

# L'educazione alla cittadinanza come pratica di sviluppo del futuro

Annalisa Quinto

*Università degli Studi di Foggia*  
*annalisa.quinto@unifg.it*

## Abstract

Nella nostra epoca si avverte la necessità di promuovere forme di educazione volte alla formazione di donne e uomini capaci di partecipare attivamente alla vita sociale in direzione di ragione e non di alienazione. In tal senso, l'educazione alla cittadinanza può essere uno strumento pedagogico attraverso cui generare forme di pensiero critico e complesso, promuovere life skills e valori come la libertà, la tolleranza, la solidarietà, l'impegno sociale, fondamentali per la coltivazione e la costruzione di identità personali e professionali sane e integrali. Così, l'educazione alla cittadinanza e alle life skills diviene "pratica di sviluppo del futuro" poiché in grado di agire positivamente sullo sviluppo del pensiero positivo, sulla promozione del benessere, sulla partecipazione, sulla propensione ad assumere forme di responsabilità e impegno civico e sullo sviluppo di atteggiamenti attivi e propositivi nei confronti del futuro.

## 1. Introduzione

In un testo ormai datato, ma ancora attuale e dalla forte carica premonitrice, Miguel Benasayag e Gérard Schimt (2003) presentavano al mondo una nuova epoca storica, sociale e culturale, segnata dalla "tristezza", dalla "perdita del desiderio creativo" e dal "cambiamento di segno del futuro" ovvero dal passaggio da una fiducia incondizionata a una diffidenza estrema nei riguardi dell'avvenire. È un'epoca, scrivono gli studiosi, in cui aumentano le richieste di aiuto a testimoniare non solo «l'innegabile tristezza che attraversa la società attuale», ma anche la presenza di «un malessere che siamo impreparati ad affrontare non solo per la sua ampiezza, ma forse soprattutto per il suo contenuto» (Benasayag & Schimt, 2003, p. 8). Un contenuto che non è più unicamente riconducibile ad aspetti individuali e psicologici, che non può più essere analizzato e compreso attraverso prospettive e punti di vista assoluti, parziali, riduzionistici e frammentari, ma che richiede, invece, l'assunzione di un punto divista complesso, plurale e interdisciplinare che sappia fronteggiare l'altrettanta complessità che caratterizza la nostra realtà contemporanea. Secondo gli autori, infatti, ci troviamo di fronte "all'angoscia di un'intera popolazione" le cui caratteristiche identitarie si associano sempre più ai

caratteri della fluidità e della liquidità, per dirla con Bauman, ma anche della flessibilità e della precarietà che diventano elementi strutturali di percorsi di crescita sempre più incerti e inadatti a formare identità salde e individui sani ed equilibrati. Questi sono sintomi di una vera e propria emergenza pedagogica ed educativa, ovvero quella del disagio sociale, esistenziale e psichico che colpisce ogni individuo e in particolare le giovani generazioni. Si tratta di forme di disagio, scrive Galimberti nel testo *L'ospite inquietante* (2007), non più ascrivibili unicamente alla sfera psicologica, ma che riguardano la dimensione culturale. Dunque, se la sofferenza esistenziale non si traduce unicamente in problematiche che colgono intimamente il singolo individuo, allora non è tanto o solo la terapia a dover rispondere, quanto il dispositivo che più di ogni altro incide sullo sviluppo delle identità dei singoli, ovvero l'educazione poiché, come ci ricorda Dewey, essa si sostanzia quale "processo" di scoperta di sé e della propria umanità in funzione della partecipazione alla vita sociale, locale e globale. Compito dell'educazione, infatti, è quello di educare e formare donne e uomini pluridimensionali, creativi, attivi, capaci di partecipare responsabilmente e intelligentemente all'uso e al controllo sociale in direzione di ragione e non di alienazione (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 39). La nostra società, infatti, scrive Franco Cambi (2009) «reclama un soggetto/individuo/cittadino che resti aperto su se stesso per tutto l'arco della vita [...] capace di apprendere, di rinnovare le competenze, di trasformare la mentalità, di costruire se stesso» (pp. 69-70). E invece il profilo tracciato in apertura è quello di una generazione appiattita, schiacciata sul presente e spaventata dal futuro, incapace di progettare la propria esistenza e di pensarsi come cittadini attivi del proprio contesto di vita e del mondo. Emerge la necessità di costruire una rete di collaborazione tra società civile e istituzioni educative che lavorino sinergicamente per il raggiungimento di un comune obiettivo: formare individui che siano veri agenti di cambiamento.

