di partecipazione a più livelli della propria comunità³². Nella sua concezione, «La cittadinanza è uno status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno diritto di una comunità. Tutti quelli che posseggono questo status sono uguali rispetto ai diritti e ai doveri conferiti da tale status. [...]»³³ e ciò dovrebbe idealmente spingere verso «[...] un maggior grado di uguaglianza, un arricchimento del materiale di cui è fatto lo status e un aumento del numero delle persone a cui è conferito questo status.»³⁴.

Nella sua teoria, la cittadinanza è quindi pur sempre uno “*status*” che attribuisce un sistema di diritti e doveri non più, però, riguardanti solo la sfera politica degli affari pubblici bensì tre dimensioni interdipendenti:

- la componente politica (uguaglianza formale) che indica la partecipazione del cittadino alla sfera pubblica e in cui rientrano i diritti al voto e all'essere parte attiva dei processi decisionali;
- la componente civile (uguaglianza di fronte la legge) in cui rientrano i diritti di libertà individuale, di proprietà, di parola, di pensiero, di ottenere giustizia e di protezione legale;
- la componente sociale (pari opportunità) in cui rientrano diritti come quello al reddito, all'abitare dignitoso, alla sanità, al benessere e all'istruzione per tutti, fondamentale per acquisire gli strumenti per poter partecipare alla vita comunitaria con un ruolo consapevole e attivo. Secondo Marshall, è proprio quest'ultima dimensione che qualifica più di tutte la cittadinanza moderna³⁵.

Leggendo tra le righe del pensiero di T.H. Marshall, Samers (2010\2012) interpreta il tema dei diritti non solo come il contenuto della cittadinanza ma anche come se rappresentasse la sua stessa forma e sostanza³⁶. Secondo questa visione, Marshall parlando di uguaglianza,

³² R. Sicurello, *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche*, cit., pp. 73-75.

³³ T.H. Marshall, T. Bottomore, *Citizenship and Social Class*, Pluto Press, Londra 1950, tr. it. (a cura di) S. Mezzadra, *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 31.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ivi*, pp. 32-36.

³⁶ M. Samers, *Migrazioni*, Carocci, Roma 2010/2012, pp. 219-264.

potrebbe potenzialmente, non solo riferirsi al fatto che a chiunque possiedi lo “*status*” di cittadino debbano essere riconosciuti gli stessi diritti e doveri, ma che a tutti i membri effettivi di una comunità debba essere concesso il diritto a essere un cittadino e a esercitare la sua partecipazione attiva.

In questi termini, potremmo introdurre l’idea di “uguaglianza di cittadinanza”³⁷ riconoscendola come essa stessa un “diritto” fondato sulla consapevolezza di una pari dignità di tutti i membri di una comunità in quanto esseri umani. In questo modo, è come se la cittadinanza rappresentasse una sorta di ideale che ci può aiutare a recuperare la dignità e la centralità della persona, riconoscendo l’esistenza di una condizione universale che accomuna l’intera umanità. Pertanto, garantire a tutti di poter essere cittadini a pieno titolo permetterebbe il godimento di quei diritti fondamentali per il pieno sviluppo della natura spirituale della persona, nell’accezione fatta propria dal Personalismo e che avremo modo di approfondire nel secondo capitolo quando parleremo di paradigmi dell’educazione alla cittadinanza.

Storicamente, questa interpretazione, ha trovato il proprio terreno fertile nel suolo europeo del secondo dopoguerra, epoca in cui si avvertiva con forza la necessità di una ricostruzione morale e civile delle società occidentali³⁸. In quel contesto, sarebbe stato davvero poco lungimirante ricondurre la cittadinanza alla sola identità giuridico-politica, dato che alcuni dei più grandi Stati nazionali europei avevano dato vita a regimi totalitari che avevano espropriato allo “*status*” di cittadino quasi tutti i diritti, violandoli e non concedendoli a una buona fetta della popolazione. Per questo motivo, non era davvero più pensabile fondare la cittadinanza unicamente “sulla nascita” o sulla “naturalizzazione”³⁹ ma bisognava recuperare il senso stesso dell’essere cittadini, riconoscendo intimamente un diritto all’uguaglianza tra tutti i membri di una società. Si trattava, comunque, di un diritto che non poteva rimanere dentro la Persona ma doveva essere agito all’esterno, esercitando un certo “ruolo” in ogni dimensione della rinascite comunità democratica anche e soprattutto per reinventare assieme agli altri nuove modalità del con-vivere.

In quest’ottica, la cittadinanza diventò, quindi, una condizione da attribuire a ciascun essere umano in quanto Persona ma che richiedeva, per essere un “buon cittadino”, di

³⁷ E. Rigo, *Il dovere di essere cittadini. Evoluzione e crisi dell’appartenenza politica moderna*, cit., pp. 99-108.

³⁸ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Verso una pedagogia della sussidiarietà*, Rivista “Il nodo. Per una pedagogia della persona”, Falco, Cosenza dicembre 2014, n. 44, pp. 129-130.

³⁹ M. Santerini, *Educazione alla cittadinanza tra locale e globale*, cit., pp. 41-56.

sviluppare un personale senso di appartenenza a un sistema di valori democratici traducibili in lealtà verso la società, reciprocità, partecipazione intenzionale e cura del bene comune⁴⁰.

Ritenendo la cittadinanza un diritto che ciascuno dovrebbe possedere in quanto intrinseco alla persona, è facile riconoscerla, quindi, come una caratteristica dell'identità stessa che può e deve manifestarsi attraverso il proprio comportamento nella sfera pubblica, per consentire a ciascun individuo di realizzarsi al massimo delle proprie potenzialità. Inoltre, considerandola strettamente collegata alla condotta di un individuo, risulta altrettanto evidente che la cittadinanza inizia a essere ripensata come qualcosa che possa essere oggetto di educazione morale, al di là della semplice conoscenza delle norme giuridiche e del sistema di diritti-doveri.

In tempi più recenti, questo punto di vista può essere rintracciato, ad esempio, nelle parole di studiosi come Kymlicka e Norman (1994) che vedono la cittadinanza come «attività desiderabile», focalizzando l'attenzione sia sulla necessità per un cittadino di partecipare alla vita pubblica che sulla qualità di tale impegno civico⁴¹. Nella loro interpretazione, possiamo trovare un esplicito riferimento alla cittadinanza come “ruolo”, “processo” e “modalità di azione” nei propri contesti di vita. Però per poter agire in modo desiderabile bisogna scegliere dei valori che ci orientino e averli interiorizzati nella propria identità. Per tale motivo, nella loro visione, è possibile rintracciare anche un aspetto di cittadinanza come “identità o attributo personale” che porta a considerarla alla stregua di “virtù civica”⁴². Kymlicka e Norman, colorando il costrutto con aspetti morali ed etici, spostano perciò l'attenzione dai diritti come sostanza e contenuto della cittadinanza, così come sosteneva Marshall, e portano a interrogarsi su cosa significhi, invece, essere un “buon cittadino”⁴³ e sulla possibilità di esserne educati.

Alcuni anni dopo, anche Veca (2008) ribadisce l'importanza di riconoscere la cittadinanza come “ruolo”. Egli chiede a gran voce di prestare attenzione alle capacità d'azione non strettamente politiche dei cittadini e di migliorare il sistema di risorse sociali a cui hanno accesso per esercitare la propria condizione di cittadinanza nella comunità di appartenenza⁴⁴. Anche in Veca, quindi, è possibile rintracciare un'idea di educabilità alla cittadinanza in quanto

⁴⁰ J. Herman, R. Veldhuis, *Indicators on Active Citizenship for Democracy - the social, cultural and economic domain* (2006), cit., pp. 6-23.

⁴¹ W. Kymlicka, W. Norman, *Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory*, Rivista “Ethics”, The University of Chicago Press, Chicago 1994, Vol. 104, n. 2, pp. 352-381.

⁴² E. Rigo, *Il dovere di essere cittadini. Evoluzione e crisi dell'appartenenza politica moderna*, cit., pp. 99-108.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ S. Veca, *Cittadinanza. Riflessioni filosofiche sull'idea di emancipazione*, Feltrinelli, Milano 2008, pp. 76-98.

per poter aspirare a una piena ed effettiva titolarità bisogna possedere le competenze atte a esercitarla con coscienza critica nelle diverse dimensioni della comunità.

Un'altra importante autrice a cui possiamo fare riferimento per approfondire il tema della cittadinanza è la pedagogista italiana Milena Santerini che può aiutarci a individuare quelle categorie interdipendenti, che forniscono un carattere di omogeneità alle diverse possibili accezioni, a cui facevamo riferimento in apertura del capitolo. Secondo Santerini (2010a), in un mondo caratterizzato dalla globalizzazione, da continui mutamenti e da multi appartenenze (locali, nazionali, globali, ecc), la definizione di cittadinanza non può considerare solo la dimensione di *status* giuridico e politico ma deve essere intesa anche come un ideale⁴⁵. In tal senso, la studiosa propone di riconoscere la cittadinanza come una modalità di convivere assieme aspirando a valori come l'umanità, la solidarietà e la giustizia⁴⁶, in linea con quanto sostenuto da organismi come il Consiglio d'Europa e la Commissione Europea⁴⁷. La cittadinanza, intesa come ideale, è quindi un concetto ancor più complesso e di difficile definizione ma che può essere utilizzato come orizzonte valoriale in ciascuna delle dimensioni della società (politica, economica, sociale, culturale, ecc), rimandando a un'ottica di sviluppo democratico.

Partendo dalla letteratura internazionale di riferimento in materia, Santerini ha teorizzato un modello che vuole evidenziare le diverse componenti del costrutto di cittadinanza, suddividendole in 2 assi principali: quello dell'identità e quello dell'uguaglianza⁴⁸ (vedi *FIGURA 1*).

⁴⁵ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010a, pp. 40-136.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ K. O' Shea, *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l'educazione...*, cit., pp. 2-24.

⁴⁸ M. Santerini, *Il quadro attuale dell'educazione alla cittadinanza*, in *Educazione alla cittadinanza e alla solidarietà: cultura dei diritti umani*, MIUR, Ufficio scolastico Regione Lombardia, pp. 2-4.

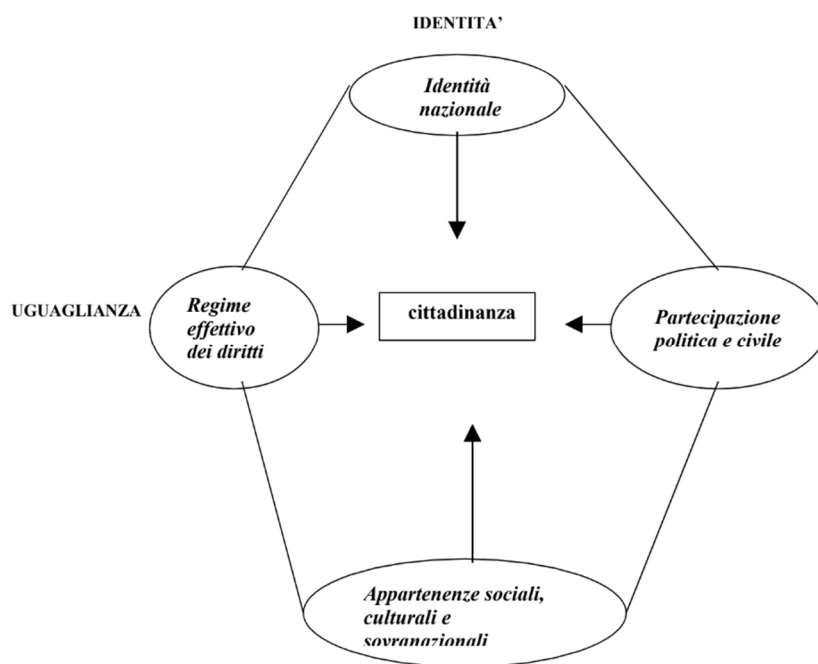


Figura 1

Nel primo asse (identità) rientra il concetto di appartenenza⁴⁹.

Esso può essere interpretato da una parte come “*status*” (cittadinanza legale) - quando ci si riferisce all’identità nazionale e collettiva che deriva giuridicamente dall’appartenere a un determinato Stato-nazione - e dall’altra come “ruolo” - quando ci si riferisce al senso di appartenenza che ciascuno sviluppa nei confronti della dimensione sociale e culturale della propria comunità, anche grazie all’interiorizzazione dei suoi modelli etico-valoriali.

In quest’ultima accezione si parla di appartenenze, sia al plurale che multiple, per indicare come all’interno di una stessa società possano coesistere diversi gruppi minoritari. Inoltre, accanto a queste appartenenze più locali, Santerini fa riferimento anche a un’appartenenza sovranazionale che allarga il concetto di cittadinanza oltre i confini politico-giuridici, sottolineandone la necessità in un tempo in cui lo Stato-nazione non rappresenta più l’unica fonte di autorità⁵⁰.

Nel secondo asse (uguaglianza) troviamo sia il concetto dei diritti che quello della partecipazione⁵¹.

⁴⁹ *Ibidem.*

⁵⁰ *Ibidem.*

⁵¹ *Ibidem.*

Anche qui possiamo interpretare la cittadinanza sia come “*status*” - quando ci riferiamo al sistema di diritti-doveri e alle norme che definiscono lo statuto politico e giuridico di cittadino - che “ruolo” - quando invece puntiamo l’attenzione ai comportamenti e alle azioni messe in atto per partecipare in modo consapevole e responsabile alla vita non solo politica ma anche civile, sociale, culturale ed economica.

Tale partecipazione permette al soggetto di manifestare pienamente la sua cittadinanza, traducendola in un impegno reale ed effettivo nelle diverse dimensioni societarie, ma richiede anche l’acquisizione di competenze che garantiscano l’assolvimento dei doveri e l’assunzione delle responsabilità proprie del cittadino⁵².

In questo secondo asse, però, l’accezione di cittadinanza come “*status*” appare più sfumata dato che si prende in considerazione non tanto l’insieme dei diritti che lo Stato dovrebbe garantire quanto il loro “regime effettivo”⁵³, ossia il grado di uguaglianza dei soggetti dentro la società, e non si parla solo di diritti politici e sociali ma si includono anche quelli umani e culturali.

Volendo collegare gli studi di Santerini alle interpretazioni presentate in precedenza, possiamo affermare che è proprio in questo secondo asse che risulta chiaro il riferimento all’idea di cittadinanza come a un “insieme di attività desiderabili” e a un “attributo dell’identità” mentre risulta latente la dimensione del “diritto di cittadinanza” rintracciabile in *extremis* nel porre a fondamento della condizione stessa, il valore dell’uguaglianza tra tutti i membri.

1.3 Verso una definizione del costrutto di cittadinanza: dalle diverse interpretazioni alle dimensioni

Ora, avvalendoci delle parole di Samers (2011\2012) proviamo a sistematizzare quanto emerso finora dal pensiero degli autori presi in considerazione proponendo 4 diversi modelli interpretativi per il costrutto di cittadinanza: *status*, diritto, appartenenza e partecipazione civile e politica⁵⁴.

In prima istanza e quella più diffusa fino al secolo scorso, la cittadinanza può essere considerata come “*status*” legale e giuridico in cui si possono rintracciare le norme e i modelli formali - che dipendono dalla struttura politica e dal concetto di Stato-nazione - e che regolano

⁵² *Ibidem*.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ M. Samers, *Migrazioni*, cit., pp. 219-264.

l'attribuzione della condizione ai diversi soggetti⁵⁵. Tale interpretazione, quindi, si riferisce al solo «[...] rapporto tra un individuo e lo Stato, [...] al quale l'ordinamento giuridico ricollega la pienezza dei diritti civili e politici.»⁵⁶. Veder riconosciuto lo “*status*” legale di cittadino garantisce perciò la possibilità di partecipare alla sovranità del proprio Paese e l'ottenimento di alcuni diritti politici, sociali e civili che, per non essere semplici privilegi, devono essere affiancati dai doveri civici, che indicano le responsabilità connesse alla cittadinanza stessa, tra cui quella di partecipare alle decisioni in vista del bene comune⁵⁷.

In secondo luogo, la cittadinanza è intesa come “diritto”⁵⁸ in cui la cittadinanza è sempre uno “*status*” ma non più acquisito per nascita o per naturalizzazione. È una condizione che viene conferita a tutti i membri di una comunità sulla base del principio “dell'uguaglianza umana” dei diritti. In questo caso i diritti non derivano dalla nazionalità ma dal veder riconosciuto lo *status* di Persona e per tale presupposto possono essere universalizzati⁵⁹. In questa interpretazione, la cittadinanza assume quindi la sostanza di un diritto universale, proprio di ciascuno e indipendente dallo *status* sociale, basato sulla dignità umana, sulla libertà, sulla centralità della persona, sul senso di responsabilità reciproca⁶⁰ e «[...] *sulla singolarità individuale e inviolabile di ogni persona [...]*»⁶¹.

In terza istanza, la cittadinanza può essere vista come “appartenenza” riferendosi alla necessità di sviluppare un personale senso di far parte di una comunità - non necessariamente dai confini politici ben tracciati che riporta alla definizione di cittadinanza come “*status*”- e, quindi, dall'assunzione di una vera identità di cittadino⁶². La cittadinanza, quindi, è una condizione che se interiorizzata diventa un attributo della propria identità personale e genera appartenenza civica nei confronti delle proprie comunità (*citizenship*) ma anche cultura civica (*civicness*). Essere pieni cittadini vuol dire anche sentirsi tali e riconoscersi parte del sistema

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ Ministero dell'Interno, *Cittadinanza*, consultato da <https://www.interno.gov.it/temi/cittadinanza-e-altri-diritti-civili/cittadinanza#:~:text=Il%20termine%20cittadinanza%20indica%20il,dei%20diritti%20civili%20e%20politici> in data 9 marzo 2023.

⁵⁷ V. Balzano, *Educare alla cittadinanza sociale. Nuovi possibili percorsi di ricerca pedagogica nella tarda modernità per la costruzione del cittadino responsabile*, European Journal of research and Teaching “Formazione & insegnamento”, Pensa Multimedia, Lecce 2020, Vol. XVIII, n. 1, pp. 451-465.

⁵⁸ M. Samers, *Migrazioni*, cit., pp. 219-230.

⁵⁹ E. Rigo, *Il dovere di essere cittadini. Evoluzione e crisi dell'appartenenza politica moderna*, cit., pp. 99-108.

⁶⁰ V. Balzano, *Educare alla cittadinanza oggi: il contributo della pedagogia nella costruzione di un welfare di sostegno alla persona*, European Journal of research and Teaching “Formazione & insegnamento”, Pensa Multimedia, Lecce 2022, Vol. XX, n. 1, pp. 549-559.

⁶¹ *Ivi*, p. 557.

⁶² M. Samers, *Migrazioni*, cit., pp. 219-264.

valoriale, culturale e umano della comunità⁶³. In questo caso, in un mondo globalizzato come quello attuale, il costrutto di cittadinanza abbraccia un concetto di appartenenza multipla sia all'interno di una stessa società che tra strutture nazionali e sovranazionali, denotando come sia possibile esercitare contemporaneamente la propria cittadinanza tanto a livello locale, che nazionale e globale.

Infine, la cittadinanza è “partecipazione civile e politica” ossia “ruolo” che implica prima il sentirsi parte di quella società e poi l'essere parte attiva nei processi comunitari⁶⁴. È evidente, quindi, come quest'accezione sia strettamente collegata alla precedente visione di cittadinanza come “appartenenza”. Infatti, se un soggetto non condivide valori, ideali e orizzonti di senso (sentirsi parte della collettività) è impensabile che decida volontariamente di impegnarsi per un suo miglioramento. In questa interpretazione si pone l'attenzione alla capacità del cittadino di agire in modo attivo, consapevole e responsabile nella vita pubblica. Tale idea di cittadinanza si concretizza perciò nella capacità di influenzare, direttamente o indirettamente, i processi decisionali ma anche nell'esercizio di azioni, da soli o in forma collettiva, che contribuiscano allo sviluppo e al benessere della società oltre che alla promozione e alla cura dei beni comuni⁶⁵.

Possiamo affiancare a queste quattro interpretazioni un'ulteriore visione, esplicitata in parte sia da Santerini (2010a) che dal Consiglio Europeo (O'Shea, 2003), di cittadinanza come “ideale” a cui aspirare, come nuova modalità per con-vivere tra persone fondando i legami su valori come il rispetto, la dignità umana, il pluralismo, la centralità della persona, la diversità e l'universalità dei diritti umani. L'essere cittadino si traduce perciò nell'assumere un “ruolo” che richiede alle persone di esercitare una cittadinanza attiva e responsabile, agendo assieme per rigenerare le comunità in ottica democratica e mettendo in pratica azioni guidate da ideali di pace, giustizia, solidarietà così da imparare a vivere insieme perseguendo scopi e orizzonti comuni⁶⁶.

Ciascuna di queste interpretazioni deve tener conto però che il costrutto stesso di cittadinanza è multidimensionale in quanto la comunità in cui un individuo è chiamato a esercitare il suo “ruolo” di cittadino è costituita da più livelli. Per tale motivo, il Consiglio

⁶³ L. Guerra, *Per una educazione alla cittadinanza attiva*, in (a cura di) R.M. Ávila, B. Borghi, I. Mattozzi, *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “Strategia di Lisbona”*, I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna 2009, pp. 11-14.

⁶⁴ M. Samers, *Migrazioni*, cit., pp. 230-245.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ K. O' Shea, *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l'educazione...*, cit., pp. 2-7.

d'Europa⁶⁷, rimandando al pensiero di Ruud Veldhuis⁶⁸, ribadisce che per raggiungere una condizione di piena cittadinanza è necessario esercitare il proprio essere cittadini con equilibrio ed equità nei seguenti quattro ambiti:

- 1) Cittadinanza politica. Essa indica l'insieme dei diritti-doveri e delle responsabilità verso il sistema politico e decisionale. L'esercizio della cittadinanza politica si esplica quindi attraverso la partecipazione formale alla democrazia rappresentativa (voto) e la partecipazione ai processi decisionali a vari livelli (locale, nazionale, europeo, ecc);
- 2) Cittadinanza sociale. Essa indica le modalità di comportamento che i membri di una comunità adottano per vivere assieme e il sistema di relazioni che si crea da questo vivere associato. Per i singoli cittadini, l'esercizio della cittadinanza sociale si manifesta nella partecipazione ad azioni, fondate sulla lealtà e sulla solidarietà, in grado di contribuire allo sviluppo umano della società nel suo complesso;
- 3) Cittadinanza culturale. Essa indica la consapevolezza di appartenere a un patrimonio culturale e valoriale comune. In questo caso la cittadinanza si esercita attraverso lo sviluppo di una propria identità in grado di funzionare in modo adattivo e adeguato dentro una società caratterizzata da multi appartenenze e multiculturalità;
- 4) Cittadinanza economica. Essa si riferisce al rapporto tra un individuo e il mercato del lavoro e dei consumi e al diritto al lavoro. L'esercizio della cittadinanza economica si esplica attraverso l'assunzione di un ruolo lavorativo in grado di garantire la propria sussistenza⁶⁹.

Secondo quanto appena affermato, per essere un cittadino a tutti gli effetti, una persona dovrebbe assumere un ruolo attivo, consapevole e responsabile in ogni ambito della vita, prendendo coscienza del fatto che la cittadinanza non si esaurisce in una funzione rappresentativa o deliberativa ma abbraccia anche dimensioni extra-politiche.

Per concludere, grazie all'analisi di alcuni dei principali filoni interpretativi presenti nella letteratura di riferimento, abbiamo acquisito una profonda consapevolezza in merito al fatto che la cittadinanza debba essere considerata un costrutto multidimensionale con una

⁶⁷ Consiglio d'Europa, *Cittadinanza e partecipazione*, cit., consultato in data 12 marzo 2023.

⁶⁸ R. Veldhuis, *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 1997, documento DECS/CIT (97) 23.

⁶⁹ *Ibidem*.

pluralità di significati⁷⁰. In definitiva, da qui in avanti, faremo riferimento a esso come costituito da tre dimensioni fondamentali e interdipendenti:

- i diritti garantiti dallo “*status*” di cittadino a cui corrispondono una serie di doveri e responsabilità civiche;
- l'appartenenza sia come elemento che determina la concessione dello “*status*” di cittadino quanto la necessità di sviluppare un senso di appartenenza alla propria comunità di riferimento. Essa deve poi tradursi in senso civico nei suoi confronti ossia desiderio di influenzarla e plasmarla più o meno direttamente;
- la partecipazione politica, sociale, civile, economica, culturale ossia la volontà e la capacità di prendere parte attiva ai processi decisionali e ad azioni di impegno civico che promuovano e realizzino il bene della comunità stessa.

Questa nostra ultima definizione, seppur non del tutto esaustiva, comprende sia il concetto di “*status*” che di “ruolo” - così come sottolineato dal Consiglio Europeo - ritenendo quindi la cittadinanza non semplicemente una condizione data alla nascita ma prima di tutto un «[...] traguardo da raggiungere e (una) condizione da realizzare [...]»⁷¹, aspetto che rimanda al suo carattere di educabilità «[...] affinché la persona possa impegnarsi nello spazio pubblico e in un mondo in cui l'altro è parte della propria condizione.»⁷². Se la relazione con gli altri membri della comunità diventa parte stessa dell'essere cittadini, allora non possiamo far altro che attribuire alla cittadinanza anche un significato di “legame di scambio reciproco” tra persone e di “ideale” a cui bisognerebbe aspirare per con-vivere all'interno di una comunità orientata in senso democratico. In questo modo, essa si fa portatrice di valori e mezzo, non solo per accedere ai diritti universali, ma anche di inclusione e riconoscimento della dignità e dell'inviolabilità della persona⁷³. Perciò, la cittadinanza assume, infine, un'ultima connotazione, quella di “diritto” e “attributo intrinseco alla natura di persona” che la eleva a spazio d'azione privilegiato per raggiungere il pieno sviluppo della condizione umana e spirituale.

⁷⁰ Riunione di consultazione per il programma Educazione alla cittadinanza democratica del Consiglio d'Europa, 1996, citato in Consiglio d'Europa, *Cittadinanza e partecipazione*, cit., consultato in data 15 marzo 2023.

⁷¹ N. Valenzano, *Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza. La comunità di ricerca filosofica come risorsa per superare l'aporia*, Rivista “Foro de Educación”, FarenHouse, Salamanca Spagna 2016, Vol. 14, n. 21, p. 252. Le parole tra parentesi sono un'aggiunta dell'autore della tesi.

⁷² R. Sicurello, *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche*, cit., pp. 75.

⁷³ *Ibidem*.

1.4 Il concetto di cittadinanza attiva

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, la cittadinanza è un costrutto polisemico e multidimensionale che può essere analizzato prendendo in considerazione diverse interpretazioni, ciascuna in grado di metterne in luce differenti e importanti sfaccettature.

L'ampliamento delle prospettive interpretative, oltre al modello giuridico-legale, ci ha permesso di comprendere come, in tempi più recenti, sia stato considerato più importante porre l'attenzione soprattutto sugli aspetti di "ruolo" e quindi sulla dimensione dell'effettiva partecipazione alla comunità. Inoltre, negli ultimi decenni alla parola cittadinanza sono stati accostati anche altri aggettivi che sembrano delineare svariati metodi, contenuti e campi d'azione della stessa. Facciamo riferimento, ad esempio, a termini come inclusiva (Habermas, 1998), culturale (Miller, 2010), cosmopolitica (Held, 1995), globale (Romano Tassone, Manganaro; 2005; Benhabib, 2008; Unesco, 2015), virtuale (Downes, Janda, 1998) o digitale (Cogo, 2010), partecipata (Mortari, 2004), democratica (Habermas, 1992), attiva (Benvenuti, 1994) e molte altre che in questa sede non riteniamo necessario elencare in modo esaustivo⁷⁴. Questa enorme proliferazione di termini ha portato a diffondere, sia nel linguaggio accademico che in quello comune, un'ulteriore pluralità di accezioni, facendo percepire di fatto la cittadinanza come troppo complessa e difficile da comprendere nella sua reale natura. Inoltre, la varietà semantica rischia anche di trarre in inganno facendoci credere che esistano diverse "cittadinanze" ognuna a sé stante e scollegata dalle altre quando, nella realtà, ogni termine mette solo in luce una delle sue molte componenti.

Consapevoli di questa complessità semantica, nei paragrafi successivi, vogliamo addentrarci quasi esclusivamente nel significato di cittadinanza attiva, ossia quell'insieme di comportamenti e attività auspicabili che un individuo dovrebbe agire nelle proprie comunità di appartenenza per percepirsi ed essere riconosciuto agli occhi degli altri come vero e proprio cittadino.

Dobbiamo fin da subito essere onesti e dichiarare che è impossibile rintracciare una definizione univoca anche quando consideriamo la sua componente attiva. Infatti, l'agire di un cittadino deve sempre essere riferito al proprio contesto storico, politico e sociale nonché ai sistemi valoriali di riferimento⁷⁵. Per tale motivo, le modalità con cui la cittadinanza attiva può prendere forma sono molteplici e dipendono dalla relazione di scambio reciproco che si crea

⁷⁴ Ivi, pp. 76-77.

⁷⁵ E. Rigo, *Il dovere di essere cittadini. Evoluzione e crisi dell'appartenenza politica moderna*, cit., pp. 99-120.

tra la società di appartenenza e i suoi membri, siano essi singoli individui o gruppi⁷⁶. Oggi, collegandosi ai numerosi documenti dell'Unione Europea, risulta evidente come non sia pensabile parlare dell'essere cittadini attivi senza fare riferimento al concetto di democrazia. L'allusione non è tanto alla democrazia solo come forma di governo e sistema politico bensì al significato espresso da Dewey in *Democrazia e educazione* (1916) di «[...] tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata.»⁷⁷ che riporta quindi all'idea di cittadinanza espressa dal Consiglio Europeo (O' Shea, 2003) come «[...] un possibile nuovo modello per sperimentare come si vive insieme.»⁷⁸.

La democrazia come «[...] forma del vivere insieme in una comunità.»⁷⁹ spinge quindi a leggere la cittadinanza come una meta ideale da raggiungere per co-esistere e co-agire dentro la propria comunità. Perciò, quando parliamo di cittadinanza attiva, il concetto di democrazia ci fornisce l'orizzonte etico e valoriale dentro cui le scelte e le azioni dei singoli dovrebbero compiersi per garantire di esercitare il proprio ruolo di cittadini nel rispetto della dignità umana, dei diritti universali, della giustizia, della solidarietà, della reciprocità e della pace. La democrazia, quindi, evidenzia scopi e finalità generali della cittadinanza attiva spingendo ciascuna persona ad abbracciare quegli obiettivi condivisi che mirano alla realizzazione del bene comune⁸⁰.

Parlare di cittadinanza attiva in accezione democratica significa quindi riconoscerla non solo come “ruolo” ma anche e soprattutto come “ideale” e “diritto intrinseco alla natura di persona”. Pertanto, abbracciare un'ottica democratica consente di creare un terreno di reciprocità in cui ciascuno impari a riconoscere l'altro come un fine in sé, lo accolga generando significati intersoggettivi e contribuisca, attraverso la messa in atto di azioni intenzionali di cittadinanza attiva, a sostenere il proprio e altrui sviluppo personale e umano⁸¹.

Questa pluralità di interpretazione è ben rintracciabile in autori come Mascherini (2006) e Hoskins e Mascherini (2009) che intendono la cittadinanza attiva come la «*Partecipazione*

⁷⁶ L. Guerra, *Per una educazione alla cittadinanza attiva*, cit., pp. 11-14.

⁷⁷ J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), tr.it La Nuova Italia, Firenze 1965 (IX edizione), p. 110.

⁷⁸ K. O'Shea, *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l'educazione...*, cit., p. 7.

⁷⁹ *Ivi*, p. 9.

⁸⁰ Consiglio Europeo, *Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani*, 2010. Adottata l'11 maggio 2010 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa con Raccomandazione CM/Rec, tr.it a cura del Centro diritti umani dell'Università di Padova, pp. 2-8.

⁸¹ V. Balzano, *Educare alla cittadinanza sociale. Nuovi possibili percorsi di ricerca pedagogica...*, cit., pp. 451-465.

alla vita della società civile, comunitaria e/o politica, improntata al rispetto reciproco e alla non violenza e nel rispetto dei diritti umani e della democrazia.»⁸².

Dalla definizione, possiamo notare come la cittadinanza attiva si riferisca a un insieme di comportamenti e attività agite all'interno della propria comunità, considerandola in ogni sua dimensione e non solo in quella politica, che rimanda alla sola partecipazione ai processi decisionali e/o di governance del proprio Paese. Secondo gli autori, però, l'azione da sola non basta per connotarsi del significato di cittadinanza attiva. Infatti, per essere considerati cittadini attivi bisogna agire con responsabilità e nel rispetto di alcuni diritti e principi fondamentali. La propria partecipazione, perciò, deve essere orientata da un sistema di valori democratici che guidino le persone a mettere in atto azioni che contribuiscano a uno sviluppo positivo della comunità e alla realizzazione del potenziale umano. In questo senso, parlare di cittadinanza attiva vuol dire riferirsi alla moltitudine delle azioni che ciascuno può compiere, da solo o assieme ad altre persone, per perseguire, non scopi utilitaristici che puntino al benessere individuale, ma obiettivi condivisi che promuovano una maggior coesione sociale, la valorizzazione del bene comune e il benessere di tutti. Dunque, la cittadinanza attiva si può misurare sulla base non tanto della partecipazione in sé quanto della sua qualità e del valore prodotto⁸³.

Ciò significa che i confini della cittadinanza attiva sono rappresentati dalla dimensione etico-valoriale in quanto possiamo considerarne parte solo quelle attività che, fondate sull'idea di uguaglianza, mirano a sostenere la comunità nel suo complesso, comprendendo anche la crescita umana di ciascun membro che la compone⁸⁴.

In altre parole, agire da cittadini attivi significa saper partecipare con consapevolezza e responsabilità in ciascuna delle dimensioni di una società (politica, sociale, economica, culturale, civile, ecc) e a più livelli (locale, regionale, nazionale, europeo, globale, ecc) portando un proprio contributo deliberato e costruttivo all'evoluzione stessa della società, in un'ottica più democratica e umana. La cittadinanza attiva di valore implica, pertanto, essere disposti a informarsi, essere dotati di pensiero critico e riuscire a riconoscere gli obiettivi prioritari del con-vivere⁸⁵. Qui, notiamo come la cittadinanza attiva non significhi solo saper rivendicare i propri e altrui diritti ma anche essere responsabili, nel senso di sapersi fare carico

⁸² M. Mascherini, A.R. Manca, B. Hoskins, *The characterization of Active Citizenship in Europe*, Commissione Europea - Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen, Lussemburgo 2009, p. 10.

⁸³ *Ivi*, p. 11.

⁸⁴ G. Moro, *Manuale di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma 1998, pp. 39-48.

⁸⁵ European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe – 2017...*, cit., pp. 18-25.

dei problemi che sorgono dalla vita comunitaria, dimostrando disponibilità a darvi risposte che tengano conto delle esigenze di tutti. In tal senso, essere cittadini attivi significa anche essere cittadini solidali sia verso gli altri esseri umani che nei confronti di un bene superiore condiviso tra tutti i membri di una certa comunità⁸⁶.

Un altro punto di vista sulla cittadinanza attiva può essere quello di Giovanni Moro (1998) che parla di «[...] capacità dei cittadini di organizzarsi in modo multiforme, di mobilitare risorse umane, tecniche e finanziarie, e di agire con modalità e strategie differenziate per tutelare diritti esercitando poteri e responsabilità volti alla cura e allo sviluppo dei beni comuni.»⁸⁷.

Moro (1998), pur utilizzando il termine capacità, fa riferimento alla cittadinanza attiva come a un atteggiamento e un'attitudine intrinseca dell'uomo che deve manifestarsi ogni qualvolta l'individuo si trovi ad agire nel contesto della vita pubblica. Analizzando meglio la definizione capiamo come la dimensione attiva della cittadinanza si espliciti in quattro tipi principali di azioni:

- l'organizzazione in forme collettive per perseguire scopi condivisi;
- la mobilitazione di risorse intesa come insieme di attività utili a motivare le persone all'impegno civico attraverso l'utilizzo di diversi canali di partecipazione, da quelli più tradizionali alle nuove forme di *e-Democracy*;
- la tutela dei diritti da ritenersi come realizzazione di attività volte a coniugare aspettative individuali e interessi comunitari;
- l'esercizio dei poteri e delle connesse responsabilità nei confronti della tutela e della promozione del bene comune⁸⁸.

In quest'ottica, ciascun cittadino attivo possiede dentro di sé il potere di influenzare la comunità e il suo sviluppo futuro sia direttamente, attraverso le proprie azioni, che indirettamente, facendosi testimone di uno stile di vita improntato ai valori democratici. Inoltre, ciascuno ha il dovere di esercitare il proprio potere con responsabilità e, dunque, di riconoscere come finalità ultima della cittadinanza attiva il «[...] preservare e incrementare il prezioso

⁸⁶ *Ibidem.*

⁸⁷ G. Moro, *Manuale di cittadinanza attiva*, cit., p. 48.

⁸⁸ *Ivi*, pp. 48-49.

patrimonio di beni a disposizione di tutti che è in dotazione a ogni società e senza la quale non ci può essere sviluppo.»⁸⁹.

Questo legame tra cittadinanza e potere richiama all'*empowerment* personale e sociale ossia all'esercizio dei processi che consentono di controllare la propria vita, rivendicare i propri diritti e assumersi la responsabilità di trasformare in modo costruttivo il contesto di vita⁹⁰. In altre parole, riprendendo quanto espresso nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (2000) essere cittadini attivi significa essere disposti «[...] a gestire il proprio destino e capaci di farlo [...]»⁹¹ ma anche essere consapevoli che il proprio contributo può e deve trasformare in modo democratico la comunità in cui si vive⁹². Questo significa che, esercitare un ruolo consapevole di cittadinanza attiva nel proprio contesto comunitario, permette a ciascuna persona di farsi agente del cambiamento, diventando un reale protagonista del presente e del futuro attraverso le proprie scelte deliberate e la partecipazione critica e intenzionale a tutti i livelli del con-vivere assieme agli altri⁹³.

Dalle definizioni fin qui proposte e collegandoci allo schema teorizzato da Santerini (2010a)⁹⁴ rispetto alle dimensioni del costrutto generale di cittadinanza, possiamo individuare tre componenti costitutive della cittadinanza attiva, orientata in senso democratico: responsabilità, senso civico e impegno civico.

La responsabilità si collega alla sfera dei diritti-doveri di cittadinanza. Nello specifico, essa indica la disponibilità a cogliere e fare propri i problemi della comunità, assumendosi anche il dovere di prendersene cura in prima persona per una loro risoluzione positiva. Essa rimanda, però, non solo alla capacità di fornire delle risposte in grado di tener conto delle esigenze di tutti ma anche di saper rispondere di se stessi e del proprio operato, fondando le azioni su una dimensione etica e valoriale. Inoltre, in un contesto d'azione democratico, la responsabilità fa riferimento anche all'impegno di «[...] riconoscere gli altri e [...] a considerarli come persone dotate di diritti.»⁹⁵. Pertanto, essere responsabili significa anche coltivare un terreno sociale basato sulla reciprocità e sul vivere assieme che garantisca le

⁸⁹ *Ivi*, p. 49.

⁹⁰ F. Marostica, *Cittadinanza/cittadinanze e educazione/istruzione*, cit., pp. 117-127.

⁹¹ Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 30 ottobre 2000, p. 8.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ L. Guerra, *Per una educazione alla cittadinanza attiva*, cit., pp. 11-14.

⁹⁴ M. Santerini, *Il quadro attuale dell'educazione alla cittadinanza...*, cit., pp.2-4.

⁹⁵ K. O'Shea, *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l'educazione...*, cit., p. 23.

condizioni necessarie affinché ciascuno possa realizzare al massimo il proprio potenziale di Persona⁹⁶. In sintesi, la responsabilità implica, sul piano politico, investire tempo e capacità nella risoluzione dei problemi che dipendono dalla gestione della *res pubblica* mentre sul piano più pedagogico, manifestare una tendenza a scegliere azioni orientate alla realizzazione del bene comune e alla reciprocità umana.

Il senso civico indica «[...] quell'insieme di comportamenti e atteggiamenti che attengono al rispetto degli altri e delle regole di vita in una comunità.»⁹⁷. Esso si collega alla sfera dell'appartenenza in quanto è possibile svilupparlo solo se prendiamo coscienza del fatto che siamo parte di una comunità, costituita da una collettività di essere umani che agiscono in interdipendenza gli uni con gli altri⁹⁸. In altre parole, per essere dotati di senso civico bisogna prima di tutto sentirsi parte integrante del proprio ambiente di vita, ossia sentirsi appartenenti a una specifica comunità umana verso la quale si sente poi anche il dovere di esserne responsabili⁹⁹. Il senso civico, però, rimanda anche all'idea di identità in quanto per sentirsi appartenenti è necessario aderire e condividere il sistema di valori e principi distintivi di una collettività. In questo senso, la cittadinanza attiva rientra nei processi di identificazione e differenziazione, permettendo ai singoli individui di interiorizzare una serie di riferimenti etici e normativi che orientano le modalità del con-vivere e dell'agire insieme verso fini comuni¹⁰⁰. Questo comporta che il senso civico diventa una caratteristica intrinseca della personalità stessa di un individuo, legando quindi in modo indissolubile cittadinanza attiva e identità. Con questo intendiamo che la cittadinanza attiva non solo diventa parte dell'identità di una persona, tanto più se consideriamo la cittadinanza come un diritto derivante dalla condizione di persona, ma anche una delle principali e più importanti modalità attraverso cui esprimere la propria personalità e offrirle continue occasioni di sviluppo morale¹⁰¹.

L'impegno civico si ricollega al concetto di partecipazione e implica, per assumere un pieno e completo ruolo di cittadinanza attiva, un vissuto coinvolgimento in ognuna delle

⁹⁶ *Ibidem*.

⁹⁷ ISTAT, *Senso civico: atteggiamenti e comportamenti dei cittadini nella vita quotidiana*, consultato da <https://www.istat.it/it/archivio/228659#:~:text=Per%20senso%20civico%20dei%20cittadini,di%20vita%20in%20una%20comunit%C3%A0> in data 17 marzo 2023.

⁹⁸ C. De Rose, *Appartenenza e identità. Fondamenti, processi, rituali*, Rivista "Riflessioni e provocazioni", Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2003, Vol. XIV, pp. 11-24.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ *Ibidem*.

dimensioni che compongono una comunità. L'impegno civico rappresenta quindi la volontà e la capacità di agire in prima persona all'interno della società contribuendo al suo positivo sviluppo, al miglioramento del benessere collettivo, alla realizzazione del bene comune e anche al mantenimento della democrazia stessa¹⁰². Per agire un proprio impegno civico è fondamentale assumere un atteggiamento pro-attivo in cui si decide volontariamente di mettersi al servizio della comunità e di esercitare il sistema di diritti-doveri connessi all'essere titolari di cittadinanza. Con ciò, vogliamo sottolineare che non è sufficiente agire in risposta alla chiamata da parte di qualche mandato istituzionale ma, per essere considerati davvero attivi, bisogna essere per primi convinti della necessità delle proprie azioni scegliendo da soli, secondo propria coscienza e virtù, di intervenire per contribuire allo sviluppo umano della società.

È importante tener presente, però, che il grado di coinvolgimento in azioni singole o collettive e la qualità delle stesse dipendono in larga parte dalle convinzioni personali di possedere le competenze necessarie per impegnarsi e di essere interessati a farlo per motivi mutualistici e non egoistici¹⁰³. Quest'ultima affermazione dimostra come la dimensione della partecipazione non coinvolga solo lo spazio fisico d'azione (opportunità reali ed effettive di agire a più livelli) ma anche la sfera emotiva e cognitiva di un individuo che deve aver interiorizzato nella propria personalità una serie di spinte motivazionali e virtù civiche necessarie per scegliere di agire con intenzionalità e responsabilità¹⁰⁴. Tale idea rimanda quindi all'urgenza di investire tempo e risorse in pratiche educative mirate allo sviluppo di una coscienza critica e morale che consenta agli individui di sentirsi adatti e competenti a favorire il progresso democratico dei propri ambienti di vita.

È necessario ricordare che oggi non dobbiamo più ricondurre l'impegno civico alla sola dimensione politica, considerando attivo soltanto quel cittadino che partecipa alla democrazia rappresentativa e quindi influenza i processi decisionali a più livelli. Se così fosse, escluderemmo dall'idea di cittadinanza attiva tutta quella fetta di popolazione che non possiede il diritto di voto per età, perché straniero o per altre particolari condizioni. Inoltre, non dobbiamo nemmeno cadere nella tentazione di allargare l'idea di partecipazione al solo impegno sociale dentro associazioni di volontariato, che seppur nobile rappresenta una delle tante modalità con cui un individuo può esercitare il proprio ruolo di cittadino responsabile e

¹⁰² K. O'Shea, *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l'educazione...*, cit., p. 21.

¹⁰³ W. Schulz, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti, J. Ainley, V. Damiani, T. Friedman, *Assessment framework*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), Springer, 2022, pp. 26-48.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

solidale. Infatti, se riprendiamo le dimensioni della cittadinanza di Veldhuis¹⁰⁵, la propria identità di cittadino può essere manifestata anche attraverso forme non convenzionali in cui ricadono attività culturali, economiche, ambientali, digitali, a carattere continuativo o sporadiche, compiute a livello locale, nazionale, europeo o globale.

In conclusione, possiamo affermare che il cittadino attivo è colui che, avendo sviluppato un profondo senso di appartenenza a una comunità e interiorizzato stabilmente nella propria identità il suo sistema etico-valoriale, riconosce la necessità di esercitare i propri diritti e di doversi impegnare con responsabilità - partecipando alla vita politica-sociale-culturale-economica - sia per contribuire alla crescita democratica della società quanto per offrirsi la possibilità di raggiungere un pieno sviluppo personale. In questa trattazione, faremo riferimento in particolare alla cittadinanza attiva in ottica democratica che secondo Habermas (1992) è l'unica forma di cittadinanza che «[...] attribuisce ad ogni persona la libertà di occuparsi della comunità attraverso l'affermazione dei propri diritti ma anche di quelli altrui e, dunque, di esercitare principi di responsabilità in uno spazio [...] caratterizzato dalla solidarietà e dall'interesse comune.»¹⁰⁶.

1.5 Cittadinanza attiva e logica sussidiaria

Prima di spostare l'attenzione sul difficile e significativo compito di educare alla cittadinanza, in generale, e a quella attiva e democratica, in particolare, è imprescindibile fare un breve accenno al concetto di sussidiarietà. Essa, infatti, è fortemente legata al costrutto di cittadinanza attiva in quanto modello che genera un contesto favorevole per il manifestarsi dell'identità di cittadino, garantendo il diritto\dovere e la possibilità di esercitare un'ampia gamma di azioni autonome nella vita pubblica.

Il principio di sussidiarietà, dal latino *subsidiarietas*, rappresenta un criterio normativo di organizzazione interna di una società fondato su due precise categorie pedagogiche che abbiamo già ampiamente rintracciato nella definizione del costrutto di cittadinanza¹⁰⁷.

¹⁰⁵ R. Veldhuis, *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship*,..., cit.

¹⁰⁶ R. Sicurello, *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e...*, cit., p. 77.

¹⁰⁷ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma 2021, pp. 293-298.

La sussidiarietà si poggia su:

- una visione dell'uomo come di un essere spirituale e sociale, riprendendo quanto espresso da Tommaso d'Aquino che si riferiva a sua volta alle parole di Aristotele. L'idea di fondo è che ciascun uomo può essere definito come un animale politico e sociale con la necessità, per svilupparsi appieno come persona, di esprimere questa condizione all'interno delle diverse organizzazioni societarie (famiglia, aggregazioni sociali, Stato, strutture sovranazionali, ecc)¹⁰⁸;
- la dignità della persona, considerando quanto espresso nella dottrina sociale della Chiesa. Qui, l'idea di fondo è che la persona, avendo una natura squisitamente spirituale, deve essere intesa sempre e solo come fine ultimo e mai come mezzo da sfruttare per consentire uno sviluppo politico-economico della società stessa¹⁰⁹.

Possiamo rintracciare un riferimento esplicito sia al concetto di cittadinanza attiva che al principio di sussidiarietà nella Costituzione Italiana, soprattutto a seguito delle *Modifiche del titolo V della parte seconda della Costituzione*. Nell'articolo 118 si dichiara che «Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà.»¹¹⁰.

Qui appare evidente il legame indissolubile tra la dimensione attiva della cittadinanza e la sussidiarietà. Quest'ultima, infatti, assume una duplice natura: da una parte principio in grado di assicurare ai membri di una comunità la possibilità di esercitare la propria identità di cittadino, dall'altra criterio che fornisce ordine alle diverse azioni che si possono mettere in atto, dichiarando la necessità che siano orientate a interessi comuni¹¹¹. In altre parole, la sussidiarietà consente alle persone, in singoli o in forma associata, di trovare uno spazio di azione all'interno della società civile purché si impegnino in “attività desiderabili e virtuose” che vanno dal promuovere i diritti inviolabili, alla realizzazione e alla cura del bene comune ma anche al sostegno di tutti quei soggetti in situazione di fragilità¹¹². Da quanto detto finora, è facile ricondursi anche alla dimensione democratica della cittadinanza, riconoscendo nella

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ Costituzione Italiana, *Titolo V - Le Regioni, le Province e i Comuni*, ART. 118, cit., consultato in data 19 marzo 2023.

¹¹¹ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., pp. 293-298.

¹¹² G. Moro, *Che cos'è la cittadinanza attiva?*, Rivista “Il Mulino”, Bologna febbraio 2019.

sussidiarietà la sua stessa funzione ossia quella di fungere da orientamento valoriale tanto nella scelta quanto nella messa in pratica delle proprie azioni di cittadinanza attiva.

Se volessimo approfondire il principio di sussidiarietà richiamando la sistematizzazione proposta da Donati (2005) in sussidiarietà verticale e orizzontale e di tipo difensivo e promozionale, potremmo ricondurre il costrutto di cittadinanza attiva a tutte le quattro dimensioni, prestando però particolare attenzione alle due promozionali:¹¹³

- Sussidiarietà verticale in cui «[...] la comunità più potente deve promuovere attivamente l'autonomia degli altri attori sociali [...]»¹¹⁴;
- Sussidiarietà orizzontale in cui «Gli attori che interagiscono con altri attori sono chiamati a “fare rete” per rafforzarsi a vicenda [...]»¹¹⁵.

Secondo questa logica, la cittadinanza attiva si arricchisce di un ulteriore significato prendendo il nome di “attivismo civico” ossia «[...] l'insieme di forme di auto-organizzazione che comportano l'esercizio di poteri e responsabilità nell'ambito delle politiche pubbliche [...]»¹¹⁶. Di contro, la sussidiarietà diventa, quindi, quel principio in grado di ridefinire il sistema dei diritti e dei doveri dell'essere cittadino ponendo al centro delle proprie azioni la dignità, la libertà di manifestare la propria natura, il pieno sviluppo del sé che dovrebbe andare di pari passo con la realizzazione del bene comune e, infine, la responsabilità personale. La sussidiarietà, perciò, si pone a fondamento del *Welfare di comunità* e richiede a gran voce la creazione di una rete di cittadini attivi che, attraverso il loro impegno civico, sostengano logiche relazionali di reciprocità e gratuità ma anche processi di *empowerment*, di rigenerazione dei beni sociali e di presa in carico dei problemi che sorgono dal con-vivere all'interno di una comunità¹¹⁷.

In conclusione, utilizziamo un passo del Compendio della dottrina sociale della Chiesa che risulta decisivo per chiarirci l'importanza, non solo sociale ma anche pedagogica, della

¹¹³ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Verso una pedagogia della sussidiarietà*, cit., pp. 115-131.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ G. Moro, *La cittadinanza attiva: nascita e sviluppo di un'anomalia*, L'Italia e le sue Regioni (2015) in Enciclopedia Treccani, consultato da https://www.treccani.it/enciclopedia/la-cittadinanza-attiva-nascita-e-sviluppo-di-un-anomalia_%28L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/ in data 18 marzo 2023.

¹¹⁷ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., pp. 293-298.

sussidiarietà: «[...] è impossibile promuovere la dignità della persona se non prendendosi cura della famiglia, dei gruppi, delle associazioni, delle realtà territoriali locali, in breve in quelle espressioni aggregative di tipo economico, sociale, culturale, sportivo, ricreativo, professionale, politico alle quali le persone danno spontaneamente vita e che rendono possibile una effettiva crescita sociale.»¹¹⁸.

Da queste parole possiamo notare come l'esercizio della sussidiarietà sia essenziale per promuovere la dignità stessa della persona¹¹⁹. Se, però, facciamo lo sforzo di leggere tra le righe, possiamo cogliere alcuni riferimenti alla concezione di cittadinanza attiva e in particolare alla volontà e alla capacità di assumere un ruolo attivo nella creazione di svariate forme organizzative nonché di partecipare all'interno delle diverse dimensioni della comunità di appartenenza. Con questo parallelismo possiamo quindi affermare che anche manifestare la cittadinanza attiva risulta essenziale per un pieno e completo sviluppo della dimensione sociale, umana e spirituale della persona.

¹¹⁸ Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, n. 185, Libreria editrice vaticana, Città del Vaticano, 2005, p. 100 in A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., p. 295.

¹¹⁹ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., pp. 293-298.

CAPITOLO II

Cittadinanza attiva e educazione

Oggi, il dilagare, anche tra i più giovani, di episodi di scarsa tolleranza, del menefreghismo davanti a situazioni di evidente ingiustizia, dell'astensionismo politico e degli atti vandalici nei confronti della *res publica* fa riflettere sull'urgente necessità di recuperare le dimensioni fondative della cittadinanza attiva, rinforzando prima di tutto il senso civico e la responsabilità personale.

In questo difficile compito entra in campo l'educazione che deve riacquistare la funzione socio-politica strategica rintracciabile nel pensiero aristotelico, facendo proprio il mandato non solo di promuovere lo sviluppo integrale della persona ma anche di strutturarne l'identità del cittadino democratico ideale. Per far sì che tale educazione sia davvero autentica, è fondamentale, però, poggiarla su delle solide basi pedagogiche affinché sia quel processo «[...] che mira a promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono.»¹²⁰ e non rischi di trasformarsi in mera istruzione civica, che implica processi trasmissivi e passivi in netto contrasto con il principio della libertà democratica.

In tale direzione, nei successivi paragrafi, dopo una breve ricostruzione del significato di educare e nella consapevolezza dell'impossibilità di essere realmente esaustivi, ci concentreremo solo su tre principali paradigmi, quelli che più di tutti possono aiutarci a individuare obiettivi, contenuti e metodologie della moderna educazione alla cittadinanza attiva. In questo viaggio alla riscoperta delle sue origini pedagogiche, partiremo quindi dalle riflessioni di Aristotele per sottolinearne l'intrinseca natura etico-morale e recuperare il concetto di virtù civica. Proseguiremo poi esplorando le idee deweyane di democrazia - che ci appare la più vicina alla moderna concezione proposta dal Consiglio Europeo¹²¹ - e dell'attivismo pedagogico per far comprendere la necessità di generare processi educativi di tipo liberatorio ed emancipatorio. Infine, esploreremo, solo in parte, il pensiero del movimento personalista per attribuire all'educazione alla cittadinanza attiva democratica un duplice compito: la completa attuazione della persona umana e un autentico potere rivoluzionario in ordine della costituzione di una società orientata al bene comune.

¹²⁰ European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe – 2017...*, cit., p. 3.

¹²¹ K. O' Shea, *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l'educazione...*, cit., pp. 7-10.

Infine, in chiusura del capitolo, partendo dalla competenza in materia di cittadinanza (Consiglio d'Europa, 2018)¹²² ci occuperemo di individuare quali contenuti possono essere considerati il *proprium* di questa forma di educazione in modo che risulti coerente con l'idea, ampiamente diffusa, che l'identità del cittadino attivo passi attraverso un "sapere" il sistema dei diritti e doveri, un "saper fare" e agire secondo un uso critico del principio democratico, un "saper essere" e un "saper vivere assieme" instaurando relazioni positive e di valore all'interno della propria comunità di appartenenza¹²³.

2.1 Il processo educativo e l'educazione alla cittadinanza attiva e democratica

Con il termine educazione si intende un processo, spesso ritenuto a termine, che consente di raggiungere un completo sviluppo armonico e globale dell'identità di un soggetto in ogni sua dimensione (fisica, cognitiva, emotivo-affettiva, morale, sociale, ecc)¹²⁴. Per tale motivo, l'educazione mira a stimolare nell'educando l'acquisizione della piena autonomia e libertà nell'esercizio di tutte le proprie facoltà umane, con particolare riferimento alla capacità di compiere scelte deliberate, di essere responsabili e di saper dare un significato alla realtà circostante tenendo conto della dimensione intersoggettiva.

Inoltre, il processo educativo consente a un soggetto di diventare competente ossia di saper attivare e usare le energie interne e i talenti al fine di costruire il proprio progetto di vita (autodeterminarsi) e attribuirgli una direzione e un senso che riconosca la necessità, per poter giungere alla piena realizzazione del Sé, di costruire relazioni autentiche con l'Altro e partecipare attivamente non solo alla vita comunitaria ma anche alla sua co-costruzione¹²⁵.

L'idea di educazione come processo che accompagni lo sviluppo consapevole dell'uomo e gli consenta di interiorizzare una serie di strumenti utili per agire in modo responsabile nel proprio ambiente di vita è ben rintracciabile nel *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo. Nell'educazione un tesoro*¹²⁶. Qui, il processo educativo è paragonato a un lungo viaggio interiore - costellato da

¹²² Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente - Allegato "Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, Bruxelles 22 maggio 2018, pp. 1-13.

¹²³ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma 1997, pp. 18-20.

¹²⁴ A. Zulato, *Una relazione educativa che facilita la costruzione dell'identità* in (a cura di) C. Barnao, D. Fortin, *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*, Erickson, Trento 2009, pp. 169-179.

¹²⁵ A. Porcarelli, *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna 2017, pp. 69-71.

¹²⁶ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO...*, cit., pp. 11-103.

innumerevoli fasi intermedie che rappresentano il costante maturare dell'identità e della sua capacità di esprimersi e realizzarsi nella dimensione collettiva¹²⁷ - la cui finalità principale è diventare in grado di «[...] prendere in mano il proprio destino in modo tale da poter contribuire al progresso della società [...], fondando lo sviluppo (di ciascuna persona e comunità) sulla partecipazione responsabile [...].»¹²⁸.

Secondo Delors (1997), per riuscire in questo compito, l'educazione deve essere capace di estrarre da ciascuno i suoi "tesori" e saperli valorizzare, recuperando di fatto la sua etimologia latina *educere* nel senso di "tirare fuori"¹²⁹, in modo da consentire a ogni persona di assumere un ruolo di protagonista e poter contribuire al proprio e altrui sviluppo. In tal senso, l'educazione non può assumere la forma di un processo di trasmissione passiva di conoscenze e abilità ma è opportuno che preveda un coinvolgimento attivo dell'educando il quale deve essere posto al centro e considerato un fuoco da accendere anziché un vaso da riempire. In questo modo, l'educare si caratterizza come un processo di accompagnamento in cui gli educandi sono condotti verso la scoperta e l'acquisizione di competenze personali, legati quindi alla loro identità e vissuto, e personalizzanti, il cui esercizio concorre a quello sviluppo integrale che è la finalità ultima dell'intero processo educativo¹³⁰.

Un'educazione, che miri in modo autentico alla crescita globale della persona e non a scopi meramente strumentali, deve configurarsi come un'esperienza basata su 4 pilastri essenziali¹³¹:

- 1) Imparare a conoscere. Indica non solo l'acquisizione e la rielaborazione di conoscenze teoriche ma anche il saper padroneggiare gli strumenti culturali e della conoscenza - tra cui le competenze metacognitive, riflessive e il senso critico - che permettono di leggere, comprendere e orientarsi nella complessità dell'ambiente di vita al fine di adattarsi ai suoi fenomeni in modo flessibile e continuo¹³²;
- 2) Imparare a fare. Indica l'acquisizione di competenze che permettano di "mettere in pratica" in modo critico saperi e abilità per raggiungere gli obiettivi del proprio progetto

¹²⁷ *Ivi*, p. 89.

¹²⁸ *Ivi*, p. 71. Le parole tra parentesi sono aggiunte dell'autore della tesi.

¹²⁹ Dizionario latino Olivetti, *educor*, consultato da <https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?lemma=EDUCOR100> in data 22 maggio 2023.

¹³⁰ A. Porcarelli, *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, cit., pp. 58-66.

¹³¹ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO...*, cit., pp. 18-19 e 79-89.

¹³² *Ivi*, pp. 18-19 e 80-82.

di vita, per fronteggiare le diverse situazioni e per agire con efficacia anche in momenti caratterizzati da forte imprevedibilità e incertezza¹³³;

- 3) **Imparare a essere.** Indica la necessità di ripensare all'educazione in termini olistici, di valorizzare ciascun talento e di fornire strumenti che consentano a ciascuno di assumere davvero il ruolo di attore della propria vita e della comunità di appartenenza. Inoltre, tale pilastro sottolinea la necessità, per una piena realizzazione della propria personalità, non solo di approdare a una maggior conoscenza di sé ma anche di imparare a formulare giudizi critici e di agire con autonomia, assumendosi la responsabilità delle proprie azioni e diventando perciò co-responsabili del raggiungimento di obiettivi condivisi orientati al benessere e al bene comune¹³⁴;
- 4) **Imparare a vivere assieme.** Quest'ultimo pilastro è essenziale per poter partecipare attivamente alla vita della comunità e alla costruzione di una società ricca di opportunità dove potersi esprimere liberamente portando il proprio contributo per generare un futuro migliore. Imparare a vivere con gli altri significa sviluppare curiosità e voglia di scoprire l'Altro da sé, saper comprendere e valorizzare la diversità, acquisire la capacità di collaborare e la consapevolezza dell'inevitabile interdipendenza che deve essere trasformata in solidarietà umana per spingerci a tendere verso obiettivi comuni e orizzonti di senso e valori condivisi¹³⁵.

Dedicare tempo e attenzione anche all'acquisizione degli elementi contenuti negli ultimi 2 pilastri, comporta due grandi cambiamenti nel modo di organizzare l'esperienza educativa. Da una parte obbliga a riconoscere l'educazione come uno dei più potenti strumenti a disposizione sia per favorire la costruzione di rapporti interpersonali che per il raggiungimento di ideali democratici come quelli della libertà, della non-violenza e della giustizia sociale¹³⁶. Dall'altra, pone l'accento sulle dimensioni civile, etico-morale e civica introducendo con forza il tema dell'educazione alla cittadinanza, in generale, e attiva, in particolare.

In sintesi, riprendendo il pensiero di Agazzi, possiamo affermare che il processo educativo si colloca sempre nella dimensione sociale e politica – e non solo in quella

¹³³ *Ivi*, pp. 19 e 82-85.

¹³⁴ *Ivi*, pp. 19 e 87-89.

¹³⁵ *Ivi*, pp. 18 e 85-87.

¹³⁶ *Ivi*, p. 11.

individuale - proprio perché, mentre accompagna la piena e libera realizzazione della persona, persegue come obiettivi anche la sua socializzazione (apprendere a vivere in società) e la sua civilizzazione (interiorizzazione della cultura e dei valori e capacità di diventare generatori di nuova conoscenza) per promuoverne la partecipazione responsabile nei propri ambienti di vita¹³⁷. Ciò fa riflettere su come il processo educativo, innestandosi all'interno di una precisa cultura, sia influenzato dalle coordinate spazio-temporali e perciò sia da ritenersi un insieme di fatti che devono essere sempre situati e considerati in relazione al contesto sociale di appartenenza¹³⁸.

È anche per questo motivo che, nonostante in apertura del paragrafo si sia spiegato come l'educazione sia spesso considerata un processo a termine, oggi non è più possibile considerarla tale. Infatti, l'attuale contesto di riferimento, dato dalle società dell'informazione e della conoscenza, caratterizzate da fenomeni di globalizzazione e multiculturalismo, hanno portato ad amplificare la complessità delle dinamiche societarie e l'incertezza rispetto alle traiettorie future. Vivere in ambienti socio-culturali in costante e rapido mutamento, dove dilaga una progressiva perdita dei punti di riferimento e un'incessante emersione di nuove sfide, richiede alle persone di sapersi adattare quotidianamente con flessibilità e intelligenza. Nelle società della conoscenza ciò che conta di più è, quindi, la capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera critica e vantaggiosa, pena il lasciarsi trascinare inconsapevolmente dal flusso e non vivere e agire da cittadini protagonisti della propria vita e delle proprie comunità di appartenenza¹³⁹.

Pertanto, un processo educativo che sia realmente emancipatorio non può fornire competenze che siano valide per tutto l'arco della vita ma deve essere costruito in un'ottica di *lifelong learning*, in modo da garantire alle persone la capacità di adattare le proprie competenze per rimanere consapevoli di Sé e del proprio contesto di vita e saper agire al suo interno con autonomia, responsabilità ed *empowerment* attraverso l'esercizio deliberato e autentico del proprio ruolo di cittadinanza attiva¹⁴⁰.

Dai paragrafi precedenti, è facile comprendere come l'educazione abbia un ruolo centrale nella formazione dei futuri cittadini attivi in ottica democratica. Infatti, tornando alle

¹³⁷ A. Agazzi, *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, La Scuola, Brescia 1950, pp. 46-47 in A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 157.

¹³⁸ G. Bertagna, *Processi educativi e progettualità pedagogica*, Tirrenia Stampatori, Torino 1998, pp. 88-89.

¹³⁹ A. Pavan, *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Armando, Roma 2008, pp. 7-61.

¹⁴⁰ Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, cit., pp. 5-11.

parole di Delors (1997), si evince che l'educazione è strettamente connessa alla pratica democratica e dovrebbe avere come finalità ultime:

- 1) fornire agli educandi conoscenze, abilità e strumenti adeguati per poter esercitare in modo effettivo e critico i diritti e i doveri connessi al proprio ruolo di cittadino;
- 2) favorire la scelta deliberata e l'interiorizzazione di una vasta gamma di valori e principi di tipo democratico che consentono non solo di sviluppare un profondo senso di appartenenza alle comunità locale e globale ma anche saper vivere assieme;
- 3) contribuire alla costruzione di una società civile e educante in grado, da una parte, di rigenerarsi continuamente secondo gli ideali di vita democratica e, dall'altra, di offrire ai suoi membri sempre nuove opportunità di esprimere la propria libertà e di partecipare con responsabilità e solidarietà alla sua stessa costruzione, al progresso e alla realizzazione del bene comune¹⁴¹.

È chiaro, quindi, che l'educazione alla cittadinanza sia da intendersi come quel processo che forma individui in grado di costruire un percorso di vita tra rispetto della propria libertà individuale e sufficiente apertura alla solidarietà e alla volontà di partecipare con impegno attivo e consapevole alla comunità, ideando nuovi modi di con-vivere improntati al bene comune e al benessere di tutti¹⁴².

Per raggiungere questi obiettivi, l'educazione alla cittadinanza attiva deve possedere una natura intrinseca squisitamente etica e sociale che affondi nel cuore della personalità di ciascun individuo¹⁴³. In tal senso, essa ha il compito primario di strutturare una parte dell'identità personale e sociale affinché funga da *habitus* morale e guidi i cittadini a manifestare comportamenti proattivi e responsabili e a compiere scelte di valore orientate a fini altruistici. Per questo motivo, l'educazione alla cittadinanza attiva non può essere ridotta alla sola acquisizione di conoscenze e strumenti che mettano le persone nella condizione di poter partecipare ai diversi livelli di una società (educazione civica), ma necessita di far comprendere e interiorizzare valori, principi e ideali che si trasformino in atteggiamenti consapevoli e motivazioni profonde a mettere al servizio dell'Altro da Sé e della comunità in generale i propri talenti.

¹⁴¹ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO...*, cit., pp. 52-54.

¹⁴² M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno degli studi umanistici*, Il Mulino, Bologna 2011, pp. 7-10.

¹⁴³ L. Guerra, *Per una educazione alla cittadinanza attiva*, cit., pp. 11-14.

Inoltre, tale forma di educazione ha l'onere di formare una coscienza morale sia personale che collettiva capace di dare risposta anche alle dimensioni spaziale e temporale della cittadinanza¹⁴⁴. Questo significa che un'educazione davvero efficace dovrà:

- a livello personale sviluppare il senso morale, il pensiero critico e la motivazione ad assumere atteggiamenti solidali;
- a livello sociale promuovere l'assunzione di responsabilità rispetto alle proprie azioni, rafforzare gli strumenti di con-vivenza e la capacità di comprendere e valorizzare le differenze, sostenere le abilità per partecipazione al raggiungimento degli obiettivi condivisi;
- a livello spaziale portare al riconoscimento dell'inevitabile interdipendenza mondiale, sviluppare un senso di appartenenza multipla e promuovere la capacità di agire da cittadino protagonista tanto nel locale quanto nel globale;
- a livello temporale aumentare la capacità di imparare dal passato, di cogliere il proprio ruolo nel rispondere alle sfide dell'oggi e di agire con un orientamento al futuro che generi un senso di responsabilità anche nei confronti delle generazioni postume, dell'ambiente e del futuro del pianeta Terra¹⁴⁵.

Il legame esistente tra educazione alla cittadinanza attiva e democrazia è ben rintracciabile nella definizione di Educazione alla Cittadinanza Democratica (ECD), espressa dal Consiglio d'Europa (2010), che la ritiene un processo di:

«[...] accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e i loro comportamenti, a renderli capaci (to empower them) di esercitare e difendere i loro diritti e le loro responsabilità democratiche nella società, di apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto.»¹⁴⁶

Leggendo tra queste righe, possiamo affermare che la democrazia è da ritenersi una *paideia* di riferimento per la cittadinanza attiva, ponendosi quindi come quell'ideale verso cui

¹⁴⁴ P. Kubow, D. Grossman, A. Ninomiya, *Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the 21st Century*, 1998 in S. Premoli, *Cittadinanza e pedagogie del globale* in (a cura di) L. Luatti, *Educare alla cittadinanza attiva...*, cit., pp. 45-46.

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 46.

¹⁴⁶ Consiglio Europeo, *Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza...*, cit., p. 3.

tendere quando si organizzano le esperienze educative. Allo stesso tempo, però, dobbiamo considerare che nell'epoca post-moderna quest'affermazione potrebbe apparire poco credibile, vista sia la facilità con cui il valore della democrazia è spesso messo in discussione che la dilagante sfiducia nei meccanismi che la sorreggono. Per restituirle il potenziale di *paideia* è perciò necessario, come già affermato in precedenza, prendere le distanze dal significato di "forma di governo" per abbracciare quello di "stile di vita collaborativo e condiviso". Anche quest'ultima visione, però, potrebbe sembrare troppo debole per essere eletta a punto di riferimento dato che, negli ultimi decenni, la società civile è attraversata da una profonda crisi sociale che sta erodendo valori come la pace e la libertà, principi fondanti la convivenza democratica.

In questo clima di scetticismo e diffidenza, promuovere nelle giovani generazioni l'educazione alla cittadinanza attiva in ottica democratica potrebbe sembrare un paradosso ma nella realtà risulta ancora più prioritario e di cruciale importanza per affrontare in modo competente e consapevole le attuali minacce¹⁴⁷. Inoltre, stando alle affermazioni della Commissione Europea nel Rapporto Eurydice "*Citizenship Education at School in Europe*" (2017) l'educazione alla cittadinanza attiva rappresenta una delle strategie più efficaci per restituire alla democrazia nuova forza e riportarla al senso originario di vita associata, senza cadere nella tentazione di ridurla alla sola e semplice forma di governo¹⁴⁸. In aggiunta, per dare risposta a problemi come la scarsa tolleranza per ciò che è diverso da sé, la progressiva disgregazione dei legami sociali, il ridotto senso di appartenenza, la netta diminuzione del senso di responsabilità e dell'impegno civico, sia il *Consiglio Europeo di Lisbona* (2000)¹⁴⁹ che il *Rapporto Delors* (1997) sottolineano la necessità di un'educazione alla cittadinanza che diventi strumento per rafforzare la coesione sociale e assicurare un democratico e reciproco avanzamento delle persone e delle loro comunità¹⁵⁰.

Dunque, fare della democrazia l'ideale che sorregge l'intero processo educativo risulta un atto coraggioso ma sicuramente una scelta doverosa per garantire il futuro stesso della democrazia se consideriamo che - come sosteneva Aristotele - l'unico modo per mantenerne la qualità e la stabilità nel tempo è progettare un «[...] sistema di educazione adatto alla

¹⁴⁷ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 13-15.

¹⁴⁸ Commissione europea, EACEA, Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe – 2017...*, cit., pp. 3-11.

¹⁴⁹ Consiglio Europeo, *Conclusioni della presidenza*, Lisbona 23 e 24 Marzo 2000, consultato da https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm in data 14 Luglio 2023.

¹⁵⁰ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO...*, cit., pp. 46-49.

costituzione [...]»¹⁵¹ che nel mondo attuale si traduce in un sistema coerente e articolato di educazione formale, informale e non formale.

Tuttavia, bisogna aver cura di evitarne una replica acritica dei suoi meccanismi che cozzerebbe con i principi di libertà e generatività, insiti nel concetto stesso di democrazia. Perciò, un'autentica educazione democratica «[...] è fundamentalmente un'educazione critica [...]»¹⁵² e dovrà rafforzare anche il pensiero riflessivo e la capacità di sostenere, quando necessario, processi di cambiamento per dare alla democrazia la possibilità di evolvere in modo costruttivo al fine di rimanere al passo con i cambiamenti globali e garantire un sempre maggior benessere dei diversi ambienti di vita.

2.2 Alcuni paradigmi di riferimento per l'educazione alla cittadinanza attiva e democratica

Prima di approfondire i contenuti del processo educativo che mira a formare cittadini attivi consapevoli e democratici, è di primaria importanza rintracciarne quei fondamenti pedagogici che diano al moderno modo di intendere l'educazione alla cittadinanza attiva una solida valenza. Per fare ciò, ci soffermeremo su alcuni aspetti del pensiero di grandi filosofi come Aristotele e John Dewey e su alcune idee alla base del Personalismo pedagogico e comunitario che ci permetteranno di scovare le motivazioni che rendono oggi necessaria un'autentica educazione alla cittadinanza attiva, gli scopi che essa deve prefiggersi e le metodologie.

2.2.1 Il pensiero aristotelico: l'educazione alle virtù e la sua funzione politica strategica

Dell'ampio e complesso pensiero del filosofo Aristotele, due sono le principali considerazioni che possono aiutarci a comprendere il motivo per cui, oggi, l'educazione alla cittadinanza attiva abbia una natura morale e possa essere ritenuta un'azione politica fondamentale. La prima suggestione riguarda l'esigenza, per diventare "buoni cittadini", di educarsi alle virtù mentre la seconda concerne la funzione centrale che l'educazione sociale riveste nel mantenimento di una certa forma di governo¹⁵³.

¹⁵¹ Aristotele, *Politica*, libro V, 1310 a in A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 9.

¹⁵² A. Criscenti Grassi, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica di Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Bonanno, Roma 2005, p. 34.

¹⁵³ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., pp. 9-10.

Prima di approfondire questi elementi della pedagogia sociale di Aristotele, è doveroso contestualizzare il suo pensiero, accennando in breve alla *polis* - da intendersi non solo come Città-Stato ma *in primis* come insieme dei cittadini, richiamando di fatto l'attuale comunità civile e sociale -.

È utile ricordare che, nella *polis* greca, non tutti possedevano lo *status* di cittadino e ciò influenzava la sua stessa organizzazione e distribuzione dei compiti. Se da una parte, schiavi e donne non potevano essere riconosciuti come cittadini in quanto ritenuti naturalmente inferiori, dall'altra, anche gli uomini impegnati in alcune tipologie di professioni (operaio, contadino e commerciante) ne erano esclusi, in quanto il dedicarsi ad attività manuali ed economiche avrebbe reso loro impossibile coltivare le virtù, in particolare quelle dianoetiche che richiedevano una vita di tipo contemplativo. Perciò, quest'ultimi, seppur indispensabili affinché la *Polis* avesse un buon funzionamento, non avevano, quindi, la possibilità di partecipare e contribuire attivamente alle funzioni considerate *proprium* del cittadino: il governo politico, l'amministrazione della giustizia, la difesa e il culto religioso. Inoltre, per evitare abusi di potere da parte dei singoli individui, Aristotele considerava necessario che tali compiti non fossero distribuiti tra le classi sociali ma assegnati in relazione all'età in modo che in ogni fase della propria vita un cittadino ricoprisse un diverso ruolo politico e sociale¹⁵⁴.

Se, nell'antichità, questa visione era ampiamente accettata, oggi ci appare poco condivisibile soprattutto se riteniamo - come sostenuto nel capitolo precedente - che la cittadinanza è un "diritto"¹⁵⁵ intrinseco all'essere umano ed essenziale da garantire a ciascuno, secondo il principio dell'uguaglianza e indipendentemente da caratteristiche personali e condizioni sociali, per permettergli uno sviluppo integrale della propria identità e dignità di persona. Inoltre, essendo la cittadinanza un costrutto multidimensionale (Veldhuis, 1997), la sua condizione di piena realizzazione è raggiungibile solo se si assumono più ruoli sociali contemporaneamente, compreso quello attivo nella dimensione economica del proprio Paese, dedicandosi ad attività lavorative e partecipando al mercato del consumo¹⁵⁶.

Anche se la visione di cittadinanza espressa da Aristotele ci sembra poco coerente con l'attuale letteratura in materia, la sua idea di "buon cittadino" e, di riflesso, quella di educazione sociale con un'intrinseca valenza etica possono fornirci degli spunti utili a legittimare la moderna concezione di educazione alla cittadinanza attiva.

¹⁵⁴ E. Ruffaldi, N. Ubaldi, P. Carelli, *Filosofia: dialogo e cittadinanza*, Loescher, Torino 2009, pp. 261-262.

¹⁵⁵ M. Samers, *Migrazioni*, cit., pp. 219-264.

¹⁵⁶ R. Veldhuis, *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship*,..., cit.

La necessità di un'educazione di tipo etico-sociale affonda le radici nell'intuizione aristotelica di uomo come "animale politico". Secondo Aristotele, l'uomo ha una naturale socievolezza che lo porta ad essere pre-disposto ad appartenere a una comunità (famiglia, villaggio, *polis*) in modo peculiare rispetto ad altre razze animali dal momento che è l'unico animale morale, ossia in grado di comprendere e fare propri i concetti di bene e male¹⁵⁷. Questo intrinseco bisogno di appartenenza rappresenta la spinta per partecipare alla vita sociale che, a sua volta, è la condizione indispensabile per raggiungere la felicità individuale ovvero la piena realizzazione di sé e della propria natura umana razionale, fine ultimo della *polis*¹⁵⁸.

Per lo Stagirita, però, non tutte le forme di partecipazione sono espressione del "buon cittadino". Infatti, per essere tali bisogna saper agire in conformità con la ragione e quindi in modo virtuoso che, in altre parole, significa realizzare azioni giuste e orientate al compimento del bene comune per scelta libera e deliberata e non solo per rispetto delle regole o conformità agli altri¹⁵⁹. In aggiunta, il "buon cittadino" deve saper costruire relazioni sociali basate sulle virtù e, quindi, dare vita ad "amicizie politiche" ossia legami disinteressati in cui considerare l'altro come un fine ultimo e non un mezzo¹⁶⁰. Per garantire, quindi, la formazione di *polis* virtuose - in cui le cui reti di relazioni tra i membri sono profonde, stabili, durature e in cui il perseguimento della felicità collettiva consenta il raggiungimento anche di quella individuale - compito dello Stato è fornire a tutti gli elementi per superare la propria individualità e poter partecipare e vivere in modo virtuoso assieme agli altri¹⁶¹.

In queste affermazioni possiamo rintracciare molte delle caratteristiche dell'attuale "cittadino attivo ideale". In primo luogo, l'importanza di riconoscere e fare propri valori e principi morali che possono orientare scelte e azioni verso fini mutualistici. In secondo luogo, la necessità di agire in modo consapevole e intenzionale - secondo la propria ragione - e in modo autonomo e deliberato - per scelta e volontà personale senza costrizioni esterne -. In un'ultima istanza, l'importanza del saper promuovere rapporti sociali di "amicizia" ovvero legami fondati sulla reciprocità, la fiducia e il rispetto, la solidarietà, principi e valori condivisi e l'intenzione di agire insieme per la co-costruzione del bene comune.

Diventare "buoni cittadini" richiede, però, secondo Aristotele, un lungo apprendistato educativo che miri a far acquisire e interiorizzare alle giovani generazioni alcune virtù

¹⁵⁷ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., pp. 39-40.

¹⁵⁸ C. Mazzarelli (a cura di), *Aristotele. Etica Nicomachea*, libro I, 1095a – 1095b, Bompiani, 2017.

¹⁵⁹ *Ivi*, libro II, 1104b – 1105a e libro III, 1111a – 1115a.

¹⁶⁰ *Ivi*, libro VIII, 1159b – 1161b.

¹⁶¹ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., p. 40.

intellettive - dianoetiche o proprie del pensiero - e morali o etiche come la giustizia e la saggezza, che in questa sede ci limitiamo solo a citare rimandando per un loro approfondimento al paragrafo 2.3.1. Per lo Stagirita, le virtù sono da intendersi come qualità positive allenabili mediante l'esercizio e l'abitudine e possono dichiararsi acquisite solo quando il comportamento virtuoso si traduce in un *habitus morale* ossia viene agito in modo retto e spedito in quanto parte stabile della propria personalità¹⁶². Se educare alla buona cittadinanza significa prima di tutto educare alle virtù, allora, il processo assume non solo una chiara valenza etica ma anche sociale dato che è nella partecipazione alla vita comunitaria che gli uomini possono esercitarsi e strutturare quelle abitudini che diventeranno poi le virtù stesse¹⁶³.

La necessità di fondare il nucleo dell'educazione sociale, non tanto e solo su conoscenze e competenze, ma sull'apprendimento di uno stile di vita e una personalità ben disposta a utilizzare le virtù in qualità di bussole per orientare il proprio agire pubblico in vista del bene comune, ci aiuta a comprendere il motivo per cui diversi organismi internazionali facciano riferimento ad atteggiamenti e valori di cittadinanza attiva.

Infatti, oltre ai già citati Rapporto Delors (1997) e Rapporto Eurydice (2017), anche l'Unione Europea con la "*Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*"¹⁶⁴ ribadisce che la competenza in materia di cittadinanza non può esaurirsi nella conoscenza dell'ordinamento socio-politico o nell'apprendimento di abilità per agire da cittadini responsabili, ma deve comprendere l'allenamento di atteggiamenti essenziali e valori democratici. Consapevoli, però, che l'epoca post-moderna è caratterizzata da una profonda crisi dei valori che faticano a essere punti di riferimento credibili, potremmo rileggere l'educazione aristotelica alle virtù secondo la categoria dello spirito critico in modo da predisporre processi educativi con un duplice obiettivo. *In primis*, sviluppare negli educandi un pensiero critico che gli permetta di ricercare - tra usi e costumi - quali possono essere valori e norme condivisibili dalle diverse comunità di appartenenza e, solo in seguito, così come affermava H. Gardner, accompagnarli nel "farli propri" offrendogli molteplici occasioni di esercizio nella vita quotidiana¹⁶⁵, in modo da tradurre i valori in atteggiamenti - intesi come disposizioni stabili e quindi virtù - che strutturino la personalità dell'individuo e di fatto si pongano come il fondamento stesso dell'identità di

¹⁶² C. Mazzarelli (a cura di), *Aristotele. Etica Nicomachea*, libro II, 1103b; 1105a – 1106a, cit.

¹⁶³ E. Ruffaldi, N. Ubaldi, P. Carelli, *Filosofia: dialogo e cittadinanza*, cit., pp. 256-257.

¹⁶⁴ Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., pp. 1-13.

¹⁶⁵ G. Chiosso, *Educazione e cittadinanza. Il punto di vista pedagogico*, Wordpress.com, 2012, consultato da <https://francescomacri.wordpress.com/2012/07/11/educazione-e-cittadinanza-il-punto-di-vista-pedagogico-2/> in data 13 Luglio 2023.

cittadino. In tal senso, le virtù - così come intese da Aristotele - possono essere ancora oggi una condizione imprescindibile per poter partecipare attivamente alla vita socio-politica attraverso atti compiuti per libera e consapevole scelta e condividendo in modo profondo scopi e ideali comuni.

Altri elementi del pensiero aristotelico ci possono, invece, aiutare a riflettere su due aspetti. Da una parte, sull'importanza che l'educazione alla cittadinanza riveste non solo per gli individui – garantendo loro la piena realizzazione del sé - ma anche per il progresso positivo dell'intera società. Dall'altra, a individuare i soggetti responsabili dell'educazione alla cittadinanza attiva e le modalità attraverso cui progettarla affinché possa dare risposta all'attuale crisi politica e sociale.

Per il primo aspetto, potremmo ritenere che, l'idea di organismi internazionali come il Consiglio d'Europa¹⁶⁶ e l'UNESCO¹⁶⁷ secondo cui l'educazione alla cittadinanza attiva sia la strategia principale per garantire la salvaguardia della democrazia nel tempo, trae origine proprio dal pensiero aristotelico.

Infatti, secondo lo Stagirita, l'educazione sociale non aveva solamente il compito di formare uomini virtuosi ma anche “cittadini ideali rispetto a una certa forma di costituzione”, permettendo perciò allo Stato una continua rigenerazione. È in questa affermazione che più di tutte possiamo cogliere il legame tra educazione e politica dato che è evidente come la prima assuma in sé una funzione politica strategica ossia il mantenimento della stabilità e della qualità nel tempo del governo, evitandone degenerazioni in tipologie non rette¹⁶⁸.

A tal proposito è utile ricordare, però, che Aristotele collocava la democrazia tra le forme di governo degenerato in quanto rappresentava sì il governo di molti ma orientato a rispondere a interessi privati, aspetto che la pone in discontinuità con l'attuale idea di democrazia citata nei suddetti documenti internazionali. Per il filosofo la forma preferibile era, invece, la *Politia* in quanto governo dei cittadini più virtuosi che agiscono in nome del bene comune¹⁶⁹.

Per quanto riguarda, invece, il secondo aspetto, se l'educazione assume una funzione politica, è altrettanto vero per Aristotele che lo Stato deve accollarsi funzioni educative nei

¹⁶⁶ Consiglio Europeo, *Conclusioni della presidenza*, cit., consultato in data da 14 Luglio 2023.

¹⁶⁷ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO...*, cit., pp. 11-105.

¹⁶⁸ Aristotele, *Politica*, libro V, 1310 a in A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 9-11.

¹⁶⁹ E. Ruffaldi, N. Ubaldi, P. Carelli, *Filosofia: dialogo e cittadinanza*, cit., pp. 261-262.

confronti dei propri cittadini dato che per rigenerare il governo serve un «[...] *sistema di educazione adatto alla costituzione* [...]»¹⁷⁰ ovvero che incarni lo spirito di quella stessa costituzione sia nella sua organizzazione che nella scelta dei contenuti del *curriculum*.

Questa affermazione introduce, quindi, l'idea che nessuno meglio dello Stato stesso, sapendo di cosa ha bisogno per rigenerarsi debba individuare una serie di norme e valori coerenti con la sua stessa struttura da tramandare necessariamente, e quindi occuparsi di educazione alla cittadinanza attiva. È per tale motivo, che ancora oggi, gran parte della titolarità di questa forma di educazione spetta ai sistemi di istruzione formale.

Al giorno d'oggi, è però fondamentale, data l'aumentata complessità delle società della conoscenza, mettere in discussione l'idea che lo Stato, attraverso i docenti, racchiuda in sé tutta la funzione educativa. Per tale motivo, esso deve agire in nome della logica sussidiaria delegando parte della funzione educativa in materia di cittadinanza ad altri attori sociali del territorio, legittimando la creazione di una comunità educante. Solo così sarà possibile garantire a bambini e ragazzi sempre e nuove opportunità - precoci e coerenti tra le varie agenzie educative - dove allenare le virtù ed esercitare, secondo le proprie capacità, il proprio ruolo di cittadini attivi.

L'ultima considerazione importante da fare riguarda alcune indicazioni date da Aristotele per progettare un'educazione con un'autentica funzione politica. Nell'antica Grecia, essa doveva essere:

- pubblica in modo da garantire a tutti i cittadini le stesse opportunità di realizzazione del sé e, di rimando, di contribuire alla felicità collettiva¹⁷¹;
- uguale per tutti dato che la finalità dello Stato che è il “vivere bene” è univoca¹⁷²;
- gestita dai magistrati pedonomi, figure educative che attraverso il gioco e il controllo sugli ambienti avevano il compito di strutturare un'educazione generale e occasioni per l'esercizio abituale delle virtù¹⁷³.

¹⁷⁰ Aristotele, *Politica*, libro V, 1310 a in A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 9.

¹⁷¹ Aristotele, *Politica*, libro VIII, 1337a in A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 10.

¹⁷² *Ibidem*.

¹⁷³ Aristotele, *Politica*, libro VI, 1322b e libro VII, 1336a-b in A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 10.

Inoltre, compito dello Stato con funzione educativa era anche garantire le condizioni di vita necessarie per far sì che i cittadini avessero sufficiente tempo e risorse per educarsi, sancendo, di fatto, l'importanza che sia la politica ad offrire per prima le condizioni tali per cui ciascun cittadino possa apprendere fin dall'infanzia ad esercitare un ruolo effettivo e partecipativo all'interno della propria comunità¹⁷⁴.

Oggi, queste avvertenze sono da tenere ben a mente quando si sceglie di progettare processi di educazione alla cittadinanza attiva e devono tradursi in alcune semplici attenzioni. Prima di tutto, nella sensibilità a rendere questa forma di educazione il più diffusa possibile nonché realmente svolta all'interno dei sistemi di istruzione formali, incentivando gli insegnanti a impegnarsi non solo a trasmettere le proprie aree di competenze disciplinari ma anche in attività inerenti alla materia trasversale dell'Educazione Civica istituita nel 2019¹⁷⁵. In seguito, nella cura che l'educazione sia inclusiva e accessibile a tutti in modo che ciascuno possa essere pienamente se stesso e contribuisca al bene comune. Infine, nel riconoscimento che il metodo più efficace per accompagnare le giovani generazioni a essere cittadini attivi e responsabili sia quello dell'imparare facendo in attività di tipo laboratoriale e di vita reale.

2.2.2. Il pensiero di Dewey: la fiducia nella democrazia e il valore dell'esperienza

Come abbiamo visto in precedenza, sono diversi gli organismi internazionali (UNESCO, UE, ecc) che, occupandosi di cittadinanza attiva, fanno riferimento a un'educazione in ottica democratica, attribuendo alla democrazia stessa il significato di *paideia*. Questa profonda fiducia nel valore della democrazia «[...] come diritto di ogni uomo di realizzarsi pienamente e di partecipare alla costruzione del proprio avvenire [...]»¹⁷⁶ affonda le sue radici nel pensiero di John Dewey.

Egli, così come oggi sostenuto dal Consiglio d'Europa¹⁷⁷, ribadisce che la democrazia debba essere considerata molto più di una forma di governo o principio organizzativo e

¹⁷⁴ E. Ruffaldi, N. Ubaldi, P. Carelli, *Filosofia: dialogo e cittadinanza*, cit., pp. 261-262.

¹⁷⁵ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica*, 2020, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019 n. 92 concernente "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", consultato da https://www.istruzione.it/educazione_civica/ in data 19 Luglio 2023.

¹⁷⁶ E. Faure et alii, *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (1972), tr.it Armando, Roma 1973, pp. 8-9.

¹⁷⁷ K. O'Shea, *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l'educazione...*, cit., 5-24.

decisionale. Essa, infatti, «È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata.»¹⁷⁸ perciò una modalità di con-vivere, i cui principi sono così profondamente interiorizzati nella personalità degli individui, che gli uomini si percepiscono eticamente responsabili gli uni verso gli altri, nel senso che non solo sanno rispondere delle proprie azioni ma anche tener conto di quelle altrui per attribuire alle proprie una direzione e un senso¹⁷⁹. L'uomo democratico, quindi, ha la caratteristica di essere un uomo libero e pienamente realizzato in quanto capace di andare oltre la dimensione egocentrica per aprirsi all'Altro scegliendo consapevolmente di cooperare in vista del bene comune. Per fare ciò, ogni giorno, egli deve saper negoziare per definire insieme scopi condivisi che rispondano a interessi collettivi, collaborare portando un proprio contributo autonomo e cosciente al progresso della società democratica e, infine, co-costruire sempre nuovi significati¹⁸⁰. In quest'ottica, la democrazia si fa criterio per regolare non solo la vita sociale ma anche la conoscenza del mondo, in quanto lente attraverso cui riorganizzare le esperienze attribuendo loro un significato intersoggettivo, condiviso e socialmente accettato¹⁸¹.

Quest'ultima suggestione ci rimanda all'importanza che riveste oggi la democrazia cognitiva nell'esercizio di un pieno ruolo di cittadinanza attiva¹⁸². Nell'attuale società, agire democraticamente significa *in primis* saper comprendere, padroneggiare e sfidare la complessità e l'incertezza per poter rispondere in modo efficace e flessibile ai problemi della vita quotidiana. Ciò implica non solo avere libero accesso alle informazioni ma possedere gli strumenti per valutarne l'attendibilità, interpretarle e collegarle, avendo quindi la possibilità di partecipare attivamente al processo di costruzione di nuova conoscenza adottando un pensiero multidimensionale e critico. La democrazia cognitiva, quindi, richiede a ciascun individuo di apportare il proprio contributo personale in tutte quelle occasioni in cui si possono generare nuovi significati socio-culturali e di partecipare con competenza ai diversi processi decisionali, tenendo sempre conto degli interessi collettivi. Perciò, la democrazia cognitiva è strettamente collegata alla dimensione comunitaria sia perché, per esercitarsi, necessita di processi di costruzione sociale della conoscenza sia perché i significati prodotti devono essere generati con l'intento di rispondere a finalità socialmente desiderabili tra cui la costruzione stessa della democrazia, il miglioramento delle condizioni di vita di tutti e la trasformazione della società

¹⁷⁸ J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), tr.it La Nuova Italia, Firenze 1965 (IX edizione), p. 110.

¹⁷⁹ *Ibidem*.

¹⁸⁰ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., pp. 33-36.

¹⁸¹ *Ivi*, pp. 43-44.

¹⁸² A. Pavan, *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, cit., pp. 7-61.

in modo che non sia mantenuta nel tempo per semplice riproduzione bensì secondo processi di rigenerazione morale cosciente¹⁸³.

Tornando al pensiero di Dewey, potremmo affermare che la democrazia cognitiva, per manifestarsi in modo autentico, necessita della volontà di coinvolgersi in esperienze concrete, di natura collaborativa e che prevedono un momento di riflessione intersoggettiva, dato che è la funzione strumentale del pensiero a permettere di attribuire nuovi significati e ricercare criticamente valori condivisi¹⁸⁴. In tal senso, quindi, la democrazia acquista il significato di «[...] partecipazione della coscienza individuale alla vita pubblica [...]»¹⁸⁵ diventando un personale stile di vita morale consapevolmente scelto¹⁸⁶. Esso dovrà essere consolidato attraverso un'educazione che ponga al centro la vitalità dell'individuo e l'esperienza stessa, diventando di fatto quel processo che ne consente «[...] la continua riorganizzazione o ricostruzione [...]»¹⁸⁷ al fine di «[...] accrescere il significato dell'esperienza stessa e [...] aumentare la capacità a dirigere il corso dell'esperienza seguente [...]»¹⁸⁸.

Accanto a ciò, l'educazione democratica deve mirare, da una parte, a sviluppare disposizioni e atteggiamenti stabili e, dall'altra, ad acquisire abilità intese come mezzi per dare risposta alle esigenze della comunità e per co-costruire la società democratica stessa. In tal senso, per l'educando, apprendere la responsabilità, la collaborazione, l'iniziativa personale, il pensiero critico, la flessibilità, il confronto e il dialogo sarà essenziale per permettergli di abitare la società da membro attivo, volenteroso di impegnarsi in azioni collettive e capace di interessare relazioni basate su libertà, fratellanza e uguaglianza.

Anche nell'educazione democratica deweyana la dimensione della politica riveste un ruolo centrale attraverso i sistemi di istruzione formale. Infatti, la scuola diventa sia un luogo in cui rigenerare continuamente la democrazia stessa che uno strumento per offrire a ciascuno pari opportunità di accedere e fare propri gli strumenti atti a prendere parte alla comunità, riconoscendo nella partecipazione la condizione necessaria per la piena realizzazione dell'individuo e un autentico progresso democratico dell'umanità¹⁸⁹.

¹⁸³ M. Ceruti, E. Morin, *La nostra Europa*, Raffaello Cortina, Milano 2013, pp. 30-95.

¹⁸⁴ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., pp. 37-38.

¹⁸⁵ T. Pezzano, *Etica, educazione e democrazia in Dewey*, Rivista "Pedagogia più Didattica", Erickson, Trento 2021, Vol. 7 n. 1, pp. 48-62, consultato da <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-7-n-1/etica-educazione-e-democrazia-in-dewey/> in data 19 Luglio 2024.

¹⁸⁶ R.A. Putnam, *La democrazia come modo di vita*, in (a cura di) G. Spadafora, *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003, pp. 177-180.

¹⁸⁷ J. Dewey, J., *Democrazia e educazione* (1916), cit., p. 97.

¹⁸⁸ *Ivi*, p. 98.

¹⁸⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione* (1938), tr.it La Nuova Italia, Firenze 1967 (II ed.) pp. 5-41.

Tenendo conto che una personalità democratica può essere allenata solo facendo esperienza autentica e riflessiva della democrazia stessa, Dewey sottolinea la necessità di adottare un approccio educativo incentrato sull'attivismo pedagogico. Esso, basandosi su una concezione vitalistica dell'uomo, spinge i soggetti a porsi in un atteggiamento di ricerca libera e attiva per selezionare quelle esperienze che possono essere fonte di nuove conoscenze¹⁹⁰. Tale approccio, di fatto, è fondamentale per sviluppare una motivazione intrinseca verso un'ottica di *lifelong learning* che sappiamo essere oggi indispensabile per continuare ad esercitare il proprio ruolo di cittadinanza con efficacia e adeguatezza.

Analizzando ancora più a fondo l'attivismo pedagogico di Dewey, possiamo individuare delle intuizioni che, ancora al giorno d'oggi, dovrebbero essere a fondamento di quei processi educativi che mirano a formare cittadini consapevoli e responsabili.

In primo luogo, esso dà validità al concetto di sperimentazione e agli apprendimenti che ne derivano purché siano generati da esperienze che rispettano tre principi:

- 1) il configurarsi come *learning by doing* ossia pratiche concrete e sfidanti che, attraverso processi di scoperta attiva e non trasmissivi, liberino la creatività e i talenti degli educandi;
- 2) l'essere strutturate come azioni collaborative all'interno dei reali contesti di vita che permettono allo stesso tempo di rafforzare le competenze sociali e di *problem solving* in situazione;
- 3) la presenza di un momento di riflessione personale e collettiva che, attraverso la riorganizzazione consapevole dell'esperienza stessa, porti a generare significati intersoggettivi ovvero co-costruiti, condivisi da tutti e aventi finalità sociali¹⁹¹.

In secondo luogo, ribadisce la necessità che gli ambienti di apprendimento funzionino sulla base dello stesso criterio democratico che intendono far interiorizzare agli educanti. In questo modo, tali contesti possono essere contemporaneamente orientati al futuro - permettendo l'acquisizione e il rafforzamento di atteggiamenti e strumenti democratici - e al presente - diventando essi stessi palestre di democrazia dove fare pratica quotidiana -¹⁹².

¹⁹⁰ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., pp. 121-122.

¹⁹¹ *Ibidem*.

¹⁹² *Ibidem*.

In terzo luogo, mostra come l'educazione democratica autentica non debba essere autoritaria perché la fonte di controllo della democrazia non risiede nell'adesione acritica alle norme bensì nella dimensione sociale. Infatti, partecipare a esperienze democratiche porta gli educandi a potenziare il proprio senso di responsabilità non solo verso i propri comportamenti (coscienza morale) ma anche nei confronti dell'agire altrui (senso morale), generando forme di controllo reciproco¹⁹³. In questo senso riveste ancora una volta un ruolo centrale il pensiero riflessivo che consente di valutare in modo critico il contributo di ciascuno e se le diverse azioni rispondono agli interessi collettivi, generando atteggiamenti di approvazione o disapprovazione sociale che però non devono essere influenzati dalle convenzioni dominanti della cultura¹⁹⁴.

Da queste considerazioni possiamo trarre alcuni spunti metodologici utili per progettare percorsi di cittadinanza attiva in ottica democratica.

Valorizzando l'idea deweyana che la scuola dovrebbe essere aperta al mondo esterno¹⁹⁵ potremmo pensare a un'educazione alla cittadinanza attiva basata sull'approccio del *Service Learning*. Tale modello pedagogico mira a far sperimentare agli educandi, in situazioni di vita reale e comunitaria, esperienze di volontariato al servizio del prossimo e/o del bene comune (*Service*) al fine di apprendere o rafforzare le proprie conoscenze accademiche (*Learning*). Ciò non deve tradursi, però, solamente nell'incentivare l'impegno in azioni solidali e responsabili extrascolastiche ma nel predisporre occasioni per mettere alla prova gli apprendimenti scolastici, impiegandoli nella risoluzione dei problemi sociali e garantendo un *deep learning* nelle diverse discipline¹⁹⁶. Riconoscendo che le diverse conoscenze accademiche possano diventare strumenti di trasformazione e miglioramento della realtà sociale, esse, di fatto, si arricchiscono della dimensione di pratiche di cittadinanza attiva e democrazia cognitiva. In questo modo, la scuola può sostenere uno sviluppo integrale della persona e, nello stesso tempo, farsi promotore di percorsi che stimolino la partecipazione attiva, il senso di appartenenza, il senso civico e l'impegno civico.