## 2. Necessità dell'educazione alla cittadinanza: la via della cittadinanza attiva e il ruolo delle life skills

In tale direzione, negli ultimi dieci anni, l'Europa ha riservato un'attenzione sempre maggiore ai temi della cittadinanza attiva sottolineando la necessità, per le persone di ogni età, di acquisire competenze sociali e civiche. I documenti più significativi che si muovono in tale direzione sono la "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente" del 2006, la "Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani" del 2010, il quadro strategico "Istruzione e formazione 2020" e non ultimo l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile che sottolinea la necessità di "promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva" e di "migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione" (ASviS, 2019). Ciò dimostra che a livello politico l'Unione Europea ha individuato nell'educazione alla cittadinanza

una chiave di volta attraverso cui formare nelle nuove generazioni forme di pensiero critico e complesso nonché direzioni assiologiche orientate a valori come la libertà, la tolleranza, il rispetto della vita, l'etica della solidarietà, l'impegno sociale. Non a caso all'interno della Dichiarazione di Parigi del 2015 l'educazione alla cittadinanza viene a definirsi come modello educativo volto a «promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono. Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale» (Council of Europe, 2017, p. 23). In sostanza, l'educazione alla cittadinanza diviene un vero e proprio approccio pedagogico di stampo sistemico e olistico, una “pratica di sviluppo del *futuro*” (Pignalberi, 2020) che si evolve a partire dai più recenti approcci teorici presenti in letteratura: il *capability approach*, lo “sviluppo sostenibile”, la “resilienza trasformativa”, l’“agentività” (*agency*). In tale direzione, essa contribuisce alla formazione globale della persona attraverso la proposta di strumenti educativi e didattici finalizzati allo sviluppo di life skills, soft skills e competenze civiche fondamentali per la coltivazione e la costruzione di identità personali e professionali sane.

L'attenzione alle competenze accomuna una serie di documenti nazionali, internazionali e di studi che sottolineano l'importanza di fornire le nuove generazioni di una cassetta degli attrezzi per fronteggiare la complessità della società contemporanea. In particolare, il Rapporto “Eurydice 2017 ha elaborato un quadro concettuale dell'educazione alla cittadinanza che si concentra su quattro aree di competenza a cui corrispondono conoscenze specifiche e abilità e a cui Pignalberi (2020) ha dato la seguente sistematizzazione:

- Area 1. Interazione efficace e costruttiva con gli altri:
  - Conoscenza di sé, fiducia in sé, responsabilità e autonomia;
  - Consapevolezza di sé, iniziativa personale ed empatia;
  - Consapevolezza emotiva, ascolto, comunicazione;
  - Flessibilità/adattabilità e competenze interculturali.
- Area 2. Pensiero critico:
  - Comprensione della realtà e capacità di porsi domande e cercare risposte;
  - Capacità di vedere le cose da prospettive diverse;
  - Abilità di ragionamento e di analisi;
  - Apprendimento della conoscenza, utilizzo delle fonti e interpretazione dei dati;
  - Creatività e capacità di giudizio;
  - Alfabetizzazione mediale.
- Area 3. Agire in modo socialmente responsabile:
  - Rispetto delle persone, rispetto dei diritti umani e senso di appartenenza;
  - Rispetto della giustizia e della solidarietà;

- Conoscenza e rispetto delle altre culture e delle religioni;
  - Sviluppo sostenibile, salvaguardia dell'ambiente e tutela del patrimonio culturale.
- Area 4. Agire democraticamente:
    - Conoscenza delle istituzioni politiche e dei processi politici;
    - Conoscenza, rispetto e attuazione dei principi democratici;
    - Conoscenza e partecipazione alla società civile;
    - Interazione con autorità politiche;
    - Conoscenza e rispetto delle regole condivise.