Provando a leggere il *Service Learning* attraverso la lente del pensiero deweyano, esso può configurarsi come autentica pratica di apprendimento dell'*habitus* da cittadino democratico se le esperienze offerte:

¹⁹³ J. Dewey, *Esperienza e educazione* (1938), cit., p. 41.

¹⁹⁴ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., pp. 42-43.

¹⁹⁵ *Ivi*, p. 47.

¹⁹⁶ A. Furco, H.S. Billing, *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich (CT, Usa) 2002, pp. 22-54.

- 1) si svolgono in contesti della vita reale purché organizzati secondo il criterio democratico e, quindi, in tutte quelle associazioni e realtà che sono guidate da una logica sussidiaria e di reciprocità. Sono queste, infatti, che possono veicolare l'importanza di cooperare nella risoluzione dei problemi e la necessità di restituire *empowerment* alle persone, dando a ciascuno libertà e potere di agire e contribuire al progresso positivo della società;
- 2) sono collaborative e prevedono momenti di riflessione intersoggettiva. In questo modo si sperimentano le proprie competenze pro-sociali e relazionali e si impara a prendere parte a delle comunità di pratiche e apprendimenti che generino nuovi saperi socialmente utili. Inoltre, predisponendo momenti riflessivi, l'educazione fornisce gli strumenti utili a “mettere in discussione” la realtà e per prendere parte in prima persona alla sua trasformazione migliorativa. Ciò garantisce la formazione di cittadini liberi e, quindi, persone che non agiscono conformandosi ma apportando un contributo consapevole e motivato;
- 3) sono organizzate secondo il principio della libertà e del protagonismo degli educanti¹⁹⁷. In tal senso, esse devono contribuire alla liberazione dei talenti delle persone in modo che possano essere riconosciuti e messi al servizio della comunità. Inoltre, devono assicurare “libertà di pensiero” e “libertà di movimento” intesa come il lasciare la possibilità di cambiare e di ricercare attivamente sempre nuove opportunità stimolando la curiosità, l'apertura mentale e l'intraprendenza (concezione vitalistica dell'uomo)¹⁹⁸;
- 4) prevedono una componente di apprendimento tra pari, utile per allenare il concetto di controllo sociale e responsabilità reciproca nell'accezione di Dewey.

Possiamo concludere affermando che analizzare le caratteristiche dell'autentica esperienza educativa ci ha permesso di comprendere in che modo diverse azioni possono sviluppare una personalità democratica. Inoltre, ci ha aiutato a riconoscere il volontariato e i laboratori aperti e diffusi nel territorio tra le esperienze più efficaci per acquisire e padroneggiare in modo consapevole ed etico gli strumenti della democrazia, imparando a dare

¹⁹⁷ T. Pezzano, *Etica, educazione e democrazia in Dewey*, cit., pp. 48-62.

¹⁹⁸ *Ibidem*.

a ciascuno il proprio spazio di pensiero e parola, a collaborare e a produrre nuova conoscenza utile ad affrontare con equità e giustizia le sfide della società della conoscenza.

2.2.3 Il Personalismo pedagogico e comunitario

Per Personalismo si intende una corrente di pensiero nata attorno al 1930 in Francia, momento storico attraversato da una profonda crisi socio-politica, con l'intento di «rifare il Rinascimento»¹⁹⁹ ossia promuovere e accompagnare un rinnovamento della società attraverso una completa rigenerazione delle coscienze morali²⁰⁰. Il motivo di questa urgenza deriva dall'idea che i problemi socio-politici dell'epoca erano, in realtà, dovuti alla perdita di alcune fondamentali consapevolezze pedagogiche che andavano necessariamente recuperate²⁰¹. Infatti, grandi eventi storici come la 1° Guerra Mondiale, la crisi economica del '29 e la nascita dei regimi totalitari avevano messo in crisi i concetti di essere umano e cittadino, indebolendo i legami sociali e comunitari in vista di una sempre maggior diffusione di azioni di individualismo o collettivismo. Perciò, secondo i personalisti, per contrastare questo impoverimento sociale e morale era fondamentale rimettere al centro la persona, ridandole valore e riconoscendola come un fine in sé²⁰².

Per capire il ruolo che ancora oggi il Personalismo pedagogico e comunitario può rivestire, è inevitabile fare un parallelismo con la situazione attuale. Infatti, la crisi socio-politica dell'epoca post moderna ci appare molto simile a quella che il movimento personalista si era trovato ad affrontare verso la metà del secolo scorso. La perdita di coesione sociale, i sempre più frequenti episodi di intolleranza verso i migranti, la guerra in Ucraina e la corsa verso un progresso umanamente poco sostenibile sono solo alcuni dei problemi che affliggono le nostre società occidentali e che ci interrogano sulle cause di questo diffuso malessere sociale. Ragionando da personalisti potremmo leggere queste difficoltà come conseguenza diretta dell'aver messo in secondo piano l'uomo in quanto essere umano dotato di una dignità intrinseca e di diritti inviolabili. Se così fosse, allora, l'unica soluzione a questi drammi mondiali sarebbe, ancora una volta, la riaffermazione del «[...] primato della persona umana sulle necessità materiali e sulle strutture collettive che sostengono il suo sviluppo.»²⁰³.

¹⁹⁹ E. Mounier, *Manifesto al servizio del personalismo* (1936), tr.it Ecumenia, Bari 1975, p. 12.

²⁰⁰ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 93.

²⁰¹ *Ivi*, p. 112.

²⁰² *Ibidem*.

²⁰³ E. Mounier, *Manifesto al servizio del personalismo* (1936), cit., p. 5.

In questo arduo compito, l'educazione ricopre un ruolo centrale in quanto si configura come quello strumento in grado di accompagnare le persone verso un nuovo modo di vivere insieme, riconoscendosi l'un l'altro con rispetto come artefici del proprio e altrui destino. È proprio per tale motivo che ancora oggi possiamo eleggere il Personalismo a paradigma pedagogico di riferimento quando vogliamo progettare dei percorsi di educazione alla cittadinanza attiva che siano non solo autentici ma anche trasformativi della realtà circostante.

Se oggi dovessimo strutturare un'educazione alla cittadinanza di stampo personalista dovremmo operare in più direzioni integrate tra loro per garantire il pieno sviluppo di un'identità consapevole e libera e, di riflesso, del cittadino capace di agire da persona. In tal senso, gli obiettivi saranno molteplici e consequenziali partendo dalla dimensione del Sé, per aprirsi a quella dell'Altro da Sé e approdare, infine, alla dimensione socio-comunitaria²⁰⁴.

Per prima cosa, gli educandi dovranno acquisire la consapevolezza che ogni essere umano è una persona con una dignità intrinseca e dei diritti inviolabili, tra i quali proprio quello di cittadinanza²⁰⁵ in quanto condizione necessaria per la sua piena realizzazione.

L'idea di persona sostenuta dal movimento trae la sua origine dall'accezione di Tommaso d'Aquino che, arricchendo quella classica di Boezio, la considera come il «[...] sussistente di natura razionale.»²⁰⁶ ossia «[...] colui che esercita l'atto di essere, secondo le modalità che sono peculiari della propria natura [...]»²⁰⁷ che è *in primis* spirituale e perciò rimanda alla capacità di intendere e volere e quindi alla libertà di scegliere²⁰⁸. Analizzando ancora più a fondo il concetto grazie al pensiero di Maritain, si comprende come la persona non solo sussista ma sovraesista cioè, avendo il pieno possesso di sé, è «[...] capace di dare e di darsi, - e capace di ricevere non solo questo o quel dono fatto da un altro, ma un altro se stesso come dono, un altro se stesso come donantesi.»²⁰⁹. Questo significa che la persona è caratterizzata, da una parte, da un valore e una dignità intrinseche derivanti proprio dalla sua natura spirituale e, dall'altra, dalla necessità per realizzare appieno la propria natura di andare oltre sé stessa aprendosi al prossimo nella dimensione della conoscenza e dell'amore. In altre parole, un individuo impara ad agire da persona - e quindi in modo conforme alla propria natura

²⁰⁴ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 121.

²⁰⁵ M. Samers, *Migrazioni*, cit., pp. 219-264.

²⁰⁶ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., p. 131.

²⁰⁷ *Ibidem*.

²⁰⁸ *Ibidem*.

²⁰⁹ J. Maritain, *La persona e il bene comune* (1948), tr. it Morcelliana, Brescia 1995, p. 24.

e dignità - solo quando impara a donarsi all'Altro da Sé instaurando relazioni autentiche di amicizia, fondate sulla reciprocità²¹⁰.

Dall'idea stessa di persona nascono i successivi due obiettivi educativi: la maturazione delle facoltà proprie dell'essere umano (intelligenza e volontà) e lo sviluppo del senso di reciprocità.

Per poter agire da persona, l'uomo - dato che nasce "in potenza" e quindi non del tutto capace di esercitare le sue facoltà spirituali in modo consapevole e libero - deve essere educato in modo che acquisti la «[...] capacità abituale di agire rettamente con libertà.»²¹¹. Ciò significa che la persona per essere considerata matura deve aver interiorizzato degli atteggiamenti morali stabili che gli permettano di essere autonomo, compiere delle scelte deliberate e quindi assumersi la responsabilità morale e sociale delle proprie azioni²¹².

In vista della formazione del cittadino personalista, questa forma di educazione di tipo morale, che rappresenta di certo il cuore di un'educazione autentica ma dà all'atto una natura di processo a termine, non può essere considerata sufficiente.

Infatti, se riprendiamo l'idea di Maritain secondo cui la persona è anche colui che sa donarsi all'Altro grazie alla sua naturale sovrabbondanza, è inevitabile comprendere che il suo pieno sviluppo possa avvenire solo se partecipa alla dimensione sociale²¹³, riprendendo la formula aristotelica dell'amicizia politica ossia legami autentici basati sulla reciprocità. Perciò, il cittadino deve essere educato anche a interagire con la dimensione sociale, esercitando la sua naturale socievolezza secondo modalità consone al suo essere persona. In tal senso, risulta di primaria importanza educare alla reciprocità, da intendersi come «Considerare sé come un altro per gli altri, e gli altri come degli "io" per se stessi [...]»²¹⁴. La reciprocità è, quindi, quell'abito morale che porta le persone a riconoscersi le une con le altre e a rispettarci profondamente ricercando il bene di entrambi.

Oggi potremmo coltivare negli educandi la reciprocità attraverso un'educazione finalizzata a rafforzare le competenze pro-sociali o in altri termini educazione alla sociabilità²¹⁵. Quest'ultima va intesa come «[...] disposizione interiore a voler crescere insieme

²¹⁰ *Ibidem*.

²¹¹ G. Corallo, *Educazione e libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, SEI, Torino 1951, p. 57.

²¹² G. Corallo, *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, SEI, Torino 1961 (vol. I), p. 131-134.

²¹³ J. Maritain, *La persona e il bene comune* (1948), cit., pp. 29-30.

²¹⁴ G. Corallo, *Pedagogia. L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, SEI, Torino 1967 (vol. II), p. 282.

²¹⁵ C. Naval, *Educación de la sociabilidad*, EUNSA, Pamplona 2009, pp. 10-12.

ad altri, a voler condividere esperienze, valori e idealità.»²¹⁶ e, quindi, rappresenta la condizione necessaria e la base di partenza per con-vivere in una comunità, relazionandosi in modo costruttivo e collaborando per il bene comune. Tra gli atteggiamenti pro-sociali più utili potremmo inserire l'empatia, l'ascolto, il dialogo, la condivisione, il voler prendersi cura e la valorizzazione della diversità. Inoltre, l'interiorizzazione di queste abilità consente alle persone di sviluppare un senso del Noi che è, di fatto, il precursore del senso di appartenenza alla comunità. La consapevolezza del tessuto sociale in cui si è immersi e la necessità di dedicare del tempo in prima persona alla sua cura affinché possa sorreggere lo sviluppo della comunità e dei suoi membri è, quindi, una delle prime competenze di cittadinanza attiva.

L'educazione alla sociabilità, però, ancora non basta da sola a far sì che le persone interiorizzino tutte le disposizioni che consentano loro di diventare protagonisti del proprio tempo e spazio. Infatti, perché il cittadino possa contribuire davvero agli scopi della società, deve essere in grado di esercitare in modo libero e abituale, nei diversi contesti e situazioni, un comportamento socialmente utile e desiderabile.

Il quarto obiettivo dell'educazione alla cittadinanza diventa perciò il raggiungimento del «[...] livello di sociarietà, e cioè, di buon costume, di condotta virtuosa, secondo le leggi sociali di una società concreta, nei rapporti con gli altri uomini, entro gruppi organizzati.»²¹⁷. Per fare ciò, secondo Corallo, l'educazione al senso sociale riveste un ruolo centrale perché permette di sviluppare il senso di responsabilità e la motivazione ad agire per scopi socialmente desiderabili²¹⁸. La maturazione della sociarietà - pensandola attraverso la lente del pensiero aristotelico - richiede pertanto l'allenamento di una serie di disposizioni interiori e motivazioni intrinseche ad agire secondo virtù in vista del bene comune e dell'attuazione della persona stessa, che sono i fini ultimi di ogni società personalista.

Tra i personalisti italiani, Nosengo propone di coltivare le virtù sociali e le capacità di collaborare e cooperare tramite alcuni "esercizi di socialità" e compiti in situazione dove poterle mettere alla prova affrontando problemi reali²¹⁹, metodologia che richiama in parte il precedente menzionato *Service Learning*.

²¹⁶ E. Balduzzi, *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano 2012, p. 117.

²¹⁷ G. Nosengo, *Socialità, libertà, responsabilità umana e civismo. Principi per l'educazione dell'uomo societario, libero e responsabile* in A. Agazzi et alii, *L'educazione civica degli italiani*, UCIIM, Roma 1960, pp. 111-112

²¹⁸ G. Corallo, *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, cit., p. 427.

²¹⁹ G. Nosengo, *L'educazione sociale dei giovani*, AVE, Roma 1968 (II ed.), pp. 260-263.

Anche se l'educazione alle virtù civiche rappresenta il cuore dell'educazione alla cittadinanza, è fondamentale che gli educandi acquistino anche altri strumenti atti a garantire la possibilità di partecipare in modo attivo e trasformativo della realtà. Infatti, potremmo dire che, oggi, data la complessità delle società della conoscenza, l'educazione alle virtù consente soprattutto di strutturare un solido senso civico che per manifestarsi appieno in impegno civico in ciascuno degli ambiti di cittadinanza (politica, sociale, culturale, economica) necessita però di ulteriori competenze. Intendiamo, ad esempio, alcuni atteggiamenti personali (fiducia in sé stessi, *empowerment*, determinazione, ecc) ma soprattutto la capacità di "imparare a imparare", di essere proattivi, di avere uno spirito imprenditoriale, di utilizzare gli strumenti digitali e informarsi in modo critico, di cooperare in ambienti multiculturali, di affermare i propri diritti, di far parte di organizzazioni sociali e politiche, ecc²²⁰.

Tornando a una lettura pedagogica, il quinto obiettivo riguarda - così come sosteneva Agazzi - l'acquisizione della capacità di farsi «motore della storia»²²¹ e «costruttore di civiltà»²²² per inserire il proprio progetto di vita nella dimensione socio-politica, contribuendo secondo le proprie capacità e talenti al progresso della società²²³. Educare alla cittadinanza attiva, allora, significa accompagnare le persone verso la "mondanizzazione"²²⁴ ossia a immergersi nella loro epoca, a comprenderla e dar loro gli strumenti per partecipare in modo libero e creativo, per produrre nuova conoscenza (democrazia cognitiva) e per affrontare in modo consapevole e critico le sfide che nascono dal con-vivere.

Questo dimostra che l'educazione alla cittadinanza attiva non può ridursi ai soli processi di socializzazione - apprendimento delle norme della vita sociale - e civilizzazione - interiorizzazione della cultura e dei valori comunitari dominanti -²²⁵ in quanto, pur essendo fondamentali, non sono garanzia del fatto che le persone possano portare un loro contributo originale alla costruzione della società stessa ma solo della loro abilità nel rigenerarla tale e quale. Al contrario, l'esercizio effettivo della cittadinanza richiede che la persona manifesti il suo spazio di libertà e di *empowerment*, attraverso l'utilizzo del pensiero critico che consente di influenzare decisioni e azioni personali e collettive, promuovendo dove necessario il

²²⁰ Riferimenti internazionali per le diverse competenze sono:

Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., pp. 1-13.

OECD, *Progetto DeSeCo - Definition and Selection of Competencies*, 1997.

²²¹ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 159.

²²² *Ibidem*.

²²³ *Ibidem*.

²²⁴ *Ivi*, p. 160.

²²⁵ *Ivi*, p. 157.

cambiamento della politica e della società. Ed è qui che la dimensione morale dell'educazione disvela tutto il suo significato facendosi garante che il potere di ogni persona sia usato in modo eticamente buono ossia per il miglioramento delle condizioni di vita, la tutela del bene comune e il perseguimento del benessere collettivo.

L'ultimo grande obiettivo dell'educazione alla cittadinanza attiva in ottica personalista è quindi proprio di natura rivoluzionaria e implica la trasformazione dell'intera società a favore della comunità personalista ossia «[...] una civiltà le cui strutture e lo spirito sono orientati all'attuazione della persona di ciascun individuo che la compone.»²²⁶. È in questo passaggio che si comprende appieno la finalità del movimento personalista: il rinnovamento socio-politico attraverso la rigenerazione delle coscienze. Infatti, educando gli individui affinché si riconoscano e agiscano l'un l'altro come persone essi potranno attraverso l'esercizio della propria identità di cittadino personalista trasformare l'intera società in modo che sia organizzata essa stessa per permettere a ciascuno la piena attuazione. Muovendoci in questa direzione, potremmo dire che l'educazione alla cittadinanza attiva di stampo personalista dovrebbe mirare, come fine ultimo, all'acquisizione di una *forma mentis* sussidiaria²²⁷. Essa, infatti, spinge ciascuna persona ad assumersi l'impegno di partecipare alla creazione sia del terreno sociale adatto a offrire sempre nuove occasioni dove ciascuno possa attuare il suo essere persona che del bene comune. Inoltre, in un momento storico in cui il disinteresse sembra dilagare sempre di più, far apprendere logiche di pensiero sussidiario darebbe nuova forza alla partecipazione proprio perché aiuta ogni individuo a riconoscere che la responsabilità di quanto accade attorno a noi e della risoluzione dei problemi non può essere sempre demandata agli altri e nemmeno alle istituzioni pubbliche, viste spesso come uniche titolari del dovere di agire.

2.3 La competenza in materia di cittadinanza attiva e democratica

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, un'autentica educazione alla cittadinanza attiva dovrebbe avere, innanzitutto, una matrice personalista e un orientamento al pensiero democratico ma anche affondare le sue radici nell'educazione alle virtù nonché adottare una metodologia che riconosca il valore formativo delle esperienze nei diversi contesti di vita.

²²⁶ E. Mounier, *Manifesto al servizio del personalismo* (1936), cit., p. 65.

²²⁷ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., p. 318.

Un'impostazione pedagogica così ampia ci pone molti interrogativi sulla natura dei contenuti specifici di questo processo educativo. Inoltre, se pensiamo all'ampio ventaglio di competenze richieste oggi per assumere un ruolo attivo ed efficace nell'affrontare con successo e protagonismo la complessità delle società della conoscenza²²⁸, potremmo dichiarare che, potenzialmente, quasi tutti i contenuti concorrono a strutturare l'identità del cittadino personalista, capace di agire in modo democratico e partecipare con senso civico e impegno alla vita della propria comunità. Nonostante ciò, in questa sede, vogliamo cercare di enucleare il *proprium* di questa forma di educazione ossia ciò che più la contraddistingue dall'educazione generale dell'individuo o da altre tipologie come quella sociale.

Per aiutarci in questo tentativo, risulta doveroso fare riferimento alle 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente sancite dall'Unione Europea (2018)²²⁹. Infatti, tra queste competenze necessarie per «[...] la realizzazione e lo sviluppo personali, [...], una vita fruttuosa in società pacifiche (e) una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva.»²³⁰, rientra anche quella in materia di cittadinanza definita come la:

«[...] capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità.»²³¹.

Ma è nel declinarne i contenuti su cui si basa, che l'UE ci fornisce alcuni importanti indizi su quali conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori posso essere considerati il cuore dell'educazione alla cittadinanza attiva e democratica.

In primo luogo, emerge con forza la necessità di apprendere alcune conoscenze di base che mirino a una comprensione approfondita e critica dell'attuale panorama politico, sociale, economico e storico. In particolare, integrando quanto esplicitato dall'UE con il pensiero di François Audigier²³², spiccano:

²²⁸ A. Pavan, *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, cit., pp. 7-44.

²²⁹ Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., pp. 1-13. Le parole tra parentesi sono aggiunte dell'autore della tesi.

²³⁰ *Ivi*, p. 7.

²³¹ *Ivi*, p. 10.

²³² F. Audigier, *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, Consiglio Europeo, Strasburgo 2000, tr.it (a cura di) R. Ducati, E. Salvadori, pp. 156-183.

- in campo politico la conoscenza del concetto di democrazia e bene comune, del funzionamento delle istituzioni pubbliche, dei principi costituzionali, dell'ordinamento giuridico, del sistema di diritti e doveri e dei meccanismi dei processi decisionali²³³;
- in campo economico la conoscenza del funzionamento del mercato del lavoro, dei principi della sostenibilità ambientale e societaria e degli elementi di economia circolare²³⁴;
- in campo sociale, culturale e storico la comprensione degli eventi storici passati e contemporanei, delle caratteristiche e delle cause dei fenomeni socio-demografici e ambientali locali e globali, dell'integrazione europea e delle diversità, delle dimensioni multiculturali e multietniche e degli usi e costumi²³⁵.

Tra tutte le conoscenze, l'aspetto che però più concorre a rendere la competenza personalizzante – o in altre parole attualizzante dell'identità di cittadino attivo personalista - è la consapevolezza in merito ai diritti in quanto opportunità che consentono di rendere manifesti e sostenere la dignità e il valore dell'essere umano. Inoltre, lo stesso Consiglio Europeo sottolinea che non può esistere un'educazione alla cittadinanza democratica senza un'educazione ai diritti umani che metta le persone nella condizione di «[...] contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali»²³⁶. In linea con questa affermazione, ci appare, quindi, inevitabile inserire all'interno di un percorso sulla cittadinanza attiva democratica lo studio e la comprensione di tutti quei diritti che consentono all'individuo di prendere coscienza del proprio ruolo all'interno della società di appartenenza e degli strumenti a sua disposizione per essere artefice non solo del proprio destino ma anche del progresso dell'umanità. I diritti che l'educando dovrebbe conoscere e fare propri secondo uno spirito critico posso essere rintracciati in 3 documenti cardine, tutti con un forte richiamo implicito al paradigma del personalismo: la *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* (1948), la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* (2000) e la *Costituzione Italiana* (1948).

²³³ *Ivi*, pp. 172-173.

²³⁴ *Ivi*, p. 175.

²³⁵ Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., p. 10.

²³⁶ Consiglio Europeo, *Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza...*, cit., p. 3.

In particolare, nel primo documento citato, sarebbero da approfondire diritti come quelli di cittadinanza (art. 15), libertà di pensiero, coscienza e religione (art. 18), libertà di opinione ed espressione (art. 19), libertà di riunione e associazione pacifica (art. 20), partecipazione al governo del proprio paese (art. 21) e partecipazione alla vita culturale della comunità (art. 27)²³⁷. Mentre nel secondo documento diritti come quelli alla vita (art. 2), all'integrità della persona (art.3), alla *privacy* (art. 8), all'istruzione (art. 14), al lavoro (art. 15), alla tutela dell'ambiente (art. 37) e al voto (art. 39 e 40)²³⁸.

Infine, accanto a questo quadro di riferimento internazionale ed europeo, lo studio della Costituzione Italiana aiuta a riportare l'educazione a una dimensione più "locale" da una parte, integrando la cittadinanza globale ed europea a quella nazionale in modo da rafforzare il senso di appartenenza alla comunità di vita e lavoro e, dall'altra, esplicitando anche i doveri di cittadinanza. A tal proposito, risulta di capitale importanza la conoscenza dell'art. 2, in quanto principio che più di tutti rimanda all'assunzione di un consapevole e multidimensionale impegno civico, dato che richiede «[...] l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.»²³⁹ che si deve esplicitare attraverso «[...] l'effettiva partecipazione [...] all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.»²⁴⁰ (art. 3) e l'assunzione «[...] secondo le proprie possibilità e la propria scelta, (di) un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società.»²⁴¹ (art. 4). Conoscere questi oneri fa sì che gli educandi comprendano come sia doveroso e imprescindibile esercitare il proprio diritto di cittadinanza se ci si vuole definire davvero competenti e raggiungere la piena realizzazione. Inoltre, è fondamentale far prendere loro coscienza che l'essere cittadini attivi democratici va ben oltre il solo atto del voto e richiede che ciascuno, secondo le sue possibilità, trovi un personale modo di partecipare impiegando i propri talenti in azioni lavorative solidali, nel volontariato, nel perorare cause civili e ambientali, nella lotta alle discriminazioni, nell'aiuto ai vicini di casa, nella denuncia delle *fake news* e molto altro ancora.

²³⁷ Assemblea generale delle Nazioni Unite, *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, Parigi 10 dicembre 1948, pp. 1-9, consultato da <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/italian> in data 11 agosto 2023.

²³⁸ Unione Europea, *Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione europea*, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, Bruxelles 18 dicembre 2000, pp. 1-22.

²³⁹ Costituzione della Repubblica Italiana, *Principi fondamentali*, 1948, versione aggiornata all'11 febbraio 2022, p. 3, consultato da <https://www.governo.it/it/costituzione-italiana/principi-fondamentali/2839> in data 11 agosto 2023.

²⁴⁰ *Ivi*, p. 4.

²⁴¹ *Ibidem*. Le parole tra parentesi sono aggiunte dell'autore della tesi.

Se la conoscenza del sistema dei diritti-doveri rappresenta il primo elemento del *proprium* educativo, i successivi due contenuti affiorano dall'approfondimento delle capacità connesse alla competenza in materia di cittadinanza.

Secondo l'UE è essenziale sostenere lo sviluppo di alcune abilità come il *problem solving*, il *decision making*, l'utilizzo interattivo degli strumenti digitali e la democrazia cognitiva, essenziali per garantire a ciascuno la possibilità di «[...] impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico [...]»²⁴². Pur consapevoli della loro estrema importanza per far sì che le persone, in una società complessa come quella attuale, siano dotate di *empowerment* e reale capacità di influenzare i processi democratici, non vogliamo posizionare questi contenuti nel cuore del processo educativo alla cittadinanza attiva. Infatti, queste abilità sembrano rappresentare più che altro degli strumenti cognitivi attraverso cui esercitare il proprio ruolo di partecipazione attiva all'interno della dimensione socio-politica-economica, senza però fornire alcuna indicazione rispetto alla loro giusta modalità di utilizzo. A tal proposito, leggendo tra le righe del documento, emerge con forza l'idea che un cittadino può dirsi competente quando sa adoperare le diverse abilità in modo cooperativo per promuovere il progresso sostenibile della comunità e il benessere collettivo. Per tale motivo, ci sembra più opportuno considerare le capacità pro-sociali e relazionali come il vero *proprium* dell'educazione alla cittadinanza attiva in ottica democratica, in quanto non solo propedeutiche alle abilità cognitive più complesse ma anche indispensabili per fornire un senso e una direzione condivisa al loro utilizzo.

Infatti, se un cittadino non sa riconoscere e valorizzare la diversità, entrare in relazione con altri con empatia e ascolto, collaborare all'interno di un gruppo condividendo obiettivi comuni e risolvere i conflitti attraverso il dialogo e il confronto, non saprà nemmeno esercitare il proprio potere decisionale o partecipare alla realizzazione e alla vita di una società democratica, libera, inclusiva, promotrice del bene comune e orientata a offrire a tutti le condizioni per il pieno sviluppo²⁴³.

Per tale motivo, alcuni contenuti prioritari di questa forma di educazione dovrebbero essere tutti quegli elementi che consentono di costruire relazioni basate sulla fiducia e sullo scambio reciproco in modo da generare un contesto di con-vivenza democratica:

²⁴² Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., p. 11.

²⁴³ N. Valenzano, *Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza. La comunità...*, cit., pp. 256-257.

- 1) l'empatia in quanto «[...] capacità di mettersi nei panni dell'altro [...]»²⁴⁴ cogliendone pensieri e stati emotivi e, quindi, precursore dell'alterità e della reciprocità;
- 2) l'ascolto e l'accettazione dei diversi punti di vista che genera confronto e dialogo costruttivo, essenziali sia per preservare i meccanismi democratici che per saper partecipare a dibattiti e negoziazioni²⁴⁵;
- 3) l'aiuto reciproco e il voler prendersi cura dell'altro sia esso persona, animale, ambiente, generazione futura o bene comune;
- 4) la comunicazione efficace e assertiva come processo che si colloca alla base delle azioni cooperative e del dialogo interculturale;
- 5) la risoluzione non violenta dei conflitti di estrema importanza per garantire la coesione sociale, la convivenza civile pacifica e il benessere di persone e comunità²⁴⁶;
- 6) la collaborazione e il lavoro di squadra come strumenti in grado di riunire le persone attorno a obiettivi condivisi e di potenziarne la forza in vista del fronteggiamento delle sempre nuove sfide che la società attuale ci impone²⁴⁷.

Accanto a esse, un altro elemento nodale da inserire nel *proprium* educativo è il pensiero critico da intendersi come la capacità di «[...] analizzare in modo oggettivo le informazioni nel corso della propria esperienza.»²⁴⁸. Esso, infatti, come già ampiamente sostenuto nel paragrafo dedicato al filosofo Dewey, rappresenta una funzione cardinale per riflettere sulle proprie esperienze in modo non solo da darne una direzione e un senso ma anche per trarne degli apprendimenti utili a generare nuovi saperi sociali. In questa direzione si muove anche il pensiero di M. C. Nussbaum (1997/1999) che ritiene, appunto, il pensiero riflessivo uno dei pilastri da recuperare per incentivare la democrazia partecipativa ed educare cittadini in grado di «[...] ripensare criticamente le proprie convinzioni [...]»²⁴⁹ ossia mettersi in

²⁴⁴ T. Begotti, *Le life skills in adolescenza*, in (a cura di) S. Bonino, E. Cattelino, *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*, Erickson, Trento 2021, p. 102.

²⁴⁵ European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe – 2017...*, cit., p. 6.

²⁴⁶ F. Audigier, *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, cit., pp. 173-174.

²⁴⁷ *Ibidem*.

²⁴⁸ T. Begotti, *Le life skills in adolescenza*, cit., pp. 94-95.

²⁴⁹ M.C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1997/1999, p. 33.

discussione costantemente e individuare fonti attendibili e principi etici su cui basare i propri ragionamenti.

Educare al pensiero critico, quindi, è di primaria importanza²⁵⁰ per essere cittadini capaci di:

- leggere la complessità della società e rispondervi con consapevolezza e padronanza senza lasciarsi trasportare dagli eventi;
- organizzare le proprie conoscenze al fine di intenzionare la realtà attribuendo un significato ragionato ai diversi fenomeni socio-politici con cui si entra in contatto;
- formulare idee e opinioni libere da pregiudizi in merito alle più svariate tematiche e saperle esporre in modo rispettoso in sede di confronto e discussione;
- raccogliere informazioni attendibili per orientare in modo socialmente desiderabile i processi decisionali a diversi livelli;
- partecipare al fronteggiamento dei problemi collettivi considerando pro e contro di ogni possibile soluzione;
- cogliere gli elementi di criticità per promuovere il miglioramento della società e la rigenerazione continua della democrazia stessa.

Inoltre, non dobbiamo dimenticare che nell'educazione alla cittadinanza attiva in ottica democratica è molto importante connettere tra loro le capacità relazioni e quella di pensiero critico. Infatti, il cittadino competente è colui che sa, da una parte, entrare in un dialogo riflessivo con gli altri per co-costruire nuovi significati intersoggettivi orientati al progresso morale della società ma, dall'altra, anche difendersi dal conformismo vagliando la veridicità delle opinioni in modo da evitare di cadere in sterili ideologie²⁵¹.

Infine, sviscerando la competenza in materia di cittadinanza, l'UE individua anche alcuni valori e atteggiamenti essenziali per essere cittadini costruttivi e responsabili²⁵² ed è proprio in queste dimensioni che affiora il quarto e ultimo – ma anche il più significativo – elemento da far convergere nel cuore del processo educativo.

²⁵⁰ European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe – 2017...*, cit., p. 6.

²⁵¹ N. Valenzano, *Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza. La comunità...*, cit., pp. 260-261.

²⁵² Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., p. 11.

Alla base della democrazia partecipativa troviamo quindi valori come – citando l’articolo 2 del Trattato sull’Unione europea – la dignità, il rispetto, la libertà, l’uguaglianza, la giustizia, la non discriminazione e la solidarietà²⁵³. Tra gli atteggiamenti, invece, spicca soprattutto quello della disponibilità da intendersi non solo nel voler mettere a disposizione se stessi ma soprattutto nell’«[...] essere ben disposto verso gli altri [...]»²⁵⁴ o, in altre parole, aperti verso il prossimo adottando un comportamento affabile, gentile, di cura e rispettoso nei confronti delle diversità²⁵⁵. Dobbiamo però tener conto che non può esistere autentica disponibilità senza l’interiorizzazione di un atteggiamento altruistico in cui l’amore per l’Altro da Sé porti il cittadino a orientare «[...] la sua opera verso il fine di raggiungere il bene altrui (o, se si preferisce, di trovare il bene proprio nel (fare) il bene altrui [...]»²⁵⁶. Disponibilità e altruismo rappresentano, quindi, atteggiamenti cardini da far acquisire proprio perché consentono di sviluppare un senso di responsabilità reciproca e generare relazioni sociali fiduciarie orientate al dialogo interculturale, alla promozione della pace e alla messa in comune di idee e risorse in vista della realizzazione del bene comune.

Altri atteggiamenti molto importanti da far allenare ai futuri cittadini sono la curiosità e la sensibilità che, richiamando il famoso concetto “*I care*” di don Milani²⁵⁷, spingono gli individui a “sentire nella mente e nel cuore” la responsabilità dei problemi altrui e della collettività. In tal modo, queste disposizioni diventano propedeutiche alla capacità di manifestare autentico interesse verso ciò che accade attorno a noi e rispetto alle sfide politiche, sociali e ambientali che affliggono la nostra società, e, di riflesso, a quella di evitare azioni che soddisfino solo interessi egoistici. Inoltre, “fare propri” una causa o un problema altrui porta le persone ad agire senza aspettarsi nulla in cambio ma solo per il desiderio della felicità dell’altro e, quindi, ad avere l’atteggiamento della gratuità e del dono, essenziali per rafforzare reciprocità, solidarietà e coesione sociale²⁵⁸. La gratuità, però, non esclude che ci possa essere uno scambio o una restituzione del bene donato attraverso l’atteggiamento della riconoscenza ossia la «[...] la capacità di riconoscere tutto ciò che si riceve in tante occasioni e reagire con

²⁵³ Unione Europea, *Trattato sull’Unione europea (versione consolidata)*, Gazzetta ufficiale dell’Unione europea, Bruxelles 26 ottobre 2012, p. 17.

²⁵⁴ Dizionario Treccani (Sinonimi e contrari - 2003), *Disponibilità*, consultato da https://www.treccani.it/vocabolario/disponibilita_%28Sinonimi-e-Contrari%29/ in data 10 agosto 2023.

²⁵⁵ *Ibidem*.

²⁵⁶ Dizionario Treccani, *Altruismo*, consultato da <https://www.treccani.it/vocabolario/altruismo> in data 12 agosto 2023.

²⁵⁷ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., p. 153.

²⁵⁸ *Ibidem*.

la debita gratitudine [...]»²⁵⁹ che deve essere opportunamente allenata nei futuri cittadini democratici.

Infine, rientrano in questa ultima dimensione anche alcune caratteristiche personali come che la proattività, la fiducia in se stessi, l'autonomia, l'autoefficacia che concorrono a definire l'identità morale del cittadino democratico nella misura in cui sostengono l'agire consapevole, flessibile ed efficace nei propri ambienti di vita²⁶⁰.

Anche se gli atteggiamenti e i valori possono essere considerati i tratti distintivi e innovativi del processo educativo che mira a strutturare l'identità del cittadino, non rappresentano ancora il suo vero *proprium*. Questo perché conoscerli e saperli mettere in pratica non è sufficiente a garantire che l'azione di quel cittadino sia stata scelta in modo consapevole e intenzionale. Infatti, egli potrebbe comportarsi in coerenza con i valori della società per diversi motivi quali conformismo, timore della violazione delle norme, casualità o approvazione sociale. Per tale motivo, l'unica cosa che assicura e legittima la bontà dell'azione è l'interiorizzazione profonda dei valori e degli atteggiamenti e la loro trasformazione in virtù o abiti morali stabili, che sono quindi da considerarsi l'ultimo e più caratterizzante elemento del cuore educativo. Affermare che l'educazione alle virtù sia l'elemento più significativo del *proprium* dell'educazione alla cittadinanza attiva e democratica non deve, però, portare per nessun motivo a sminuire gli altri contenuti. Infatti, se consideriamo quanto affermato da Howard Gardner, è facile comprendere che per generare delle solide virtù civiche è necessario possedere prima di tutto un'ampia e approfondita conoscenza socio-politica e dei diritti-doveri, un buon ragionamento critico e delle competenze sociali ben sviluppate²⁶¹.

2.3.1 Virtù civiche e bene comune

Dato che il concetto di virtù e il motivo dell'importanza di farle apprendere ai futuri cittadini è già stato ben delineato nel paragrafo relativo al pensiero del filosofo Aristotele, in questa sede ci limiteremo a individuare quali possono essere le virtù indispensabili per essere un "buon cittadino" nell'odierna società democratica.

Prima di proseguire, però, è doveroso fare un breve rimando al pensiero dello Stagirita ricordando che egli divideva le virtù in due grandi gruppi:

²⁵⁹ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 151.

²⁶⁰ European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe – 2017...*, cit., pp. 5-8.

²⁶¹ G. Chiosso, *Educazione e cittadinanza. Il punto di vista pedagogico*, cit., consultato in data 13 agosto 2023.

- 1) quelle dianoetiche proprie del pensiero che possono essere allenate mediante la vita contemplativa o filosofica e consentono di raggiungere la piena realizzazione della propria natura razionale e, perciò, anche l'autentica felicità²⁶². Esse sono: l'arte, la scienza, la saggezza, la sapienza e l'intelletto²⁶³;
- 2) quelle etiche o morali collegate al costume (*éthos*) che devono essere allenate da ciascun cittadino attraverso l'abitudine, cioè ripetendo il comportamento finché non sia interiorizzato in una disposizione stabile (*habitus*). Tali virtù rappresentano la scelta deliberata del giusto mezzo tra due vizi opposti e, quindi, rimandano alla necessità di regolare i propri istinti attraverso l'uso della ragione per prendere delle decisioni e agire in modo buono e giusto nella vita comunitaria²⁶⁴. Esse sono: il coraggio, la temperanza, la liberalità, la magnificenza, la magnanimità, la bonarietà, l'affabilità, la sincerità, il garbo, il pudore e la giustizia²⁶⁵.

Pur consapevoli che per avere un'autentica e completa formazione del cittadino sarebbe necessario educare a tutte queste virtù, riteniamo che solo alcune di esse siano davvero prioritarie per saper agire coerentemente all'ideale moderno di cittadinanza attiva democratica. La scelta, perciò, ricade su quelle virtù che più direttamente sono legate ai valori e agli atteggiamenti auspicati dall'Unione Europea²⁶⁶ o dagli altri riferimenti internazionali e nazionali citati nei paragrafi precedenti.

Innanzitutto, riteniamo necessaria la virtù della giustizia intesa come «[...] volontà di riconoscere e rispettare i diritti altrui attribuendo a ciascuno ciò che gli è dovuto secondo la ragione e la legge.»²⁶⁷ che rimanda esplicitamente alla promozione dei diritti umani nonché ai valori dell'uguaglianza e della legalità. La decisione di assegnare alla giustizia il primo posto tra le virtù del moderno cittadino deriva ancora una volta dal pensiero di Aristotele dato che, egli stesso la considerava la «virtù etica per eccellenza»²⁶⁸. Ciò perché, l'agire in modo giusto – secondo la legge e in rispetto dell'uguaglianza – era la virtù che più di tutte regolava i rapporti

²⁶² E. Ruffaldi, N. Ubaldi, P. Carelli, *Filosofia: dialogo e cittadinanza*, cit., pp. 256-259.

²⁶³ C. Mazzarelli (a cura di), *Aristotele. Etica Nicomachea*, libro IV, cit.

²⁶⁴ *Ivi*, libro II, 1103b e 1106a – 1107b.

²⁶⁵ *Ivi*, libro III – IV – V.

²⁶⁶ Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., pp. 1-11.

²⁶⁷ Enciclopedia Treccani, *Giustizia*, consultato da <https://www.treccani.it/enciclopedia/giustizia> in data 12 agosto 2023.

²⁶⁸ E. Ruffaldi, N. Ubaldi, P. Carelli, *Filosofia: dialogo e cittadinanza*, cit., p. 258.

umani di autentica amicizia e, di riflesso, il buon funzionamento della *Polis* stessa²⁶⁹. La giustizia, quindi, in quanto disposizione capace di influenzare positivamente la qualità delle relazioni, dovrebbe essere oggi la principale virtù da perseguire per avere un sano e pacifico con-vivere democratico in cui ciascuna persona sia trattata e tratti l'altro con rispetto ed equità. Inoltre, l'idea aristotelica di giustizia distributiva ci fa comprendere come tale virtù sia non solo alla base delle relazioni sociali tra i cittadini ma anche, e soprattutto, il fondamento del rapporto tra persone e comunità²⁷⁰. Essa, infatti, ha a che fare con la distribuzione del bene comune e quindi regola, di fatto, la sua fruizione e tutela affinché ciascuno possa accedervi per realizzarsi appieno e partecipare alla realizzazione della felicità di tutti²⁷¹.

Perciò, oggi, recuperare l'idea di giustizia potrebbe essere non solo la soluzione ai numerosi problemi che negli ultimi anni si stanno via via intensificando (episodi di bullismo, discriminazioni di genere, intolleranza verso i migranti, ecc) ma anche la garanzia che il bene comune sia realmente tale, ossia accessibile a tutti indipendentemente dalle proprie condizioni socio-economiche, provenienza, età e stato di salute purché ci si impegni – secondo le proprie possibilità – a prendersene cura.

Oltre alla giustizia, un'altra virtù fondamentale oggi è la saggezza in quanto disposizione che più si collega alla dimensione del pensiero critico. Essa, infatti, consiste nel saper giudicare in modo attento e critico le diverse situazioni per prendere delle decisioni basate sulla ragione che si traducano in azioni morali orientate al bene collettivo²⁷². La saggezza, quindi, a differenza della sapienza, non indica solo una disposizione verso la conoscenza ma richiede anche la sua traduzione in vere e proprie azioni di tipo altruistico²⁷³. Questo ci aiuta a non cadere, oggi, nell'errore di pensare al cittadino saggio solo come a colui che è aperto e motivato nei confronti del *lifelong learning* o si distingue per le proprie capacità di ragionamento intellettuale critico. Infatti, l'aspetto che rende davvero un cittadino saggio nel mondo odierno è ancora una volta rappresentato dal concetto di democrazia cognitiva e quindi dalla volontà di condividere con gli altri, come fosse un dono, il proprio sapere affinché diventi generativo per l'intera comunità e la guidi a mettere in atto azioni per il benessere collettivo. Inoltre, l'importanza della saggezza nel mondo odierno non si esaurisce nella democrazia

²⁶⁹ C. Mazzarelli (a cura di), *Aristotele. Etica Nicomachea*, libro V, 1129a – 1131a, cit.

²⁷⁰ *Ivi*, libro V, 1131a – 1131b.

²⁷¹ E. Ruffaldi, N. Ubaldi, P. Carelli, *Filosofia: dialogo e cittadinanza*, cit., p. 258.

²⁷² Dizionario Treccani, *Saggezza*, consultato da <https://www.treccani.it/vocabolario/saggezza> in data 12 agosto 2023.

²⁷³ E. Ruffaldi, N. Ubaldi, P. Carelli, *Filosofia: dialogo e cittadinanza*, cit., p. 259.

cognitiva ma va ben oltre perché possederla diventa l'assicurazione contro il rischio di farsi invischiare nel conformismo delle mode socio-politiche, mantenendo una libera e autonoma visione del mondo che arricchisce i processi decisionali e partecipativi.

Per agire da persone sagge, è fondamentale educare anche alla temperanza. Essa, nonostante nell'etica classica appaia più che altro legata alla moderazione dei piaceri²⁷⁴, oggi può indicare anche l'essere equilibrati nel senso di saper regolare emozioni e desideri quando possono spingerci a esercitare azioni prive di moralità²⁷⁵. È facile comprendere come l'acquisizione di tale virtù può rafforzare la volontà di impegnarsi in attività per fini socialmente desiderabili anche quando l'interesse collettivo non è in linea con quello personale aiutando i cittadini democratici a sacrificare parte di sé per il raggiungimento di quel fine superiore che è la realizzazione del bene comune. Anche se sembra una virtù secondaria, in realtà, la temperanza riveste un ruolo fondamentale se pensiamo quante volte può capitare - nella società attuale ancora troppo governata da logiche competitive - che il desiderio di raggiungere il successo personale spinga ad agire a discapito degli altri, soprattutto quando si teme di non avere sufficiente tempo per realizzare tutto ciò che si vorrebbe o di apparire deboli se non si rispettano i ritmi frenetici imposti dal mondo sempre più globalizzato.

Altra virtù cardine, in una società ricca di sfide come quella odierna, è quella del coraggio intesa come «forza d'animo nel sopportare con serenità e rassegnazione dolori [...] morali, nell'affrontare con decisione un pericolo, nel dire o fare cosa che importi rischio o sacrificio [...]»²⁷⁶. Essa consente, quindi, di non abbattersi davanti agli ostacoli e rimanere determinati nell'affrontare i problemi che affliggono la comunità di appartenenza ma anche di agire in modo pro-attivo denunciando le situazioni di ingiustizia che oggi sono sempre più numerose (razzismo, bullismo, violazioni della *privacy*, inquinamento, ecc). Quest'ultimo aspetto è quello che Aristotele considera coraggio civile o politico e che, nonostante fosse per il filosofo una forma impropria della virtù stessa²⁷⁷, oggi è ampiamente riconosciuta - da autori quali Hoffe - come una delle virtù cardini della società post-moderna²⁷⁸. Essa, infatti, appare forse la più interessante proprio perché ha un intrinseco potere trasformativo e legittima

²⁷⁴ C. Mazzarelli (a cura di), *Aristotele. Etica Nicomachea*, libro III, 1117b – 1118b, cit.

²⁷⁵ Dizionario Treccani, *Temperanza*, consultato da <https://www.treccani.it/vocabolario/temperanza> in data 12 agosto 2023.

²⁷⁶ Dizionario Treccani, *Coraggio*, consultato da <https://www.treccani.it/vocabolario/coraggio> in data 12 agosto 2023.

²⁷⁷ C. Mazzarelli (a cura di), *Aristotele. Etica Nicomachea*, libro III, 1116a - 1116b, cit.

²⁷⁸ O. Hoffe, *La democrazia nell'era della globalizzazione*, Il Mulino, Bologna 1999/2007 in N. Valenzano, *Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza...*, cit., pp. 257-259.

moralmente il cittadino attivo a sfidare lo *status quo*, facendosi agente del cambiamento quando esso comporta un miglioramento per tutti della situazione.

Infine, anche la magnanimità, la bonarietà, l'affabilità e la sincerità possono essere considerate essenziali nel mondo attuale perché racchiudono in sé atteggiamenti e valori come la generosità, l'altruismo, il perdono, il rispetto, l'onestà e la gratuità. Tali virtù sono indispensabili, quindi, per generare quel substrato relazionale adatto alla con-vivenza democratica e pacifica dove la valorizzazione della diversità e l'accettazione incondizionata dell'altro facciano da padroni. In questo senso, esse hanno il compito di attribuire una direzione di utilizzo etica alle numerose capacità prosociali e relazionali menzionate in precedenza e aprono la strada a un'altra virtù civica tanto acclamata nel mondo moderno: la solidarietà.

Facendo nostro il pensiero di E. Balduzzi (2012) la solidarietà rappresenta la scelta e la volontà di «[...] ricercare [...], come primo bene, il bene dell'altro che vive in me.»²⁷⁹ ossia di mettersi al servizio dell'altro – sia esso singolo, gruppo o comunità – per partecipare alla risoluzione dei problemi e al progresso dell'umanità. Questo donarsi spontaneamente alimenta relazioni fiduciarie, basate sulla prossimità e l'interdipendenza, che a loro volta generano un tessuto di sostegno reciproco e condivisione di interessi collettivi²⁸⁰, essenziali per mettere in atto azioni comunitarie e di democrazia partecipativa. Questo ci fa comprendere quanto sia importante, quando educiamo le giovani generazioni alla solidarietà, far comprendere che non si tratta solo un semplice dovere scritto sulla Costituzione Italiana ma che implica, prima di tutto, la volontà di crederci e quindi di aderirvi in modo profondo, aspetti che consentono di andare oltre il semplice rispetto di un obbligo imposto. Perciò, solo se ciascun cittadino arriva a riconoscere e scegliere intenzionalmente la solidarietà come il principio primo per orientare le proprie azioni, allora è possibile davvero agire - in ogni contesto e situazione - per promuovere il bene dell'altro che rappresenta sia il proprio bene che quello comune della società personalista.

Per terminare il nostro discorso in merito ai contenuti specifici dell'educazione alla cittadinanza attiva in ottica democratica, è doveroso chiarire cosa si intende per bene comune se riteniamo che l'agire virtuoso deve porsi come scopo finale proprio la sua realizzazione²⁸¹.

²⁷⁹ E. Balduzzi, *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, cit., p. 136.

²⁸⁰ *Ivi*, pp. 128-129.

²⁸¹ *Ivi*, pp.123-124.

A causa della predominanza della visione giuridica su quella pedagogica, attualmente, soprattutto nell'uso quotidiano del termine, il bene comune è spesso fatto coincidere con la *res publica* declinandolo nella locuzione “beni comuni” che sono «L'insieme delle risorse, materiali e immateriali, utilizzate da più individui e che possono essere considerate patrimonio collettivo dell'umanità [...]»²⁸². In quest'accezione, si pone l'attenzione soprattutto sulla dimensione dell'accessibilità e della fruizione da parte di tutti, secondo il principio dell'uguaglianza, «[...] per la soddisfazione di interessi primari e diffusi.»²⁸³ e quindi sul diritto a prenderne parte in quanto «[...] indispensabili alla sopravvivenza umana e/o oggetto di accrescimento con l'uso.»²⁸⁴.

È in quest'ultima suggestione, che iniziamo ad avvicinarci all'idea pedagogica di bene comune come quel bene condiviso e inclusivo, il cui utilizzo individuale e collettivo non porta a un suo impoverimento ma al contrario lo incrementa²⁸⁵. Tale idea era sostenuta già da J. Maritain ed è pienamente afferrabile se riteniamo che il bene comune non sia costituito solo da aspetti materiali o servizi pubblici (*res publica*) ma anche da beni immateriali culturali e, soprattutto, da beni spirituali²⁸⁶. Nei primi possiamo far rientrare l'insieme delle norme, degli usi e costumi, delle narrazioni collettive, dei valori che sorreggono l'appartenenza a una comunità, delle tradizioni, del sapere condiviso, ecc. I secondi, invece, rappresentano la coscienza morale collettiva, l'agire virtuoso, il senso di appartenenza alla comunità umana, la consapevolezza dell'essere persone dotate di dignità e valore, le reti di amicizie politiche e tutto ciò che può essere «[...] comunicabile, e si riversi in certa misura su ciascuno, ed aiuti così ciascuno a completare la sua vita e la sua libertà di persona.»²⁸⁷.

Aggiungere questo terzo livello al concetto di bene comune ci sembra oggi sempre più importante perché riporta l'attenzione sulla sua natura intrinsecamente morale e, quindi, sul dovere di tutelare e promuovere, prima di tutto, «[...] la vita buona della moltitudine [...]»²⁸⁸ e il sistema di relazioni fiduciarie e autentiche invece di concentrarsi solo sulla materialità o sul patrimonio culturale. Questo dovrebbe aiutarci a capire che dovremmo indignarci non solo davanti ad atti vandalici su luoghi pubblici, alle situazioni in cui viene negato l'accesso a un

²⁸² Enciclopedia Treccani, *Beni comuni*, consultato da [https://www.treccani.it/enciclopedia/beni-comuni_\(Lessico-del-XXI-Secolo\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/beni-comuni_(Lessico-del-XXI-Secolo)) in data 13 agosto 2023.

²⁸³ *Ibidem*.

²⁸⁴ *Ibidem*.

²⁸⁵ C. Boeris, *Il patto educativo di corresponsabilità: uno strumento per educare al bene comune nei percorsi di educazione alla cittadinanza*, Rivista internazionale di Pedagogia, Didattica e Scienze della Formazione “MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, Bari 2018, p. 236.

²⁸⁶ J. Maritain, *La persona e il bene comune*, cit., pp. 31-32.

²⁸⁷ *Ivi*, p. 32.

²⁸⁸ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 117.

servizio primario o alla perdita di tradizioni culturali ma anche nei confronti di tutti quegli episodi o ideologie che impoveriscono le relazioni comunitarie e restringono la moralità a logiche di sopravvivenza. Quest'ultimi esempi, oltre a farci capire che il bene comune è ogni giorno minacciato più di quanto crediamo ci suggerisce, però, anche una via per la salvezza che non è altro che l'educazione. Infatti, è proprio questo terzo livello del bene comune quello più direttamente influenzabile dai processi educativi democratici, purché abbiano un impianto etico-sociale, e che, di conseguenza, conferiscono all'educazione la natura di bene comune²⁸⁹.

Concentrandoci su tempi più recenti, il pensiero di Maritain è rintracciabile tra le righe dei documenti UNESCO (2019) dove il bene comune è definito come:

«[...] “costituito da beni intrinsecamente condivisi e reciprocamente trasmessi dagli esseri umani quali, ad esempio, i valori, le virtù civiche e il senso di giustizia”. Si tratta di “un’associazione solidale di persone che va oltre il bene degli individui presi nel loro insieme”. È il bene di essere una comunità, il “bene che si realizza nei rapporti reciproci in cui e attraverso cui gli esseri umani realizzano il loro benessere”. Il bene comune è perciò inerente i rapporti che esistono tra i membri di una società uniti in uno sforzo collettivo. Beni di questo tipo sono dunque intrinsecamente comuni tanto nella loro “produzione” quanto nei loro benefici.»²⁹⁰

Questa ricca definizione ci suggerisce come sia indispensabile che i futuri cittadini siano educati al bene comune, come presupposto per gettare le basi di una convivenza autentica e per creare dei contesti dove dare a ciascuno le stesse opportunità di attuare la propria natura di persona.

Educare all'agire virtuoso nei confronti del bene comune comporta interiorizzare un atteggiamento stabile che predisponga le persone ad assumersi un impegno responsabile su più fronti:

- 1) la cura, tutela e uso responsabile dei beni tangibili della propria comunità che comprendono i luoghi pubblici (es. edifici, strade, parchi, ecc), le risorse (es. acqua,

²⁸⁹ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO...*, cit., pp. 45-60.

²⁹⁰ Unesco, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*, Cattedra UNESCO 'Education for Human Development and Solidarity among Peoples', Parigi 2015, tr. it curata dall'Università Cattolica, Brescia 2019, p. 82.

- suolo, ecc) e i beni planetari (es. pianeta Terra, clima, biodiversità degli ecosistemi, ecc) per permettere anche a chi verrà dopo di noi di poterne godere;
- 2) la difesa, promozione e arricchimento dei beni immateriali comunitari contribuendo a rispettare le norme, tramandando le usanze, valorizzando le diversità culturali, contribuendo a incrementare il bagaglio di conoscenze – partecipando a comunità di pratiche - al fine di evitare l’impoverimento culturale e generare nuovi saperi utili a migliorare il benessere collettivo;
 - 3) la rimozione degli ostacoli che limitano l’accesso a quei beni intangibili e/o servizi che rappresentano diritti inviolabili dell’uomo come l’istruzione, la cittadinanza, la partecipazione politica e sociale democratica, la sanità, la libertà di espressione e di informazione, ecc. Questo aspetto può comportare anche la lotta non violenta affinché ciascuna persona e comunità sia trattata con giustizia e, quindi, riprendendo l’idea classica di bene comune abbia accesso alle condizioni tali per cui «[...] sia condotta ad agire bene [...] e disponga di una quantità sufficiente del necessario per vivere bene.»²⁹¹;
 - 4) la cura delle reti sociali formali e informali e la tutela di tutti quei beni morali (es. fiducia, reciprocità, dono, altruismo, ecc) che sostengono la coesione sociale, la convivenza pacifica, la cooperazione attorno a scopi socialmente condivisi e utili, la collaborazione tra generazioni e popoli diversi, ecc. Promuovendo il bene comune anche in questo modo, il cittadino attivo democratico si fa, perciò, esempio di moralità e testimone della necessità della vita comunitaria e associata.

²⁹¹ T. D’Aquino, *Il governo dei principi. Al re di Cipro*, I, 16, tr. it in *Opuscoli politici*, ESD, Bologna 1997, p. 99 in A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., p. 67.

CAPITOLO III

L'educazione alla cittadinanza attiva e democratica in adolescenza

Riconoscere che l'educazione alla cittadinanza attiva in ottica democratica, per essere davvero efficace, debba basarsi su un approccio *lifelong learning*²⁹², non significa non poter individuare lungo il corso della vita di una persona alcuni periodi più propizi e fertili per occuparsi della formazione del cittadino. A tal proposito, riteniamo che il momento più significativo possa essere rappresentato dall'adolescenza, in quanto periodo universalmente riconosciuto come cruciale per la strutturazione dell'identità personale²⁹³ che, senza la dimensione del percepirsi cittadino all'interno della propria comunità di appartenenza, non può dirsi pienamente sviluppata e funzionale a esercitare un ruolo adulto attivo e consapevole. In tal senso, quindi, questo terzo capitolo vuole far scoprire al lettore l'importanza che l'educazione alla cittadinanza attiva e democratica riveste nel periodo adolescenziale dato che, più che in altre fasi della vita, si configura non solo come processo per rafforzare la coscienza morale e la capacità di partecipare alla comunità di appartenenza ma anche e soprattutto come elemento indispensabile per accompagnare i giovani nella loro crescita personale e strumento che se non viene utilizzato può compromettere seriamente la piena attuazione del potenziale adulto insito in ciascun adolescente.

Con questo intento, nei successivi paragrafi, dopo un breve accenno ai principali compiti di sviluppo in adolescenza e a come l'educazione alla cittadinanza attiva possa incidere significativamente sul loro superamento con successo, sposteremo la nostra attenzione sui contesti e gli attori che sono chiamati a prendere parte a tale processo. In particolare, sottolineeremo l'importanza di adottare un approccio di tipo *lifewide learning*²⁹⁴ che miri a integrare apprendimenti formali e non formali per riuscire a “mettere a frutto” l'intrinseco vitalismo e la curiosità che caratterizzano gli adolescenti. In tale direzione, perciò, partendo dal ruolo della scuola, formalmente ritenuta responsabile dell'educazione civica dei giovani grazie alla Legge n. 92 del 20 agosto 2019²⁹⁵, ci allargheremo al mondo extrascolastico per cercare di definire le responsabilità che comunità educante e corpi intermedi dovrebbero assumersi per supportare efficacemente i sistemi d'istruzione in questo complesso e delicato compito. A tal

²⁹² Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, cit., pp. 8-11.

²⁹³ T. Begotti, G. Borca, E. Calandri, *La prevenzione dei comportamenti a rischio in adolescenza* in (a cura di) S. Bonino, E. Cattelino, *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi...*, cit., p. 42.

²⁹⁴ Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, cit., pp. 8-11.

²⁹⁵ Legge 20 agosto 2019 n. 92 concernente “Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica”, consultata da https://www.istruzione.it/educazione_civica/ in data 28 agosto 2023.

proposito, in chiusura del capitolo, analizzeremo in breve alcune delle attività che i contesti non formali possono allestire, prestando particolare attenzione all'ambiente del volontariato in quanto esperienza riconosciuta tra le più significative per la formazione dei futuri cittadini attivi e democratici proprio perché consente di allenare le competenze relazionali e le virtù, dimensioni centrali del *proprium* educativo.

3.1 Adolescenza, compiti di sviluppo ed educazione alla cittadinanza attiva

Nonostante il processo di educazione alla cittadinanza attiva e democratica sia basata su un approccio *lifelong learning*, soprattutto a causa della complessità e dei rapidi mutamenti che caratterizzano le odierne società della conoscenza²⁹⁶, riteniamo che il periodo adolescenziale sia il momento della vita in assoluto più fertile per occuparsi della formazione del cittadino.

Prima di addentrarci nelle motivazioni che ci spingono a sostenere questa tesi, però, è importante compiere un piccolo passo indietro per cercare di definire che cosa sia l'adolescenza e delinearne le principali caratteristiche. A tal proposito, possiamo affermare che il periodo adolescenziale rappresenti, innanzitutto, quella fase della vita che, partendo dallo sviluppo puberale, finisce con la maturazione dell'individuo il quale, assumendo un ruolo socialmente responsabile, è pronto per entrare nel mondo adulto esercitando un lavoro, ingaggiandosi in una relazione amorosa stabile e partecipando alla vita socio-politica del proprio Paese²⁹⁷. Da questa definizione, è facile comprendere come il termine dell'adolescenza sia definita dalla società stessa e, quindi, cambi tra le differenti culture e, all'interno di una stessa cultura, nelle diverse epoche storiche. Oggi, ad esempio, data la quantità di tempo necessario per costruirsi delle competenze adatte ad affrontare le continue richieste del mondo post-moderno, questa fase di passaggio presenta un arco temporale molto allargato che può estendersi fino ai 30 anni²⁹⁸. Questo estremo allungamento dell'adolescenza non deve essere letto, come succede molto spesso, solamente in chiave negativa ma riconosciuta come una risorsa in quanto consente ai giovani di avere più tempo a disposizione per mettersi alla prova e allenarsi in vista della costruzione dei propri percorsi di vita futuri, sia a livello individuale che collettivo²⁹⁹.

²⁹⁶ Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, cit., pp. 8-11.

²⁹⁷ G. Butterworth, M. Harris, *Principles of Developmental Psychology*, Psychology Press, Hove (UK) 1994 in P. Venuti, *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*, Carocci, Roma 2012, p. 153.

²⁹⁸ P. Venuti, *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*, cit., pp. 153-154.

²⁹⁹ E. Cattelino, S. Bonino, *Rischi in adolescenza: comportamenti e disturbi della sfera affettiva e relazionale* in (a cura di) E. Cattelino, *Rischi in adolescenza. Comportamenti problematici e disturbi emotivi*, Carocci, Roma 2019, p. 14.

È importante, però, comprendere che l'adolescenza, più che una fase della vita, deve essere intesa come un percorso a tappe in cui il superamento dei diversi compiti di sviluppo porta come risultato finale la strutturazione di un'identità «[...] definita e distinta, in grado di porsi nei confronti del mondo in modo autonomo, coerente e responsabile.»³⁰⁰. Se nell'adolescenza, quindi, il compito prioritario è per l'appunto quello di costruirsi la propria identità adulta e stabile - e se questa per essere completa deve contenere anche la dimensione dell'essere cittadino all'interno dei diversi contesti di vita - allora è facile comprendere come mai intendiamo considerarla un periodo cruciale per educare alla cittadinanza democratica. Inoltre, anche molte delle competenze necessarie per superare i compiti di sviluppo adolescenziali (Palmonari, 2001)³⁰¹ sembrano pienamente coerenti con il *proprium* dell'educazione alla cittadinanza attiva. Per tale motivo, non dedicare tempo e spazio nel periodo dell'adolescenza a quest'ultima comporterebbe non solo perdere un'occasione ottimale per formare i futuri cittadini democratici ma anche non mettere in campo uno strumento che potrebbe incrementare la possibilità di raggiungere la piena attuazione della persona.

Infine, pur consapevoli di essere nella cosiddetta epoca delle passioni tristi³⁰², la scelta di concentrare gli sforzi su questo periodo deriva - se non siamo davanti a blocchi evolutivi o traiettorie di sviluppo atipiche - da quella sorta di vitalità intrinseca che l'adolescenza possiede. Essa, infatti, - per dirla con il pensiero deweyano - porta i giovani, in questa fase della vita, ad essere maggiormente sensibili e recettivi nei confronti dell'ambiente circostante, ricercando attivamente e in modo continuo una molteplicità di esperienze "sfidanti" per il Sé e il proprio modo di conoscere e interpretare la realtà³⁰³. Perciò, il loro bisogno di esplorare, la maggior apertura al contesto socio-relazionale, il desiderio di farsi nuove amicizie, i momenti di crisi che spingono a porsi le grandi domande esistenziali, l'intensità delle emozioni provate - tra cui assegniamo un posto d'onore alla rabbia che se incanalata in modo positivo è una potente forza motrice - rappresentano un ricco "materiale" in potenza che può essere saggiamente utilizzato per educare in modo autentico alla cittadinanza democratica, facendo leva proprio sulla loro proattività, curiosità e voglia di dare un senso e una direzione per la propria crescita personale ai diversi stimoli ed esperienze con cui ogni giorno entrano in contatto.

³⁰⁰ T. Begotti, G. Borca, E. Calandri, *La prevenzione dei comportamenti a rischio in adolescenza*, cit., p. 42.

³⁰¹ *Ivi*, pp. 40-42.

³⁰² M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi* (2003), tr. it Feltrinelli, Milano 2004, pp. 10-83.

³⁰³ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 43.

Volendo approfondire l'intuizione rispetto al collegamento tra compiti di sviluppo e educazione alla cittadinanza attiva, è fondamentale, innanzitutto, comprendere come l'adolescenza rappresenti, lungo tutto l'arco della vita, il momento cardine per imparare a costruire relazioni autentiche e a prendere parte ai diversi gruppi sociali che costituiscono la comunità³⁰⁴. Infatti, i processi psicologici di individuazione e differenziazione, che si devono necessariamente attivare in questo periodo, non comportano solo la formazione dell'identità personale ma anche e soprattutto di quella sociale, spingendo gli adolescenti a esplorare l'ambiente relazionale esterno al nucleo familiare e a ricercare altri coetanei o adulti significativi con cui confrontarsi³⁰⁵. Però, perché tali compiti evolutivi siano considerati pienamente superati, non basta che i giovani entrino in contatto con persone diverse dai genitori ma devono apprendere a socializzare in modo positivo, costruendo, da una parte, legami di amicizia basati sulla fiducia e la reciprocità e, dall'altra, creando e/o partecipando con coscienza a gruppi sociali informali e istituzionali³⁰⁶. Interagendo con quest'ultimi, inoltre, l'adolescente, per diventare adulto, deve comprendere quali siano i meccanismi alla base di un gruppo e, quindi, sapere che il suo buon funzionamento dipende da due aspetti: la condivisione dei valori di fondo e degli obiettivi – necessari per sviluppare senso di appartenenza³⁰⁷ – e la compartecipazione di ciascun membro alla mente collettiva ossia quella forma di intelligenza condivisa che consente di prendere le decisioni che realizzano il benessere del gruppo stesso³⁰⁸. In questi delicati compiti, l'educazione alla cittadinanza può rivestire un ruolo fondamentale proprio perché, mirando a far acquisizione le competenze prosociali e relazionali che sono alla base della convivenza democratica, consentono in realtà agli adolescenti di interiorizzare quei modelli relazionali positivi che permettono di coinvolgersi nel gruppo dei pari assumendo un ruolo attivo e riconosciuto dagli altri. Inoltre, può sostenere con efficacia l'adolescente mentre si sperimenta nel prendere parte ai diversi gruppi sociali che incontra proprio perché lo aiuta a comprendere e fare propri valori e obiettivi, nonché a stimolare la capacità di collaborare e cooperare.

Un secondo importante compito di sviluppo adolescenziale è la maturazione della capacità di scegliere in modo autonomo e di assumersi la responsabilità delle proprie azioni. Il giovane adolescente, infatti, per essere considerato un adulto funzionale e competente deve dimostrare un sufficiente livello di indipendenza nel suo modo di ragionare, non conformandosi

³⁰⁴ P. Venuti, *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*, cit., pp. 164-167.

³⁰⁵ *Ibidem*.

³⁰⁶ *Ibidem*.

³⁰⁷ T. Begotti, G. Borca, E. Calandri, *La prevenzione dei comportamenti a rischio in adolescenza*, cit., p. 42.

³⁰⁸ P. Venuti, *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*, cit., p. 166.

alle opinioni altrui senza riflettere o per timore della disapprovazione sociale, ma mantenendo un certo grado di libertà personale anche all'interno della propria collettività di appartenenza³⁰⁹. Il superamento di tale compito evolutivo - pur essendo legato allo sviluppo fisiologico del pensiero ipotetico-deduttivo (Piaget) ossia alla capacità di ragionare in modo astratto, di immaginare il proprio futuro e le conseguenze delle proprie azioni³¹⁰ - dipende in larga parte anche dall'acquisizione di un solido pensiero critico, altro *proprium* dell'educazione alla cittadinanza attiva. Ci appare scontato, perciò, che essa possa configurarsi come quel processo in grado di aiutare l'adolescente a trovare la giusta strada sia per diventare un adulto maturo che un cittadino capace di partecipare in prima persona ai processi decisionali democratici, vagliando pro e contro di ogni opinione altrui e, quindi, diminuendo il rischio di aderire in modo non consapevole a ideologie prive di valore.

In terzo luogo, l'adolescenza rappresenta un periodo cruciale anche per la scelta e l'interiorizzazione del sistema dei valori che poi un individuo utilizzerà nell'arco della vita per prendere delle decisioni e compiere delle azioni che siano eticamente corrette. Infatti, è proprio in questo periodo che un giovane, a causa del processo di differenziazione, si trova spesso a mettere in discussione i principi e i valori veicolati dalla propria famiglia e a ricercarne di sostitutivi dai coetanei e/o da figure adulte mitizzate dalla società³¹¹. Questo compito evolutivo è particolarmente importante se pensiamo che l'interiorizzazione di un sistema di valori non coerenti con il proprio ambiente di vita democratico, non solo può impedire la piena realizzazione del Sé ma anche limitare l'effettiva partecipazione futura a diversi livelli della vita societaria. Per tale motivo, è fondamentale accompagnare gli adolescenti affinché evitino di elevare a principi guida dei propri percorsi di vita pseudo valori come il piacere, la competizione, i soldi, la fama, la virilità, ecc. In questo è essenziale l'educazione alle virtù, cuore dell'educazione alla cittadinanza attiva e democratica, che rappresenta un elemento cardine per aiutare le giovani generazioni a cogliere quali siano davvero i valori fondamentali da eleggere a criteri decisionali perché consentano di sorreggere un con-vivere autentico e pacifico. Inoltre, se si ha l'accortezza di coinvolgere attivamente gli adolescenti nella ricerca critica di tali valori nel proprio contesto di appartenenza e nella definizione di un sistema di principi morali, che risulterebbe così condiviso, non solo si può avere maggior probabilità che

³⁰⁹ T. Begotti, G. Borca, E. Calandri, *La prevenzione dei comportamenti a rischio in adolescenza*, cit., pp. 40-42.

³¹⁰ P. Venuti, *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*, cit., p. 95.

³¹¹ E. Calandri, *Le relazioni familiari: una risorsa per la transizione all'età adulta* in (a cura di) E. Cattellino, *Rischi in adolescenza. Comportamenti problematici e disturbi emotivi*, cit., p. 61.

sviluppano un'adesione profonda e duratura nel tempo ma anche il rafforzamento della capacità di confronto intergenerazionale all'interno dei processi decisionali partecipativi³¹².

Riprendendo quanto affermato nel capitolo precedente, dobbiamo ricordare, però, che il riconoscimento e l'accettazione dei valori democratici non garantisce all'adolescente la capacità di mettere in atto azioni che siano sempre moralmente buone, soprattutto davanti alle numerose sfide che gli si presenteranno nel corso della sua vita. Per tale motivo, l'educazione alla cittadinanza attiva deve configurarsi per l'adolescente non solo come uno strumento per portare alla luce i valori democratici fondamentali ma anche per offrirgli il maggior numero possibile di esperienze significative per metterli realmente in pratica al fine di interiorizzarli in un sistema di disposizioni stabili o virtù etiche³¹³. In questo modo, l'adolescente potrà sia sviluppare uno sguardo morale autonomo e critico del mondo che essere capace di agire in modo virtuoso assumendosi in ogni occasione le proprie responsabilità sociali in vista della realizzazione del bene comune, elementi che rappresentano sia i presupposti di un ruolo efficace di cittadinanza attiva quanto gli aspetti che dimostrano il superamento con successo del suddetto compito evolutivo.

In questa direzione, l'educazione alla cittadinanza democratica è centrale proprio perché, solo se i giovani ricevono un'adeguata formazione etica e riflessiva, potranno in età adulta raggiungere quello che Kohlberg chiama livello di sviluppo morale post-convenzionale ossia lo stadio più evoluto della maturazione morale³¹⁴. Infatti, essa è la forma di educazione più efficace per superare la tendenza, peculiare dell'adolescenza, a giudicare e ad agire per semplice conformità alle aspettative sociali o per riconoscimento che il rispetto delle regole sia fondamentale per mantenere l'ordine sociale, modalità che seppur non potendosi definire sbagliate non sono manifestazioni di cittadinanza e moralità pienamente consapevoli e intenzionali³¹⁵. Perciò, è evidente che, se nel periodo adolescenziale non si interviene con l'educazione, il soggetto continuerà per tutta la vita a identificare «[...] sé con ciò che ha interiorizzato delle regole e delle aspettative degli altri, specialmente dell'autorità; [...]»³¹⁶ e non arriverà mai a definire «[...] i propri valori in termini di principi scelti autonomamente.»³¹⁷ che, invece, rappresenta l'elemento propedeutico all'agire virtuoso.

³¹² *Ibidem.*

³¹³ G. Chiosso, *Educazione e cittadinanza. Il punto di vista pedagogico*, cit., consultato in data 26 agosto 2023.

³¹⁴ P. Premoli De Marchi, *Quattro passi nell'etica del lavoro e delle organizzazioni*, Youcanprint Self-Publishing, Lecce 2018, pp. 69-70.

³¹⁵ *Ibidem.*

³¹⁶ *Ivi*, p. 70.

³¹⁷ *Ibidem.*

In conclusione, possiamo affermare, quindi, che l'educazione alla cittadinanza attiva e democratica riveste, nel periodo adolescenziale, una duplice funzione.

Da una parte, consente ai giovani di raggiungere uno stadio di maturazione morale post-convenzionale tale per cui coscienza e senso morale sappiano, in ogni situazione, giudicare le proprie e altrui azioni attraverso le lenti dei diritti umani e dei valori universali inviolabili - tra i quali assume un ruolo centrale la giustizia³¹⁸ e garantiscano alla persona di agire nel proprio ambiente di vita avendo «[...] equilibrio tra la cura del sé e quella per gli altri.»³¹⁹ ossia per fini mutualistici e rigenerando continuamente le reti relazioni che costituiscono il vivere comunitario.

Dall'altra parte, si configura come quel processo in grado di accompagnare e sostenere le giovani generazioni nel loro percorso di crescita proprio perché permette di acquisire e interiorizzare una serie di elementi fondamentali per superare con successo i diversi compiti evolutivi (competenze pro-sociale e relazionali, pensiero critico, sistema di valori democratici, ecc). In tal senso, quindi, mentre si occupa della formazione del futuro cittadino democratico cura anche la maturazione personale dell'individuo affinché ricopra un ruolo adulto consapevole e proattivo ma soprattutto raggiunga la piena attuazione della Persona umana in ogni sua dimensione.

3.2 L'approccio *lifewide learning* nell'educazione alla cittadinanza attiva

L'educazione alla cittadinanza attiva in ottica democratica - in generale ma soprattutto nel periodo adolescenziale dove ricopre quella duplice funzione spiegata al termine del paragrafo precedente - è un processo estremamente complesso che, per essere davvero efficace e significativo, deve basarsi su un approccio *lifewide learning* ossia strutturato per «[...] abbraccia(re) tutti gli aspetti della vita [...]»³²⁰ di una persona.

³¹⁸ *Ivi*, p. 69.

³¹⁹ *Ivi*, p. 74.

³²⁰ Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, cit., p. 10. Le parole tra parentesi sono un'aggiunta dell'autore della tesi.

Ciò significa che, tale forma di educazione dovrebbe saper valorizzare diversi contesti e tipologie di apprendimento promuovendo l'integrazione e la complementarietà tra:

- l'apprendimento formale che si realizza all'interno dei sistemi di istruzione di ogni ordine e grado e porta al conseguimento di un titolo e/o certificato riconosciuto³²¹;
- l'apprendimento non formale che avviene prevalentemente attraverso la partecipazione alle pratiche professionali e a gruppi o associazioni della comunità socio-politica³²²;
- l'apprendimento informale che rappresenta il «[...] il corollario naturale della vita quotidiana.»³²³ ossia qualsiasi forma di sapere generato, anche non intenzionalmente, dal prendere parte alle esperienze quotidiane o dall'utilizzare i mass media³²⁴.

Se l'adozione di quest'ottica è centrale in ogni processo educativo, ci appare ancora più importante quando parliamo di educazione alla cittadinanza attiva proprio perché è impensabile che un solo contesto di apprendimento riesca a organizzare dei percorsi in grado di far acquisire e allenare con la stessa efficacia e costanza tutte le diverse componenti del *proprium* educativo. Inoltre, valorizzare diverse tipologie di esperienze, da quelle più strutturate a quelle del tutto informali ed esperienziali, consente di rispondere a differenti stili cognitivi e di apprendimento, personalizzando il percorso in modo che riesca a far emergere i talenti nascosti di ciascun adolescente e faciliti il rafforzamento della competenza in materia di cittadinanza anche nei giovani che mostrano difficoltà o scarsa motivazione a impegnarsi nell'apprendimento formale all'interno della scuola³²⁵. In tal senso, offrire occasioni, riconosciute e di qualità, di educazione alla cittadinanza attiva anche nei contesti non formali ci appare, più che un'indicazione metodologica, un atto doveroso per assicurare a ciascun adolescente, anche chi vive una situazione di dispersione scolastica, equità non solo di accesso alle risorse educative ma anche di raggiungimento della completa attuazione della propria Persona, dato che imparare a partecipare come cittadino consapevole in ogni dimensione della società ne rappresenta un

³²¹ *Ivi*, p. 9.

³²² *Ibidem*.

³²³ *Ibidem*.

³²⁴ *Ibidem*.

³²⁵ A. Cadamuro, *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci, Roma 2004, pp. 10-55.

presupposto. Infine, l'integrazione delle tre tipologie di apprendimento consente anche di aiutare gli adolescenti a "mettere a frutto" il proprio fisiologico "vitalismo"³²⁶ facendo loro comprendere l'intenzionalità educativa che li dovrebbe guidare nell'esplorazione dei diversi ambienti di vita affinché la curiosità non sia fine a se stessa ma assuma la natura di motivazione intrinseca a ricercare autonomamente, in ogni situazione e contesto, anche una volta raggiunta l'età adulta, quelle esperienze da cui poter trarre insegnamenti utili sia per la propria crescita personale che per la maturazione del ruolo di cittadino attivo e democratico.

Appare evidente, quindi, che abbracciare quest'ottica *lifewide* comporta la necessità di coinvolgere nel processo di educazione alla cittadinanza democratica non solo i sistemi di istruzione formale - che mantengono comunque un ruolo centrale nel percorso evolutivo degli adolescenti - ma anche gran parte degli altri attori sociali che, in qualche misura, incrociano la vita dei giovani e che possono avere il compito sia di allestire pratiche per allenare il loro ruolo di cittadinanza attiva che di aiutarli a riflettere sulle esperienze che questi compiono da soli ogni giorno nel loro tempo libero e negli spazi di vita quotidiana. Ci riferiamo ad esempio alla famiglia, agli enti locali, alle organizzazioni sportive, ai gruppi ricreativi e di aggregazione di stampo religioso o laico, alle biblioteche e ai centri culturali, al vasto mondo del Terzo Settore con i suoi corpi intermedi³²⁷ (associazioni socio-culturali, cooperative sociali, servizi alla persona che operano nell'area dell'agio, ecc) che possono rappresentare, per l'adolescente, intense "palestre di vita e cittadinanza"³²⁸ dove apprendere le regole della convivenza civile, la collaborazione, i valori, la democrazia partecipativa e il pensiero critico.

Il coinvolgimento di una pluralità di soggetti, se da una parte consente di "sfruttare" ogni occasione in vista della formazione del cittadino attivo, dall'altra aggiunge, però, maggior complessità al processo per via dei numerosi punti di vista che entrano in gioco e che possono essere contrastanti rispetto al modo di strutturare le esperienze educative, del rischio di derive autoreferenziali da parte delle istituzioni con maggior potere socio-politico e del pericolo che si affaccino sulla scena attori - pensiamo ad esempio all'ambiente digitale - che offrono opportunità allettanti ma con scarsa validità educativa. Per ridurre al minimo questi rischi e garantire un'elevata qualità di ciascuna esperienza, è fondamentale, quindi, che l'ottica *lifewide* sia governata dalla logica sussidiaria in modo che, attraverso un adeguato lavoro di rete, tutti

³²⁶ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 43.

³²⁷ A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 1968, pp. 150-151.

³²⁸ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., p. 318.

gli attori sociali coinvolti nell'educazione alla cittadinanza attiva svolgano la loro funzione, non in competizione gli uni con gli altri, bensì collaborando all'interno di una progettualità territoriale condivisa³²⁹. Ciò, oltre a favorire che ciascun soggetto si percepisca corresponsabile della qualità dei processi e dell'esito finale, dovrebbe garantire una certa coerenza pedagogica e metodologica di fondo³³⁰, elemento essenziale per giungere alla costruzione della comunità educante ossia quell'entità in grado di mettere a «[...] a libera e permanente disposizione di ogni cittadino i mezzi per istruirsi, per formarsi, per coltivarsi.»³³¹.

Volendo concentrare la nostra attenzione solo sul periodo adolescenziale, cercheremo di seguito di identificare quali, tra tutti gli attori sociali fin qui menzionati, abbia senso coinvolgere in modo stabile e continuativo in un percorso di educazione alla cittadinanza attiva e democratica delineando, senza nessuna pretesa di esaustività, il possibile ruolo che i diversi contesti formali e non formali possono ricoprire.

Innanzitutto, va ricordato, come sostenuto nel capitolo precedente, che l'educazione alla cittadinanza attiva possiede una funzione politica e lo Stato ha la necessità, quindi, di avere un ruolo nodale nel precisarne l'organizzazione e i contenuti³³², motivo per cui i sistemi di istruzione formale sono da considerarsi i "soggetti titolari" ossia quelli ufficialmente preposti e legittimati a occuparsene fornendo anche una certificazione che ne attesti la validità dell'apprendimento nonché il raggiungimento di precisi profili di competenza. In questa direzione, spetterebbe quindi alle scuole secondarie di secondo grado il ruolo di "timonieri" del processo educativo, fornendo a tutti gli altri attori sociali delle linee di indirizzo affinché le loro progettualità risultino coerenti e, quindi, possano contribuire a ampliare e arricchire di significato la proposta educativa offerta dal contesto formale. A tal proposito, da alcuni anni, la scuola superiore italiana si occupa di educazione alla cittadinanza attiva attraverso l'insegnamento di "Educazione civica" istituita con la Legge n. 92 del 20 agosto 2019, avente la finalità di «[...] formare cittadini responsabili e attivi e [...] promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.»³³³

³²⁹ *Ivi*, p. 317.

³³⁰ A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., pp. 153-155.

³³¹ E. Faure et alii, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, cit., p. 253.

³³² A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., pp. 9-10.

³³³ Legge 20 agosto 2019 n. 92 concernente "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", *Art. 1 – Principi*, cit., p. 1.

Tale insegnamento presenta tre aree contenutistiche, ognuna delle quali prevede, in linea con quanto richiesto dal Consiglio Europeo³³⁴, l'acquisizione non solo di conoscenze ma anche di capacità, atteggiamenti e valori:

- 1) Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà. In questa dimensione rientrano lo studio dell'ordinamento giuridico con un'ottica di multi-appartenenza, dei diritti e doveri del cittadino, della storia dell'Unione Europea e della legislazione sia statale che dei diversi ambienti di vita e convivenza civile (es. codice della strada, regolamenti delle istituzioni pubbliche, ecc)³³⁵;
- 2) Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio. Questa dimensione comprende sia la conoscenza delle modalità per salvaguardare l'ambiente naturale che quelle necessarie per la co-costruzione di spazi di vita orientati al benessere, alla sicurezza, all'inclusione e al rispetto dei diritti inviolabili dell'uomo³³⁶. Al suo interno, rientrano, perciò, anche l'apprendimento delle capacità relazionali necessarie per con-vivere in modo democratico e lo sviluppo della disposizione a impegnarsi per la realizzazione del bene comune;
- 3) Cittadinanza digitale ossia «[...] la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali.»³³⁷. In questa dimensione il *focus* principale è sull'acquisizione di un solido pensiero critico per poter partecipare attivamente al dibattito pubblico e alle scelte che riguardano il proprio ambiente di vita, riconoscere e denunciare le *fake news*, esprimersi in modo consono ai diversi contesti e proteggere la *privacy* e la libertà di ciascun cittadino³³⁸.

Se le aree contenutistiche appaiono ben delineate, non lo sono altrettanto le modalità mediante cui attuare questo percorso all'interno dell'ambiente scolastico, dato che le Linee Guida forniscono poche informazioni chiarendo solamente che deve trattarsi di un insegnamento trasversale alle diverse materie scolastiche e, quindi, soggetto a una profonda

³³⁴ Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., pp. 10-11.

³³⁵ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica*, cit., p. 2.

³³⁶ *Ibidem*.

³³⁷ *Ibidem*.

³³⁸ *Ibidem*.

integrazione in ognuno dei curricula disciplinari attraverso, ad esempio, momenti di discussione, lavori di gruppo, testimonianze esterne, visite a realtà locali e/o percorsi laboratoriali costruiti *ad hoc* per approfondire alcune delle tematiche più rilevanti³³⁹.

Nonostante le scarse indicazioni procedurali lascino alle scuole ampio margine di autonomia e responsabilità nella strutturazione del percorso di educazione alla cittadinanza attiva, esse hanno il dovere di agire, non in modo autoreferenziale, bensì secondo la logica sussidiaria aprendosi al contesto esterno e collaborando con gli altri attori sociali presenti nel territorio di riferimento. Tale aspetto metodologico, che risulta essere proprio il più innovativo e interessante, è chiaramente esplicitato nell'articolo 8, e spinge gli istituti scolastici ad adottare un approccio di tipo *lifewide learning*, ibridando l'apprendimento formale con quello non formale³⁴⁰. In quest'ottica, quindi, la Legge n. 92 del 20 agosto 2019 riconosce alla comunità di vita degli adolescenti un ruolo chiave chiamandola a co-esercitare una funzione educativa mediante quei corpi intermedi «[...] impegnati (ogni giorno) nella promozione della cittadinanza attiva [...]»³⁴¹ e che possiedono una «[...] comprovata e riconosciuta esperienza [...]»³⁴². Tra essi, troviamo, principalmente, gli Enti appartenenti al «[...] mondo del volontariato e del Terzo settore [...]»³⁴³ - associazioni di volontariato e di promozione sociale, cooperative sociali, società di mutuo soccorso, enti filantropici e reti associative socio-culturali³⁴⁴ - che appaiono gli attori sociali maggiormente indicati a supportare le scuole nel complesso compito di educare alla cittadinanza attiva in ottica democratica in quanto si configurano, da una parte, come quei soggetti che più di tutti gli altri perseguono «[...] finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale [...]»³⁴⁵ e, dall'altra, come servizi alla persona operanti nelle aree dell'agio e del disagio³⁴⁶ con l'intento primario di favorire la socializzazione e la convivenza civile, lo sviluppo dell'*empowerment* personale e sociale e la piena partecipazione e protagonismo nelle società di appartenenza.

³³⁹ *Ivi*, pp. 1-2.

³⁴⁰ Legge 20 agosto 2019 n. 92 concernente "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", Art. 8, cit., p. 5.

³⁴¹ *Ibidem*. Le parole tra parentesi sono aggiunte dell'autore della tesi.

³⁴² *Ibidem*.

³⁴³ *Ibidem*.

³⁴⁴ Decreto Legislativo del 3 luglio 2017, n. 117, *Codice del Terzo settore, a norma dell'articolo 1, comma 2, lettera b*, della legge 6 giugno 2016, n. 106, consultato da <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2017/Decreto-legislativo-03072017-n-117-Codice-del-Terzo-settore.pdf> in data 28 agosto 2023.

³⁴⁵ *Ivi*, pp. 3-4.

³⁴⁶ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., pp. 305-306.

In tale processo educativo, la loro funzione, quindi, dovrebbe essere quella di progettare, implementare e coordinare diverse tipologie di esperienze - sia su commissione da parte della scuola che proponendo in modo autonomo le proprie attività nel territorio - per arricchire e migliorare la qualità dell'offerta formativa complessiva. Tra di esse, le attività principali e più significative potrebbero essere:

- singoli incontri, percorsi di formazione e approfondimento o “laboratori di cittadinanza” su una o più tematiche inerenti la cittadinanza attiva (es. mafie e legalità, *eDemocracy*, sostenibilità ambientale, pace, interculturalità, solidarietà, ecc) da realizzare all'interno dell'ambiente scolastico coinvolgendo l'intera classe o in contesto extrascolastico come strumento di sensibilizzazione e utilizzando tecniche didattiche attive e animative quali lavori di gruppo, *world cafè*, dibattiti e giochi³⁴⁷;
- laboratori per far acquisire e/o rafforzare specifiche competenze (es. cooperazione, pensiero critico, comunicazione assertiva, negoziazione, ecc)³⁴⁸ da realizzare sia in ambito scolastico che extrascolastico attraverso tecniche animative come il gioco, il teatro, il *role playing* e l'uso di strumenti multimediali e artistici³⁴⁹;
- occasioni di volontariato continuativo o episodico (a sostegno dei più fragili, ambientale, digitale, di organizzazione di eventi, di cura e tutela del bene comune, ecc)³⁵⁰;
- Consigli Comunali dei Giovani, Consigli Comunali dei Ragazzi e altre tipologie di “organismi di partecipazione” (es. Comitati studenteschi, Consulte Regionali, ecc) da realizzare in collaborazione con le amministrazioni locali e regionali per favorire l'apprendimento della partecipazione attiva ai processi decisionali e la capacità di influenzare positivamente i propri contesti di vita³⁵¹.

³⁴⁷ M. P. Pieri, *Didattica laboratoriale e cittadinanza*, pp. 163-172 e P. D'Andretta, *Percorsi ludici per l'educazione alla cittadinanza*, pp. 173-179 in (a cura di) L. Luatti, *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, cit..

³⁴⁸ T. Begotti, *Indicazioni metodologiche e tecniche per la pianificazione di interventi centrati sul potenziamento di abilità individuali*, in (a cura di) S. Bonino, E. Cattellino, *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi...*, cit., pp. 217-256.

³⁴⁹ M. De Rossi, *Didattiche dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma 2018, pp. 157-160.

³⁵⁰ Ambrosini, M. (a cura di); *Volontariato post-moderno. Da Expo Milano 2015 alle nuove forme di impegno sociale*; FrancoAngeli; Milano; 2016

³⁵¹ G. Ameglio, C. Caffarena, *I Consigli comunali dei ragazzi. Come stimolare la partecipazione dei giovani*, Erickson, Trento 2002, pp. 5-47.

Ognuna di queste esperienze dovrebbe diventare per l'adolescente uno "spazio generativo" ulteriore, ma non in competizione con quello messo a disposizione dalla scuola, dove poter sia mettere alla prova gli apprendimenti scolastici che acquisire quegli aspetti difficilmente allenabili all'interno dei contesti di istruzione formale, se pensiamo all'esiguo pacchetto orario (circa 33 ore annuali) previsto per l'insegnamento di "Educazione civica"³⁵². Ci riferiamo, in particolare, all'impossibilità che in così poco tempo gli adolescenti riescano a fare propri in modo profondo i valori e gli atteggiamenti democratici, interiorizzandoli in abiti virtuosi. Perciò, il contesto non formale, avendo la possibilità non solo di mettere in campo una maggior varietà di occasioni per fare pratica ma anche di garantire una certa frequenza di allenamento - come accade, ad esempio, nelle esperienze di volontariato o nel coinvolgimento negli "organismi di partecipazione" - potrebbe risultare l'ambiente più titolato per occuparsi dell'educazione alle virtù che rappresenta, come abbiamo ampiamente sostenuto, il cuore del *proprium* educativo.

Infine, è importante comprendere che il coinvolgimento dei corpi sociali intermedi del Terzo settore, non ha ricadute positive solamente sulla qualità e la coerenza del processo di educazione alla cittadinanza attiva ma anche sulla comunità stessa. Infatti, le esperienze implementate all'interno delle associazioni di volontariato e/o delle organizzazioni della società civile possono diventare quei catalizzatori in grado, non solo di educare gli adolescenti negli ambiti del *proprium* educativo, ma anche di rafforzare il loro senso di appartenenza al proprio territorio e la loro capacità di inserirsi all'interno di una progettualità societaria condivisa e, quindi, di fatto, potrebbero infondere nelle giovani generazioni una rinnovata motivazione a partecipare, anche una volta concluso il percorso formativo, alle varie forme di vita associata e comunitaria³⁵³. L'importanza dell'ottica *lifewide*, perciò, non prende corpo solamente nella possibilità di offrire maggiori e più variegata opportunità di apprendimento a ciascun adolescente ma anche e soprattutto nel dare alla società un'occasione per provare a ridurre il dilagante *trend* di disimpegno e sfiducia, rigenerare il proprio tessuto sociale e favorire un adeguato ricambio generazionale all'interno delle diverse associazioni politiche, sociali e culturali del Paese³⁵⁴.

³⁵² Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica*, cit., pp. 1-6.

³⁵³ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., pp. 317- 318.

³⁵⁴ M. Ambrosini (a cura di), *Volontariato post-moderno. Da Expo Milano 2015 alle nuove forme di impegno sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 7-20.

Per concludere il discorso sull'approccio *lifewide* nell'educazione alla cittadinanza attiva e democratica, è utile fare di nuovo un accenno al fatto che, perché il processo sia davvero efficace, i diversi attori sociali devono manifestare una linea pedagogica e metodologica coerente gli uni con gli altri. In questo specifico caso, sia i contesti formali che non formali dovrebbero adottare un paradigma di stampo personalista ed essere loro stessi organizzati secondo il principio democratico in modo da apparire davvero credibili e autentici nel loro voler promuovere i valori della convivenza civile e la centralità della Persona. Questo aspetto dell'autenticità è particolarmente significativo quando parliamo di educazione nel periodo adolescenziale, tanto che ne rappresenta uno degli elementi di maggior successo proprio perché, solamente se l'adolescente percepisce che gli adulti con cui entra in contatto sono credibili, allora sarà disposto a riconoscerne l'autorevolezza e a interiorizzarne gli insegnamenti³⁵⁵. Questo dimostra come sia fondamentale che ciascun adulto, per accompagnare gli adolescenti nel diventare cittadini consapevoli e virtuosi, incarni i valori e gli atteggiamenti che tenta di veicolare esercitando egli stesso, per primo, il ruolo di "buon cittadino attivo e democratico"³⁵⁶. Per tale motivo, qualsiasi adulto educatore deve, da una parte, adottare uno stile emancipatorio che dia all'altro libertà e fiducia e che preferisca al controllo, il confronto e il dialogo³⁵⁷ e, dall'altro, educare attraverso il proprio modo di essere che deve farsi testimonianza tangibile di quell'ideale di cittadinanza democratica spesso difficile da comprendere quando ancora non si è pienamente strutturati³⁵⁸.

3.3 Il volontariato come pratica di educazione alla cittadinanza attiva e democratica

Tra tutte le attività che i contesti non formali possono allestire per educare alla cittadinanza attiva e democratica, riteniamo che il volontariato sia quella più significativa, soprattutto quando ci si occupa della fascia adolescenziale dato che i giovani iniziano proprio in quel periodo ad esplorare per la prima volta la comunità di appartenenza alla ricerca di nuovi gruppi sociali a cui aggregarsi e di continue occasioni per mettere alla prova sé stessi e le proprie capacità.

³⁵⁵ E. Calandri, *Le relazioni familiari: una risorsa per la transizione all'età adulta*, cit., pp. 61-62.

³⁵⁶ A. Cosentino, *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*, Apogeo, Milano 2008, p. 33 in N. Valenzano, *Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza. La comunità di ricerca filosofica...*, cit., p. 257.

³⁵⁷ P. Venuti, *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*, cit., p. 159.

³⁵⁸ E. Calandri, *Le relazioni familiari: una risorsa per la transizione all'età adulta*, cit., p. 62.

A sostegno della nostra idea, anche la Legge n. 92 del 20 agosto 2019 sembra identificare nel volontariato una delle pratiche educative più efficaci spingendo la scuola ad avviare collaborazioni stabili e durature con il «[...] mondo del volontariato e del Terzo settore [...]»³⁵⁹ affinché gli adolescenti possano fare esperienza diretta e personalizzata dei contenuti previsti dall'insegnamento di "Educazione civica". Tale indicazione metodologica induce a ritenere, quindi, che una delle modalità migliori per dare corpo all'ottica del *lifewide learning* sia, come avevamo già sostenuto nel secondo capitolo, la messa in atto di iniziative di *Service Learning*. Esse, infatti, consentono una piena e intenzionale integrazione tra apprendimento formale e non formale sviluppando negli adolescenti, grazie al loro coinvolgimento in esperienze di vita reale e comunitaria, l'abilità di utilizzare le conoscenze accademiche per partecipare alla risoluzione dei problemi sociali e al miglioramento della qualità e del benessere dei propri ambienti di vita, contribuendo anche a rafforzare il loro senso di appartenenza al territorio³⁶⁰. Infine, scegliere di educare attraverso tale approccio consente sia di favorire una più profonda interiorizzazione degli apprendimenti scolastici (*deep learning*) che la possibilità di dare agli adolescenti un'occasione per percepirsi realmente utili ed autoefficaci, elementi riconosciuti in grado di influenzare positivamente la loro futura motivazione e capacità di partecipare come cittadini attivi in ognuna delle dimensioni societarie³⁶¹.

All'interno di questa cornice pedagogica, le esperienze di volontariato (*Service*) che i contesti non formali possono progettare sono molteplici e si differenziano in base alla frequenza con cui una persona partecipa alle diverse attività, all'area di intervento e all'adesione o meno a un'organizzazione. A tal proposito, la distinzione per noi più interessante riguarda proprio quest'ultimo aspetto che porta a delineare due tipologie principali di esperienze. Da una parte le forme di volontariato più tradizionali in cui l'adolescente entra a far parte - per un periodo di tempo più o meno lungo - di un'associazione formalizzata e, dall'altra, quelle episodiche e informali in cui i giovani ricoprono il ruolo di "altruisti senza divisa" (Caltabiano, 2006) ossia privi di qualsiasi affiliazione³⁶². Se il volontariato tradizionale chiama l'adolescente a una partecipazione costante alle attività - solitamente giornaliera o settimanale - quello "post-moderno" comporta un minor impegno in quanto chiede ai giovani

³⁵⁹ Legge 20 agosto 2019 n. 92 concernente "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", Art. 8, cit., p. 5.

³⁶⁰ A. Furco, H.S. Billing, *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*, cit., pp. 22-54.

³⁶¹ W. Schulz, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti, J. Ainley, V. Damiani, T. Friedman, *Assessment framework*, cit., pp. 26-48.

³⁶² C. Caltabiano, *Altruisti senza divisa. Storie di italiani impegnati nel volontariato informale*, Carocci, Roma 2006, pp. 20-68.

di mettere a disposizione il proprio tempo per un numero di ore inferiore che spesso sono circoscritte in uno specifico arco temporale. Ci riferiamo, ad esempio, alle formule di volontariato intensivo, promosse da Enti pubblici locali o Cooperative Sociali, in cui l'adolescente può prendere parte alle attività anche solo per alcune settimane all'anno o in vista dell'organizzazione di determinati eventi culturali (es. festival, sagre paesane, ecc) o iniziative di carattere sociale e ambientale (campi estivi, *Social Day*, giornate ecologiche, ecc)³⁶³.