Da quanto espresso emerge che tale approccio all'educazione alla cittadinanza si delinea come vera e propria sfida nonché priorità pedagogica perché non si riduce alla mera trasmissione di conoscenze e informazioni relative al funzionamento della democrazia e delle sue istituzioni, ma si prefigge di offrire competenze e strumenti che rendano le persone "capaci" di far fiorire le possibilità del proprio essere (Mortari, 2020) ovvero le proprie "capacitazioni" (Sen, 2000) e la propria capacità di agire (Nussbaum, 2012). In tale ottica è possibile non solo andare a promuovere cittadinanza attiva in senso stretto, ma anche "ben-essere" del singolo e della comunità: le capacità, infatti, scrive Nussbaum (2012), si declinano sui potenziali di crescita e sulle opportunità di scelta di ognuno in risposta alle richieste della società (funzionamenti) al fine costruire società migliori per tutti. Tale visione, lo *Human Development Approach*, si fonda sul *Capability Approach*, e viene inteso come sviluppo *per, attraverso e delle* persone.

Dunque, tale approccio all'educazione alla cittadinanza assume un significato in termini capacitativi poiché la formazione e le risorse di attivazione a cui un soggetto può accedere vengono intese come potenziamento della "capacitazione" individuale. Così, la possibilità di agire (*agency*), partecipare, costruire, esprimere e potenziare (*empowerment*) l'essere non è lasciata al caso, alla spontaneità, all'attitudine individuale o al contesto più o meno favorevole in cui un soggetto è inserito, ma assume il ruolo di diritti essenziali per la piena fioritura dell'essere umano, il raggiungimento di uno stato di ben-essere psicofisico, la possibile espressione della sua cittadinanza, l'espansione dei processi democratici (Pignalberi, 2020, p. 109) per cui si esigono, oggi, progettualità educative, pedagogiche e didattiche che agiscano attraverso e a partire da tre prospettive di ricerca e di azione: a) "olistica-trasformativa" che «si declina nella proposta di situazioni e/o opportunità formative formali, informali e non formali in cui il soggetto possa sviluppare le capacitazioni (Sen, 2000) e la capacità di agire (Nussbaum, 2012); b) "trasversale"; c) "territoriale" (Pignalberi, 202).

In direzione di ciò, un ruolo fondamentale giocano proprio le Life Skills poiché numerosi studi (OMS, 1994; OMS, 2003; OCSE, 2019a, OCSE, 2019b; UNICEF, 2019) ne hanno dimostrato l'efficacia sia in ambito della prevenzione che in quello della promozione del benessere. Da questi studi emerge che il possesso delle Life Skills, infatti, funge da fattore di protezione per l'individuo che è mag-

giormente in grado di adottare strategie efficaci per affrontare i problemi quotidiani e migliorare il proprio adattamento alla vita. È sempre L'OMS a sostenere che l'inserimento dell'educazione alle Life Skills dovrebbe riguardare tutte le scuole di ogni ordine e grado e dovrebbe essere inserita nelle varie programmazioni non come disciplina aggiuntiva, ma come un percorso trasversale e longitudinalmente integrato nel processo didattico. Inoltre, importanti studi come quello condotto nel 2021 dall'OECD, *Beyond Academic Learning. First results from the survey of social and emotional skills*, e quello condotto da UNICEF, *Life Skills and Citizenship Education (2021)*, hanno individuato la stretta correlazione che esiste tra competenze cognitive, Life Skills, benessere psico-fisico, successo personale e buon esercizio di cittadinanza. Nallo specifico, quest'ultimo ha utilizzato un modello di apprendimento quadimensionale andando a identificare un insieme di dodici competenze fondamentali per la vita raggruppabili in quattro macrocategorie:

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

Entrambi gli studi hanno dimostrato una strettissima correlazione tra:

- Competenze cognitive e competenze non cognitive;
- Competenze non-cognitive e benessere psico-fisico;
- Competenze non-cognitive e successo personale, scolastico e professionale;
- Competenze non-cognitive e buon esercizio di cittadinanza.

Educare alla cittadinanza significa, quindi, educare ai limiti e alle possibilità della propria azione individuale e collettiva. Alla base di tale visione alcuni concetti chiave: competenza, partecipazione, autoefficacia e *agency*. Le competenze come bagaglio materiale e immateriale di saperi ed esperienze in grado di aiutare a fronteggiare la realtà; la partecipazione come pratica di cittadinanza che presuppone coinvolgimento politico, sociale, culturale nell'ottica di promuovere cambiamento. Autoefficacia e *agency* come capacità di azione, come percezione della propria capacità di agire e modificare i contesti di vita. A partire da tale scenario, si comprende il perché, all'interno del panorama istituzionale nazionale ed europeo, il tema della cittadinanza, della sua educazione e della partecipazione ha acquisito sempre più importanza. Il motivo si radica nella consapevolezza che promuovere la partecipazione e l'esercizio della cittadinanza attiva significa sviluppare una maggiore percezione di avere la possibilità di incidere sui cambiamenti futuri, di modificare gli eventi, risolvere problemi individuali e collettivi, ovvero di lavorare sulla percezione del proprio futuro e sulla propria capacità progettuale. In tale ottica, la cittadinanza diviene un concetto complesso e multidimensionale al cui interno racchiude una molteplicità di elementi, non più solo quello giuridico, ma

anche culturale, sociale, morale, etico ed educativo. Conseguentemente diventa necessario ipotizzare nuove modalità di progettare l'educazione e la formazione dei cittadini del futuro. Una educazione che, da sola alfabetizzazione strumentale e disciplinare, diventi formazione di uomini e donne competenti nell'umano. Secondo Cambi (2009), infatti, siamo di fronte a una nuova definizione del costrutto di cittadinanza su cui la scuola deve riflettere pedagogicamente per elaborare nuovi modelli al fine di svolgere il suo compito socio-culturale, proporre soluzioni, formare individui autonomi, coscienti, in grado di emanciparsi da ogni condizione di sopraffazione e di disagio, critici, indipendenti e non omologati. Importante è, dunque, avviare riflessioni che aprano la strada a prospettive pedagogiche che sappiano accogliere le sfide educative del nostro tempo e individuare orizzonti teorici e pratici per affrontarle. In uno scenario storico e sociale che influenza negativamente la formazione dell'individuo, la sfida per la pedagogia, attraversata dalle contraddizioni del mondo contemporaneo – globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, identità/alterità, omologazione/singolarità – è quella di «contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita. Un lavoro educativo che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione [...]» (Balzano, 2020, p. 44) e la cui priorità deve risiedere nella costruzione di «spazi di progettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere attore di speranza, di progettare il futuro nella difficoltà del presente» (ivi, p. 44). In questo senso, la scuola rappresenta un ambiente unico e fecondo in grado di essere incubatore di identità, percorsi di vita, futuro e ben-essere.