Nonostante si sia indotti a pensare che la prima tipologia abbia una maggior valenza educativa, in realtà, dobbiamo comprendere e riconoscere che anche le forme episodiche contengono in sé un elevato potenziale. Infatti, se le prime sono le più indicate per far sviluppare negli adolescenti il proprio senso di appartenenza alle strutture socio-politiche del territorio e la motivazione ad assumersi con responsabilità un impegno duraturo, le seconde - includendo ambiti di intervento solitamente esclusi o poco trattati dalle forme tradizionali che sono orientate in prevalenza verso l'aiuto ai più fragili - consentono di acquisire conoscenze specifiche e di conseguenza di ampliare la propria capacità di esercitare un'influenza costruttiva e di agire intenzionalmente in ognuna delle dimensioni della cittadinanza attiva compresi quei settori innovativi (es. cittadinanza digitale, sostenibilità ambientale, interculturalità, diritti LGBTQIA+, ecc) che nelle società della conoscenza appaiono strategici per esercitare un ruolo di cittadino continuamente al passo con i tempi³⁶⁴. Accanto a ciò, concentrare l'attenzione solo sulle forme di volontariato tradizionale sarebbe un errore anche perché, oggi, è quello episodico a essere considerato dai giovani più stimolante e utile. Quest'ultimo, infatti, permettendo, durante l'anno, di fare numerose esperienze diversificate e di breve durata consente, da una parte, di dare risposta al desiderio degli adolescenti di impegnarsi contemporaneamente su più fronti seguendo allo stesso modo tutte le cause e gli interessi che stanno loro a cuore e, dall'altra, di esplorare non uno solo ma diversi contesti per avere più occasioni di mettere in gioco l'intera persona imparando a conoscere meglio se stessi e sperimentando ciascuno dei propri talenti e potenzialità³⁶⁵. È evidente, quindi, che la propensione dei giovani a scegliere le forme di volontariato informale ed episodico va ricercata nella loro autentica curiosità e nell'intrinseco "vitalismo"³⁶⁶ che li contraddistingue e che li spinge a riconoscere come più importanti quelle esperienze strutturate in modo da conciliare

³⁶³ M. Ambrosini, *Introduzione. Perché il volontariato episodico ci interpella: l'esperienza di Expo Milano 2015* in (a cura di) M. Ambrosini, *Volontariato post-moderno. Da Expo Milano...*, cit., pp.13-19.

³⁶⁴ *Ibidem*.

³⁶⁵ *Ibidem*.

³⁶⁶ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 43.

«[...] motivazioni altruistiche a motivazioni orientate alla realizzazione individuale.»³⁶⁷ e, quindi, generative di apprendimenti utili sia alla propria crescita personale che agli altri e alla propria comunità.

Per questo motivo, ci appare inevitabile la necessità, se vogliamo che il volontariato manifesti tutto il suo potere educativo e che gli adolescenti si coinvolgano in modo profondo e interessato, di allestire percorsi capaci di tenere insieme entrambe le tipologie in modo che il volontariato si configuri come pratica avente due principali funzioni:

- 1) accompagnare l'adolescente nella strutturazione della propria identità personale e sociale sostenendolo, attraverso momenti di riflessione critica sull'esperienza e sul proprio comportamento, nel processo di maturazione e nel superamento con successo dei compiti di sviluppo;
- 2) favorire l'educazione alla cittadinanza attiva mediante un approccio "*learning by doing*" che consenta ai giovani, grazie al volontariato tradizionale, di conoscere le regole della convivenza civile e le modalità di partecipazione all'interno di organismi democraticamente strutturati e, grazie a quello "post-moderno", di acquisire strumenti per poter partecipare con coscienza al maggior numero possibile di processi decisionali e azioni collettive a livello locale, europeo e mondiale.

Sotto il profilo metodologico, l'integrazione tra le due tipologie di volontariato può avvenire in modi diversi. Esse, infatti, potrebbero essere offerte contemporaneamente lasciando a ciascun giovane la possibilità di scegliere quale modalità sia più consona alle loro caratteristiche personali e al momento della vita in cui si trovano. Questo, di fatto, porterebbe i giovani a percepire il volontariato come un'esperienza inclusiva e alla portata di tutti, anche di quegli adolescenti che sono già impegnati in molte altre attività diverse e hanno quindi poco tempo a disposizione o di quelli che per svariate fragilità personali non riescono a tollerare livelli di impegno frequenti e duraturi nel tempo pur presentandosi desiderosi di mettersi al servizio del prossimo e della comunità.

In altre occasioni, invece, il volontariato "post-moderno" potrebbe essere inteso come uno strumento di avvicinamento "leggero" al mondo delle azioni solidali e dei doveri di

³⁶⁷ M. Ambrosini, *Introduzione. Perché il volontariato episodico ci interpella: l'esperienza di Expo Milano 2015* in (a cura di) M. Ambrosini, *Volontariato post-moderno. Da Expo Milano...*, cit., p. 15.

cittadinanza e, quindi, propedeutico alle forme più tradizionali. Infatti, caratterizzandosi per un impegno più circoscritto nel tempo o a più bassa frequenza appare ideale per i più giovani o per chi non ha mai svolto prima volontariato perché innesca con minor frequenza sentimenti di ansia e preoccupazione derivanti dal percepire l'impegno come un carico troppo oneroso. In tal modo, il volontariato episodico riesce a ridurre il rischio che gli adolescenti vivano l'esperienza provando vissuti di disagio o inadeguatezza, elemento che li porterebbe a sviluppare un netto rifiuto nei confronti del volontariato stesso allontanandoli per un periodo o per tutta la vita da questa importante modalità di esercitare il proprio ruolo cittadinanza attiva. Al contrario, allestire contesti sicuri e a bassa pressione dove i giovani si percepiscano autoefficaci e sereni nell'affrontare le nuove mansioni, li può accompagnare a sviluppare sia un'esigenza profonda e solida di mettersi al servizio della comunità portando il proprio contributo attivo che una maggior comprensione del senso e dell'importanza di appartenere a un gruppo organizzato e di prendere parte alle progettualità collettive.

Infine, il volontariato episodico potrebbe rappresentare l'unica tipologia in grado di agganciare quei giovani che presentano scarsa apertura altruistica e/o comportamenti di menefreghismo e devianza sociale in quanto, è più probabile che decidano di partecipare ad esperienze estemporanee - pensiamo ad esempio alle singole giornate di volontariato organizzate all'interno di particolari progetti - piuttosto che a forme di impegno costante. In questo caso, riconoscere al volontariato episodico una certa valenza educativa consente ai professionisti di avere a disposizione uno strumento che riesca al contempo a fungere da prevenzione o riabilitazione della persona e da luogo dove dare anche ai cosiddetti "ragazzi difficili", grazie all'utilizzo del linguaggio delle cose concrete e dei piccoli gesti, la possibilità di immaginarsi cittadini attivi e responsabili³⁶⁸.

Dopo questo breve *excursus* sulle modalità per organizzare un'esperienza di volontariato, vogliamo ora tornare a concentrarci sulle motivazioni per cui lo consideriamo - come sostenuto all'inizio del paragrafo - una delle attività più significative per formare i futuri cittadini attivi e democratici. Innanzitutto, è importante sottolineare che, indipendentemente dalla scelta della tipologia (ricorrente o episodica) e dell'ambito di servizio (sociale, sanitario, ambientale, digitale, di organizzazione di eventi, di tutela del bene comune, ecc), la sua forza educativa risiede nel fatto che consente di creare un ambiente dove gli adolescenti, da una parte,

³⁶⁸ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993, pp. 119-130.

possono sperimentare e allenare contemporaneamente tutti o quasi i contenuti specifici del *proprium* educativo e, dall'altra, "toccare con mano" le tre dimensioni della cittadinanza attiva (esercizio responsabile dei diritti e doveri, senso civico e impegno civico). L'aspetto che, però, rende il volontariato più interessante rispetto ad altre tipologie di attività non va ricercato tanto nella sua completezza bensì nella sua capacità di esprimere la massima potenzialità educativa negli ambiti dell'educazione alle competenze relazionali e pro-sociali e nell'educazione alle virtù, dimensioni prioritarie sia della cittadinanza democratica che dello sviluppo dell'identità dell'adolescente.

Per quanto riguarda l'acquisizione e/o il rafforzamento delle competenze relazionali, le esperienze di volontariato più rilevanti possono essere quelle a sostegno di particolari fasce d'età (bambini, anziani, ecc) o di persone con determinate fragilità (disabili, tossicodipendenti, malati psichiatrici, *homeless*, immigrati, ecc) e quelle in cui il raggiungimento del risultato previsto dipende dall'azione collettiva e coordinata di un gruppo di volontari. La prima tipologia, in particolare, appare significativa per far apprendere agli adolescenti le capacità pro-sociali. Infatti, per essere davvero d'aiuto a chi si trova a vivere una situazione di difficoltà o comprendere i bisogni di specifiche fasi evolutive, è fondamentale saper ascoltare e comunicare in modo assertivo manifestando attenzione e interesse, mettersi nei panni degli altri cogliendo il loro punto di vista e i loro vissuti, voler creare relazioni basate sulla reciprocità e la fiducia e, infine, dimostrare disponibilità a prendersi cura dell'altro secondo il principio della gratuità³⁶⁹. Inoltre, svolgere questo tipo di volontariato consente ai giovani di capire a fondo l'importanza che ciascun membro di una comunità si assuma il dovere di tutelare i diritti inviolabili dell'uomo agendo in ottica sussidiaria ed *empowering* nei confronti delle persone più svantaggiate e non con atteggiamenti assistenzialistici che denigrerebbero la dignità della persona impedendole sia di mettere a frutto le proprie potenzialità che di esercitare, secondo le proprie capacità, un ruolo di partecipazione attiva nel proprio ambiente di vita³⁷⁰. La seconda tipologia, invece, si presenta più utile a far padroneggiare agli adolescenti capacità come la collaborazione, il lavoro di squadra, il confronto, la negoziazione, il dialogo e la risoluzione non violenta dei conflitti³⁷¹. Infatti, strutturare esperienze di volontariato in cui chiedere ai giovani di cooperare per realizzare un obiettivo comune scelto in modo concertato - pensiamo ad esempio all'organizzazione di un evento o a lavori di rigenerazione urbana - potrà far

³⁶⁹ N. Valenzano, *Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza. La comunità di ricerca filosofica...*, cit., pp. 256-257.

³⁷⁰ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., p. 274.

³⁷¹ F. Audigier, *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, cit., pp. 173-174.

sperimentare loro alcune modalità di buon funzionamento della società civile e, quindi, permettere non solo di interiorizzare le regole della convivenza democratica ma anche accompagnarli nell'ideare e perseguire con coscienza una progettualità di vita condivisa orientata alla realizzazione del bene comune. Perciò, in sintesi, è evidente che, se aiutare le persone in difficoltà permette di apprendere a esercitare il proprio ruolo di cittadinanza attiva come dovere di solidarietà per garantire a tutti condizioni di vita migliori e una piena attuazione della persona, partecipare ad azioni collettive di volontariato è essenziale per dotarsi degli strumenti necessari per convivere in modo pacifico e democratico e imparare ad assumersi la responsabilità sia della rigenerazione continua del tessuto sociale della comunità di appartenenza che della direzione evolutiva dell'intera società.

Oltre al *focus* educativo sulla dimensione relazionale, il volontariato rappresenta anche un'esperienza cardine in cui coinvolgere gli adolescenti per far sperimentare loro e/o rafforzare alcuni atteggiamenti e valori quali la generosità, l'altruismo, il rispetto, la gratuità, la giustizia, la disponibilità e molti altri che sono necessari per ricoprire un ruolo efficace e adeguato di cittadinanza attiva e democratica. Il volontariato, infatti, fondandosi su una «[...] dimensione valoriale che ne qualifica l'azione [...]»³⁷² e un'intrinseca cultura orientata a plasmare e diffondere l'importanza delle virtù umane, si configura, più di tutte le altre attività che i contesti non formali possono allestire, come il terreno ideale dove, da una parte, aiutare i giovani a riflettere criticamente sui valori fondamentali per creare una società democratica e solidale e, dall'altra, offrire loro occasioni concrete dove sperimentarne la messa in pratica così da imparare a utilizzarli nella vita reale per guidare in modo consapevole e intenzionale le proprie azioni orientandole verso la realizzazione del bene per il prossimo e la comunità. Inoltre, le attività di volontariato, se predisposte per favorire il confronto intergenerazionale, diventerebbero per gli adolescenti un'opportunità per poter non solo apprendere il sistema valoriale del proprio ambiente di vita ma anche partecipare in prima persona alla sua co-costruzione favorendone un rinnovamento continuo grazie all'aggiunta o alla valorizzazione di aspetti - maggiormente sentiti come prioritari dalle giovani generazioni - come quello della sostenibilità ambientale, della parità di genere, dei diritti digitali e dell'interculturalità³⁷³. Infine, il volontariato, soprattutto quello a carattere ricorrente - ma anche quello episodico se ripetuto frequentemente durante l'anno -, è una delle poche esperienze in grado di garantire agli adolescenti uno spazio di allenamento intenso, costante e duraturo nel tempo, motivo per

³⁷² C. De Luca, *La dimensione educativa dell'uomo solidale*, Rubbettino, Catanzaro 2004, p. 36.

³⁷³ E. Calandri, *Le relazioni familiari: una risorsa per la transizione all'età adulta*, cit., pp. 61-62.

cui tali esperienze si configurano come una pratica imprescindibile dell'educazione alla cittadinanza attiva in ottica democratica se pensiamo che solo l'esercizio abituale consente di interiorizzare davvero i valori e gli atteggiamenti negli abiti virtuosi³⁷⁴.

Per concludere il discorso sull'importanza del volontariato nel periodo adolescenziale dobbiamo tenere a mente che, secondo Ambrosini (2004) esso assume la valenza di luogo di transizione verso la vita adulta dove, non solo formare la propria identità personale e di cittadino ma anche verificarne l'adeguatezza testando in diverse situazioni sfidanti l'efficacia del personale modo di esercitare il ruolo di adulto e cittadino attivo³⁷⁵. Ciò dimostra, quindi, che il suo valore non si esaurisce unicamente nell'essere un'esperienza di semplice educazione ma dipende anche dal fatto che rappresenta una delle principali ed esigue possibilità che gli adolescenti hanno per potersi percepire ed essere riconosciuti, già in giovane età, come cittadini attivi non solo chiamati ad assumersi dei doveri ma soprattutto legittimati a partecipare ai processi decisionali - quando ancora non hanno diritto di voto - esercitando un'influenza sulle scelte che riguardano i propri ambienti di vita. In tale direzione, i percorsi di volontariato maggiormente «[...] propedeutici all'ingresso degli adolescenti nella vita pubblica [...]»³⁷⁶ sono quelli di cura e tutela del bene comune in quanto più di tutti consentono ai giovani di esercitare il loro «diritto alla città»³⁷⁷ ossia di poterci abitare da protagonisti senza subire in modo passivo le decisioni prese dal mondo adulto. Per gli adolescenti, infatti, coinvolgersi in questa tipologia di volontariato - che mira a riqualificare gli spazi urbani e cittadini recuperando aree dismesse e fatiscenti, a sistemare alcuni luoghi pubblici (es. parchi, edifici, piazze, ecc) o a ri-progettarne l'architettura per migliorarne estetica e funzionalità - significa avere una reale occasione sia per “mettere le mani in pasta” esercitando il proprio dovere di cittadino nei confronti della realizzazione del bene comune che di poter dire la propria ed essere ascoltati sul serio dagli adulti compartecipando, quindi, anche alle scelte che riguardano la propria comunità, elemento che li rende corresponsabili della sua direzione di sviluppo.

In sintesi, in questo paragrafo abbiamo compreso come il volontariato è una delle esperienze più significative offerte dai contesti non formali perché, da una parte, rappresenta un valido terreno dove allenare competenze relazionali e virtù e, dall'altra, si configura sia

³⁷⁴ C. Mazzarelli (a cura di), *Aristotele. Etica Nicomachea*, libro II, 1103b; 1105a – 1106a, cit..

³⁷⁵ M. Ambrosini (a cura di), *Per gli altri e per sé. Motivazioni e percorsi del volontariato giovanile*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 7-35.

³⁷⁶ A. Lazzarini, *L'educazione alla cittadinanza come «diritto alla città»*, Rivista “Nuova Secondaria Ricerca”, Studium, Roma marzo 2016, n. 7, p. 18.

³⁷⁷ *Ibidem*.

come opportunità di crescita personale - dove gli adolescenti possono prendere consapevolezza dei propri talenti e imparare a metterli al servizio degli altri - che spazio dove poter essere riconosciuto un cittadino attivo a tutti gli effetti e non solo un giovane in formazione. In tal senso, quindi, possiamo concludere affermando che il suo potenziale è racchiuso proprio nella capacità dei professionisti di riconoscerlo come un diritto fondamentale del cittadino, essenziale per garantirgli il raggiungimento della piena attuazione della Persona e l'opportunità - anche quando per via della giovane età non è possibile partecipare con il proprio voto ai processi decisionali politici e comunitari - di orientare lo sviluppo societario influenzando i diversi ambienti di vita attraverso attività solidali concrete come quelle di cura e tutela del bene comune³⁷⁸.

³⁷⁸ *Ibidem.*

CAPITOLO IV

“Ci sto? Affare fatica!”: le consapevolezze in materia di cittadinanza attiva e democratica generate negli adolescenti da un’esperienza di volontariato di cura e tutela del bene comune nel territorio dell’Altovicentino

Dopo aver spiegato la duplice funzione che l’educazione alla cittadinanza attiva in ottica democratica ricopre nel periodo adolescenziale e aver compreso come il volontariato possa essere considerato una delle attività più significative per la formazione dei futuri cittadini, in quest’ultimo capitolo si vuole esplorare una reale esperienza di volontariato episodico nel territorio dell’Alto Vicentino, con l’intento principale di portarne alla luce l’effettivo valore educativo e il ruolo che può rivestire all’interno di un processo di *lifewide learning*.

In questa direzione, nello specifico, ci si concentrerà sul progetto “Ci sto? Affare fatica!” - una grande azione collettiva che impegna in diversi Comuni durante il periodo estivo gruppi di adolescenti tra i 14 e i 19 anni in lavori di cura e tutela del bene comune - realizzando una ricerca qualitativa con disegno misto (osservativo e intervento di tipo quasi sperimentale) su un campione di 100 giovani selezionati con una procedura non probabilistica. Attraverso la somministrazione di questionari semi-strutturati a ciascun partecipante e la conduzione di una decina di *focus group*, l’indagine vuole primariamente far emergere le diverse consapevolezze in termini di cittadinanza attiva e democratica maturate e/o rafforzate dagli adolescenti, valutandone anche la coerenza con la competenza in materia di cittadinanza definita dall’UE³⁷⁹. Infine, la ricerca, mediante la suddivisione del campione in due gruppi non equivalenti e l’introduzione - solamente in uno dei due sottocampioni - di alcuni momenti di formazione e riflessione condivisa che si accompagnino al solo “fare concreto”, intende anche approfondire la possibilità di migliorare la qualità dell’apprendimento non formale, rendendo il volontariato un’esperienza capace di intercettare tutti e 4 i pilastri dell’educazione delineati da J. Delors³⁸⁰.

³⁷⁹ Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., pp. 10-11.

³⁸⁰ J. Delors, *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO...*, cit., pp. 79-89.

4.1 Il progetto “Ci sto? Affare fatica!”

“Ci sto? Affare fatica!” è un progetto nato nel 2016 a Bassano del Grappa, in Provincia di Vicenza, da Cooperativa Sociale Adelante per offrire agli adolescenti tra i 14 e i 19 anni un’occasione per sperimentare l’essere cittadini attivi impegnandosi durante il periodo estivo, nel proprio Comune di residenza, in un’esperienza di volontariato di cura e tutela dei beni comuni a carattere episodico e ad alta intensità (4h giornaliera per una o due settimane consecutive)³⁸¹. Tale progetto, quindi, si basa sulla metodologia del *learning by doing* e intende prima di tutto recuperare il valore del “fare concreto” e delle azioni collaborative all’interno dei reali contesti di vita quali strumenti per promuovere nelle giovani generazioni un’autentica educazione alla cittadinanza attiva e democratica³⁸².

Sul piano operativo, l’iniziativa prevede la creazione di squadre, composte ciascuna da 10 giovani volontari, chiamate a “sporcarsi le mani” svolgendo alcuni piccoli lavori manuali di riqualificazione urbana e sistemazione di beni e luoghi del proprio territorio di appartenenza (es. pulizia dei parchi e delle aree verdi, tinteggiatura di locali scolastici e altri spazi di utilità pubblica, ecc) oppure realizzando semplici elementi decorativi - quali ad esempio *murales*, cartelli, fioriere, panchine, ecc - che possano abbellire e migliorare la qualità dei diversi spazi comunitari³⁸³.

Oltre ai ragazzi, ogni squadra prevede anche la presenza di tre diverse figure adulte con i compiti principali di coordinare la realizzazione delle attività e il raggiungimento con successo dell’obiettivo condiviso, di gestire le dinamiche di gruppo e di costruire un clima relazionale positivo e non giudicante che consenta a ciascuno di vivere non solo un’esperienza di cittadinanza attiva ma anche di forte crescita personale³⁸⁴. Nello specifico, tali adulti di riferimento sono rappresentati da:

- un *tutor* di squadra ossia un giovane volontario tra i 20 e i 30 anni con comprovate conoscenze in materia di cittadinanza e competenze relazionali e socio-animative acquisite sia grazie alle proprie esperienze personali che durante la partecipazione alle 12 ore formative previste prima dell’avvio dell’iniziativa;

³⁸¹ Adelante Cooperativa Sociale, *Progetto “Ci sto? Affare fatica!”*, consultato da <https://adelanteonlus.it/> in data 8 gennaio 2024.

³⁸² A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., pp. 121-122.

³⁸³ Adelante Cooperativa Sociale, *Progetto “Ci sto? Affare fatica!”*, cit..

³⁸⁴ *Ibidem*.

- uno o più *handyman\handywoman* ovvero volontari “tuttofare” o “maestri d’arte” - solitamente adulti in pensione, artigiani locali, volontari di gruppi e/o associazioni del paese - in grado sia di porsi come testimoni significativi e credibili dell’essere un cittadino virtuoso che di trasmettere alle giovani generazioni sia alcuni valori alla base del convivere democratico che specifiche competenze manuali e tecniche di base spendibili, in alcuni casi, nel futuro ruolo professionale;
- un educatore referente di progetto che, da una parte, sostiene *tutor e handyman* nel loro ruolo attraverso un confronto costante per far emergere non solo le difficoltà ma anche e soprattutto le loro risorse e capacità e, dall’altra, si occupa di allestire un contesto educativo sfidante dove gli adolescenti possano sperimentare se stessi e il proprio essere cittadini attivi della propria comunità di appartenenza³⁸⁵.

Concentrandoci, invece, sull’impianto pedagogico del progetto “Ci sto? Affare fatica!”, si nota la presenza di 5 pilastri fondamentali che consentono a questa iniziativa di configurarsi contemporaneamente sia come esperienza formativa nel campo della cittadinanza attiva e democratica che come azione educativa capace di promuovere la crescita personale e il superamento di alcuni dei principali compiti di sviluppo adolescenziali³⁸⁶. Passiamo ora ad analizzare in breve i 5 pilastri con l’intento di far comprendere al lettore i diversi obiettivi educativi del progetto:

- 1) *La cura e la tutela dei beni comuni*. Tale pilastro rappresenta la finalità prioritaria e quello che più di tutti permette al progetto di delinarsi come un vero e proprio percorso di educazione alla cittadinanza attiva e democratica. Infatti, accompagnare le giovani generazioni nell’imparare a prendersi cura in prima persona del loro territorio e ambiente di vita consente di rafforzare prima di tutto il senso di responsabilità personale verso le proprie azioni e, in secondo luogo, il loro senso di appartenenza, entrambi elementi indispensabili per poter esercitare un ruolo di cittadinanza efficace e consapevole. Accanto a ciò, attraverso la partecipazione al progetto, i giovani prendono anche consapevolezza di essere non solo portatori di bisogni ma soprattutto persone con specifiche idee, risorse e capacità che possono essere messe al servizio degli altri e della comunità per generare un cambiamento costruttivo. In questa direzione, contribuisce la

³⁸⁵ *Ibidem*.

³⁸⁶ *Ibidem*.

volontà di strutturare l'esperienza in modo che i ragazzi siano coinvolti anche nei processi decisionali riguardanti la scelta delle modalità di realizzazione del lavoro manuale e/o di come abbellire e valorizzare alcuni spazi pubblici, condizione che permette loro di percepirsi davvero protagonisti e capaci di influenzare positivamente la realtà e, quindi, di considerarsi ed essere riconosciuti dalla comunità stessa come cittadini a tutti gli effetti e non solo soggetti in formazione³⁸⁷;

2) *Il valore della fatica*. L'esperienza di volontariato mira a far acquisire ai giovani la capacità di impegnarsi con coscienza e volontà anche quando ciò costa fatica e chiede di sacrificare parte di se stessi per poter realizzare il bene di tutta la comunità. Per raggiungere questo obiettivo, il progetto cerca non solo di far comprendere l'importanza, per garantire il benessere collettivo, che ciascuno porti il proprio contributo attivo ma anche di valorizzare il "fare fatica" stesso mostrando agli adolescenti i suoi lati positivi come, ad esempio, la soddisfazione che deriva dal sentire che la comunità nel suo insieme apprezza lo sforzo profuso o il sentirsi utili e riconosciuti come cittadini alla pari degli adulti. In questo modo, l'iniziativa consente di rafforzare non solo l'abilità dei giovani di assumersi determinati impegni civici ma anche l'autostima e il loro senso di autoefficacia, aspetti cruciali per percepirsi in grado di essere cittadini capaci di partecipare alla vita della propria comunità di appartenenza³⁸⁸;

3) *La dimensione del gruppo*. Far vivere ai ragazzi un'esperienza di volontariato di gruppo anziché individuale consente loro di comprendere meglio il concetto di cittadinanza democratica in quanto li porta a sperimentare - spesso per la prima volta - un nuovo modo di vivere insieme che comporta la condivisione di obiettivi comuni orientati alla realizzazione del bene comune, la scelta di aderire a un determinato sistema valoriale e il sentirsi responsabili gli uni degli altri attivando forme di controllo reciproco atte a valutare il grado di corrispondenza agli interessi collettivi dell'agire di ciascun membro del gruppo³⁸⁹. Accanto a ciò, il progetto mira anche potenziare alcune competenze relazionali e pro-sociali degli adolescenti, indispensabili non solo per poter prendere parte con efficacia ai futuri processi decisionali e alle azioni comunitarie ma anche per

³⁸⁷ *Ibidem*.

³⁸⁸ *Ibidem*.

³⁸⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione* (1938), cit., pp. 40-41.

superare con successo gran parte dei compiti evolutivi³⁹⁰. In particolare, l'esperienza supporta l'acquisizione e/o il rafforzamento della capacità di collaborazione intra e intergenerazionale, di ascolto e comprensione dei punti di vista diversi dai propri, di interazione positiva con i pari e di aiuto reciproco³⁹¹;

- 4) *L'investimento educativo sul tempo estivo*. Questo pilastro contiene in sé un duplice obiettivo. Innanzitutto, tale progetto si pone come opportunità di dare significato al tempo estivo degli adolescenti che spesso risulta - soprattutto per i ragazzi più fragili o con scarse risorse socio-economiche - un periodo caratterizzato dalla noia e dalla mancanza di autentiche esperienze di crescita che rischia, quindi, se non adeguatamente accompagnato dalla presenza di figure adulte, di essere del tutto o in parte sprecato. In secondo luogo, coinvolgere i giovani in un'attività di volontariato insegna loro la capacità di donare il proprio tempo agli altri e, perciò, di saperlo investire, anche una volta raggiunta l'età adulta, in azioni di qualità, altruistiche e benefiche per l'intera comunità di appartenenza³⁹².
- 5) *La dimensione intergenerazionale*. Tale pilastro si riferisce, in primo luogo, all'intento del progetto di allestire uno spazio dove giovani e adulti possano davvero conoscersi reciprocamente accettando il punto di vista dell'altro, confrontarsi alla pari valorizzando gli elementi comuni anziché sottolineare le inevitabili differenze - troppo spesso ancora oggi utilizzate in modo negativo come termini di paragone tra le generazioni -, collaborare per il raggiungimento di obiettivi ritenuti significativi da entrambe le parti, co-costruire un sistema valoriale capace di includere sia gli ideali giovanili che le aspettative del mondo adulto e, infine, dare vita a uno scambio virtuoso di competenze utili al progresso positivo della società. Oltre a questo importante e complesso obiettivo, il progetto promuove un'ottica di *lifelong learning* investendo sulla formazione delle figure adulte (*tutor, handyman, amministratori comunali, ecc*) sui temi della cittadinanza attiva e democratica, sulle strategie educative di gestione dei gruppi e sulle modalità relazionali più consone per prendersi cura degli adolescenti. Questo permette, da una parte, di strutturare una certa coerenza pedagogica e metodologica tra i diversi attori sociali coinvolti - elemento fondamentale per generare

³⁹⁰ P. Venuti, *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*, cit., pp. 164-167.

³⁹¹ Adelante Cooperativa Sociale, *Progetto "Ci sto? Affare fatica!"*, cit..

³⁹² *Ibidem*.

un'autentica comunità educante capace di sostenere la crescita dei giovani sia come persone che cittadini - e, dall'altra, di offrire agli adulti un'occasione per riflettere su se stessi e, se necessario, mettere in discussione e apprendere nuovi modi per esercitare il proprio ruolo di adulto e cittadino³⁹³.

Quest'ultimo pilastro fa riflettere sul fatto che la qualità del progetto "Ci sto? Affare fatica!" non possa essere ricondotta solamente al suo essere una buona prassi di educazione alla cittadinanza attiva per gli adolescenti ma deriva anche dalla sua capacità di porsi come strumento di sviluppo di comunità. Esso, infatti, incentivando l'adozione di un'ottica *lifewide learning*, coinvolge diversi attori sociali del territorio che sono chiamati, secondo ruoli e responsabilità diversificate, a supportare attivamente i giovani durante tutta la loro esperienza di volontariato. In questo modo, quindi, l'iniziativa stimola la creazione di una comunità educante e aiuta le giovani generazioni a percepire la presenza di un mondo adulto davvero interessato ad accompagnarli nel travagliato percorso di maturazione dell'identità personale e sociale. Per raggiungere queste finalità, "Ci sto? Affare fatica!" incoraggia ciascun territorio a promuovere la partecipazione responsabile, fin dalla fase progettuale, dei seguenti attori sociali:

- Amministrazione comunale con il ruolo di co-progettazione dell'iniziativa - con particolare attenzione all'individuazione dei beni comuni oggetto dei lavori di sistemazione e/o rigenerazione urbana - e di promozione del principio di sussidiarietà attraverso la scelta intenzionale di delegare parte della responsabilità nei confronti della cura e tutela del bene comune ai giovani del territorio che in questo modo vengono riconosciuti dalle autorità locali non solo come soggetti in crescita ma anche persone che possono già esercitare, secondo forme consone alla loro età e caratteristiche, un ruolo di cittadinanza attiva;
- Enti del Terzo Settore tra cui spiccano le Cooperative Sociali che si occupano di coordinare e realizzare il progetto nel proprio territorio di competenza affiancando i giovani durante tutta l'esperienza, allestendo la formazione rivolta alle figure adulte significative che accompagnano i ragazzi e promuovendo un costante lavoro di rete tra tutti gli attori sociali coinvolti al fine di garantire l'adozione di un approccio educativo e metodologico condiviso e coerente;

³⁹³ *Ibidem.*

- realtà del territorio (es. associazioni culturali, ecocentri, servizi pubblici, ecc) che, in accordo con le amministrazioni comunali, mettono a disposizione sia personale volontario supplementare che i propri spazi e/o attrezzature specifiche per svolgere i lavori di cura e tutela del bene comune;
- realtà afferenti al settore secondario (industrie manifatturiere e artigianali) con il ruolo principale di *sponsor* dell'iniziativa sostenendo le amministrazioni comunali nei costi di gestione del progetto;
- Istituti scolastici secondari di 1° e 2° grado che, da una parte, spesso si configurano come "realtà ospitanti" l'azione stessa di cura e tutela del bene comune e, dall'altra, concorrono a promuovere e diffondere l'iniziativa motivando i ragazzi a partecipare al progetto anche attraverso la stipulazione di accordi per il riconoscimento dei crediti scolastici all'interno dei Percorsi Trasversali per le Competenze e l'Orientamento (PTCO);
- Servizi sociali e socio-sanitari che partecipano alla co-progettazione dell'esperienza di volontariato al fine di allestire contesti di tipo inclusivo che possano configurarsi come occasioni di intervento *ad hoc* per sostenere il percorso di crescita dei giovani con particolari fragilità psico-sociali e/o inseriti in strutture residenziali, semi-residenziali o percorsi di cura terapeutici.

Oltre ai suddetti attori sociali, il progetto "Ci sto? Affare fatica!" instaura anche collaborazioni con svariati esercizi commerciali e negozi locali (es. tabaccherie, cartolerie, negozi di abbigliamento, gioiellerie, ecc), supermercati e altri servizi alla persona (es. gelaterie, pizzerie, bar, parrucchieri, dentisti, ecc) per poter consegnare ai ragazzi e ai *tutor*, al termine dell'esperienza, anche un piccolo riconoscimento economico - sotto forma di "buoni fatica" del valore di 50 o 100 euro - per l'impegno e la responsabilità dimostrata. Lontano dal voler sminuire i valori del dono e della gratuità alla base di qualsiasi forma di volontariato, tale scelta manifesta una precisa intenzionalità configurandosi come un ulteriore e importante strumento educativo. L'ottenimento del "buono fatica", infatti, non rappresenta solo una fonte di gratificazione personale bensì stimola i giovani a comprendere che la cittadinanza attiva presenta anche una dimensione economica che può essere esercitata attraverso il saper prendere decisioni di consumo consapevoli e orientate, ad esempio, all'acquisto di prodotti locali che sostengono lo sviluppo socio-economico del proprio territorio³⁹⁴.

³⁹⁴ *Ibidem.*

Per concludere è fondamentale accennare brevemente all'attuale diffusione territoriale del progetto in modo da dare al lettore la portata del fenomeno. Dopo un iniziale periodo di realizzazione nella sola area del bassanese, a partire dal biennio 2019-2020 "Ci sto? Affare fatica!" si è progressivamente esteso - prima grazie al prezioso contributo di Fondazione Cariverona³⁹⁵ e poi al sostegno del Ministero del lavoro e politiche sociali³⁹⁶ - sia in altre Province del Veneto che diverse Regioni italiane (Lombardia, Trentino Alto Adige, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Marche, Toscana, Umbria, Lazio, Campania, Puglia, Calabria, Sicilia, Sardegna) coinvolgendo, nel 2022, ben 201 Comuni per un totale di 6011 giovani partecipanti³⁹⁷.

Restando, invece, nella Regione del Veneto, oltre all'area del bassanese, un altro territorio particolarmente impegnato nell'iniziativa è quello dell'Altovicentino dove il progetto è coordinato e gestito da Cooperativa Sociale Radicà, realtà del Terzo Settore che dal 2002 si impegna «[...] per sostenere i percorsi di crescita dei ragazzi e delle loro famiglie, promuovere la cittadinanza attiva e la partecipazione alla comunità locale, favorire il protagonismo giovanile e diffondere una cultura dell'accoglienza e di attenzione verso l'ambiente.»³⁹⁸. In particolare, nell'edizione 2023, realizzata tra il 26 Giugno e il 28 Luglio, il progetto "Ci sto? Affare fatica! - Altovicentino" ha coinvolto 7 Comuni (Breganze, Marano Vicentino, Zanè, Calvene, Sarcedo, Thiene, Zugliano) per un totale di 240 ragazzi tra i 14 e i 19 anni suddivisi in 24 squadre operative, 11 *tutor* tra i 22 e i 28 anni, 33 *handymen/handywoman*, 21 *sponsor* e 15 attività commerciali³⁹⁹.

4.2 Obiettivo e domande di ricerca

La presente ricerca, di carattere qualitativo, ha una finalità principale di tipo idiografico ossia mira, partendo da ipotesi esplorative e semi sperimentali, ad approfondire la conoscenza e la comprensione di una determinata situazione⁴⁰⁰.

³⁹⁵ Il contributo della Fondazione Cariverona sostiene la realizzazione del progetto nella Regione Veneto, <https://www.fondazionecariverona.org/news/cistoaffarefatica/>

³⁹⁶ La realizzazione del progetto nelle altre Regioni italiane è stata possibile grazie all'iniziale finanziamento nazionale all'interno dell'Avviso N. 2/2020 del Ministero del lavoro e politiche sociali "Per il finanziamento di iniziative e progetti di rilevanza nazionale ai sensi dell'articolo 72 del D. Lgs. 03/07/17, n. 117 – anno 2020".

³⁹⁷ La rete nazionale del progetto è consultabile al sito <https://cistoaffarefatica.it/rete-nazionale/>

³⁹⁸ Radicà Cooperativa Sociale, *Mission*, consultato da <http://www.radicaonlus.it/> in data 8 gennaio 2024.

³⁹⁹ Radicà Cooperativa Sociale, *Progetto "Ci sto? Affare fatica!"*, consultato da <http://www.radicaonlus.it/category/news/> in data 8 gennaio 2024.

⁴⁰⁰ K. Montalbetti, C. Lisimberty, *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, pp. 51-53.

Nello specifico, questa ricerca concentra la propria attenzione sul progetto “Ci sto? Affare fatica! - Altovicentino” con lo scopo primario di indagare quali apprendimenti, in termini di cittadinanza attiva e democratica, sono acquisiti dagli adolescenti partecipanti a tale iniziativa di volontariato episodico di cura e tutela dei beni comuni nel contesto non formale. Accanto a ciò, la ricerca intende anche esplorare la possibilità di migliorare l’apprendimento attraverso l’introduzione di alcuni momenti di formazione e riflessione condivisa durante lo svolgimento dell’esperienza di volontariato episodico.

In tal senso, quindi, la ricerca punta a comprendere il valore educativo del progetto, il ruolo che esso può rivestire all’interno dei processi di formazione del futuro cittadino e quali siano le modalità di gestione dell’esperienza più efficaci per offrire agli adolescenti un apprendimento di qualità.

Per giungere a queste finalità, la ricerca intende dare risposta alle seguenti domande di indagine:

- 1) Quali consapevolezze in merito alla cittadinanza attiva e democratica maturano gli adolescenti che partecipano a questo progetto?
- 2) L’introduzione, durante lo svolgimento dell’attività di volontariato, di alcuni momenti di riflessione collettiva sull’esperienza stessa e sui temi della cittadinanza attiva migliora l’apprendimento degli adolescenti coinvolti?

4.3 Metodo

Il seguente paragrafo intende fornire al lettore una breve panoramica rispetto:

- al disegno della ricerca e alle modalità di realizzazione della ricerca educativa;
- al campione di ricerca e alle sue principali caratteristiche (età, genere, tipologia di scuola frequentata, frequenza di adesione nell’ultimo anno ad attività di volontariato e motivazioni prevalenti di partecipazione al progetto);
- agli strumenti utilizzati per la rilevazione dei dati e alle procedure di somministrazione degli stessi;
- alla metodologia di ricerca con particolare riferimento alle procedure di trattamento dei dati e alle tipologie di analisi effettuate.

4.3.1 Disegno di ricerca

La presente ricerca presenta un disegno di ricerca misto:

- osservativo per portare alla luce gli apprendimenti acquisiti dai giovani partecipanti;
- intervento di tipo quasi sperimentale con gruppo di controllo non equivalente per comprendere se tali apprendimenti possono essere migliorati cambiando in parte le modalità di gestione dell'esperienza⁴⁰¹.

Nello specifico, il disegno di ricerca di tipo quasi sperimentale ha previsto la suddivisione del campione (n=100) in due sottogruppi non equivalenti (gruppo sperimentale e gruppo di controllo), ciascuno composto da 50 partecipanti.

I partecipanti al gruppo di controllo hanno svolto l'esperienza di volontariato così come previsto da progetto, dedicando tutte le 20 ore settimanali solo ad attività manuali di sistemazione di beni e luoghi del proprio territorio di appartenenza. I partecipanti al gruppo sperimentale, invece, oltre al "fare concreto" (15 ore) sono stati coinvolti quotidianamente anche in attività di riflessione collettiva sull'esperienza e formazione sui temi della cittadinanza (1 ora al giorno per un totale di 5 ore) condotte dagli educatori referenti del progetto nei singoli territori con una metodologia didattica attiva che ha previsto l'utilizzo di strumenti quali lavori di gruppo, *brainstorming*, *role playing*, giochi, ecc.

4.3.2 Campione

Per la presente ricerca, da una popolazione (N) di 240 adolescenti tra i 14 e i 19 anni, è stato estratto un campione (n) di 100 soggetti attraverso una procedura di campionamento di tipo non probabilistico a strategia intenzionale che ha portato a includere nel campione solo i soggetti con determinate caratteristiche⁴⁰². In particolare, si è scelto di selezionare i Comuni e le squadre che presentavano la minor percentuale di ragazzi (19%) che avevano già partecipato all'esperienza in edizioni precedenti a quella del 2023 in modo da ridurre il più possibile il

⁴⁰¹ C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005 in K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, cit., p. 61.

⁴⁰² K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, cit., pp. 57-58.

rischio di raccogliere dati influenzati da apprendimenti pregressi e consapevolezze maturate solo a seguito della ripetizione dell'esperienza in anni diversi.

Per tale motivo, il campione di ricerca è rappresentato dai ragazzi che hanno svolto l'esperienza in 4 dei 7 Comuni coinvolti nel progetto, per un totale di 10 squadre così suddivise: 3 squadre di Marano Vicentino (30 giovani), 3 squadre di Thiene (30 giovani), 2 squadre di Zugliano (20 giovani) e 2 squadre di Breganze (20 giovani).

Infine, il campione è stato a sua volta suddiviso per creare 2 gruppi con caratteristiche simili ma non del tutto equivalenti secondo il seguente schema:

- gruppo sperimentale costituito dalle 3 squadre di Marano Vicentino e dalle 2 squadre di Zugliano (50 partecipanti);
- gruppo di controllo costituito dalle 3 squadre di Thiene e dalle 2 squadre di Breganze (50 partecipanti).

Passiamo ora ad analizzare alcune delle caratteristiche principali del campione.

Come evidenziato nei *Grafici 1 e 2*, il campione è costituito per circa il 90% da soggetti con un'età compresa tra i 14 e i 16 anni e presenta una composizione in prevalenza maschile (59%). L'aspetto più interessante da notare è, però, come circa la metà del campione sia formato solo da ragazzi di 14 anni per i quali tale progetto potrebbe essere una delle prime opportunità per sperimentarsi in un ruolo di cittadinanza attiva. Tale distribuzione del campione disomogenea e sbilanciata verso le età più basse, appare coerente con il fatto che - come sostenuto nel terzo capitolo - le forme di volontariato di tipo episodico e di natura prettamente manuale siano preferite dai ragazzi più giovani perché maggiormente percepite sostenibili e alla portata delle loro capacità dato che richiedono un carico di impegno minore e una responsabilità circoscritta rispetto alle forme più tradizionali e al volontariato a sostegno delle persone più fragili⁴⁰³.

⁴⁰³ M. Ambrosini (a cura di), *Per gli altri e per sé. Motivazioni e percorsi del volontariato giovanile*, pp. 7-35.

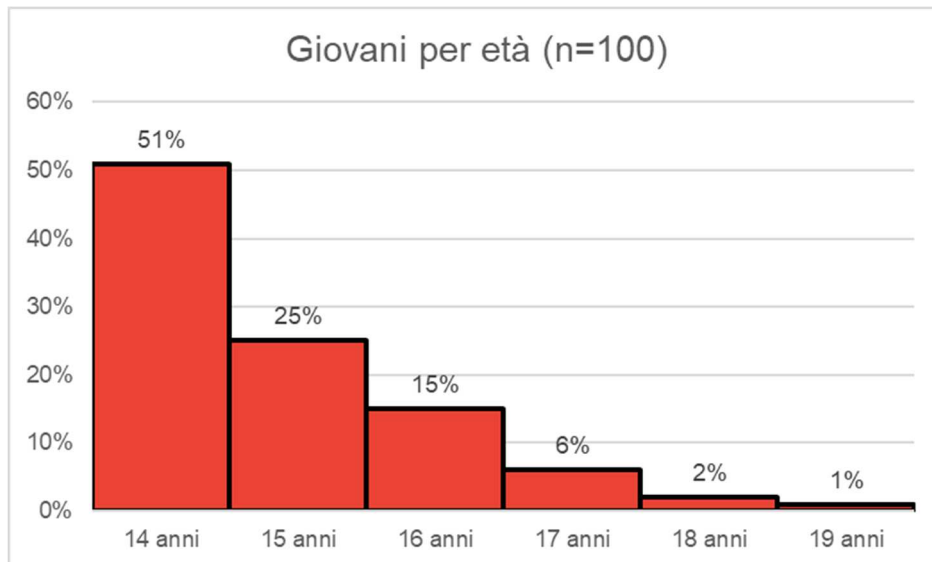


Grafico 1. Distribuzione dei soggetti per età

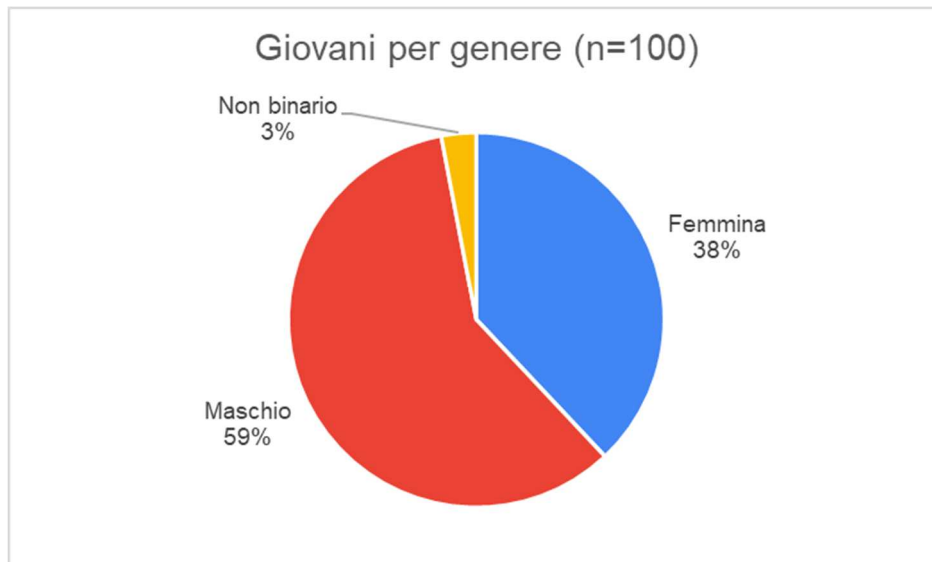


Grafico 2. Distribuzione dei soggetti per genere

Per quanto riguarda, invece, la tipologia di scuola frequentata al momento della partecipazione al progetto (*Grafico 3*), il 32% dei ragazzi dichiara di aver appena concluso il ciclo di istruzione secondaria di 1° grado, il 23% di provenire da un Liceo mentre il restante dei giovani di studiare presso un istituto tecnico (28%) o professionale (17%).

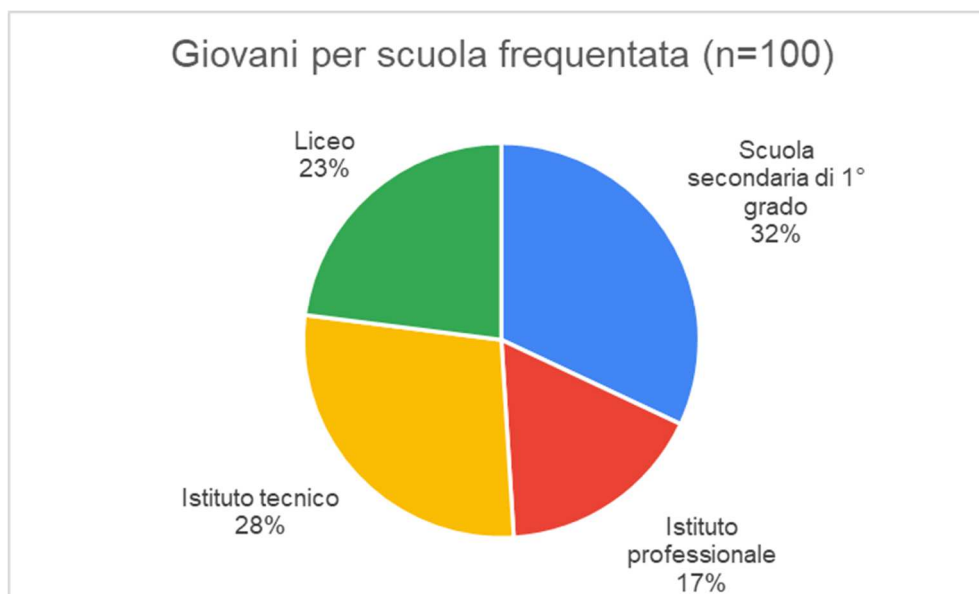


Grafico 3. Distribuzione dei soggetti per tipologia di scuola frequentata

Altro dato significativo è rappresentato dalla frequenza di adesione ad attività di volontariato nell'ultimo anno. Il *Grafico 4* mostra che il 62% dei partecipanti, nei 12 mesi precedenti alla ricerca, non si è impegnato in alcuna iniziativa di volontariato (42%) oppure vi ha partecipato raramente (20%) grazie soprattutto al coinvolgimento in progetti promossi all'interno della propria scuola (es. *Social Day*). Solo il 6% del campione sostiene di svolgere spesso e con regolarità un'attività di volontariato mentre il restante 32% di aderire occasionalmente a qualche esperienza offerta dalle associazioni locali. Da sottolineare che l'alto tasso di partecipazione a questa esperienza di ragazzi che non hanno mai o quasi mai svolto volontariato potrebbe derivare, in parte, dalla distribuzione disomogenea dell'età dei soggetti e, dall'altra, dal fatto che il volontariato episodico è riconosciuto dai giovani come l'occasione ideale per provare ad avvicinarsi in modo "leggero" e privo di ansie al mondo delle azioni solidali e dei doveri di cittadinanza⁴⁰⁴.

Esaminando, invece, la tipologia di volontariato scelto da chi ha partecipato almeno una volta nell'ultimo anno ad attività solidali (*Grafico 5*), si nota una buona distribuzione tra le varie categorie indagate. In prevalenza, i giovani si impegnano in attività di volontariato di stampo religioso (33%) - quali, ad esempio, l'animazione nei gruppi ACR e *Scout* -, culturale (21%) - come nel caso dell'organizzazione di eventi e sagre paesane - o ambientalista (21%) - attraverso la partecipazione a iniziative come le giornate ecologiche -. Il restante dei ragazzi,

⁴⁰⁴ *Ibidem.*

invece, dichiara di svolgere volontariato presso associazioni sportive (15%) o di promozione sociale e aiuto alle persone più fragili (10%).