### 3. Life Skills and Citizenship Education: primi risultati di una ricerca

A partire da tali presupposti, all'interno del progetto di ricerca dal titolo “Contrastare lo spettro della defuturizzazione e del disagio esistenziale giovanile. La via della cittadinanza attiva e il ruolo delle competenze non-cognitive”, sono state indagate le influenze che le credenze e le convinzioni di efficacia nelle Life Skills hanno sullo sviluppo del pensiero positivo e sul benessere soggettivo degli adolescenti e, conseguentemente, la relazione esistente tra questi due aspetti e i processi partecipativi, la propensione ad assumere forme di responsabilità e impegno civico e lo sviluppo di atteggiamenti attivi e propositivi nei confronti del futuro. Dalla somministrazione degli strumenti della ricerca (questionario e focus group) è emerso che le credenze e le convinzioni di efficacia nelle Life Skills hanno un ruolo determinante per lo sviluppo del pensiero positivo e per la promozione del benessere soggettivo degli adolescenti; inoltre è stato possibile osservare che gli aspetti precedenti hanno ricadute positive sui processi partecipativi, sulla propensione ad assumere forme di responsabilità e impegno civico e sullo sviluppo di atteggiamenti attivi e propositivi nei confronti del futuro. Da quanto analizzato, emerge che le Life Skills consentono agli individui di sviluppare conoscenze, attitudini e

comportamenti positivi per affrontare la quotidianità e per renderli capaci di agire in modo costruttivo. Dunque, consentono, soprattutto nei soggetti in formazione, di sviluppare senso di autoefficacia in diversi ambiti della vita, autostima, ottimismo, soddisfazione di vita e benessere personale soggettivo. Ciò ha importanti ricadute nei processi di crescita e sviluppo della persona poiché consente a bambini e adolescenti di raggiungere e mantenere buoni risultati scolastici, aumentare le proprie aspettative di vita rispetto alla scelta del lavoro e diventare cittadini attivi e autonomi. Nello specifico, i risultati hanno restituito l'immagine di ragazzi e ragazze proattivi, dotati di sensibilità civica e capacità nonché attitudine a offrire il proprio contributo, a esprimere le proprie idee e opinioni, a raccontare di sé e riferire una propria rappresentazione del mondo. Ovvero ha restituito l'immagine di ragazzi desiderosi di partecipare alla vita sociale e politica dei loro contesti e alla ricerca di spazi di ascolto, confronto e condivisione. A partire dall'analisi delle loro credenze, però, emerge chiaramente l'immagine di studenti e studentesse "depotenziati/e" che, pur sentendo di possedere competenze come il problem solving, il pensiero critico, l'empatia, il rispetto per l'altro, la creatività, la cooperazione, la negoziazione, il *decision-making*, il *self-management*, la resilienza, la comunicazione e la partecipazione non percepiscono di possedere spazi in cui metterle in pratica e capitalizzarle e percepiscono di non essere valorizzati come risorse. In questo senso la promozione della partecipazione e l'educazione alle competenze di cittadinanza, nonché l'esercizio attivo di tali competenze, soprattutto in età evolutiva, permetterebbero di aumentare la percezione di avere la possibilità di incidere sui cambiamenti futuri, di poter modificare gli eventi, di poter risolvere i problemi individuali e collettivi. Di conseguenza si andrebbe a lavorare anche sulla percezione del proprio futuro che, dall'analisi dei dati, si prefigura come minaccia.

Complessivamente i risultati incoraggiano l'utilizzo di modelli educativi da una parte orientati verso la promozione delle Life Skills, ovvero di competenze non-cognitive, sociali ed emotive che promuovono le abilità di vita nei giovani, e dall'altra in grado di ripensare i confini tradizionali dell'educazione formale a favore di modelli generativi in cui formale, informale e non formale lavorino in maniera sinergica per compiere il mandato educativo più importante che la scuola riveste: formare giovani generazioni competenti nell'umano. Incentivare la promozione delle Life Skills e delle competenze non-cognitive, sociali ed emotive significa «dare la possibilità al soggetto in formazione di diventare oltre che produttore anche cittadino, di vivere e abitare la tessa anche in una prospettiva di fraternità e di amorevole benevolenza lì dove la promozione di tali competenze di fondi prima di tutto sui due pilastri fondamentali della consapevolezza di sé e dell'empatia, e dunque della cura di sé, dell'altruismo e dalla cura dell'altro e delle altre specie» (Dato, 2021, p. 54). Ciò può realizzarsi solamente attraverso forme di educazione alla comprensione del proprio sé psicologico e storico, individuale e collettivo attraverso forme di educazione orientate al "senso", al benessere individuale e collettivo, alla relazione e quindi alla cura e al rispetto, alla solidarietà, alla partecipazione, alla prossimità, al dialogo e alla differenza, alle emozioni, assumendo posture esistenziali complesse, ecologiche ed ecosistemiche quali matrici

esistenziali in grado di promuovere direzioni di senso. A tal proposito, il manuale dell'UNESCO (2017) sull'educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile si muove in questa direzione, sottolineando la necessità di apportare un cambiamento radicale all'interno dei processi formativi e agli obiettivi che questi si pongono che oggi devono avere come *telos* il ben-essere degli individui e delle nostre società. All'interno del documento, poi, vengono elencate le competenze fondamentali per la sostenibilità di cui, si legge nel documento, i cittadini hanno particolare bisogno per gestire le complesse sfide odierne:

- Competenza di pensiero sistemico: la capacità di riconoscere e capire le relazioni; di analizzare sistemi complessi;
- Competenza di previsione: capacità di comprendere e valutare molteplici futuri – possibili, probabili e desiderabili; di creare le proprie visioni per il futuro; di applicare il principio di precauzione; di determinare le conseguenze delle azioni e di gestire i rischi e i cambiamenti;
- Competenza normativa: capacità di capire e riflettere sulle norme e i valori che risiedono dietro le azioni di ognuno; e di negoziare i valori, i principi, gli obiettivi e i target della sostenibilità, in un contesto di conflitti d'interesse e compromessi, conoscenza incerta e contraddizioni;
- Competenza strategica: capacità di sviluppare e implementare collettivamente azioni innovative che promuovano la sostenibilità a livello locale e oltre;
- Competenza collaborativa: capacità di imparare dagli altri; di capire e rispettare i bisogni, le prospettive e le azioni degli altri (empatia); di comprendere, relazionarsi “con” ed essere sensibili agli altri (leadership empatica); di gestire i conflitti in un gruppo; e di facilitare un approccio collaborativo e partecipato alla risoluzione di problemi;
- Competenza di pensiero critico: capacità di mettere in dubbio le norme, le pratiche e le opinioni; di riflettere sui propri valori e le proprie percezioni e azioni; e di prendere posizione sul tema della sostenibilità;
- Competenza di auto-consapevolezza: l'abilità di riflettere sul proprio ruolo nella comunità locale e nella società (globale); di valutare incessantemente e motivare ulteriormente le proprie azioni e di gestire i propri sentimenti e desideri;
- Competenza di problem solving integrato: capacità fondamentale di applicare diversi quadri di problem solving a problemi complessi di sostenibilità e di sviluppare opzioni risolutive valide, inclusive ed eque che promuovano lo sviluppo sostenibile, integrando le competenze sopra menzionate (UNESCO, 2017, p. 10).

In questo senso la cittadinanza attiva viene ad assumere un significato complesso che si declina su diversi livelli, non più solo quello giuridico o politico, ma anche e soprattutto sociale, educativo, culturale e morale. Si tratta, quindi, di interpretare la cittadinanza come un insieme di livelli interdipendenti che si muo-

vono tra dimensione personale, soggettiva ed esistenziale e dimensione sociale, collettiva e comunitaria. Infatti, “l’essenza della cittadinanza” va ricercata anche «nella dimensione del sé esistenziale e relazionale, nella rete di vissuti, emozioni, cognizioni, percezioni, pensieri che modellano e plasmano la struttura etica e assiologica di ogni persona, e non ultima la qualità della cittadinanza» (Castaldi, 2020, p. 51).

A partire da tali presupposti e utilizzando uno sguardo e una interpretazione propriamente pedagogica, è possibile individuare alcune dimensioni fondamentali della categoria della cittadinanza, tra loro strettamente collegate.