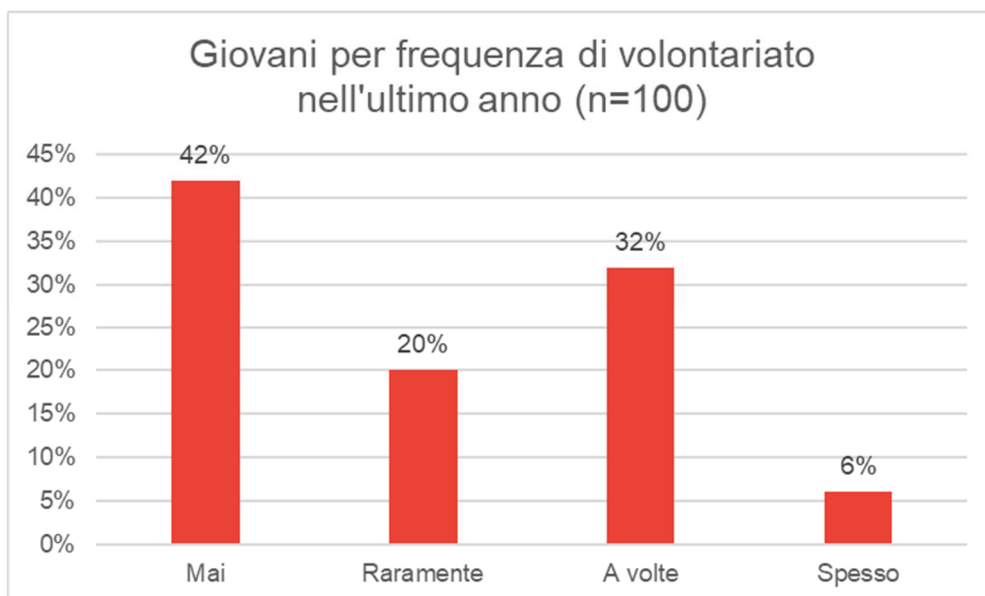


Grafico 4. Distribuzione dei soggetti per frequenza di adesione negli ultimi 12 mesi ad attività di volontariato

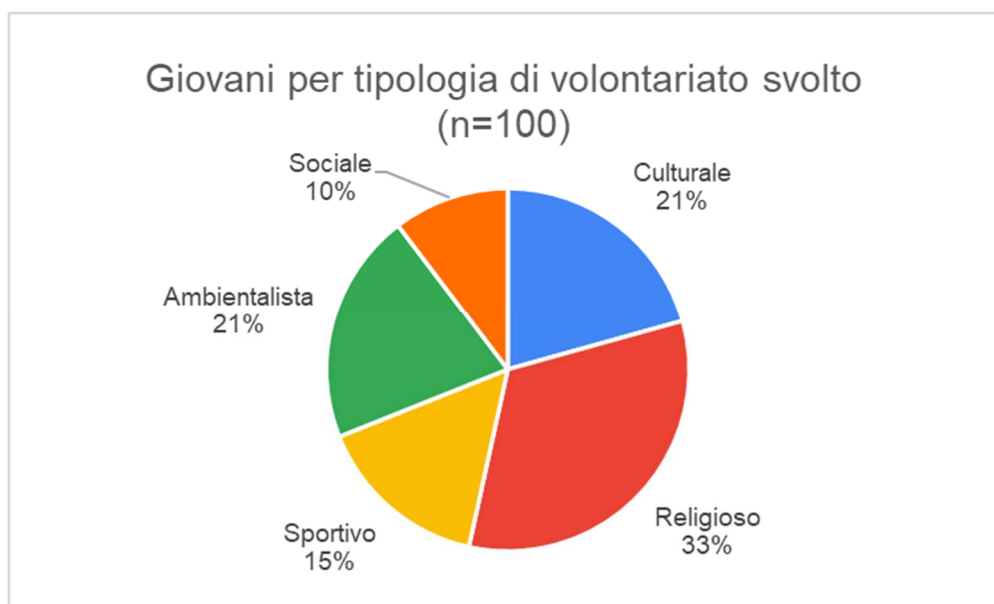


Grafico 5. Distribuzione dei soggetti per tipologia di volontariato svolto

Infine, per concludere l'analisi del campione, è essenziale prendere in considerazione anche le motivazioni che hanno spinto i giovani a partecipare al progetto "Ci sto? Affare fatica! - Altovicentino". Il *Grafico 6* mette in luce come le ragioni principali siano sia di natura altruistica come, ad esempio, il desiderio di sentirsi utili per gli altri e la propria comunità

(40%) che di natura individuale dove spiccano in particolare la volontà di occupare il proprio tempo libero (44%), sperimentarsi in qualcosa di nuovo (42%) e soddisfare il proprio bisogno di instaurare nuove relazioni con i coetanei (28%). A tal proposito, è interessante notare che i risultati sono pienamente in linea con la letteratura di riferimento, la quale afferma che, oggi, le giovani generazioni riconoscono il volontariato non solo come un'occasione per esercitare il proprio ruolo di cittadinanza attiva mettendosi al servizio degli altri e della comunità di appartenenza (motivazioni altruistiche) ma anche e soprattutto un'esperienza orientata alla crescita personale e alla realizzazione del proprio progetto di vita (motivazioni individuali)⁴⁰⁵.

Un'altra motivazione di rilievo è rappresentata dall'adesione al progetto per conformismo alle scelte degli amici (33%), situazione molto frequente nell'età adolescenziale dove l'influenza del gruppo dei pari è centrale nel coinvolgimento in certe tipologie di esperienze e nella messa in atto di determinati comportamenti pro-sociali⁴⁰⁶.

Solo l'1%, invece, ha deciso di coinvolgersi nell'iniziativa per ottenere un riconoscimento scolastico dei crediti all'interno del PTCO o dell'alternanza scuola-lavoro richiesta dagli Istituti professionali, elemento che potrebbe essere indicatore della difficoltà o reticenza del mondo scolastico a riconoscere la necessità di un'integrazione tra apprendimenti formali e saperi non formali acquisiti negli ambienti di vita quotidiana grazie alla partecipazione alle iniziative di educazione alla cittadinanza attiva offerte dagli altri attori sociali del territorio.

Infine, accanto a chi ha scelto di partecipare al progetto per condivisione dei valori del volontariato o per mettersi alla prova, troviamo un gruppo ristretto di giovani (11%) che non hanno scelto volontariamente di aderire al progetto ma sono stati obbligati dalle figure adulte di riferimento oppure hanno preso parte all'esperienza solamente per ottenere il riconoscimento economico del "buono fatica", ragioni che potrebbero aver influenzato il loro livello di impegno e di reale coinvolgimento nell'esperienza incidendo, di conseguenza, in modo negativo sulla quantità e qualità degli apprendimenti da loro acquisiti.

⁴⁰⁵ M. Ambrosini, *Introduzione. Perché il volontariato episodico ci interpella: l'esperienza di Expo Milano 2015* in (a cura di) M. Ambrosini, *Volontariato post-moderno. Da Expo Milano...*, cit., pp. 15-16.

⁴⁰⁶ M. Bina, F. Graziano, *Amicizie e affetti: relazioni con i coetanei e benessere in adolescenza* in (a cura di) E. Cattellino, *Rischi in adolescenza. Comportamenti problematici e disturbi emotivi*, cit., pp. 91-92.

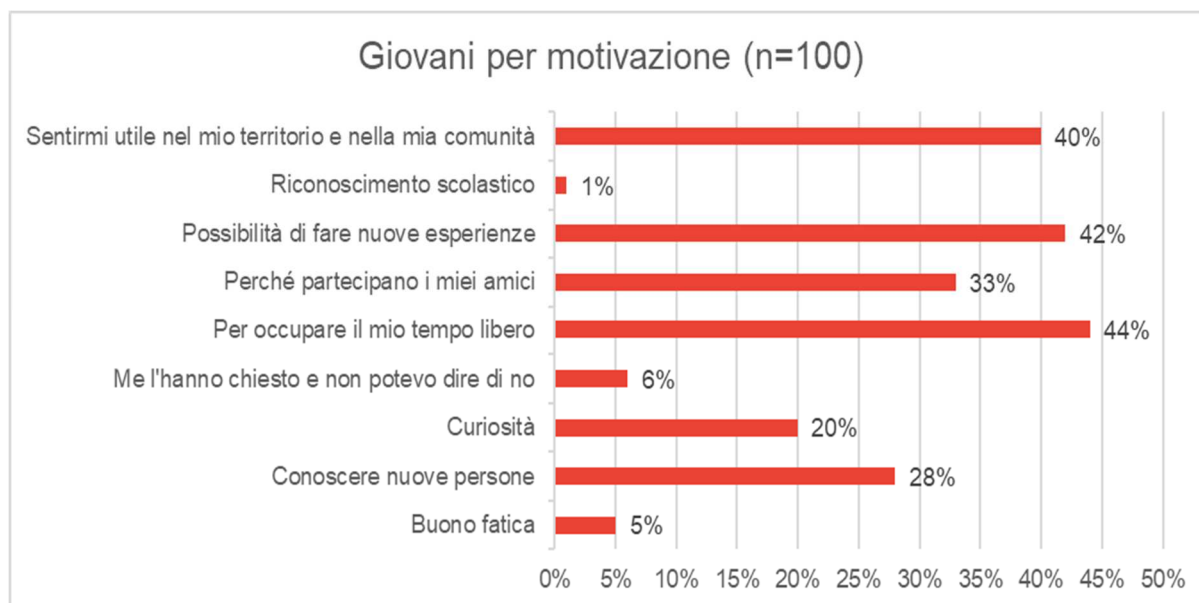


Grafico 6. Principali motivazioni di adesione all'esperienza di volontariato (domanda a più opzioni di risposta)

Per concludere, è importante sottolineare che gruppo di controllo e gruppo sperimentale, seppur simili, non possono essere considerati equivalenti a causa di alcune differenze nelle varie caratteristiche sopra analizzate. Le diversità più rilevanti e che potrebbero in qualche misura incidere sui risultati della ricerca sono riassunte nella *Tabella 1*.

Caratteristiche	Età media	Genere	Tipologia di scuola frequentata	Frequenza di volontariato	Ambito di volontariato prevalente	Motivazioni alla partecipazione
Gruppo sperimentale	14,7	Leggera prevalenza maschile (52%)	Scuola secondaria di 1° grado (22%)	42% svolge a volte o spesso volontariato	Religioso	44% altruistiche (sentirsi utili per la comunità) 10% economiche (buono fatica)
Gruppo di controllo	15,0	Prevalenza maschile (68%)	Scuola secondaria di 1° grado (42%)	34% svolge a volte o spesso volontariato	Culturale e ambientale	36% altruistiche (sentirsi utili per la comunità) 20% economiche (buono fatica)

Tabella 1. Principali differenze tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo

4.3.3 Strumenti

Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati due diversi strumenti al fine di avere più fonti di rilevazione, elemento che ha consentito di mettere in atto una forma di triangolazione fra dati e di «[...] ottenere una rappresentazione più articolata e fedele della realtà [...]»⁴⁰⁷. Gli strumenti scelti per la rilevazione dei dati sono stati:

- 1) il questionario semi-strutturato che presenta oltre a una serie di domande chiuse anche alcune domande aperte che permettono di rilevare con precisione e profondità sia il livello di conoscenze, abilità e competenze possedute dai partecipanti che il punto di vista e le opinioni dei singoli soggetti riguardo a determinate tematiche di particolare interesse⁴⁰⁸. Nello specifico, nella presente ricerca il questionario è stato progettato dal ricercatore stesso a partire dalle categorie individuate nel *framework* teorico (vedi ALLEGATO 1) e la scelta di utilizzare questo strumento è derivato principalmente dalla necessità di raccogliere dati facilmente confrontabili - grazie all'alta e semi-strutturazione degli stessi - sia tra lo stesso soggetto in tempi diversi sia tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo;
- 2) il *focus group* ossia una tipologia di intervista in cui «[...] un piccolo gruppo di persone (è) chiamato a interagire su un tema specifico in una discussione non spontanea, innescata e stimolata dal moderatore attraverso domande aperte.»⁴⁰⁹. A differenza dell'intervista individuale, il *focus group* stimola l'interazione e lo scambio di punti di vista tra i partecipanti, elementi che rappresentano la forza di questo strumento in quanto consente di far emergere idee, opinioni e apprendimenti che difficilmente sarebbero prodotti da un solo individuo. Nello specifico, nella presente ricerca, il *focus group* ha esplorato 2 domande principali (Quali conoscenze e competenze rispetto all'essere cittadini attivi pensate di aver appreso da questa esperienza? Quali valori vi ha trasmesso questa esperienza?) e la scelta di utilizzare tale strumento è derivata dalla volontà di valorizzare, accanto agli apprendimenti individuali, anche quelli collettivi dato che il fenomeno in analisi è prima di tutto da considerarsi un'esperienza di gruppo.

⁴⁰⁷ K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, cit., p. 68.

⁴⁰⁸ *Ivi*, p. 89.

⁴⁰⁹ I. Acocella, *Il focus group: teorie e tecnica*, Franco Angeli, Milano 2008 in K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, cit., p. 160. Le parole tra parentesi sono un'aggiunta dell'autore della tesi.

Per quanto riguarda i tempi di rilevazione dei dati la ricerca ha previsto:

- 1) la somministrazione a ciascun partecipante, subito prima dell'avvio dell'esperienza, del questionario semi-strutturato al fine di raccogliere alcune informazioni anagrafiche (età, Comune di residenza, scuola frequentata), le motivazioni alla partecipazione al progetto, la frequenza di coinvolgimento in attività di volontariato nonché indagare saperi e consapevolezze già possedute dagli adolescenti riguardo il tema della cittadinanza attiva e la loro percezione del proprio livello in alcune delle competenze, atteggiamenti e caratteristiche personali fondamentali per esercitare un ruolo efficace di cittadinanza attiva e democratica;
- 2) la somministrazione a ciascun partecipante, al termine dell'esperienza, dello stesso questionario semi-strutturato (a eccezione delle domande inerenti la prima parte) per esplorare le consapevolezze acquisite dagli adolescenti e la loro percezione del proprio livello in alcune delle competenze, atteggiamenti e caratteristiche personali fondamentali per esercitare un ruolo efficace di cittadinanza attiva e democratica;
- 3) la realizzazione, al termine dell'esperienza, di un *focus group* per ciascuna delle 10 squadre coinvolte per far emergere gli apprendimenti individuali e collettivi prodotti dalla partecipazione all'attività di volontariato.

Per quanto riguarda, invece, modalità e procedure di utilizzo degli strumenti è utile sottolineare che:

- il questionario è stato fatto compilare in presenza per monitorare il livello di attenzione degli adolescenti e poter fornire loro eventuali delucidazioni sulle domande, garantendo di fatto un elevato tasso di risposta e un'adeguata profondità di riflessione⁴¹⁰;
- la realizzazione del *focus group* ha previsto la presenza di due educatori, uno con il ruolo di facilitatore del confronto e moderatore delle interazioni fra i membri del gruppo e l'altro con il compito di osservare e raccogliere - attraverso un sistema sia cartaceo che audio - quanto emerso dalla discussione⁴¹¹.

⁴¹⁰ K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, cit., pp. 89-92.

⁴¹¹ I. Acocella, *Il focus group: teorie e tecnica*, Franco Angeli, Milano 2008 in K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, cit., pp. 160-161.

4.3.4 Metodologia

Nonostante disegno di ricerca e procedure di utilizzo e somministrazione degli strumenti siano parte della metodologia di una ricerca, si è scelto di trattarli nei paragrafi precedenti in modo che, in questa sede, il lettore possa concentrare la propria attenzione solamente sulle procedure di trattamento e analisi dei dati.

Prima di addentrarci nella spiegazione delle analisi effettuate, è importante sottolineare che si è cercato di assicurare un buon grado di attendibilità dei dati raccolti avvalendosi di alcune procedure di triangolazione e, in particolare, quella fra dati - come spiegato nel paragrafo sugli strumenti - e quella del *member cheking* prevalentemente al termine dei *focus group* per controllare se quanto raccolto rispecchiasse davvero il punto di vista dei partecipanti⁴¹².

La presente ricerca ha permesso di raccogliere dati:

- ad alta strutturazione (variabili quantitative) sottoposti ad analisi di statistica monovariata descrittiva quali il calcolo della Frequenza % e della media aritmetica;
- a semi-strutturazione (variabili testuali pre-interpretate) sottoposti sia ad analisi di statistica monovariata descrittiva che analisi del contenuto;
- a bassa strutturazione (variabili testuali non pre-interpretate) sottoposti ad analisi di contenuto⁴¹³.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati a bassa strutturazione raccolti tramite il *focus group* si è proceduto, in primo luogo, alla trascrizione dei *report* per poi dedicarsi alla costruzione di codici e categorie a posteriori - secondo un approccio *bottom-up* di tipo induttivo e afferente alla *Grounded Theory* - e alla loro aggregazione.

Oltre alle analisi sopra descritte, i dati raccolti con il questionario semi-strutturato somministrato al termine dell'esperienza sono stati confrontati con quelli raccolti dal questionario somministrato subito prima dell'avvio per esplorare se e quali apprendimenti fossero frutto della partecipazione al progetto. Infine, è stato realizzato un confronto anche tra

⁴¹² F. Semeraro, *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Pensa Multimedia, Lecce 2011, Vol. IV, pp. 97-106.

⁴¹³ *Ibidem*.

i dati rilevati nel gruppo sperimentale e in quello di controllo per comprendere se l'introduzione di momenti riflessivi e formativi di gruppo abbia modificato il livello e la qualità degli apprendimenti.

Tali procedure di analisi, hanno permesso quindi di interpretare i dati emersi dalla realtà indagata mettendoli in relazione con le domande di ricerca e il *framework* teorico al fine di trasformare i semplici dati in risultati capaci di attribuire significato alle evidenze⁴¹⁴.

4.4 Presentazione dei dati

Dopo aver delineato l'impianto metodologico della presente ricerca, possiamo ora a presentare al lettore i dati raccolti, suddivisi tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, senza una loro interpretazione e messa in relazione alle domande di ricerca che verrà fornita successivamente nei paragrafi 4.6 e 4.7.

4.4.1 I dati raccolti con il questionario pre-esperienza (gruppo sperimentale)

Per quanto riguarda il significato di "bene comune"⁴¹⁵:

- il 98% afferma che il bene comune è un bene di tipo materiale (es. risorse naturali, infrastrutture e luoghi pubblici, monumenti e opere d'arte) e solo il 5% dichiara che possa essere anche un bene immateriale (es. servizi alla persona - sanità, istruzione -, tradizioni culturali);
- l'87% dei giovani partecipanti ritiene che il bene comune sia un diritto in quanto bene che, nonostante sia di proprietà dello Stato o del Comune, deve essere reso libero, accessibile e disponibile a tutti secondo il principio dell'uguaglianza in modo che nessun membro della comunità sia escluso dalla possibilità di utilizzarlo;
- il 52% pensa che si tratti di un bene utile a soddisfare i bisogni delle persone e che quindi, il grado di accessibilità possa influire sulla qualità della vita dei cittadini;
- il 49% dei giovani considera il bene comune come un bene condiviso da tutte le persone di una comunità e che in forza di questa caratteristica sia un bene che richiede a ciascuno di esserne responsabile "facendo la propria parte" e impegnandosi per prendersene cura;

⁴¹⁴ *Ibidem*.

⁴¹⁵ Domanda a risposta multipla. Al rispondente non è stato posto nessun vincolo nel numero massimo di risposte selezionabili.

- il 33% sostiene che il bene comune necessita di un utilizzo rispettoso da parte di ciascun cittadino in modo che sia mantenuto nel tempo e quindi sia usufruibile anche da “chi viene dopo di noi”;
- il 9% pensa che si tratti di un bene che appartiene a ciascun cittadino in quanto senza il contributo di tutti non è possibile tutelarne e/o migliorarlo;
- il 2% sostiene che la cura del bene comune sia un obiettivo che deve guidare le azioni della comunità.

Per quanto riguarda l’espressione “agire in modo democratico”⁴¹⁶:

- il 94% dei giovani ritiene che significhi condividere il potere decisionale con il popolo creando un governo in cui il popolo stesso possa eleggere i suoi rappresentanti secondo il volere della maggioranza;
- l’89% afferma che significhi garantire a tutti dei diritti fondamentali tra cui rivestono un ruolo centrale la libertà di voto, di scelta (sia rispetto a questioni importanti per la società che rispetto alla propria vita) e di pensiero ed espressione;
- il 67% sostiene che significhi dare a tutti pari opportunità di partecipare alla vita politica e sociale del paese;
- il 52% pensa che significhi lasciare a tutti la possibilità di esprimere le proprie idee e saperne tener conto quando si prendono delle decisioni che riguardano una collettività;
- il 44% dei giovani ritiene che significhi rispettare le leggi e le regole del contesto di vita e quindi avere dei doveri e delle responsabilità;
- il 38% afferma che voglia dire saper ascoltare gli altri ed essere rispettosi dei punti di vista altrui;
- il 9% considera che significhi decidere insieme gli obiettivi che una comunità deve raggiungere;
- il 7% dichiara che significhi collaborare e “fare la propria parte” per raggiungere obiettivi comuni;
- il 3% pensa che significhi sapersi mettere da parte come singole persone, accettando ad esempio le decisioni anche quando non si sentono come proprie, se tale sacrificio porta a un beneficio per tutti;

⁴¹⁶ Domanda a risposta multipla. Al rispondente non è stato posto nessun vincolo nel numero massimo di risposte selezionabili.

- il 2% sostiene che significhi avere la possibilità e la capacità di influenzare, attraverso le proprie idee e azioni, le decisioni collettive.

Infine, nelle *Tabelle 2, 3 e 4* riportiamo la media del livello personale percepito dai giovani partecipanti in alcune delle competenze, atteggiamenti e caratteristiche personali fondamentali per esercitare un ruolo efficace di cittadinanza attiva e democratica.

Realizzare azioni basate su valori sociali	Collaborare con gli altri (pari e altre generazioni)	Cooperare per realizzare progetti con obiettivi in comune	Trovare soluzioni a problemi della comunità
5,4	7,6	7,0	4,4

Tabella 2. Media del livello personale percepito dai giovani in alcune competenze e capacità

Senso di appartenenza alla comunità	Senso di responsabilità per le proprie azioni	Interesse verso temi sociali e/o ambientali	Sensibilità nei confronti del bene comune
6,7	5,8	8,1	7,2

Tabella 3. Media del livello personale percepito dai giovani in alcuni aspetti e atteggiamenti

Capacità di esprimere le proprie opinioni	Proattività nei confronti della comunità di appartenenza	Spirito critico	Senso di autoefficacia	Desiderio di agire per scopi mutualistici
6,8	3,8	5,7	4,3	7,8

Tabella 4. Media del livello personale percepito dai giovani in alcune capacità e caratteristiche personali

4.4.2 I dati raccolti con il questionario pre-esperienza (gruppo di controllo)

Per quanto riguarda il significato di “bene comune”⁴¹⁷:

- il 95% afferma che il bene comune è un bene di tipo materiale (es. ambiente e paesaggio naturale, edifici e luoghi pubblici all’aperto quali piazze e parchi, monumenti ed edifici storici civili e religiosi) e solo il 9% dichiara che possa essere anche un bene immateriale (es. servizi alla persona - sanità, istruzione -, conoscenze e saperi tramandabili tra le generazioni);
- l’81% dei giovani partecipanti ritiene che il bene comune sia un bene di proprietà dello Stato che deve essere però reso accessibile e a uso gratuito in modo che nessun membro della comunità, indipendentemente dalle condizioni socio-economiche, sia escluso dalla possibilità di utilizzarlo;
- il 60% dei giovani considera il bene comune come un bene condiviso da tutte le persone di una comunità e che in forza di questa caratteristica sia un bene che richiede a ciascuno di esserne responsabile “facendo la propria parte” e impegnandosi per prendersene cura;
- il 51% sostiene che il bene comune necessita di un utilizzo rispettoso da parte di ciascun cittadino in modo che sia mantenuto nel tempo e quindi sia usufruibile anche da “chi viene dopo di noi”;
- il 15% pensa che si tratti di un bene essenziale per soddisfare i bisogni delle persone e che, quindi, il grado di accessibilità possa influire sulla qualità della vita dei cittadini;
- il 7% ritiene che per bene comune si intenda la ricerca del benessere collettivo;
- il 3% sostiene che fare il bene comune significhi mettere in atto azioni condivise che apportino un miglioramento o un beneficio all’intera comunità.

Per quanto riguarda l’espressione “agire in modo democratico”⁴¹⁸:

- l’88% afferma che significhi garantire a tutti dei diritti fondamentali tra cui rivestono un ruolo centrale la libertà di scelta (sia in ambito politico che in ogni dimensione della vita di una persona) e di pensiero ed opinione;

⁴¹⁷ Domanda a risposta multipla. Al rispondente non è stato posto nessun vincolo nel numero massimo di risposte selezionabili.

⁴¹⁸ Domanda a risposta multipla. Al rispondente non è stato posto nessun vincolo nel numero massimo di risposte selezionabili.

- l'81% dei giovani ritiene che significhi condividere il potere decisionale con il popolo creando un governo in cui il popolo stesso possa eleggere, attraverso libere elezioni, i suoi rappresentanti secondo il volere della maggioranza;
- il 69% sostiene che significhi dare a tutti, indipendentemente dalle condizioni sociali ed economiche, pari opportunità di partecipare alla vita politica e sociale del paese;
- il 64% pensa che significhi lasciare a tutti la possibilità di esprimere le proprie idee e saperne tener conto quando si prendono delle decisioni che riguardano una collettività;
- il 45% dei giovani ritiene che significhi rispettare i doveri espressi nella Costituzione e avere delle responsabilità nei confronti dello Stato (es. votare);
- 35% afferma che voglia dire saper ascoltare gli altri ed essere rispettosi dei punti di vista altrui;
- il 13% ritiene che significhi volersi confrontare con gli altri per risolvere insieme i problemi di una comunità;
- il 10% considera che significhi decidere insieme gli obiettivi che una comunità deve raggiungere;
- l'8% dichiara che significhi collaborare e “fare la propria parte” per raggiungere obiettivi comuni;
- il 4% sostiene che significhi compiere azioni guidate da principi e valori sociali condivisi con la maggior parte degli altri membri della comunità di appartenenza;
- il 2% afferma che voglia dire volersi impegnare in prima persona per rendere possibile la democrazia e condizioni di vita libere dall'oppressione.

Infine, nelle *Tablelle 5, 6 e 7* riportiamo la media del livello personale percepito dai giovani partecipanti in alcune delle competenze, atteggiamenti e caratteristiche personali fondamentali per esercitare un ruolo efficace di cittadinanza attiva e democratica.

Realizzare azioni basate su valori sociali	Collaborare con gli altri (pari e altre generazioni)	Cooperare per realizzare progetti con obiettivi in comune	Trovare soluzioni a problemi della comunità
5,1	7,7	7,2	4,1

Tabella 5. Media del livello personale percepito dai giovani in alcune competenze e capacità

Senso di appartenenza alla comunità	Senso di responsabilità per le proprie azioni	Interesse verso temi sociali e/o ambientali	Sensibilità nei confronti del bene comune
6,5	5,5	8,3	6,9

Tabella 6. Media del livello personale percepito dai giovani in alcuni aspetti e atteggiamenti

Capacità di esprimere le proprie opinioni	Proattività nei confronti della comunità di appartenenza	Spirito critico	Senso di autoefficacia	Desiderio di agire per scopi mutualistici
6,3	4,1	5,6	4,5	7,4

Tabella 7. Media del livello personale percepito dai giovani in alcune capacità e caratteristiche personali

4.4.3 I dati raccolti con il questionario post-esperienza (gruppo sperimentale)

Il 74% dei giovani sostiene che, dopo la partecipazione al progetto “Ci sto? Affare fatica!”, prenderebbe parte ad altre attività di volontariato.

Per quanto riguarda il significato di “bene comune”⁴¹⁹:

- il 92% afferma che il bene comune è un bene di tipo materiale (es. ambiente, luoghi pubblici e di aggregazione, edifici, parchi, infrastrutture, ecc), il 35% dichiara che possa essere anche un bene immateriale (es. servizi alla persona - istruzione, volontariato, pulizia e manutenzione dei luoghi pubblici -, associazioni del territorio, conoscenze culturali possedute dagli adulti) e il 18% sostiene che il bene comune possa essere rappresentato anche da alcuni valori e atteggiamenti condivisi dai membri di una comunità (es. mettere a disposizione se stessi per realizzare qualcosa di utile per tutti, partecipare attivamente, collaborare, ecc);

⁴¹⁹ Domanda a risposta multipla. Al rispondente non è stato posto nessun vincolo nel numero massimo di risposte selezionabili.

- l'82% dei giovani partecipanti ritiene che il bene comune debba essere messo a disposizione di tutti, secondo il principio dell'uguaglianza, in modo che nessun membro della comunità sia escluso dalla possibilità di utilizzarlo;
- l'81% dei giovani sottolinea che essendo un bene condiviso tra tutti i membri di una comunità esso richiede a ciascuno di esserne responsabile e di impegnarsi in prima persona per tutelarlo;
- il 64% sostiene che il bene comune debba essere utilizzato in modo rispettoso al fine di preservarlo anche per le generazioni future;
- il 48% pensa che si tratti di un bene essenziale per soddisfare i bisogni delle persone e che, quindi, il grado di accessibilità possa influire sulla qualità della vita dei cittadini;
- il 25% pensa che la cura del bene comune può essere un obiettivo condiviso tra le generazioni e debba guidare le azioni collettive di una comunità;
- il 14% afferma che fare il bene comune significhi realizzare azioni che apportino un miglioramento o un beneficio all'intera comunità;
- il 7% ritiene che il bene comune appartenga a ciascun cittadino in quanto senza il contributo di tutti non è possibile tutelarlo e/o migliorarlo.

Per quanto riguarda l'espressione "agire in modo democratico"⁴²⁰:

- l'82% pensa che significhi lasciare a tutti la possibilità di esprimere le proprie idee e saperne tener conto quando si prendono delle decisioni che riguardano una collettività;
- il 76% afferma che significhi garantire a tutti dei diritti fondamentali tra cui rivestono un ruolo centrale la libertà di voto, di scelta (sia rispetto a questioni importanti per la società che rispetto alla propria vita) e di pensiero ed espressione;
- il 63% sostiene che significhi dare a tutti pari opportunità di partecipare alla vita politica e sociale del paese;
- il 62% dei giovani ritiene che significhi condividere il potere decisionale con il popolo creando un governo in cui il popolo stesso possa eleggere i suoi rappresentanti secondo il volere della maggioranza;

⁴²⁰ Domanda a risposta multipla. Al rispondente non è stato posto nessun vincolo nel numero massimo di risposte selezionabili.

- il 58% dei giovani ritiene che significhi rispettare i doveri espressi nella Costituzione e avere delle responsabilità nei confronti della comunità di appartenenza;
- il 46% considera che significhi decidere insieme gli obiettivi che una comunità deve raggiungere in modo che siano condivisi e in grado di rispondere agli interessi di tutti;
- 42% afferma che voglia dire saper ascoltare gli altri ed essere rispettosi dei punti di vista altrui;
- il 38% dichiara che significhi collaborare con gli altri in modo che ciascuno “faccia la propria parte” per raggiungere un obiettivo comune;
- il 31% afferma che significhi basare le proprie scelte e azioni su valori condivisi dalla maggior parte dei membri di una comunità;
- il 12% sostiene che significhi avere la possibilità e la capacità di influenzare, attraverso le proprie idee e azioni, le decisioni collettive;
- il 7% ritiene che significhi realizzare azioni che producano qualcosa di buono e utile per tutti.

Il 95% dei giovani partecipanti afferma che l’esperienza di volontariato abbia permesso loro di acquisire e/o rafforzare alcuni “strumenti” utili a partecipare attivamente alla vita politica e sociale del loro territorio. Nello specifico, essi sono:

- la capacità stare in gruppo e di relazionarsi con gli altri membri della propria comunità di appartenenza, la capacità di collaborare sia con i coetanei che con persone di diversa età per raggiungere un obiettivo comune e condiviso;
- una maggior capacità di prendere parte ad iniziative che richiedono l’adesione a un obiettivo comune, la capacità di “fare propri” gli obiettivi della comunità anche quando non si è contribuito a sceglierli;
- la capacità di confrontarsi con gli altri e ascoltare con rispetto le opinioni di tutti, la capacità di prendere delle decisioni che tengano conto delle opinioni di tutti;
- la consapevolezza dell’importanza di esprimere la propria opinione quando bisogna prendere una decisione collettiva, la capacità di prendere parte alle decisioni che riguardano la propria comunità;
- la consapevolezza dell’importanza di prendersi cura in prima persona della propria comunità e del bene comune e che ciascuno deve fare la propria parte, la maggior consapevolezza rispetto ad alcuni doveri del cittadino;

- la capacità di prendersi cura del proprio territorio e di migliorarlo attraverso il proprio contributo;
- la capacità di mantenere gli impegni presi;
- una maggior volontà e desiderio di impegnarsi attivamente all'interno della propria comunità per migliorarla e prendersi cura del bene comune, una maggior disponibilità a rendersi utili per la comunità e a mettersi in gioco per gli altri;
- una maggior conoscenza del proprio territorio, delle sue caratteristiche e di alcune sue problematiche;
- alcune abilità manuali per poter contribuire in prima persona in futuri lavori di cura e sistemazione del bene comune, alcune abilità pratiche utili per un futuro ruolo professionale;
- una maggior consapevolezza delle proprie caratteristiche personali e delle proprie capacità, una maggior capacità di usare inclinazioni personali e competenze per fare qualcosa di utile;
- una maggior capacità di riflettere in modo critico soprattutto sulle conseguenze delle proprie azioni, sulle ricadute che possono avere sugli altri e sui valori che dovrebbero guidarle, la comprensione dell'importanza di alcuni valori (es. cura e tutela, rispetto, collaborazione, impegno, ecc).

Oltre ad aver acquisito tali “strumenti”, il 67% dei giovani dichiara che aver contribuito in prima persona a produrre “qualcosa di concreto” e positivo per tutti i cittadini li ha portati a sentirsi davvero utili e in grado di prendersi cura della propria comunità nonostante la giovane età. Accanto a ciò, percepirsi come gli artefici di questo miglioramento ha permesso loro, da una parte, di essere più consapevoli delle risorse personali che possono mettere a disposizione del territorio e, dall'altra, di considerarsi come soggetti aventi la capacità di influenzare la vita del proprio contesto di appartenenza ancor prima di diventare pienamente adulti.

Infine, nelle *Table 8, 9 e 10* riportiamo la media del livello personale percepito dai giovani partecipanti in alcune delle competenze, atteggiamenti e caratteristiche personali fondamentali per esercitare un ruolo efficace di cittadinanza attiva e democratica.

Realizzare azioni basate su valori sociali	Collaborare con gli altri (pari e altre generazioni)	Cooperare per realizzare progetti con obiettivi in comune	Trovare soluzioni a problemi della comunità
6,5	9,1	8,7	4,8

Tabella 8. Media del livello personale percepito dai giovani in alcune competenze e capacità

Senso di appartenenza alla comunità	Senso di responsabilità per le proprie azioni	Interesse verso temi sociali e/o ambientali	Sensibilità nei confronti del bene comune
7,1	7,6	8,2	7,8

Tabella 9. Media del livello personale percepito dai giovani in alcuni aspetti e atteggiamenti

Capacità di esprimere le proprie opinioni	Proattività nei confronti della comunità di appartenenza	Spirito critico	Senso di autoefficacia	Desiderio di agire per scopi mutualistici
7,5	4,4	7,1	6,5	8,4

Tabella 10. Media del livello personale percepito dai giovani in alcune capacità e caratteristiche personali

4.4.4 I dati raccolti con il questionario post-esperienza (gruppo di controllo)

Il 67% dei giovani sostiene che, dopo la partecipazione al progetto “Ci sto? Affare fatica!”, prenderebbe parte ad altre attività di volontariato.

Per quanto riguarda il significato di “bene comune”⁴²¹:

- il 97% afferma che il bene comune è un bene di tipo materiale (es. ambiente, luoghi pubblici, edifici, parchi, piazze, monumenti storici civili e religiosi, ecc), il 23% dichiara che possa essere anche un bene immateriale (es. servizi alla

⁴²¹ Domanda a risposta multipla. Al rispondente non è stato posto nessun vincolo nel numero massimo di risposte selezionabili.

persona - volontariato, pulizia e manutenzione dei luoghi pubblici -, conoscenze culturali possedute dagli adulti) e il 15% sostiene che il bene comune possa essere rappresentato anche da alcuni valori e atteggiamenti condivisi dai membri di una comunità (es. collaborazione, mettere a disposizione il proprio tempo, ecc);

- l'82% dei giovani partecipanti ritiene che il bene comune sia un bene di proprietà dello Stato e/o del Comune che deve essere messo a disposizione di tutti in modo che nessun membro della comunità, indipendentemente dalle condizioni socio-economiche, sia escluso dalla possibilità di utilizzarlo;
- il 78% dei giovani sottolinea che essendo un bene condiviso tra tutti i membri di una comunità esso richiede a ciascuno di esserne responsabile e di impegnarsi in prima persona per tutelarlo;
- il 74% sostiene che il bene comune debba essere utilizzato in modo rispettoso al fine di preservarlo anche per le generazioni future;
- il 23% pensa che si tratti di un bene essenziale per soddisfare i bisogni delle persone e che, quindi, il grado di accessibilità possa influire sulla qualità della vita dei cittadini;
- il 16% afferma che fare il bene comune significhi realizzare azioni che apportino un miglioramento o un beneficio all'intera comunità;
- l'8% pensa che la cura del bene comune può essere un obiettivo condiviso tra le generazioni e debba guidare le azioni collettive di una comunità.

Per quanto riguarda l'espressione "agire in modo democratico"⁴²²:

- il 92% afferma che significhi garantire a tutti dei diritti fondamentali tra cui rivestono un ruolo centrale la libertà di scelta (sia in ambito politico che in ogni dimensione della vita di una persona) e di pensiero e opinione;
- l'82% ritiene che significhi condividere il potere decisionale con il popolo creando un governo in cui il popolo stesso possa eleggere i suoi rappresentanti secondo il volere della maggioranza;

⁴²² Domanda a risposta multipla. Al rispondente non è stato posto nessun vincolo nel numero massimo di risposte selezionabili.

- il 79% pensa che significhi lasciare a tutti la possibilità di esprimere le proprie idee e saperne tener conto quando si prendono delle decisioni che riguardano una collettività;
- il 70% sostiene che significhi dare a tutti, indipendentemente dalle condizioni socio-economiche, pari opportunità di partecipare alla vita politica e sociale del paese;
- il 56% dei giovani ritiene che significhi rispettare i doveri espressi nella Costituzione e avere delle responsabilità nei confronti della comunità di appartenenza;
- il 51% afferma che voglia dire saper ascoltare gli altri ed essere rispettosi dei punti di vista altrui;
- il 29% dichiara che significhi volersi confrontare con gli altri per risolvere insieme i problemi di una comunità;
- il 28% considera che significhi decidere insieme gli obiettivi che una comunità deve raggiungere in modo che siano condivisi e in grado di rispondere agli interessi di tutti;
- il 27% dichiara che significhi collaborare con gli altri in modo che ciascuno “faccia la propria parte” per raggiungere un obiettivo comune;
- il 16% afferma che significhi basare le proprie scelte e azioni su valori condivisi dalla maggior parte dei membri di una comunità;
- il 4% ritiene che significhi realizzare azioni che producano qualcosa di buono e utile per tutti.

Il 92% dei giovani partecipanti afferma che l’esperienza di volontariato abbia permesso loro di acquisire e/o rafforzare alcuni “strumenti” utili a partecipare attivamente alla vita politica e sociale del loro territorio. Nello specifico, essi sono:

- la capacità stare in gruppo e di relazionarsi con gli altri membri della propria comunità di appartenenza, la capacità di collaborare sia con i coetanei che con persone di diversa età per raggiungere un obiettivo comune e condiviso;
- una maggior capacità di individuare obiettivi comuni in cui tutti possono devonono e possono fare la loro parte per raggiungerli, la capacità di “fare propri” gli obiettivi della comunità anche quando non si è contribuito a sceglierli;
- la capacità di confrontarsi con gli altri e ascoltare con rispetto le opinioni di tutti, la capacità di prendere delle decisioni che tengano conto delle opinioni di tutti;
- la capacità di aiutare gli altri ed essere più empatici;
- la capacità di prendere parte alle decisioni che riguardano la propria comunità;

- la capacità di prendersi cura del proprio territorio e di migliorarlo attraverso il proprio contributo;
- la capacità di mantenere gli impegni presi;
- una maggior volontà e desiderio di impegnarsi attivamente all'interno della propria comunità per migliorarla e prendersi cura del bene comune, una maggior disponibilità a rendersi utili per la comunità e a mettersi in gioco per gli altri;
- una maggior conoscenza del proprio territorio;
- alcune abilità manuali per poter contribuire in prima persona in futuri lavori di cura e sistemazione del bene comune, alcune abilità pratiche utili per un futuro ruolo professionale;
- una maggior consapevolezza delle proprie caratteristiche personali e delle proprie capacità, una maggior capacità di usare inclinazioni personali e competenze per fare qualcosa di utile;
- la comprensione del valore del volontariato e una maggior volontà di partecipare in futuro ad azioni di volontariato;
- una maggior capacità di riflettere in modo critico soprattutto sulle conseguenze delle proprie azioni, sulle ricadute che possono avere sugli altri e sui valori che dovrebbero guidarle, la comprensione dell'importanza di alcuni valori (es. cura e tutela, rispetto, collaborazione, fatica, ecc).

Oltre ad aver acquisito tali “strumenti”, il 63% dei giovani dichiara che aver contribuito in prima persona a produrre “qualcosa di concreto” e positivo per tutti i cittadini li ha portati a sentirsi davvero utili e in grado di prendersi cura della propria comunità nonostante la giovane età. Accanto a ciò, percepirsi come gli artefici di questo miglioramento ha permesso loro, da una parte, di essere più consapevoli delle risorse personali che possono mettere a disposizione del territorio e, dall'altra, di considerarsi come soggetti aventi la capacità di influenzare la vita del proprio contesto di appartenenza ancor prima di diventare pienamente adulti.

Infine, nelle *Tablelle 11, 12 e 13* riportiamo la media del livello personale percepito dai giovani partecipanti in alcune delle competenze, atteggiamenti e caratteristiche personali fondamentali per esercitare un ruolo efficace di cittadinanza attiva e democratica.

Realizzare azioni basate su valori sociali	Collaborare con gli altri (pari e altre generazioni)	Cooperare per realizzare progetti con obiettivi in comune	Trovare soluzioni a problemi della comunità
6,1	9,3	8,7	4,3

Tabella 11. Media del livello personale percepito dai giovani in alcune competenze e capacità

Senso di appartenenza alla comunità	Senso di responsabilità per le proprie azioni	Interesse verso temi sociali e/o ambientali	Sensibilità nei confronti del bene comune
7,2	6,9	8,4	7,4

Tabella 12. Media del livello personale percepito dai giovani in alcuni aspetti e atteggiamenti

Capacità di esprimere le proprie opinioni	Proattività nei confronti della comunità di appartenenza	Spirito critico	Senso di autoefficacia	Desiderio di agire per scopi mutualistici
7,0	4,4	6,4	6,6	8,2

Tabella 13. Media del livello personale percepito dai giovani in alcune capacità e caratteristiche personali

4.4.5 I dati raccolti con il Focus Group (gruppo sperimentale)

I giovani partecipanti sostengono di aver compreso e/o approfondito i seguenti aspetti:

- alcuni principi fondamentali della Costituzione (art. 2, 3, 4, 5);
- alcuni diritti, doveri e responsabilità del cittadino con particolare riferimento al dovere di solidarietà;
- cenni sul principio di sussidiarietà orizzontale;
- maggior conoscenza del territorio di appartenenza e della rete di associazioni di volontariato e organizzazioni sociali.

Di seguito, elenchiamo le capacità e le competenze che i giovani partecipanti dichiarano di aver appreso e/o rafforzato grazie alla partecipazione all'esperienza di volontariato.

In termini di competenze e abilità sociali:

- collaborare e partecipare ad azioni collettive per realizzare un obiettivo comune;
- cooperare con diverse generazioni per raggiungere obiettivi condivisi;
- scegliere e condividere un obiettivo con altre persone;
- curare e tutelare in prima persona il proprio ambiente di vita;
- impegnarsi in prima persona per la realizzazione del bene comune;
- scegliere volontariamente di partecipare ad azioni che portino un beneficio alla comunità, scegliere volontariamente di partecipare ad azioni collettive;
- realizzare azioni che producano un miglioramento del proprio ambiente di vita e dei luoghi pubblici, realizzare azioni utili per la propria comunità;
- sapere a chi rivolgersi quando ci sono dei problemi che riguardano la collettività, contribuire in prima persona a risolvere i problemi della comunità;
- rispettare le regole della comunità di appartenenza;
- informarsi per avere un proprio pensiero critico;
- saper esprimere in modo adeguato le proprie idee e opinioni, saper dire la propria opinione in contesti di gruppo.

In termini di abilità pratiche:

- saper organizzare un lavoro o un compito;
- usare correttamente alcuni strumenti che possono essere utili anche in futuri lavori per la comunità.

In termini di competenze relazioni e prosociali:

- collaborare e fare lavoro di squadra;
- relazionarsi e socializzare in modo positivo con i coetanei;
- relazionarsi in modo adeguato con persone di altre generazioni, avere uno scambio intergenerazionale di conoscenze e saperi, confrontarsi con gli adulti, saper seguire i consigli delle persone adulte;

- essere empatici;
- condividere e avere uno scambio reciproco;
- aiutare gli altri e la comunità;
- ascoltare;
- dialogare e comunicare in modo rispettoso con gli altri;
- rispettare gli altri, l'ambiente e le regole;
- dare a tutti la libertà di dire la propria opinione.

In termini di capacità e atteggiamenti personali:

- sentirsi responsabili delle proprie azioni, preoccuparsi e prendersi a cuore le cose degli altri e il bene comune del proprio territorio di appartenenza;
- maggior consapevolezza che ognuno deve fare la propria parte e che il proprio contributo può portare a dei risultati positivi per tutti;
- essere propositivi, avere spirito d'iniziativa;
- assumersi un impegno e portarlo a termine, saper stare nella fatica;
- capacità riflessive su se stessi e le proprie azioni, maggior consapevolezza riguardo alle proprie competenze e alle caratteristiche personali e modalità di relazionarsi con gli altri;
- imparare dai propri errori, maggior curiosità e voglia di imparare cose nuove;
- riconoscere, apprezzare e valorizzare il lavoro e il contributo degli altri;
- volersi rendere utili agli altri e alla propria comunità, scegliere volontariamente di impegnarsi per realizzare il bene di tutti, volersi impegnare per scelta e non per obbligo e/o in risposta a una richiesta;
- sentirsi efficaci e in grado di lasciare un segno, sentirsi capaci di dare il proprio contributo attivo alla comunità di appartenenza, sentirsi utili per gli altri e la comunità;
- mettere se stessi e il proprio tempo a disposizione degli altri e per realizzare qualcosa che migliori le condizioni di tutti.

Infine, i giovani partecipanti ritengono che questa esperienza abbia trasmesso loro i seguenti valori:

- cura e tutela del bene comune, del territorio e delle persone;
- rispetto per l'ambiente, i luoghi del paese, il bene comune e le persone;
- solidarietà;
- senso di appartenenza;
- senso del bene comune;
- disponibilità a mettersi al servizio degli altri e della comunità, voglia di fare e mettersi in gioco;
- responsabilità personale;
- volontà condivisa e intergenerazionale di fare qualcosa di utile;
- determinazione, forza di volontà;
- impegno, fatica;
- senso critico, consapevolezza di ciò che ci circonda;
- aiuto e sostegno reciproco;
- altruismo;
- amicizia;
- generosità;
- gentilezza;
- donare il proprio tempo;
- apprezzamento, ammirazione;
- condivisione e scambio reciproco;
- divertimento condiviso;
- unione;
- inclusione;
- collaborazione, spirito di squadra, cooperazione;
- empatia;
- fiducia;
- ascolto.

4.4.6 I dati raccolti con il Focus Group (gruppo di controllo)

I giovani partecipanti sostengono di aver compreso e/o approfondito i seguenti aspetti:

- alcuni diritti, doveri e responsabilità del cittadino con particolare riferimento al dovere di solidarietà;
- maggior conoscenza del territorio di appartenenza e della rete di associazioni di volontariato e organizzazioni sociali.

Di seguito, elenchiamo le capacità e le competenze che i giovani partecipanti dichiarano di aver appreso e/o rafforzato grazie alla partecipazione all'esperienza di volontariato.

In termini di competenze e abilità sociali:

- collaborare e partecipare ad azioni collettive per realizzare un obiettivo comune;
- cooperare con diverse generazioni per raggiungere obiettivi condivisi;
- scegliere e condividere un obiettivo con altre persone;
- curare e tutelare in prima persona il proprio ambiente di vita, prendersi cura delle cose di tutti e non solo delle proprie;
- impegnarsi in prima persona per la realizzazione del bene comune;
- scegliere volontariamente di partecipare ad azioni che portino un beneficio alla comunità, scegliere volontariamente di partecipare ad azioni collettive;
- realizzare azioni utili per la propria comunità;
- rispettare le regole della comunità di appartenenza;
- partecipare ad attività di volontariato;
- partecipare attivamente alle proposte del proprio territorio;
- informarsi per avere un proprio pensiero critico;
- saper esprimere in modo adeguato le proprie idee e opinioni, saper dire la propria opinione in contesti di gruppo.

In termini di abilità pratiche:

- saper organizzare un lavoro o un compito;

- usare correttamente alcuni strumenti che possono essere utili anche in futuri lavori per la comunità;
- saper gestire il tempo per raggiungere l'obiettivo.

In termini di competenze relazioni e prosociali:

- collaborare e fare lavoro di squadra;
- relazionarsi e socializzare in modo positivo con i coetanei;
- relazionarsi in modo adeguato con persone di altre generazioni, avere uno scambio intergenerazionale di conoscenze e saperi, dialogare con gli adulti;
- aiutare gli altri e la comunità;
- confrontarsi;
- comunicare in modo rispettoso con gli altri;
- rispettare gli altri, l'ambiente e le regole;
- creare un clima positivo e di benessere.

In termini di capacità e atteggiamenti personali:

- sentirsi responsabili delle proprie azioni, preoccuparsi e prendersi a cuore le cose degli altri e il bene comune del proprio territorio di appartenenza;
- maggior consapevolezza che ognuno deve fare la propria parte, della forza della collaborazione, che tutti hanno diritto ad avere un bel posto dove vivere;
- essere propositivi;
- assumersi un impegno e portarlo a termine, saper stare nella fatica;
- capacità riflessive su se stessi e le proprie azioni, maggior consapevolezza riguardo alle proprie competenze e alle caratteristiche personali e modalità di relazionarsi con gli altri;
- imparare dai propri errori, maggior curiosità e voglia di imparare cose nuove;
- volersi rendere utili agli altri e alla propria comunità, scegliere volontariamente di impegnarsi per realizzare il bene di tutti, volersi impegnare per scelta e non per obbligo e/o in risposta a una richiesta;
- sentirsi capaci di dare il proprio contributo attivo alla comunità di appartenenza;
- mettere se stessi e il proprio tempo a disposizione degli altri e per realizzare qualcosa che migliori le condizioni di tutti;

- mettersi in gioco.

Infine, i giovani partecipanti ritengono che questa esperienza abbia trasmesso loro i seguenti valori:

- cura e tutela del bene comune, del territorio e delle persone;
- rispetto per l'ambiente, i luoghi del paese, il bene comune e le persone;
- solidarietà;
- disponibilità a mettersi al servizio degli altri e della comunità, voglia di fare e mettersi in gioco;
- responsabilità personale;
- impegno, fatica;
- partecipazione attiva;
- consapevolezza;
- aiuto e sostegno reciproco;
- altruismo;
- amicizia;
- generosità;
- mutualismo;
- dialogo;
- condivisione e scambio reciproco;
- accettazione della diversità;
- inclusione;
- collaborazione, spirito di squadra, cooperazione;
- empatia;
- soddisfazione personale;
- benessere.

4.5 Analisi e interpretazione dei dati raccolti

Dopo aver presentato i dati raccolti attraverso i due diversi strumenti di ricerca, vogliamo ora offrire al lettore una loro interpretazione mettendoli in relazione con il *framework* teorico al fine di trasformarli in risultati utili a rispondere alle domande di indagine.

4.5.1 Il concetto di bene comune

Dai *Grafici 7 e 8* si nota che gran parte dei giovani di entrambi i gruppi (sperimentale e controllo), prima della partecipazione all'esperienza di volontariato, presenta una visione prevalentemente giuridica del bene comune. Infatti, alcune delle principali categorie che gli adolescenti hanno utilizzato per descrivere il suo significato rimandano all'idea di *res publica*⁴²³. Ci riferiamo, nello specifico, alla concezione di bene comune come un insieme di beni materiali (es. infrastrutture, edifici e luoghi pubblici, monumenti e opere d'arte, ecc) e immateriali (es. servizi pubblici) la cui accessibilità debba essere regolata dal principio dell'uguaglianza in modo che nessun membro della comunità sia escluso dal suo utilizzo in quanto bene utile a soddisfare i bisogni delle persone e, quindi, di fatto, un diritto fondamentale e necessario per garantire una buona qualità della vita⁴²⁴.

Oltre a questa visione giuridica, si osserva anche, seppur in una percentuale minore di giovani - e in misura maggiore nel gruppo di controllo -, la presenza di altre categorie descrittive che richiamano l'idea pedagogica di bene comune sostenuta, in passato, da J. Maritain⁴²⁵ e, oggi, dall'UNESCO⁴²⁶. In particolare, tale concezione si rende evidente quando i giovani rappresentano il bene comune come:

- un bene di tipo immateriale culturale costituito, quindi, dall'insieme delle tradizioni culturali e dei saperi condivisi e tramandabili tra le generazioni⁴²⁷;
- un bene condiviso tra tutte le persone di una comunità e che in forza di questa caratteristica richiede una gestione co-responsabile in cui ciascuno scelga volontariamente di impegnarsi per prendersene cura e preservarlo per le generazioni future⁴²⁸;
- un obiettivo da raggiungere e che deve guidare le azioni comunitarie in modo che siano orientate a produrre un miglioramento e un beneficio all'intera comunità e, quindi, alla ricerca e realizzazione del benessere collettivo⁴²⁹.

⁴²³ Enciclopedia Treccani, *Beni comuni*, cit., consultato in data 6 settembre 2024.

⁴²⁴ *Ibidem*.

⁴²⁵ J. Maritain, *La persona e il bene comune* (1948), cit., pp. 31-32.

⁴²⁶ Unesco, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*, cit., pp. 82-83.

⁴²⁷ J. Maritain, *La persona e il bene comune* (1948), cit., pp. 31-32.

⁴²⁸ C. Boeris, *Il patto educativo di corresponsabilità: uno strumento per educare al bene comune nei percorsi di educazione alla cittadinanza*, cit., pp. 236-237.

⁴²⁹ E. Balduzzi, *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, cit., p. 136.

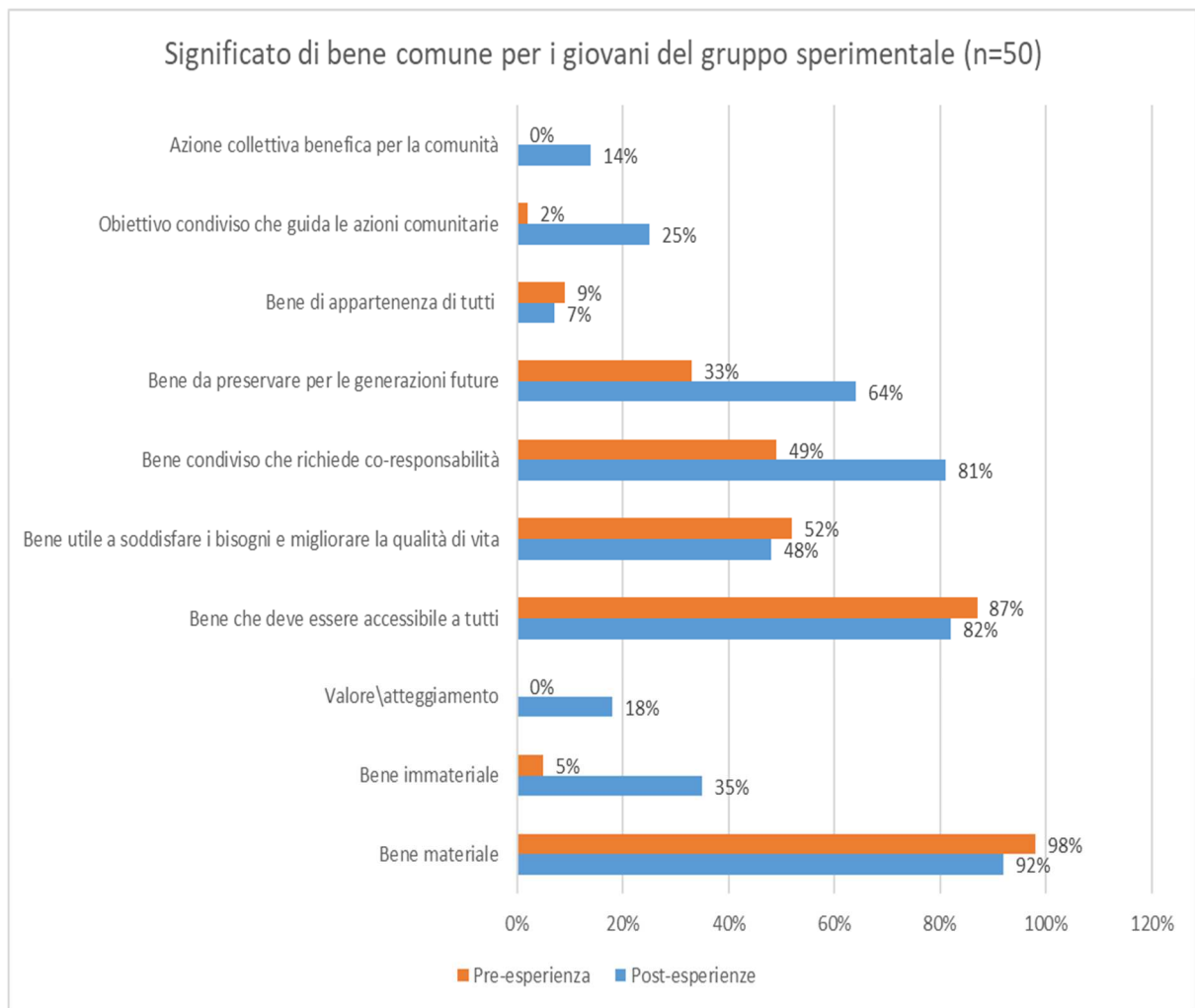


Grafico 7. Principali categorie che descrivono il concetto di bene comune secondo i giovani del gruppo sperimentale

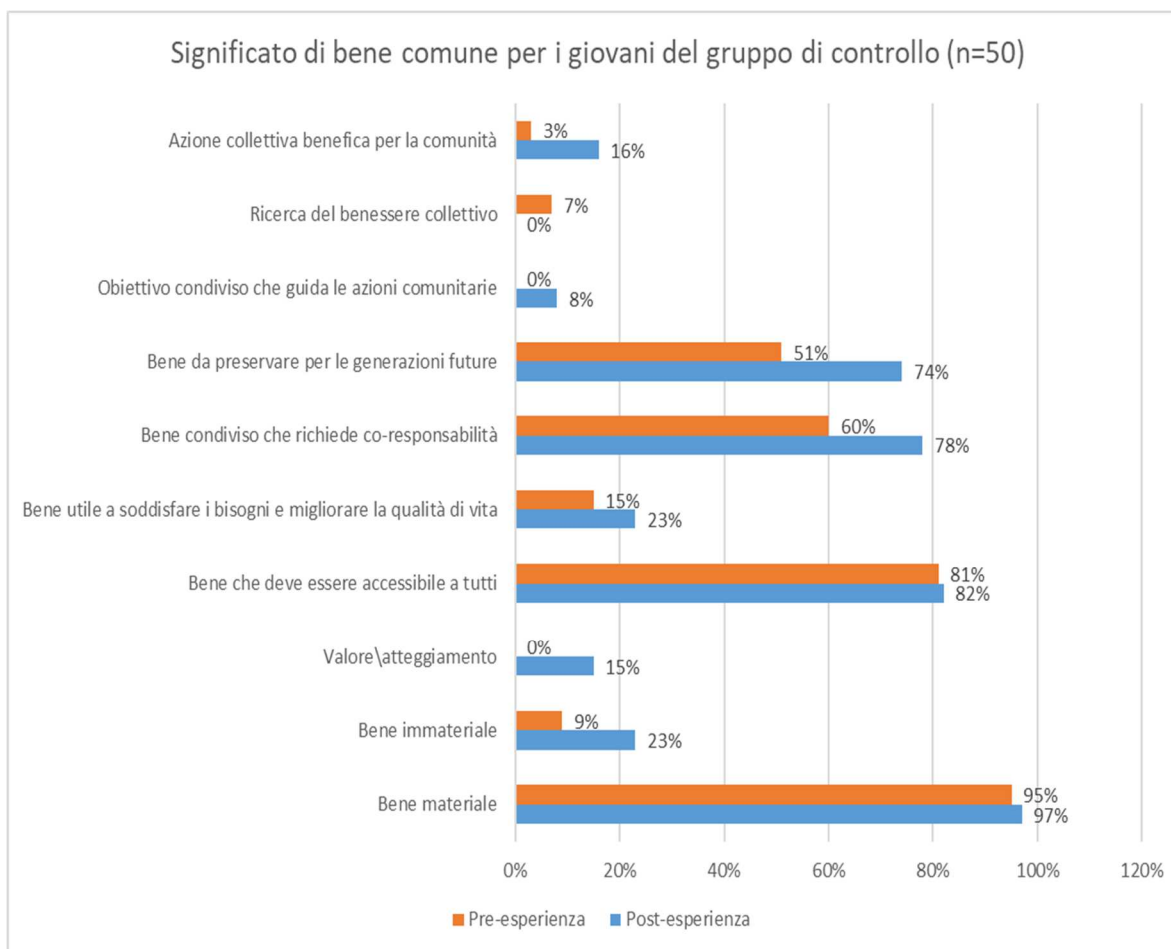


Grafico 8. Principali categorie che descrivono il concetto di bene comune secondo i giovani del gruppo di controllo

Esaminando sempre i *Grafici 7 e 8* e la *Tabella 14*, si vede, che al termine dell'esperienza, inizia in entrambi i gruppi - con intensità superiore in quello sperimentale - a diffondersi e ad acquisire maggior importanza la visione pedagogica di bene comune anche se quella predominante rimane comunque la concezione giuridica. Ciò potrebbe essere spiegato, da una parte, dalla brevità e concretezza dell'esperienza che non consente di fare grandi riflessioni ed esplorare a fondo determinati concetti teorici facendone emergere diverse sfaccettature e, dall'altra, dal *focus* del progetto stesso che si concentra sulla cura e tutela dei beni comuni materiali della comunità ossia in prevalenza della *res publica*. Tale interpretazione risulta plausibile se teniamo conto che è proprio nella squadra sperimentale, dove si è dedicato del tempo all'approfondimento del concetto di bene comune attraverso un momento formativo *ad hoc* e alcune attività di riflessione sul senso delle azioni dei partecipanti, che si osservano gli incrementi percentuali maggiori proprio in quelle categorie riconducibili alla visione pedagogica e un lieve decremento in alcune di quelle caratteristiche della visione giuridica. Questo non significa però che la partecipazione all'esperienza di volontariato, se non affiancata

da uno spazio di riflessione condivisa, non produca nessun apprendimento significativo nei confronti del concetto pedagogico di bene comune. Infatti, anche i giovani del gruppo di controllo dimostrano di aver conseguito alcune importanti consapevolezze soprattutto in merito alla possibilità che il bene comune sia costituito anche da beni spirituali⁴³⁰ (valori condivisi, atteggiamenti personali e beni morali che possono essere alla base della convivenza civile e democratica) e implichi per essere realizzato la messa in atto di azioni collettive benefiche per l'intera comunità, scelte in modo consapevole e volontario da ciascun membro.

La differenza con il gruppo sperimentale risiede soprattutto nella minor comprensione che il bene comune debba essere considerato un obiettivo condiviso tra le generazioni in grado di guidare le azioni societarie e, quindi, di fatto, la necessità che sia eletto a fine ultimo dell'agire virtuoso del buon cittadino democratico⁴³¹. Inoltre, l'assenza di momenti di riflessione condivisa potrebbe chiarire anche il minor incremento nella capacità di riconoscere il bene comune come un bene condiviso di cui ciascuno è co-responsabile e che deve essere preservato perché le generazioni future ne possano godere. Infatti, basare il processo educativo solo sulla sperimentazione concreta di azioni di cura e tutela del bene comune potrebbe non essere sufficiente a sviluppare negli adolescenti, soprattutto quelli di età inferiore e ancora frequentanti la Scuola Secondaria di 1° Grado, un solido senso di responsabilità verso le proprie scelte e a far capire loro l'importanza e la necessità di essere i primi artefici della realizzazione del bene comune ponendo in essere azioni quotidiane volontarie che abbiano una ricaduta positiva sulla comunità di appartenenza.

In sintesi, possiamo affermare che la partecipazione al progetto "Ci sto? Affare fatica!", ancor di più se adeguatamente supportata da momenti riflessivi, consente ai giovani, non solo di imparare a prendersi cura in prima persona della *res publica* ma anche di iniziare a cogliere l'esistenza di un ulteriore livello di significato del bene comune che rimanda a una dimensione etico-valoriale all'interno della quale riconoscere la realizzazione del bene comune come l'obiettivo ultimo dell'agire umano e che spinge le diverse generazioni a collaborare e condividere la responsabilità della sua promozione e tutela.

⁴³⁰ J. Maritain, *La persona e il bene comune* (1948), cit., pp. 31-32.

⁴³¹ E. Balduzzi, *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, cit., p. 136.

	Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
Bene materiale	-6%	2%
Bene immateriale	30%	14%
Valore\atteggiamento	18%	15%
Bene che deve essere reso accessibile a tutti	-5%	1%
Bene utile a soddisfare i bisogni e a migliorare la qualità di vita	-4%	8%
Bene condiviso che richiede co-responsabilità	32%	18%
Bene da preservare per le generazioni future	31%	23%
Bene di appartenenza di tutti	-2%	0%
Obiettivo condiviso che guida le azioni comunitarie	23%	8%
Ricerca del benessere collettivo	/	-7%
Azione collettiva benefica per la comunità	14%	13%

Tabella 14. Differenze % tra i livelli post e pre esperienza delle diverse categorie descrittive del bene comune

4.5.2 Il concetto di agire democratico

Dai *Grafici 9 e 10* si osserva che, prima della partecipazione all'esperienza di volontariato, le principali categorie utilizzate dai giovani di entrambi i gruppi (sperimentale e controllo) per descrivere il significato di "agire democratico" riconducono alla dimensione politico-decisionale e alla sfera dei diritti e doveri. Infatti, sembra che la maggior parte degli adolescenti attribuisca al termine democratico la caratteristica di criterio organizzativo con il compito di regolare tre diversi aspetti della vita comunitaria:

- 1) la funzione politica e la distribuzione del potere decisionale tra i membri di una collettività in modo che a ciascuno sia data la possibilità di avere uno spazio di influenza

all'interno di quei processi che portano a prendere le decisioni per rispondere agli interessi collettivi;

- 2) la partecipazione dei singoli nei diversi ambiti della vita della comunità al fine di allestire dei contesti in grado di garantire a tutti pari opportunità di accesso ad alcuni diritti fondamentali tra cui rivestono un ruolo centrale la libertà di scelta e di pensiero;
- 3) il buon funzionamento dei processi decisionali che richiede di rispettare alcuni principi basilari come la necessità di strutturare *setting* che facilitino la libera espressione delle idee di ogni persona e quella di ascoltare e accettare le opinioni diverse dalle proprie.

Accanto a questa visione ampiamente diffusa, però, si può notare anche la presenza di altre categorie - seppur con una percentuale molto ridotta in entrambi i gruppi - che possono collegarsi all'idea di democrazia promossa dal Consiglio d'Europa ossia di modalità di convivere e co-agire in modo responsabile all'interno della comunità di appartenenza⁴³². In particolare, tale accezione può essere rintracciata nella definizione di "agire democratico" come capacità di decidere insieme gli obiettivi che una collettività deve raggiungere scegliendo in base a valori condivisi che spingono a collaborare gli uni con gli altri per la realizzazione di un bene superiore e per garantire il progresso positivo della società⁴³³.

Infine, è importante sottolineare che circa la metà degli adolescenti riconosce una connessione tra democrazia e responsabilità personale dichiarando che agire in modo democratico significa, da una parte, rispettare le leggi e i doveri espressi nella Costituzione Italiana e, di conseguenza, saper rispondere delle proprie scelte e azioni soprattutto quando non sono in linea con tali principi e valori condivisi e, dall'altra, essere disposti a cogliere e fare propri i problemi della comunità, assumendosi anche il dovere di prendersene cura in prima persona per una loro positiva risoluzione⁴³⁴.

⁴³² K. O'Shea, *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l'educazione...*, cit., p. 7.

⁴³³ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., pp. 33-36.

⁴³⁴ K. O'Shea, *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l'educazione...*, cit., p. 9 e p. 22.

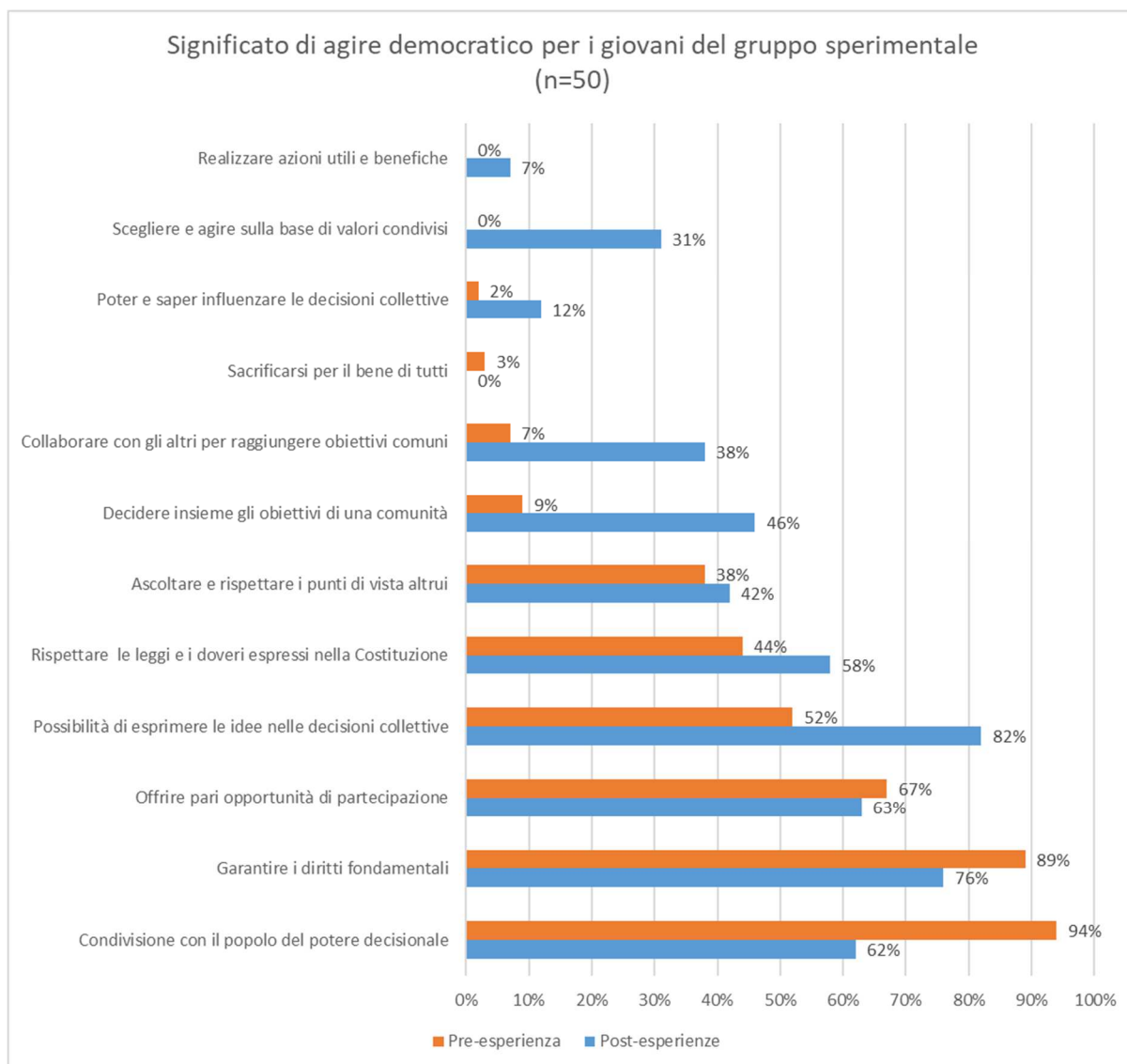


Grafico 9. Principali categorie che descrivono il concetto di agire democratico secondo i giovani del gruppo sperimentale

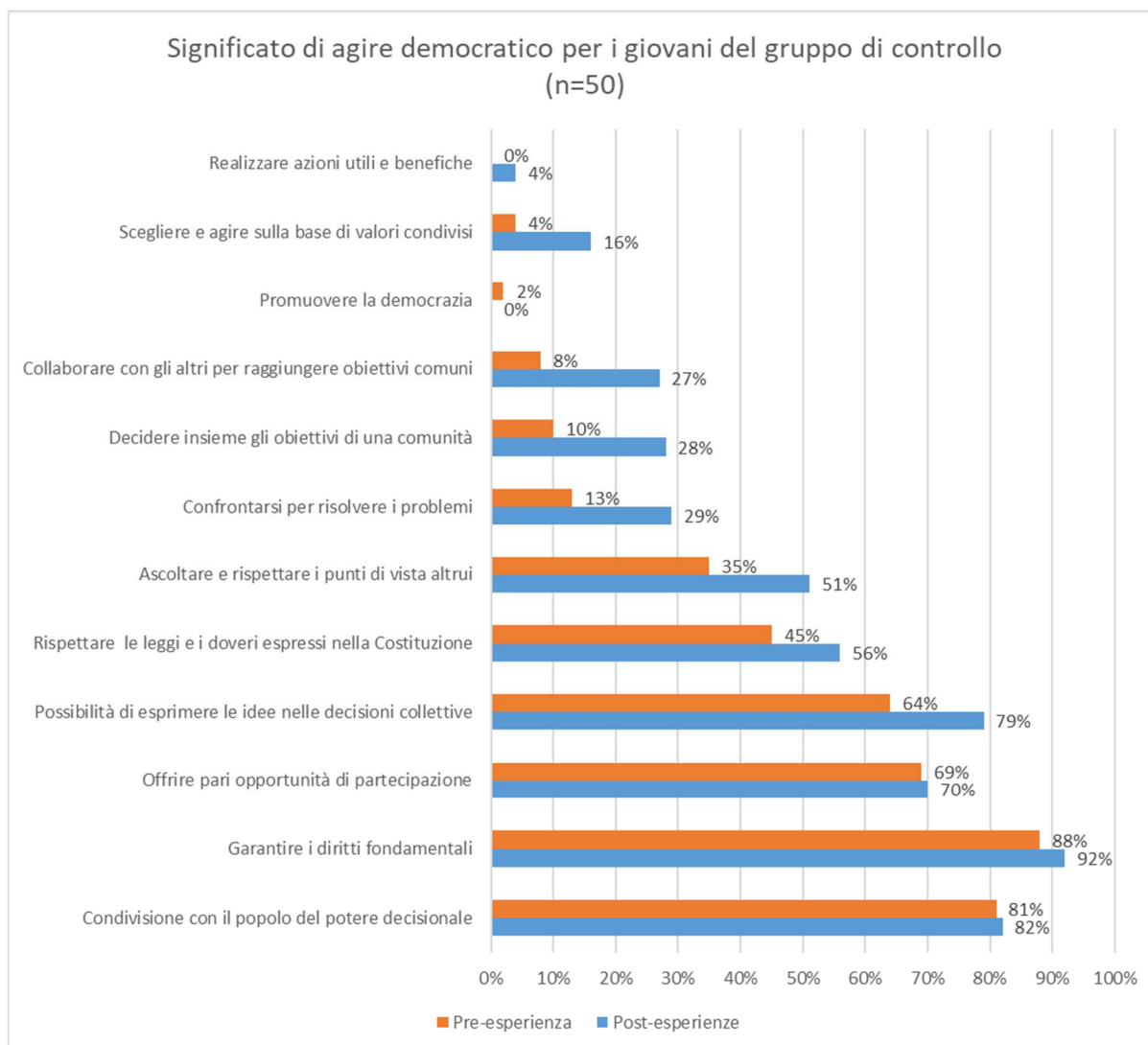


Grafico 10. Principali categorie che descrivono il concetto di agire democratico secondo i giovani del gruppo di controllo

Esaminando sempre i *Grafici 9 e 10* e la *Tabella 15*, possiamo notare come al termine dell'esperienza inizia a diffondersi maggiormente la concezione di "agire democratico" sostenuta dal Consiglio d'Europa. Tale *trend* è osservabile in entrambi i gruppi, anche se in misura nettamente prevalente in quello sperimentale dove si assiste anche, a differenza dell'altro gruppo, al decremento delle categorie legate alla rappresentazione di democrazia come criterio organizzativo fatta eccezione a quelli relativi al buon funzionamento dei processi decisionali. Il fatto che nel gruppo sperimentale una percentuale maggiore di giovani sia arrivata a sviluppare una consapevolezza più ampia e sfaccettata del termine democratico è da ricercare probabilmente, come accaduto anche per il concetto di bene comune, nel coinvolgimento degli adolescenti in un momento formativo che, tra i diversi contenuti, ha consentito loro di riflettere insieme specificatamente sul significato di "agire democratico".

Nonostante tale differenza tra i due gruppi, va sottolineato che, in quello di controllo, l'incremento nelle categorie "decidere insieme gli obiettivi di una comunità", "collaborare con gli altri per raggiungere obiettivi comuni" e "scegliere e agire sulla base di valori condivisi" appare comunque significativo, attestandosi, infatti, tra il 12% e il 19%. Ciò dimostra, quindi, che anche l'esperienza di volontariato in sé, senza l'affiancamento di un momento di riflessione condivisa, possa essere comunque considerata una valida e importante palestra di "democrazia partecipativa". Tale progetto, infatti, pur non avendo come *focus* specifico ed esplicito il tema della cittadinanza democratica, consente lo stesso ai giovani di cominciare a rendersi conto che per poter vivere in una società democratica capace di garantire a tutti una vita piena e pari opportunità di realizzazione personale e sociale, non basta saper partecipare con competenza ai processi decisionali comunitari ma bisogna prima di tutto sentirsi responsabili nei confronti della comunità di appartenenza e voler fare la propria parte in vista della promozione del bene comune e del benessere collettivo.

Infine, la scelta pedagogica di strutturare l'esperienza di volontariato in base al criterio democratico⁴³⁵ - offrendo ai partecipanti uno spazio di espressione e azione dove le opinioni di tutti dovevano essere rispettate e il contributo di ciascuno è stato necessario per poter raggiungere l'obiettivo finale -, potrebbe essere l'elemento che ha facilitato negli adolescenti la presa di coscienza in merito al fatto che l'agire democratico significhi anche trovare nuove modalità per stare insieme, organizzandosi attorno a obiettivi comuni capaci di racchiudere interessi collettivi e valori condivisi.

In sintesi, possiamo affermare che la partecipazione al progetto "Ci sto? Affare fatica!", ancor di più se adeguatamente supportata da momenti riflessivi, consente ai giovani, da una parte, di iniziare a riconoscere la democrazia come un principio in grado di spingere le persone ad abbracciare quegli obiettivi condivisi che mirano alla realizzazione del bene comune⁴³⁶ e, dall'altra, di acquisire e/o rafforzare una serie di competenze democratiche tra cui spiccano le abilità di ascolto, collaborazione, cooperazione, partecipazione intenzionale e consapevole e risoluzione positiva dei conflitti⁴³⁷.

⁴³⁵ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., pp. 121-122.

⁴³⁶ Consiglio Europeo, *Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza...*, cit., pp. 2-8.

⁴³⁷ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., pp. 33-36.

	Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo
Condivisione con il popolo del potere decisionale	-32%	1%
Garantire i diritti fondamentali	-13%	4%
Offrire pari opportunità di partecipazione	-4%	1%
Possibilità di esprimere le idee nelle decisioni collettive	30%	15%
Rispettare le leggi e i doveri espressi nella Costituzione	14%	11%
Ascoltare e rispettare i punti di vista altrui	4%	16%
Confrontarsi per risolvere i problemi	/	16%
Decidere insieme gli obiettivi di una comunità	37%	18%
Collaborare con gli altri per raggiungere obiettivi comuni	31%	19%
Sacrificarsi per il bene di tutti	-3%	/
Poter e saper influenzare le decisioni collettive	10%	/
Promuovere la democrazia	/	-2%
Scegliere e agire sulla base di valori condivisi	31%	12%
Realizzare azioni utili e benefiche	7%	4%

Tabella 14. Differenze % tra i livelli post e pre esperienza delle diverse categorie descrittive dell'agire democratico

4.5.3 Le capacità pro-sociali, relazionali e sociali

Analizzando i dati raccolti è evidente che la maggior parte delle capacità acquisite e/o potenziate dai giovani di entrambi i gruppi (sperimentale e controllo) sono di tipo pro-sociale, relazionale e sociale, aspetto che risulta particolarmente interessante se pensiamo che tali competenze rappresentano uno dei più importanti elementi costituenti il *proprium* dell'educazione alla cittadinanza attiva e democratica. La predominanza di tali apprendimenti di carattere socio-relazionale può essere spiegata non solo dal fatto che “Ci sto? Affare fatica!” è un'esperienza di volontariato ma anche e soprattutto dalla sua impostazione metodologica incentrata sul “fare assieme” e, quindi, sulla dimensione di gruppo all'interno della quale ciascun adolescente è stato chiamato a interagire con gli altri, a esprimere le proprie idee nel rispetto di quelle altrui e ad agire cooperando con coetanei e adulti al fine di raggiungere con successo gli obiettivi di prendersi cura del bene comune e di migliorare il proprio territorio di appartenenza.

Innanzitutto, focalizzandoci sulle competenze pro-sociali e relazionali, osserviamo che tra le abilità più rafforzate dalla partecipazione al progetto - con un incremento di 1,5 punti nella squadra sperimentale e di 1,6 punti in quella di controllo - troviamo la collaborazione con gli altri, siano essi coetanei o persone di altre generazioni, all'interno di una dimensione di gruppo. Questo appare assai rilevante in quanto, come sostenuto dalla letteratura di riferimento, è proprio il potenziamento della capacità di fare lavoro di squadra che rende un cittadino in grado di agire assieme agli altri membri della propria comunità per perseguire obiettivi condivisi e di partecipare attivamente e a “fronte unito” alla risoluzione dei problemi della società⁴³⁸. Accanto a ciò, i dati ci rivelano anche l'acquisizione o il consolidamento di altre importanti capacità pro-sociali considerate alla base di un esercizio democratico del proprio ruolo di cittadinanza attiva. Tra esse spiccano il saper socializzare e relazionarsi in modo adeguato sia con i pari che con gli adulti, l'ascolto rispettoso delle opinioni di tutti al fine di avere un buon dialogo e una comunicazione efficace, il volersi confrontare e condividere le idee, l'aver uno scambio costruttivo e reciproco sia intra che intergenerazionale, l'essere empatici e aiutare gli altri e, infine, l'inclinazione a incentivare un clima relazionale orientato alla cura del benessere collettivo e della libertà di espressione. Per comprendere appieno la portata di questi apprendimenti per un futuro cittadino attivo, basti ricordare che ciascuna delle

⁴³⁸ F. Audigier, *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, cit., pp. 173-174.

sudette abilità riveste una funzione chiave nella costruzione di una comunità coesa, inclusiva, promotrice del bene comune e in cui ciascuno abbia la possibilità di raggiungere il pieno sviluppo⁴³⁹. Esse, infatti, consentono a chi le possiede e le sa esercitare in modo etico di costruire relazioni basate sulla fiducia e caratterizzate dalla reciprocità, elementi non solo precursori del “senso del noi”⁴⁴⁰ ma anche indispensabili per manifestare la propria cittadinanza come stile di con-vivenza pacifica volto al progresso positivo della società⁴⁴¹.

In secondo luogo, spostando la nostra attenzione sulle funzioni puramente sociali, cogliamo tra le dichiarazioni dei giovani il rafforzamento di diverse abilità che possono essere raggruppate in due macro competenze legate alla democrazia partecipativa: la capacità di impegnarsi in azioni collettive finalizzate al raggiungimento di obiettivi comuni utili alla società di appartenenza e quella di partecipare ai processi decisionali comunitari.

Per quanto concerne la prima competenza, è fondamentale sottolineare che gli apprendimenti non si esauriscono solo nell’aver sperimentato e interiorizzato nuove modalità per avere un ruolo da protagonista all’interno della comunità come, ad esempio, la cooperazione intergenerazionale volta al prendersi cura del bene comune o la capacità di contribuire in prima persona scegliendo obiettivi che mirino, attraverso piccoli gesti concreti e quotidiani, al miglioramento del proprio ambiente di vita affinché si produca un beneficio di cui tutti i membri di una società possano godere. Infatti, in entrambi i gruppi, sono state rilevate anche altre importanti acquisizioni: da una parte, lo sviluppo di una maggior consapevolezza in merito all’importanza e al dovere di fare la propria parte sia nelle azioni collettive quanto nell’individuazione di ulteriori obiettivi condivisi che possano guidarle e, dall’altra, il consolidamento della capacità di fare propri gli obiettivi della comunità anche quando non si è contribuito a sceglierli. È fondamentale, però, comprendere che se l’apprendimento più significativo potrebbe apparire il consolidamento della capacità di realizzare e promuovere il bene comune, dato che rappresenta la finalità ultima dell’educazione alla cittadinanza attiva e democratica⁴⁴², nella realtà gli aspetti più interessanti risultano essere quest’ultimi appena descritti in quanto lasciano intravedere il ruolo che la partecipazione all’esperienza “Ci sto? Affare fatica!” potrebbe avere nel consentire ai giovani sia di imparare a inserirsi all’interno di

⁴³⁹ N. Valenzano, *Necessità e impossibilità dell’educazione alla cittadinanza. La comunità di ricerca...*, cit., pp. 256-257.

⁴⁴⁰ E. Balduzzi, *La pedagogia del bene comune e l’educazione alla cittadinanza*, cit., pp. 117-124.

⁴⁴¹ F. Audigier, *Concetti di base e competenze chiave per l’Educazione alla Cittadinanza Democratica*, cit., pp. 173-174.

⁴⁴² J. Delors, *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO...*, cit., pp. 52-54.

una progettualità comunitaria condivisa tra le generazioni che la abitano che di abbozzare una prima rudimentale *forma mentis* sussidiaria grazie alla quale diventare consapevoli che la continua rigenerazione del bene comune non è solo compito del sistema di amministrazione pubblica locale⁴⁴³.

Rispetto, invece, all'incremento nella capacità di partecipare attivamente all'interno dei processi decisionali comunitari è utile osservare che, in entrambi i gruppi, al termine dell'esperienza non si registra solo un consolidamento di abilità essenziali al *decision making* - quali saper esprimere le proprie opinioni in modo adeguato ed efficace, informarsi per avere un pensiero critico, riuscire a esternare le proprie idee quando si è in un contesto grupppale - ma anche un accenno di attenzione verso la dimensione etico-valoriale che dovrebbe permeare tali processi affinché siano realmente democratici⁴⁴⁴. Dalle affermazioni dei giovani, si comprende, infatti, che essi sembrano aver anche maggiormente imparato a prendere decisioni capaci di rispettare e tener conto delle opinioni di tutti nonché orientate a rispondere agli interessi comunitari e non solo ai bisogni dei singoli, apprendimenti che per un cittadino attivo appaiono centrali al fine di poter dare ai processi decisionali una direzione benefica per il progresso della comunità e per il raggiungimento del benessere di tutti.

In conclusione, esplorata la vasta gamma di capacità pro-sociali, relazionali e sociali acquisite o rafforzate dai giovani partecipanti indipendentemente dalla presenza o meno di specifici momenti formativi e riflessivi, possiamo ritenere che il progetto "Ci sto? Affare fatica!" rivela il suo principale potenziale pedagogico nell'educazione alla sociabilità e alla solidarietà, così come intesa dal pensiero personalista. Tale esperienza, infatti, facendo sperimentare ai giovani un contesto democratico all'interno del quale collaborare per curare e tutelare il bene comune, che diventa quindi un obiettivo condiviso tra diverse generazioni, consente loro di rafforzare le abilità necessarie a una positiva con-vivenza comunitaria e gli strumenti per adottare un comportamento civico consapevole ed etico imprescindibile per poter contribuire in prima persona al raggiungimento degli scopi della società.

⁴⁴³ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., p. 318.

⁴⁴⁴ Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., pp. 10-11.

4.5.4 Gli atteggiamenti

Tra gli apprendimenti dichiarati dagli adolescenti di entrambi i gruppi possiamo notare, accanto alle numerose capacità descritte nel paragrafo precedente, la presenza di diversi atteggiamenti e modi di essere riconducibili all'ideale di cittadino attivo e democratico esplicitato nei documenti dell'Unione Europea⁴⁴⁵.

Innanzitutto, ci riferiamo al fatto che i giovani sostengono di aver sviluppato una maggior volontà di rendersi utili per la propria comunità di riferimento imparando a mettere se stessi e il proprio tempo a disposizione degli altri così da poter contribuire in prima persona al benessere collettivo. In secondo luogo, sembra che la partecipazione al progetto abbia consentito di affinare lo spirito di iniziativa e la propositività grazie soprattutto all'essersi potuti mettere in gioco con curiosità e voglia di imparare dallo scambio con gli altri e dai propri errori. Infine, come ci illustra la *Tabella 15*, si evidenzia anche un aumento della proattività, del desiderio di agire per scopi mutualistici impegnandosi attivamente per un miglioramento della propria comunità, dell'interesse e della sensibilità nei confronti del bene comune e delle tematiche sociali e ambientali che li spingono a preoccuparsi e a prendersi più a cuore le questioni comunitarie.

	Interesse verso temi sociali e/o ambientali	Sensibilità nei confronti del bene comune	Proattività nei confronti della comunità di appartenenza	Desiderio di agire per scopi mutualistici
Gruppo sperimentale	+ 0,1	+ 0,6	+ 0,6	+ 0,6
Gruppo di controllo	+ 0,1	+ 0,5	+ 0,3	+ 0,8

Tabella 15. Differenze tra i livelli percepiti post e pre esperienza dagli adolescenti in alcuni atteggiamenti necessari per esercitare un ruolo efficace di cittadinanza attiva e democratica

⁴⁴⁵ *Ibidem.*

Volendo spostare ora l'attenzione dal contenuto all'entità degli apprendimenti, è doveroso notare che la maggior parte degli atteggiamenti, seppur rafforzati, presenta scostamenti inferiori a 1 punto. Tali modesti incrementi, dovuti con tutta probabilità alla brevità dell'esperienza che non consente un allenamento tale da poter davvero interiorizzare i “modi di essere”, ci rivelano che quanto imparato dagli adolescenti, seppur importante - dato che rappresentano atteggiamenti rintracciabili sia nel *Rapporto Eurydice*⁴⁴⁶ (Commissione Europea, 2017) che nella *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*⁴⁴⁷ (Consiglio Europeo, 2018) - è solo un primo passo nella formazione dell'identità di cittadino democratico capace di mettersi con responsabilità e costanza al servizio della comunità e di adottare consapevolmente la filosofia “*I care*” di Don Milani⁴⁴⁸. È importante sottolineare che con questa considerazione non vogliamo assolutamente sminuire il valore del progetto “Ci sto? Affare fatica!” ma sostenere che la sua efficacia educativa potrebbe essere potenziata se si offrisse agli adolescenti una “palestra di cittadinanza” di durata superiore (dalle 2 alle 4 settimane invece di 1 sola settimana) senza per questo inficiare la sua natura di volontariato episodico.

Per concludere, un ultimo atteggiamento che appare notevolmente consolidato nei giovani partecipanti è la propensione a impegnarsi ancora in attività di volontariato. Infatti, come possiamo vedere dalla *Tabella 16*, confrontando la percentuale di ragazzi che dichiarano al termine della partecipazione al progetto di volersi dedicare in futuro ad altre attività di volontariato con la percentuale di giovani che prima di prendere parte all'esperienza dedicavano già del tempo in azioni solidali, si registra un aumento del 33-34% in entrambi i gruppi.

Tra tutti gli apprendimenti fino a qui elencati, questo appare come il più rilevante se pensiamo che la solidarietà non è solo uno dei principali doveri di cittadinanza - così come affermato dall'art. 2 della Costituzione Italiana - ma soprattutto una delle virtù civiche cardine nel mondo moderno per definirsi davvero un “buon cittadino”⁴⁴⁹. Tale forte incremento, seppur in parte dovuto al consolidamento del desiderio di agire per scopi mutualistici, potrebbe essere spiegato anche da altri due aspetti. Da una parte, - motivazione espressa soprattutto dai giovani del gruppo di controllo - dalla maggior comprensione del reale valore e dell'importanza del

⁴⁴⁶ European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe – 2017...*, cit., pp. 5-11.

⁴⁴⁷ Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., pp. 1-13.

⁴⁴⁸ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., p. 153.

⁴⁴⁹ E. Balduzzi, *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, cit., pp. 135-138.

volontariato come strumento e opportunità per fare qualcosa per il proprio paese e, dall'altra, dalla sua stessa natura di esperienza occasionale (Ambrosini, 2015)⁴⁵⁰ che può aver consentito ai giovani che non avevano mai svolto prima volontariato di approcciarsi in modo “leggero” al mondo della solidarietà senza quindi troppe pressioni o richieste che avrebbero potuto, se presenti, minare lo sviluppo della motivazione a mettersi al servizio degli altri.

	Frequenza di volontariato pre esperienza	Volontà di prendere parte ad altre attività di volontariato al termine dell'esperienza
Gruppo sperimentale	42% svolge a volte o spesso volontariato	74%
Gruppo di controllo	34% svolge a volte o spesso volontariato	67%

Tabella 16. Propensione al volontariato degli adolescenti pre e post esperienza
“Ci sto? Affare fatica!”

4.5.5 I valori

Dai dati raccolti tramite i *focus group* possiamo osservare che la partecipazione al progetto sembra aver consentito ai giovani di entrambi i gruppi di diventare maggiormente coscienti rispetto alla dimensione valoriale che permea le diverse azioni che un singolo o un gruppo possono compiere all'interno della propria comunità di appartenenza. Infatti, gli adolescenti hanno dichiarato che l'esperienza di volontariato ha permesso loro di comprendere più a fondo l'importanza di numerosi valori, alcuni dei quali richiamano con forza il concetto di agire democratico e virtuoso, come la cura e la tutela del bene comune, il rispetto, la solidarietà, il mutualismo, la forza di volontà, l'altruismo, l'amicizia, la generosità, la gentilezza, l'apprezzamento, l'unione, l'inclusione, l'accettazione della diversità, la fiducia, la partecipazione attiva e, infine, il benessere.

⁴⁵⁰ M. Ambrosini, *Introduzione. Perché il volontariato episodico ci interpella: l'esperienza di Expo Milano 2015* in (a cura di) M. Ambrosini, *Volontariato post-moderno. Da Expo Milano 2015...*, cit., pp.13-19.

A livello educativo, però, l'aspetto più interessante non riguarda tanto il fatto che gran parte dei valori appena elencati sono ritenuti fondamentali dall'Unione Europea per costruire società democratiche orientate alla realizzazione del bene comune⁴⁵¹, quanto la loro numerosità che svela come il progetto possa avere un ruolo nell'aiutare i giovani a cogliere per la prima volta la presenza di un vero e proprio sistema di valori condivisi all'interno della comunità in cui abitano e al quale è necessario, da cittadino attivo, fare riferimento se si desidera appartenervi e parteciparvi in modo socialmente desiderabile.

Va sottolineato comunque che, nonostante il riconoscimento della presenza di un sistema di valori democratici sia da considerarsi un'acquisizione di rilievo, l'apprendimento più significativo consiste nell'aver rafforzato la capacità di usare tali valori come bussole per guidare le azioni personali a livello sociale, così come dimostrato dall'incremento di 1 punto nel gruppo sperimentale e di 1,1 punti in quella di controllo della capacità di "realizzare azioni basate su valori sociali". Il potenziamento di quest'ultima capacità, infatti, potrebbe rappresentare un indicatore del fatto che gli adolescenti abbiano, da una parte, iniziato a pensare il sistema di valori comunitari non solo come un insieme di elementi scelti solo dagli adulti bensì valori importanti e condivisibili anche dalla loro generazione e, dall'altra parte, incominciato a "farli propri", condizione necessaria secondo Aristotele per trasformarli - seppur con un lungo allenamento - in *habitus morali* e quindi giungere ad esercitare un autentico ruolo di "buon cittadino" capace davvero di indirizzare le proprie scelte e azioni verso fini etici⁴⁵².

In sintesi, possiamo ritenere che "Ci sto? Affare fatica!" si configura come una proposta educativa di stampo deweyano⁴⁵³. Esso, infatti, appare sia un contesto in cui i giovani possano riflettere sull'importanza dei valori portando alla luce il sistema etico-morale su cui poggia la propria società democratica che una palestra dove allenarsi a interiorizzarlo e a usarlo saggiamente per dare una direzione e un senso comunitario al proprio comportamento sociale.

4.5.6 Il senso di appartenenza

La *Tabella 17* mostra che nei giovani - con una leggera differenza tra i due gruppi che può essere considerata non significativa a livello statistico - l'aver partecipato al progetto ha portato a un aumento del senso di appartenenza percepito nei confronti della propria comunità

⁴⁵¹ Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., pp. 10-11.

⁴⁵² C. Mazzarelli (a cura di), *Aristotele. Etica Nicomachea*, libro II, 1103b e 1105a – 1106a, cit..

⁴⁵³ J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), cit., pp. 97-110.

di riferimento. Nonostante sia evidente che tale incremento è molto contenuto, esso è di particolare importanza dato che il sentirsi parte del luogo in cui si vive è il primo *step* per sviluppare il senso civico che rappresenta una delle tre dimensioni del costrutto di cittadinanza attiva⁴⁵⁴.

	Senso di appartenenza alla comunità (livello percepito pre esperienza)	Senso di appartenenza alla comunità (livello percepito post esperienza)	Differenza tra livelli percepiti post e pre esperienza
Gruppo sperimentale	6,7	7,1	+ 0,4
Gruppo di controllo	6,5	7,2	+ 0,7

Tabella 17. Livelli percepiti dai giovani partecipanti rispetto al senso di appartenenza alla comunità

Se l'intensità dell'apprendimento può dipendere in larga parte dalla durata dell'esperienza che risulta insufficiente a un'interiorizzazione profonda e stabile di atteggiamenti e sentimenti, le probabili cause vanno ricercate in due aspetti principali.

In primo luogo, nel fatto che il progetto, come spiegato nel paragrafo precedente, consenta agli adolescenti di iniziare a fare proprio il sistema di valori della comunità. Infatti, come sostenuto da Samers, la condivisione consapevole e intenzionale dei valori e dei principi morali fondanti una collettività è condizione essenziale e primaria per generare *citizenship* ossia un'appartenenza civica in grado di farci percepire ed essere riconosciuti dagli altri quali membri effettivi di quella comunità⁴⁵⁵.

In secondo luogo, nel vincolo di poter aderire all'esperienza solo se si è residenti nel Comune in cui è realizzata. Tale regola, pensata per incentivare le nuove generazioni a conoscere meglio e sotto una diversa prospettiva l'ambiente in cui quotidianamente abitano, può giocare un ruolo centrale nello sviluppo del senso di appartenenza proprio perché li aiuta a esplorare il territorio e a scoprirne risorse e problemi che prima ignoravano. Infatti, avere una più ampia conoscenza del proprio Comune e possedere informazioni utili a comprendere il

⁴⁵⁴ M. Santerini, *Il quadro attuale dell'educazione alla cittadinanza in Educazione alla cittadinanza e alla solidarietà: cultura dei diritti umani*, cit., pp. 1-8.

⁴⁵⁵ M. Samers, *Migrazioni*, cit., pp. 219-264.

funzionamento di alcuni processi alla base della società civile, può far sentire agli adolescenti di essere maggiormente immersi nella vita della comunità arrivando a ritenersi davvero parte di quel mondo.

Per concludere, possiamo quindi affermare che il progetto, benché abbia la natura di volontariato episodico, presenta un ruolo fondamentale nel veicolare apprendimenti non solo inerenti al *proprium* dell'educazione alla cittadinanza in ottica democratica ma anche capaci di intercettare il cuore del costruito stesso di cittadinanza attiva.

4.5.7 Il senso di responsabilità

Un'altra dimensione costitutiva della cittadinanza attiva che subisce un notevole rafforzamento sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo, rispettivamente di 1,8 punti nella prima e di 1,4 punti nella seconda, è il senso di responsabilità personale (vedi *Tabella 18*). Nello specifico, al termine dell'esperienza, i giovani dichiarano di sentirsi più responsabili nei confronti del proprio comportamento in quanto il progetto li ha aiutati a riflettere sulle conseguenze delle loro azioni e su come queste possano influenzare in modo positivo o negativo la comunità in cui vivono, elementi che li hanno portati a comprendere come sia necessario scegliere con cura valori e principi da eleggere a guida del proprio operato. Se volessimo, invece, soffermarci sulle motivazioni che probabilmente hanno indotto gli adolescenti a sviluppare tali consapevolezza è doveroso fare riferimento alle modalità con cui è organizzata l'esperienza e, in particolare, ai criteri con cui vengono individuati i beni comuni oggetto di sistemazione e/o rigenerazione urbana. Infatti, la scelta ricade su lavori che siano sufficientemente complessi da poter essere eseguiti solo grazie a un'azione coordinata di molte persone e che coinvolgano luoghi pubblici solitamente trascurati o vandalizzati. Ciò induce gli adolescenti a rendersi conto, da una parte, che il raggiungimento con successo dell'obiettivo finale dipende per forza dal contributo attivo di ogni membro della squadra e, dall'altra, che se ciascun cittadino si fosse davvero preso cura quotidianamente del proprio territorio non ci sarebbe stato nemmeno bisogno di realizzare il progetto, entrambe consapevolezza che, come è facilmente intuibile, possono contribuire a generare un maggior senso di responsabilità personale nei confronti delle proprie azioni passate, presenti e future.

	Senso di responsabilità per le proprie azioni (livello percepito pre esperienza)	Senso di responsabilità per le proprie azioni (livello percepito post esperienza)	Differenza tra livelli percepiti post e pre esperienza
Gruppo sperimentale	5,8	7,6	+ 1,8
Gruppo di controllo	5,5	6,9	+ 1,4

Tabella 18. Livelli percepiti dai giovani partecipanti rispetto al senso di responsabilità personale

Oltre al “saper rendere conto del proprio comportamento”, se osserviamo la *Tabella 19* notiamo che la partecipazione all’attività di volontariato ha inciso anche su un altro aspetto del senso di responsabilità ovvero la volontà di impegnarsi attivamente per la risoluzione dei problemi che affliggono l’ambiente di vita⁴⁵⁶.

	Trovare soluzioni a problemi della comunità (livello percepito pre esperienza)	Trovare soluzioni a problemi della comunità (livello percepito post esperienza)	Differenza tra livelli percepiti post e pre esperienza
Gruppo sperimentale	4,4	4,8	+ 0,4
Gruppo di controllo	4,1	4,3	+ 0,2

Tabella 19. Livelli percepiti dai giovani partecipanti rispetto alla propria capacità di trovare soluzioni ai problemi della comunità

Per concludere, possiamo dire, però, che tale sfaccettatura emerge solo in minima parte in entrambe le squadre dal momento che nelle parole dei giovani non troviamo nessun accenno esplicito all’aver sviluppato una vera e propria disposizione a fare propri i problemi della comunità ma solo un richiamo all’acquisizione di alcune abilità - prime tra tutte quelle di saper

⁴⁵⁶ K. O’Shea, *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l’educazione...*, cit., pp. 22-23.

raccogliere informazioni e chiedere aiuto - utili a contribuire in prima persona alla loro risoluzione positiva.

4.5.8 La disposizione a impegnarsi per scelta volontaria

Analizzando i dati raccolti, scorgiamo che i giovani di entrambi i gruppi sembrano aver sviluppato una maggior propensione a impegnarsi nel prendersi cura della propria comunità per scelta intenzionale e volontaria e non per obbligo o in risposta a richieste da parte sia dei pari che del mondo adulto.

L'idea di riservare uno specifico paragrafo a questo apprendimento, pur rientrando nella dimensione degli atteggiamenti, deriva dal riconoscere l'enorme rilevanza che il possesso di tale disposizione riveste nel far sì che una persona eserciti in modo efficace la propria partecipazione attiva alla vita politica e sociale del territorio di appartenenza. È utile ricordare, infatti, che secondo il Consiglio d'Europa (O' Shea, 2003), l'impegno civico del cittadino democratico non si esaurisce nell'agire in modo competente all'interno del proprio territorio ma esige *in primis* la maturazione di una solida volontà a scegliere di contribuire alla realizzazione del bene comune senza lasciarsi influenzare dalle decisioni altrui o dalla necessità di rispettare regole e doveri imposti dalla società⁴⁵⁷.

Anche se ciò dimostra già con chiarezza l'importanza che può rivestire per i giovani l'aver consolidato la propensione a scegliere volontariamente di impegnarsi per raggiungere il bene di tutti, la portata di tale apprendimento va ben oltre le dichiarazioni di O' Shea. Infatti, se pensiamo che, come affermava Aristotele, un individuo arriva a saper scegliere in modo consapevole e volontario di agire per scopi mutualistici solo se ha interiorizzato profondamente valori e atteggiamenti, allora tale disposizione diventa per noi un indicatore attendibile del fatto che i giovani partecipanti abbiamo davvero iniziato a fare proprio il sistema di valori della loro comunità. Per finire, possiamo quindi dichiarare senza ombra di dubbio che il progetto "Ci sto? Affare fatica!" ha la capacità non solo di sostenere gli adolescenti nell'acquisizione delle competenze necessarie a manifestare un autentico ruolo di cittadinanza attiva ma anche quella di accompagnarli nella strutturazione di una vera e propria identità di cittadino democratico.

⁴⁵⁷ Ivi, p. 21.

4.5.9 Conoscenze teoriche, capacità riflessive e spirito critico

Accanto ad apprendimenti riconducibili al “saper fare”, al “saper essere” e al “saper vivere assieme”⁴⁵⁸, i giovani - quasi esclusivamente del gruppo sperimentale - sostengono che grazie alla partecipazione all’esperienza hanno potuto approfondire anche alcune conoscenze teoriche di base tra cui diversi principi fondamentali della Costituzione Italiana (art. 2,3,4,5), i concetti di bene comune e “agire democratico”, il significato di sussidiarietà orizzontale e, infine, i principali diritti e doveri del cittadino.

La causa della grande disparità tra i due gruppi è chiaramente attribuibile ai momenti formativi organizzati dagli educatori solo nella squadra sperimentale e che hanno offerto a questi adolescenti maggiori occasioni per riflettere insieme riguardo ad aspetti utili per comprendere il funzionamento socio-politico di una società e il sistema di diritti-doveri derivanti dall’essere un cittadino democratico. Ciò dovrebbe farci, quindi, riflettere sul fatto che, nonostante si sia fin qui ampiamente dimostrato che il progetto ha una buona valenza educativa nel campo della formazione alla cittadinanza attiva, l’uso della sola metodologia del *learning by doing*, senza nessun affiancamento di una proposta didattica che affronti alcune nozioni teoriche, non consente di trasmettere in modo efficace quelle conoscenze che secondo l’UE⁴⁵⁹ e Audigier⁴⁶⁰ sono essenziali per essere un cittadino capace di agire in modo consapevole.

Un aspetto che, invece, non sembra essere stato influenzato dalla presenza delle attività formative, è la capacità di riflettere su se stessi. In effetti, tale abilità, al contrario di quanto accaduto alle conoscenze teoriche, ha subito un rafforzamento in entrambe le squadre dovuto forse al fatto che l’esperienza, essendo basata sul *learning by doing*, si è caratterizzata essa stessa - senza il bisogno di aggiungere dei momenti formativi strutturati - una situazione sfidante che ha sollecitato i partecipanti a mettersi davvero in gioco sotto ogni profilo e a interrogarsi su di sé e sulle proprie caratteristiche personali.

Una conferma a questa nostra ipotesi deriva dalle parole dei giovani che evidenziano come il progetto li abbia veramente aiutati a conoscersi meglio e, in particolare, a prendere più coscienza in merito alle capacità già possedute e ad alcune caratteristiche della loro personalità

⁴⁵⁸ J. Delors, Nell’educazione un tesoro. *Rapporto all’UNESCO...*, cit., pp. 18-20.

⁴⁵⁹ Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., pp. 10-11.

⁴⁶⁰ F. Audigier, *Concetti di base e competenze chiave per l’Educazione alla Cittadinanza Democratica*, cit., pp. 156-183.

e come, sia le une che le altre, possano essere “sfruttate” per fare qualcosa di utile. Se di primo acchito queste consapevolezza possono sembrare ben distanti dal *proprium* dell’educazione alla cittadinanza attiva e democratica, nella realtà è importante ribadire l’estrema importanza in quanto solamente una persona profondamente consapevole di sé può diventare un cittadino in grado, da una parte, di riconoscere i propri punti di forza e “talenti” mettendoli al servizio degli altri e della comunità e, dall’altra, di portare alla luce con onestà fragilità e limiti che potrebbero rappresentare ostacoli all’esercizio della “buona cittadinanza”.

Infine, dalla *Tabella 20*, si desume che la partecipazione all’esperienza “Ci sto? Affare fatica!” abbia consentito ai giovani di potenziare pure il proprio spirito critico, abilità cognitiva che come sosteneva M. C. Nussbaum (1997/1999) rappresenta uno dei pilastri della democrazia partecipativa⁴⁶¹. Il significativo divario tra i due gruppi può essere spiegato, anche in questo caso, dalla presenza solo nella squadra sperimentale di specifici momenti dedicati alla riflessione strutturata a coppie e/o in gruppo che hanno sicuramente concesso a questi adolescenti rispetto agli altri di avere maggiori opportunità per allenare il pensiero critico, sperimentandolo quale strumento per leggere e comprendere meglio se stessi, il proprio comportamento e il mondo che ci circonda.

	Spirito critico (livello percepito pre esperienza)	Spirito critico (livello percepito post esperienza)	Differenza tra livelli percepiti post e pre esperienza
Gruppo sperimentale	5,7	7,1	+ 1,4
Gruppo di controllo	5,6	6,4	+ 0,8

Tabella 20. Livelli percepiti dai giovani partecipanti rispetto alla loro capacità di utilizzare il pensiero critico

Per concludere, dato che durante l’analisi dei dati raccolti è emerso più volte che il progetto avendo un *focus* sul fare concreto pone inevitabilmente meno attenzione

⁴⁶¹ M.C. Nussbaum, *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*, cit., p. 33.

all'acquisizione di nozioni teoriche e capacità di ragionamento, ci appare necessario trovare una prova a sostegno del fatto che il rafforzamento dello spirito critico sia effettivo anche nel gruppo di controllo e non una mera percezione dei giovani o un *bias* dovuto al modo in cui sono state costruite le scale di valutazione del questionario. Secondo la nostra opinione, essa può essere rintracciata nelle dichiarazioni dei paragrafi relativi al senso di responsabilità personale e alle competenze sociali. Infatti, se non avessero realmente consolidato il loro pensiero critico, i partecipanti del gruppo di controllo non avrebbero mai potuto né riflettere sulle conseguenze delle proprie scelte e azioni per darne una direzione e un senso che abbracci la dimensione etico-valoriale del proprio territorio di appartenenza, né capire l'importanza di prendere le decisioni comunitarie solo dopo essersi adeguatamente informati sui fatti.

4.5.10 Senso di autoefficacia e capacità di influenzare il contesto di vita

Due ulteriori interessanti aspetti che emergono dai dati raccolti sono, da una parte, il considerevole aumento in entrambi i gruppi - e più che in tutte le altre categorie analizzate - del senso di autoefficacia (vedi *Tabella 21*) e, dall'altra, la rilevante percentuale di giovani - il 67% nella squadra sperimentale e il 63% in quella di controllo - che al termine dell'esperienza si percepiscono più capaci di influenzare positivamente il proprio contesto di vita.

	Senso di autoefficacia (livello percepito pre esperienza)	Senso di autoefficacia (livello percepito post esperienza)	Differenza tra livelli percepiti post e pre esperienza
Gruppo sperimentale	4,3	6,5	+ 2,2
Gruppo di controllo	4,5	6,6	+ 2,1

Tabella 21. Livelli percepiti dai giovani partecipanti rispetto al proprio senso di autoefficacia

Questi apprendimenti possono essere considerati tra i più significativi e importanti del progetto non solo per l'intensità dell'incremento ma anche e soprattutto per la loro natura, in quanto dimostrano un potenziamento negli adolescenti di alcune convinzioni sia alla base

dell'*empowerment* personale che dell'esercizio consapevole del ruolo di cittadinanza attiva. Infatti, è largamente riconosciuto che se una persona non sente di avere reale potere e capacità di incidere sulle decisioni della comunità o di essere in grado di parteciparvi apportando contributi efficaci al suo miglioramento, allora, pur possedendo anche tutte le competenze e gli atteggiamenti fondamentali per un cittadino democratico, non si percepirà mai pienamente adatto e competente e non saprà mai davvero metterli a frutto e trasformarli in talenti utili agli altri e alla società⁴⁶². Perciò, la presenza tra i risultati di queste consapevolezze potrebbe, da una parte, incidere favorevolmente sull'autostima dei giovani e, dall'altra, fare da garante che nel futuro le diverse abilità pro-sociali e sociali e i numerosi atteggiamenti acquisiti e/o rafforzati grazie all'esperienza siano effettivamente utilizzati con efficacia e coscienza.

Volendo ricercare, invece, le cause dello sviluppo di tali percezioni, esse sono probabilmente imputabili a due elementi. Da un lato, il fatto che il progetto generando un risultato concreto e tangibile ha consentito ai giovani di rendersi conto di saper lasciare un segno nella propria comunità, prendendosene cura e realizzando, proprio grazie alle loro risorse personali, qualcosa di utile per tutti. Dall'altro, il riconoscimento formale da parte del mondo adulto - attraverso il "buono fatica" consegnato dalle amministrazioni locali e le numerose gratificazioni verbali di abituali frequentatori dei luoghi risistemati o degli *handyman* - che gli artefici del cambiamento positivo dell'ambiente di vita fossero proprio gli adolescenti, ha contribuito a far sì che essi iniziassero a percepirsi come soggetti in grado di partecipare attivamente alla comunità ancor prima di diventare pienamente adulti.

Per concludere, è bene sottolineare che nonostante tali risultati sembrino stupefacenti, in realtà la letteratura di riferimento ci può offrire una conferma della veridicità delle dichiarazioni dei giovani. Infatti, studiosi come Ambrosini (2004) e Lazzarini (2016) sostengono che il volontariato di cura e tutela del bene comune rappresenta per gli adolescenti un'eccezionale occasione per sviluppare la percezione di essere non solo un soggetto in formazione ma anche già un cittadino in grado, nonostante la giovane età, di partecipare alla comunità di riferimento influenzandone le scelte e contribuendo in modo efficace e competente al suo miglioramento.

⁴⁶² W. Schulz, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti, J. Ainley, V. Damiani, T. Friedman, *Assessment framework*, cit., pp. 26-48.

CONCLUSIONI

Dalla presente ricerca emerge con forza che il volontariato di cura e tutela del bene comune, seppur episodico come l'esperienza "Ci sto? Affare fatica!", può rappresentare per gli adolescenti un'importante e significativa "palestra di cittadinanza attiva e democratica" in quanto consente loro di acquisire e/o rafforzare diverse consapevolezze, capacità, atteggiamenti e valori rintracciabili all'interno della competenza in materia di cittadinanza definita dall'Unione Europea⁴⁶³.

In primo luogo, è evidente che la maggior parte degli apprendimenti riguardano la sfera delle capacità pro-sociali, relazionali e sociali che, oltre a costituire una delle principali dimensioni del *proprium* educativo, appaiono fondamentali per saper con-vivere in modo democratico, cooperando per il progresso positivo della società e orientando il proprio agire verso la realizzazione del bene comune e del benessere per tutti⁴⁶⁴. Nello specifico, tale tipologia di volontariato, grazie alla valorizzazione del lavoro di gruppo a carattere intergenerazionale, può consentire ai giovani di imparare a confrontarsi in modo rispettoso, ad aiutarsi reciprocamente, a impegnarsi in azioni collettive finalizzate al raggiungimento di obiettivi comuni utili alla società e a partecipare con consapevolezza ai processi decisionali sapendoli influenzare affinché rispecchino gli interessi di tutti i membri della propria comunità di appartenenza.

In secondo luogo, un altro aspetto che rende "Ci sto? Affare fatica!" una rilevante esperienza di educazione alla cittadinanza attiva risiede nel fatto che permette ai giovani di iniziare ad allenare quegli atteggiamenti e valori che, se trasformati in *habitus morali*, concorrono alla strutturazione dell'identità di cittadino democratico capace, da una parte, di orientare le proprie scelte e azioni in modo etico e virtuoso e, dall'altra, di mettersi con responsabilità al servizio della comunità manifestando un "modo di essere" che abbracci con consapevolezza la filosofia "*I care*"⁴⁶⁵. In particolare, tra le consapevolezze generate dalla partecipazione all'esperienza spiccano la maggior volontà di donare se stessi e il proprio tempo per fare qualcosa di utile per la comunità, un rafforzamento della propensione ad agire per scopi mutualistici e solidali e, infine, il potenziamento della capacità di cogliere la presenza di un vero e proprio sistema di valori condivisi all'interno della comunità di riferimento e della

⁴⁶³ Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., pp. 1-13.

⁴⁶⁴ N. Valenzano, *Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza. La comunità...*, cit., pp. 256-257.

⁴⁶⁵ A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, cit., p. 153.

necessità di “farlo proprio” se si vuole appartenervi e parteciparvi in modo socialmente desiderabile.

In terzo luogo, è chiaro come diversi apprendimenti tocchino il cuore del costruito di cittadinanza attiva, rafforzando tutte e tre le dimensioni che lo costituiscono ossia il senso di responsabilità, il senso civico e l’impegno civico⁴⁶⁶. Infatti, come mostra la ricerca, il volontariato di cura e tutela del bene comune, spingendo i giovani a spendere il proprio tempo in azioni che apportino un miglioramento nel proprio territorio di riferimento e un beneficio collettivo, stimola per prima cosa la capacità di riflettere sulle proprie azioni comprendendo come possano influenzare in modo positivo o negativo il benessere comunitario e, quindi, di conseguenza a imparare a “rendere conto del proprio comportamento”. Accanto a ciò, l’interiorizzazione del sistema etico e l’utilizzo dei valori comunitari come bussole per orientare il proprio agire, induce lo sviluppo della *citizenship* o, in altre parole, di quell’appartenenza civica in grado di farci percepire ed essere riconosciuti dagli altri quali membri effettivi della comunità⁴⁶⁷ e che, di riflesso, porta una persona a maturare la disposizione a contribuire per scelta volontaria e intenzionale alla realizzazione del bene comune manifestando un efficace e competente impegno civico in ottica democratica⁴⁶⁸.

In quarto luogo, si nota che la partecipazione al progetto “Ci sto? Affare fatica!” aiuta gli adolescenti a consolidare alcune caratteristiche personali come l’autonomia, la proattività, la consapevolezza di se stessi, la curiosità, l’autoefficacia e la capacità di influenzare il proprio contesto di vita. Tali apprendimenti, oltre a essere delle acquisizioni fondamentali affinché un cittadino attivo e democratico sia dotato di *empowerment* e riesca a padroneggiare il proprio destino, rappresentano anche elementi cardine per consentire ai giovani di superare con successo i numerosi compiti di sviluppo tipici dell’adolescenza e strutturare una solida identità personale⁴⁶⁹. In tal senso, quindi, si può affermare che il volontariato di cura e tutela del bene comune, mentre si occupa della formazione del futuro cittadino democratico, cura anche la maturazione personale dell’individuo in modo che ricopra un ruolo adulto consapevole e proattivo ma soprattutto raggiunga la piena attuazione della Persona umana in ogni sua dimensione.

Infine, la ricerca ha dimostrato che impegnarsi in attività di volontariato al servizio della comunità, soprattutto se adeguatamente affiancate da momenti di formazione e riflessione

⁴⁶⁶ M. Santerini, *Il quadro attuale dell’educazione alla cittadinanza...*, cit., pp.2-4.

⁴⁶⁷ M. Samers, *Migrazioni*, cit., pp. 219-264.

⁴⁶⁸ K. O’Shea, *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l’educazione...*, cit., pp. 22-23.

⁴⁶⁹ T. Begotti, G. Borca, E. Calandri, *La prevenzione dei comportamenti a rischio in adolescenza*, cit., p. 42.

condivisa, può portare gli adolescenti ad affinare il senso critico, abilità cognitiva che costituisce uno dei pilastri fondamentali della democrazia partecipativa⁴⁷⁰ proprio perché consente sia di formulare idee e opinioni libere da pregiudizi e influenze esterne che di mettere in luce quegli elementi di criticità utili a innescare e mantenere vivo un processo di rigenerazione migliorativa della società stessa. Oltre a ciò, il rafforzamento delle capacità riflessive appare di capitale importanza anche per permettere ai giovani di comprendere appieno la pluralità di significati racchiusi in alcuni concetti chiave alla base della cittadinanza - tra cui l'idea di "bene comune" come fine ultimo dell'agire umano e di "democrazia" quale principio regolatore di una con-vivenza fondata su valori condivisi e improntata alla collaborazione per il raggiungimento di obiettivi comuni - che riportano a una concezione di cittadinanza attiva che non sia solo "ruolo" ma anche e soprattutto "ideale"⁴⁷¹.

In sintesi, data la vastità e la natura degli apprendimenti generati negli adolescenti dalla partecipazione al progetto "Ci sto? Affare fatica!", possiamo dichiarare che tale volontariato di cura e tutela del bene comune rappresenta una pratica con un elevato potenziale educativo in quanto capace di connettere il piano di sviluppo personale a quello comunitario. Infatti, mentre offre ai giovani l'opportunità di interiorizzare strumenti e disposizioni utili a giungere alla piena maturazione dell'identità personale e di cittadino democratico, sostiene anche il rafforzamento del senso di reciprocità⁴⁷², della societarità⁴⁷³, della capacità di inserire il proprio progetto di vita all'interno della sfera socio-politica della comunità di appartenenza contribuendo al suo progresso secondo i propri talenti⁴⁷⁴ e, infine, grazie all'abbozzarsi di una prima rudimentale *forma mentis* sussidiaria, del desiderio di orientare il proprio impegno verso la trasformazione della società a favore di una comunità personalista⁴⁷⁵ coesa, promotrice del bene comune e in cui ciascuno abbia davvero la possibilità di attuare appieno la sua natura di Persona.

La presente ricerca, oltre ad aver messo in luce le consapevolezze in merito alla cittadinanza attiva e democratica maturate dagli adolescenti che hanno partecipato all'attività di volontariato, ha voluto anche valutare l'efficacia della sua impostazione metodologica con

⁴⁷⁰ M.C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, cit., p. 33.

⁴⁷¹ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., pp. 40-63.

⁴⁷² G. Corallo, *Pedagogia. L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, cit., p. 282.

⁴⁷³ G. Nosengo, *Socialità, libertà, responsabilità umana e civismo. Principi per l'educazione...*, cit., pp. 111-112.

⁴⁷⁴ A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., p. 159.

⁴⁷⁵ E. Mounier, *Manifesto al servizio del personalismo* (1936), cit., p. 65.

l'intento di comprendere quale modalità di gestione risulti più adeguata a garantire un apprendimento più ricco e di maggior qualità. A tal proposito, si è osservato che, nonostante sia ben chiaro che l'esperienza in sé - così come attualmente strutturata secondo l'approccio *learning by doing* - possa definirsi una valida pratica di educazione alla cittadinanza attiva, l'aggiunta di momenti di formazione *ad hoc* su alcune tematiche (es. bene comune, agire democratico, principio di sussidiarietà, diritti e doveri, ecc) e di occasioni di riflessione condivisa rispetto all'azione collettiva di cura e tutela del bene comune, produca un effettivo miglioramento dell'apprendimento in quanto consente, da una parte, un più solido rafforzamento del pensiero critico e, dall'altra, l'acquisizione di nozioni teoriche e conoscenze che secondo l'UE⁴⁷⁶ e Audigier⁴⁷⁷ sono essenziali per diventare cittadini capaci di agire in modo consapevole.

Appare evidente, quindi, che affiancare allo “sporcarsi le mani” un'offerta didattico-formativa strutturata e condotta con tecniche animative, assicurerebbe a questa tipologia di volontariato non solo la possibilità di costituirsi come un ambiente dove poter sperimentare e allenare contemporaneamente tutti gli elementi del *proprium* dell'educazione alla cittadinanza democratica, ma anche e soprattutto come processo educativo davvero autentico dato che, fondandosi su tutti e quattro i pilastri definiti da Delors, permetterebbe una crescita globale e armonica della persona in ogni sua dimensione⁴⁷⁸.

Inoltre, progettare l'esperienza di volontariato secondo un'attenta calibrazione del tempo dedicato al “fare concreto” e dello spazio destinato alla riflessione personale e condivisa, consentirebbe all'attività di delinearsi come una vera e propria pratica di attivismo pedagogico in quanto ne rispetterebbe tutte e tre i principi alla base - ovvero il configurarsi come *learning by doing*, l'essere strutturata come azione collaborativa all'interno dei reali contesti di vita e la presenza di momenti di riflessione orientati alla riorganizzazione consapevole dell'esperienza stessa - garantendo di fatto un maggior rigore e coerenza pedagogica⁴⁷⁹.

Dunque, i risultati della ricerca dimostrano che apportando alcune piccole ma significative modifiche alla corrente modalità organizzativa, “Ci sto? Affare fatica!” potrebbe aumentare non solo la quantità degli apprendimenti veicolati ma anche la sua qualità metodologica. Tale cambiamento strutturale ne potenzierebbe il suo già grande valore educativo fino al punto da poter essere considerato come una valida proposta da sottoporre alle

⁴⁷⁶ Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave...*, cit., pp. 10-11.

⁴⁷⁷ F. Audigier, *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, cit., pp. 156-183.

⁴⁷⁸ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO...*, cit., pp. 18-19 e 79-89.

⁴⁷⁹ J. Dewey, J., *Democrazia e educazione* (1916), cit., pp. 125-128.

scuole superiori affinché venga, nei territori dove questo progetto di volontariato è svolto, stabilmente inserito all'interno dell'insegnamento di "Educazione civica" in modo da spingere gli Istituti Scolastici ad adottare un reale approccio sia di tipo *Service Learning* che *lifewide learning* capaci di ibridare con efficacia l'apprendimento formale con quello non formale offerto dagli Enti del Terzo Settore⁴⁸⁰.

In chiusura, è doveroso sottolineare che, sebbene i notevoli risultati della presente ricerca abbiano ben evidenziato il valore educativo strategico che il progetto "Ci sto? Affare fatica!" riveste all'interno dei processi di formazione del futuro cittadino attivo e democratico, essi - per via della ristrettezza del campione e dell'uso di procedure di campionamento di tipo non probabilistico⁴⁸¹ - potrebbero essere difficilmente (o solo con estrema cautela) generalizzabili e trasferibili ad altre simili esperienze di volontariato al servizio della comunità. Tale criticità induce, quindi, ad aprire nuovi orizzonti di indagine che sarebbero molto importanti da esplorare in quanto potrebbero legittimare senza più alcuna ombra di dubbio la valenza pedagogica del volontariato episodico di cura e tutela del bene comune. In questa direzione, perciò, risulterebbe particolarmente interessante, innanzitutto, allargare il campo di ricerca estendendolo oltre il solo territorio dell'Altovicentino in modo da coinvolgere tutti o quasi i Comuni e le Regioni intercettate dal progetto con l'intento di estrarre un campione significativo che possa davvero garantire una generalizzazione attendibile dei risultati. Infine, un altro stimolante filone di indagine potrebbe essere rappresentato dalla possibilità di costruire uno studio comparato che metta a confronto il progetto "Ci sto? Affare fatica!", da una parte, con altre esperienze di volontariato episodico di cura e tutela del bene comune per capire se gli apprendimenti generati negli adolescenti siano esclusivi di questo progetto o rintracciabili anche nelle altre attività e, dall'altra, con il volontariato al servizio delle persone (es. a sostegno di particolari fasce d'età o di persone con determinate fragilità) al fine di comprendere se le due tipologie stimolino nei giovani l'acquisizione delle stesse consapevolezza in merito alla cittadinanza attiva e democratica.

⁴⁸⁰ Legge 20 agosto 2019 n. 92 concernente "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", *Art. 8*, cit., p. 5.

⁴⁸¹ K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, cit., pp. 57-58.

ALLEGATO 1

Questionario iniziale esperienza "Ci sto? Affare fatica!"

Lo scopo del presente questionario è rilevare le tue conoscenze e opinioni rispetto ad alcune tematiche connesse alla cittadinanza attiva. Il questionario è anonimo per cui esprimi la tua opinione liberamente. Ti chiediamo di prestare la massima attenzione nella compilazione perché la tua opinione sarà utile ai fini di una ricerca accademica in collaborazione con l'Università di Padova. La sua compilazione richiede pochi minuti. Grazie.

1. Comune di residenza

- Marano Vicentino
- Zugliano
- Breganze
- Thiene
- Altro _____

2. Età

- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19

3. Genere

- Maschile
- Femminile
- Non binario

4. Tipologia di scuola frequentata

- Scuola secondaria di 1° grado (scuola media)
- Liceo
- Istituto tecnico
- Istituto professionale
- Altro _____

5. È il primo anno che partecipi al progetto "Ci sto? Affare fatica!"?

- Sì
- No

6. Quali sono le motivazioni che ti hanno spinto a partecipare al progetto? (max 3 risposte)

- Curiosità
- Sentirmi utile nel mio territorio e nella mia comunità
- Conoscere nuove persone
- Possibilità di fare nuove esperienze
- Per occupare il mio tempo libero

- Perché partecipano anche i miei amici
- Me l'hanno chiesto e non potevo dire di no
- Altro _____

7. Nell'ultimo anno hai svolto attività di volontariato?

- Mai
- Raramente
- A volte
- Spesso

8. Se sì, in che tipo di gruppo e/o associazione?

- Culturale
- Religioso
- Sportivo
- Politico
- Ambientalista
- Altro _____

9. Secondo la tua opinione, cosa significa "bene comune"?

(Seleziona tutte le risposte che ritieni corrette)

<input type="checkbox"/> Bene materiale (ad esempio _____)	<input type="checkbox"/> Bene condiviso da tutti i membri di una comunità
<input type="checkbox"/> Bene immateriale (ad esempio _____)	<input type="checkbox"/> Bene utile a soddisfare i bisogni dei cittadini
<input type="checkbox"/> Valori e atteggiamenti condivisi dai membri di una comunità (ad esempio _____)	<input type="checkbox"/> Bene da usare in modo rispettoso per preservarlo nel tempo
<input type="checkbox"/> Bene appartenente allo Stato\Comune	<input type="checkbox"/> Obiettivo condiviso tra generazioni e che guida le azioni della comunità
<input type="checkbox"/> Bene appartenente a tutti i cittadini	<input type="checkbox"/> Bene che richiede a ciascun membro di una comunità di esserne responsabile prendendosene cura
<input type="checkbox"/> Diritto di tutti i cittadini	<input type="checkbox"/> Ricerca del benessere collettivo
<input type="checkbox"/> Bene libero, accessibile e disponibile a tutti indipendentemente dalle condizioni socio-economiche dei cittadini secondo il principio di uguaglianza	<input type="checkbox"/> Produrre un miglioramento\beneficio per l'intera comunità

9.1 Motiva la tua risposta con una riflessione personale.

10. Secondo la tua opinione, cosa significa l'espressione "agire in modo democratico"?

(Seleziona tutte le risposte che ritieni corrette)

<input type="checkbox"/> Condividere il potere decisionale con il popolo in modo da creare un governo eletto secondo il volere della maggioranza	<input type="checkbox"/> Decidere insieme gli obiettivi della comunità
<input type="checkbox"/> Garantire a tutti i cittadini i diritti fondamentali (ad esempio _____)	<input type="checkbox"/> Collaborare per raggiungere obiettivi comuni
<input type="checkbox"/> Dare a tutti pari opportunità di partecipare alla vita politica e sociale del paese	<input type="checkbox"/> Sacrificare i propri bisogni e interessi in nome del beneficio per tutti
<input type="checkbox"/> Avere libertà di espressione delle proprie idee	<input type="checkbox"/> Avere la possibilità e la capacità di influenzare le decisioni comunitarie
<input type="checkbox"/> Tener conto delle idee di tutti nelle decisioni collettive	<input type="checkbox"/> Ascoltare e rispettare il punto di vista altrui
<input type="checkbox"/> Rispettare le leggi e le regole del contesto di vita	<input type="checkbox"/> Volersi confrontare con gli altri per risolvere insieme i problemi di una comunità
<input type="checkbox"/> Rispettare i doveri espressi nella Costituzione e avere delle responsabilità nei confronti dello Stato	<input type="checkbox"/> Impegnarsi in azioni basate sui principi e sui valori condivisi di una comunità
<input type="checkbox"/> Realizzare azioni che generino un beneficio per tutti	<input type="checkbox"/> Impegnarsi in prima persona per creare un contesto libero e democratico

10.1 Motiva la tua risposta con una riflessione personale.

11. Secondo la tua opinione, quanto ti senti in grado di...?

	Per niente									
	Moltissimo									
Realizzare azioni basate su valori sociali	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Collaborare con gli altri (pari e altre generazioni)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cooperare per realizzare progetti con obiettivi in comune	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trovare soluzioni a problemi della comunità	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Secondo la tua opinione, quanto ti senti...?

	Per niente									
	Moltissimo									
Appartenente alla tua comunità	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Responsabile per le tue azioni	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interessato verso temi sociali e/o ambientali	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensibile nei confronti del bene comune	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

13. Secondo la tua opinione, quanto ti senti...?

Per niente

Moltissimo

Capace di esprimere le tue opinioni	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Proattivo nei confronti della comunità di appartenenza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dotato di spirito critico	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoefficace	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desideroso di agire per scopi mutualistici	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Questionario finale esperienza "Ci sto? Affare fatica!"

Lo scopo del presente questionario è rilevare alcune tue conoscenze e opinioni rispetto all'esperienza appena conclusa. Il questionario è anonimo per cui esprimi la tua opinione liberamente.

Ti chiediamo di prestare la massima attenzione nella compilazione perché la tua opinione sarà utile ai fini di una ricerca accademica in collaborazione con l'Università di Padova.

La sua compilazione richiede pochi minuti. Grazie.

1. Dopo questa esperienza nel progetto "Ci sto? Affare fatica!" prenderesti parte ad altre attività di volontariato?

- Sì No Non lo so

2. Secondo la tua opinione, dopo questa esperienza, cosa significa "bene comune"?

(Seleziona tutte le risposte che ritieni corrette)

<input type="checkbox"/> Bene materiale (ad esempio _____)	<input type="checkbox"/> Bene condiviso da tutti i membri di una comunità
<input type="checkbox"/> Bene immateriale (ad esempio _____)	<input type="checkbox"/> Bene utile a soddisfare i bisogni dei cittadini
<input type="checkbox"/> Valori e atteggiamenti condivisi dai membri di una comunità (ad esempio _____)	<input type="checkbox"/> Bene da usare in modo rispettoso per preservarlo nel tempo
<input type="checkbox"/> Bene appartenente allo Stato\Comune	<input type="checkbox"/> Obiettivo condiviso tra generazioni e che guida le azioni della comunità
<input type="checkbox"/> Bene appartenente a tutti i cittadini	<input type="checkbox"/> Bene che richiede a ciascun membro di una comunità di esserne responsabile prendendosene cura
<input type="checkbox"/> Diritto di tutti i cittadini	<input type="checkbox"/> Ricerca del benessere collettivo
<input type="checkbox"/> Bene libero, accessibile e disponibile a tutti indipendentemente dalle condizioni socio-economiche dei cittadini secondo il principio di uguaglianza	<input type="checkbox"/> Produrre un miglioramento\beneficio per l'intera comunità

2.1 Motiva la tua risposta con una riflessione personale.

3. Secondo la tua opinione, dopo questa esperienza, cosa significa l'espressione "agire in modo democratico"?

<input type="checkbox"/> Condividere il potere decisionale con il popolo in modo da creare un governo eletto secondo il volere della maggioranza	<input type="checkbox"/> Decidere insieme gli obiettivi della comunità
<input type="checkbox"/> Garantire a tutti i cittadini i diritti fondamentali (ad esempio _____)	<input type="checkbox"/> Collaborare per raggiungere obiettivi comuni
<input type="checkbox"/> Dare a tutti pari opportunità di partecipare alla vita politica e sociale del paese	<input type="checkbox"/> Sacrificare i propri bisogni e interessi in nome del beneficio per tutti
<input type="checkbox"/> Avere libertà di espressione delle proprie idee	<input type="checkbox"/> Avere la possibilità e la capacità di influenzare le decisioni comunitarie
<input type="checkbox"/> Tener conto delle idee di tutti nelle decisioni collettive	<input type="checkbox"/> Ascoltare e rispettare il punto di vista altrui
<input type="checkbox"/> Rispettare le leggi e le regole del contesto di vita	<input type="checkbox"/> Volersi confrontare con gli altri per risolvere insieme i problemi di una comunità
<input type="checkbox"/> Rispettare i doveri espressi nella Costituzione e avere delle responsabilità nei confronti dello Stato	<input type="checkbox"/> Impegnarsi in azioni basate sui principi e sui valori condivisi di una comunità
<input type="checkbox"/> Realizzare azioni che generino un beneficio per tutti	<input type="checkbox"/> Impegnarsi in prima persona per creare un contesto libero e democratico

3.1 Motiva la tua risposta con una riflessione personale.

4. Secondo la tua opinione, dopo questa esperienza, quanto ti senti in grado di...?

	Per niente									
	Moltissimo									
Realizzare azioni basate su valori sociali	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Collaborare con gli altri (pari e altre generazioni)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cooperare per realizzare progetti con obiettivi in comune	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trovare soluzioni a problemi della comunità	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Secondo la tua opinione, questo progetto ti ha permesso di migliorare la tua capacità di influenzare e produrre un cambiamento nel tuo contesto di vita? Perché?

6. Secondo la tua opinione, dopo questa esperienza, quanto ti senti...?

	Per niente									
	Moltissimo									
Appartenente alla tua comunità	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Responsabile per le tue azioni	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interessato verso temi sociali e/o ambientali	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensibile nei confronti del bene comune	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Secondo la tua opinione, questa esperienza ti ha permesso di acquisire e/o rafforzare "strumenti" per poter partecipare attivamente alla vita politica e/o sociale della tua comunità?

Sì No

7.1 Se sì, quali?

8. Secondo la tua opinione, dopo questa esperienza, quanto ti senti...?

Per niente

Moltissimo

Capace di esprimere le tue opinioni	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Proattivo nei confronti della comunità di appartenenza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dotato di spirito critico	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoefficace	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desideroso di agire per scopi mutualistici	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

La presente bibliografia riporta solamente i testi e i documenti direttamente consultati

BIBLIOGRAFIA

Agazzi et alii, *L'educazione civica degli italiani*, UCIIM, Roma 1960.

Agazzi A., *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 1968.

Ambrosini M. (a cura di), *Per gli altri e per sé. Motivazioni e percorsi del volontariato giovanile*, FrancoAngeli, Milano 2004.

Ambrosini M. (a cura di), *Volontariato post-moderno. Da Expo Milano 2015 alle nuove forme di impegno sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Ameglio G., Caffarena C., *I Consigli comunali dei ragazzi. Come stimolare la partecipazione dei giovani*, Erickson, Trento 2002.

Audigier F., *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, Consiglio Europeo, Strasburgo 2000, tr. it (a cura di) Ducati R., Salvadori E.

Ávila R.M, Borghi B., Mattozzi I. (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*, I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna 2009.

Balduzzi E., *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

Balzano V., *Educare alla cittadinanza sociale. Nuovi possibili percorsi di ricerca pedagogica nella tarda modernità per la costruzione del cittadino responsabile*; European Journal of Research and Teaching "Formazione & insegnamento", Pensa Multimedia, Lecce 2020, vol. XVIII, n. 1.

Balzano V., *Educare alla cittadinanza oggi: il contributo della pedagogia nella costruzione di un welfare di sostegno alla persona*, Rivista "Formazione & insegnamento", Pensa Multimedia, Lecce 2022, vol. XX, n. 1.

Barnao C., Fortin D., *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*, Erickson, Trento 2009.

Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi* (2003), tr. it Feltrinelli, Milano 2004.

Bertagna G., *Processi educativi e progettualità pedagogica*, Tirrenia Stampatori, Torino 1998.

Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

Boeris C., *Il patto educativo di corresponsabilità: uno strumento per educare al bene comune nei percorsi di educazione alla cittadinanza*, Rivista internazionale di Pedagogia, Didattica e Scienze della Formazione “MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, Bari 2018.

Bonino S., Cattelino E., (a cura di), *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*, Erickson, Trento 2021.

Cadamuro A., *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci, Roma 2004.

Caltabiano A., *Altruisti senza divisa. Storie di italiani impegnati nel volontariato informale*, Carocci, Roma 2006.

Cattelino E. (a cura di), *Rischi in adolescenza. Comportamenti problematici e disturbi emotivi*, Carocci, Roma 2019.

Ceruti M., Morin E., *La nostra Europa*, Raffaello Cortina, Milano 2013.

Corallo G., *Educazione e libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, SEI, Torino 1951.

Corallo G., *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, SEI, Torino 1961, vol. I.

Corallo G., *Pedagogia. L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, SEI, Torino 1967, vol. II.

Costa P., *Civitas: storia della cittadinanza in Europa*, Laterza, Roma-Bari 1999, Vol. 1.

Criscenti Grassi A., *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica di Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Bonanno, Roma 2005.

D'Angelo L., *European citizenship and active citizenship: an ever open debate*; Journal of Science Communication - International School for Advanced Studies, disponibile all'url: <https://jcom.sissa.it/site/editorial-team/>, settembre 2007.

Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma 1997.

De Luca C., *La dimensione educativa dell'uomo solidale*, Rubbettino, Catanzaro 2004.

De Rose C., *Appartenenza e identità. Fondamenti, processi, rituali*, Rivista “Riflessioni e provocazioni”, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2003, Vol. XIV.

De Rossi M., *Didattiche dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma 2018.

Dewey J., *Democrazia e educazione* (1916), tr.it La Nuova Italia, Firenze 1965, (IX edizione).

Dewey J., *Esperienza e educazione* (1938), tr.it La Nuova Italia, Firenze 1967, (II edizione).

European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report (Eurydice in breve)*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo 2017.

Faure E. et al., *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (1972), tr.it Armando, Roma 1973.

Furco A., Billing H.S., *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich (CT,Usa) 2002.

Herman J., Veldhuis R., *Indicators on Active Citizenship for Democracy - the social, cultural and economic domain* (2006), Consiglio Europeo per CRELL - Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra Italy, peDOCS, 2009.

Kymlicka W., Norman W., *Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory*, Rivista "Ethics", The University of Chicago Press, Chicago 1994, Vol. 104, n. 2.

Lazzarini A., *L'educazione alla cittadinanza come «diritto alla città»*; Rivista "Nuova Secondaria Ricerca", Studium, Roma marzo 2016, n. 7.

Luatti L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009.

Maritain J., *La persona e il bene comune* (1948), tr. it Morcelliana, Brescia 1995.

T.H. Marshall, T. Bottomore, *Citizenship and Social Class*, Pluto Press, Londra 1950, tr. it. (a cura di) S. Mezzadra, *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Bari-Roma 2002.

Mascherini M., Manca A.R., Hoskins B., *The characterization of Active Citizenship in Europe*, Commissione Europea - Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen, Lussemburgo 2009.

Mazzarelli C. (a cura di), *Aristotele. Etica Nicomachea*, libro I, 1095a – 1095b, Bompiani, Milano 2017.

Montalbett K., Lisimberti C., *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015.

Moro G., *Manuale di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma 1998.

Moro G., *Che cos'è la cittadinanza attiva?*, Rivista "Il Mulino", Bologna febbraio 2019.

Mounier E., *Manifesto al servizio del personalismo* (1936), tr.it Ecumenia, Bari 1975.

Nosengo G., *L'educazione sociale dei giovani*, AVE, Roma 1968 (II ed.).

Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1997/1999.

Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno degli studi umanistici*, Il Mulino, Bologna 2011.

Naval C., *Educación de la sociabilidad*, EUNSA, Pamplona 2009.

O' Shea K., *Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica* in *Educazione alla cittadinanza democratica 2001-2004*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 22 ottobre 2003.

Pavan A., *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Armando, Roma 2008.

Pezzano T., *Etica, educazione e democrazia in Dewey*, Rivista "Pedagogia più Didattica", Erickson, Trento 2021, Vol. 7, n.1.

Porcarelli A., *Educazione e politica. Verso una pedagogia della sussidiarietà*, Rivista "Il nodo. Per una pedagogia della persona", Falco, Cosenza dicembre 2014, Anno XVIII, n. 44.

Porcarelli A., *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna 2017.

Porcarelli A., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Porcarelli A., *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma 2021.

Premoli De Marchi P., *Quattro passi nell'etica del lavoro e delle organizzazioni*, Youcanprint Self-Publishing, Lecce 2018.

Ruffaldi E., Ubaldi N., Carelli P., *Filosofia: dialogo e cittadinanza*, Loescher, Torino 2009.

M. Samers, *Migrazioni*, Carocci, Roma 2010/2012.

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

Santerini M., *Il quadro attuale dell'educazione alla cittadinanza*, in *Educazione alla cittadinanza e alla solidarietà: cultura dei diritti umani*, MIUR, Ufficio scolastico Regione Lombardia.

Schulz W., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Ainley J., Damiani V., Friedman T., *Assessment framework*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), Springer, 2022.

Semeraro F., *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Pensa Multimedia, Lecce 2011, Vol. IV.

Sicurello R., *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche*, Rivista "Foro de Educación", FahrenHouse, Salamanca Spagna 2016, Vol. 14, n. 20.

Spadafora G. (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003.

Spena Russo M., Carbone V. (a cura di), *Dovere di integrarsi: cittadinanze oltre il logos multiculturalista*, Armando, Roma 2014.

Unesco, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?* (2015), tr. It Università Cattolica, Brescia 2019.

Valenzano N., *Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza. La comunità di ricerca filosofica come risorsa per superare l'aporia*, Rivista "Foro de Educación", FahrenHouse, Salamanca Spagna 2016, Vol. 14, n. 21.

Veca S., *Cittadinanza. Riflessioni filosofiche sull'idea di emancipazione*, Feltrinelli, Milano 2008.

Veldhuis R., *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 1997, documento DECS/CIT (97) 23.

Venuti P., *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*, Carocci, Roma 2012.

SITOGRAFIA

Adelante Cooperativa Sociale, *Progetto "Ci sto? Affare fatica!"*, consultabile all'url <https://adelanteonlus.it/>

Bendix J., *Cittadinanza*, in Enciclopedia Treccani delle scienze sociali, 1991, consultabile all'url https://www.treccani.it/enciclopedia/cittadinanza_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

Chiosso G., *Educazione e cittadinanza. Il punto di vista pedagogico*, Wordpress.com, 2012, consultabile all'url <https://francescomacri.wordpress.com/2012/07/11/educazione-e-cittadinanza-il-punto-di-vista-pedagogico-2/>

Consiglio d'Europa, *Cittadinanza e partecipazione*, consultabile all'url <https://www.coe.int/en/web/compass/citizenship-and-participation#What%20is%20citizenship>

Consiglio Europeo, *Conclusioni della presidenza*, Lisbona 23 e 24 Marzo 2000, consultabile all'url https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

Dizionario Giuridico Broccardi, *Cittadino*, consultabile all'url <https://www.brocardi.it/dizionario/4281.html>

Dizionario latino Olivetti, *educor*, consultabile all'url <https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?lemma=EDUCOR100>

Dizionario Treccani, *Altruismo*, consultabile all'url
<https://www.treccani.it/vocabolario/altruismo>

Dizionario Treccani, *Cittadino2*, consultabile all'url
<https://www.treccani.it/vocabolario/cittadino2/>

Dizionario Treccani, *Coraggio*, consultabile all'url
<https://www.treccani.it/vocabolario/coraggio>

Dizionario Treccani (Sinonimi e contrari - 2003), *Disponibilità*, consultabile all'url
https://www.treccani.it/vocabolario/disponibilita_%28Sinonimi-e-Contrari%29/

Dizionario Treccani, *Saggezza*, consultabile all'url
<https://www.treccani.it/vocabolario/saggezza>

Dizionario Treccani, *Temperanza*, consultabile all'url
<https://www.treccani.it/vocabolario/temperanza>

Enciclopedia Treccani, *Cittadinanza*, consultabile all'url
<https://www.treccani.it/enciclopedia/cittadinanza/>

Enciclopedia Treccani, *Giustizia*, consultabile all'url
<https://www.treccani.it/enciclopedia/giustizia>

ISTAT, *Senso civico: atteggiamenti e comportamenti dei cittadini nella vita quotidiana*, consultabile all'url
<https://www.istat.it/it/archivio/228659#:~:text=Per%20senso%20civico%20dei%20cittadini,d i%20vita%20in%20una%20comunit%C3%A0.>

Ministero dell'Interno, *Cittadinanza*, consultabile all'url
<https://www.interno.gov.it/it/temi/cittadinanza-e-altri-diritti-civili/cittadinanza#:~:text=Il%20termine%20cittadinanza%20indica%20il,dei%20diritti%20c ivili%20e%20politici.>

Moro G., *La cittadinanza attiva: nascita e sviluppo di un'anomalia*, L'Italia e le sue Regioni (2015) in Enciclopedia Treccani, consultabile all'url https://www.treccani.it/enciclopedia/la-cittadinanza-attiva-nascita-e-sviluppo-di-un-anomalia_%28L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/

Progetto "Ci sto? Affare fatica!", consultabile all'url <https://cistoaffarefatica.it/rete-nazionale/>

Radicà Cooperativa Sociale, *Mission*, consultabile all'url <http://www.radicaonlus.it/>

Radicà Cooperativa Sociale, *Progetto "Ci sto? Affare fatica!"*, consultabile all'url <http://www.radicaonlus.it/category/news/>

RIFERIMENTI LEGISLATIVI e DOCUMENTI

Assemblea generale delle Nazioni Unite, *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, Parigi 10 dicembre 1948.

Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 30 ottobre 2000.

Consiglio Europeo, *Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani*, 2010. Adottata l'11 maggio 2010 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa con Raccomandazione CM/Rec (2010). Traduzione dall'inglese a cura del Centro diritti umani dell'Università di Padova.

Consiglio Europeo, *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente - Allegato "Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, Bruxelles 22 maggio 2018.

Costituzione Italiana, *Titolo V - Le Regioni, le Province e i Comuni, ART. 118*, 2001.

Costituzione della Repubblica Italiana, *Principi fondamentali* (1948), versione aggiornata all'11 febbraio 2022.

Decreto Legislativo del 3 luglio 2017, n. 117, *Codice del Terzo settore, a norma dell'articolo 1, comma 2, lettera b)*, della legge 6 giugno 2016, n. 106.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica 2020*, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019 n. 92 concernente "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica".

Unione Europea, *Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione europea*, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, Bruxelles 18 dicembre 2000.

Unione Europea, *Trattato sull'Unione europea (versione consolidata)*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, Bruxelles 26 ottobre 2012.