### *1. Il senso e l’educazione al senso*

Inteso come orientamento, dimensione, *telos*, ovvero l’insieme dei fini a cui l’agire si orienta; come consapevolezza di sé; come percezione del proprio vissuto e strumento per significare l’esperienza; come comprensione logico-cognitiva degli eventi ovvero come metacognizione; infine, “senso” inteso come consapevolezza/intelligenza emotiva.

### *2. La cura e l’educazione alla cura di sé e dell’altro*

Intesa come categoria pedagogica, come condizione stessa dell’esistenza. Come pratica che Mortari (2019) pone alla base dell’esercizio di una piena cittadinanza. Attraverso la “cura”, infatti, l’essere è chiamato a dare un senso al tempo, sperimentando percorsi di ricerca e compiendo esperienze significative necessarie ad assumersi la responsabilità della propria e altrui esistenza, ma anche della propria e altrui formazione.

### *3. Il benessere e la cura del benessere individuale e collettivo*

Inteso come “tecnologia” di trasformazione del sé (Falaschi, 2017) e come “bene comune”. Come senso del dovere verso sé stessi e verso il prossimo, verso le generazioni future e verso l’ecosistema terrestre. Ancora, il benessere inteso non solamente come stato di salute e integrità psicofisica, ma anche come soddisfazione esistenziale, felicità, capacitazione, *empowerment*. Dunque, “benessere” come impegno e come *telos* non solo rispetto alla propria progettazione esistenziale come singolo, come anche come parte di una collettività. In questo senso anche il benessere diventa fattore costitutivo della cittadinanza (Falaschi, 2017).

### *4. La partecipazione e l’educazione alla partecipazione*

Intesa come possibilità e capacità di agire, di mettere in gioco conoscenze e competenze acquisite durante il percorso formativo, trasformandole in apprendimenti significativi e incarnati; la partecipazione come pratica “protettiva” garante del futuro e del benessere individuale e sociale; garante, anche, della costruzione di un senso del sé in relazione al “noi” comunitario.

In tale direzione, la ricaduta pedagogica, si concretizza nell’individuazione degli orizzonti di senso verso cui le pratiche di educazione alla cittadinanza devono muovere a partire dalla presa in considerazione di tutti i livelli che del sistema con-

cettuale della categoria della cittadinanza fanno parte. Si tratta di leggere la cittadinanza a partire dalla sua complessità e multidimensionalità per ipotizzare percorsi di educazione alla cittadinanza che, superando un'ottica meramente disciplinarista, abbraccino le vari componenti di un processo educativo di tipo integrale: la componente cognitiva; la componente affettiva; infine, la componente volitiva (Santerini, 2003).

## Riferimenti bibliografici

- ASviS (2020). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Roma.
- Balzano, V. (2020). Nuove prospettive pedagogiche per un educare alla cittadinanza democratica e sociale. *Attualità Pedagogiche*, 2(1), 36-47.
- Benasayag, M., & Smith, G. (2003). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2009). Cittadinanza e intercultura oggi. In M. Galiero (Ed.), *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola* (pp. 20-28). Bologna: EMI.
- Castaldi, M.C. (2020). Educare al *co-sentire* per una cittadinanza attiva e una sostenibilità etica nella comunità territoriale. *Attualità Pedagogiche*, 2(1), 48-55.
- Council of Europe (2017). *Learning to live together. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. Strasbourg.
- Dato, D. (2021). Emozioni e ragione per uno sviluppo sostenibile. In A.A.V.V (2021), *Pedagogia dalla sorgente. Itinerari di ricerca dal pensiero di una Maestra della Pedagogia* (pp. 47-59). Bari: Progedit.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falaschi, E. (2017). Il benessere come bene comune. Una forte coscienza filosofica e un fondato impegno pedagogico. *Studi sulla formazione*, 20, 95-118.
- Galimberti, U. (2014). *L'ospite inquietanti. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework*. Concept note: Skills for 2030.
- OECD (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Pignalberi, C. (2020). EduCARE alla partecipazione inclusiva e resiliente: il territorio come palestra di agency per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. *Attualità pedagogiche*, 2(1), 104-115.
- Raccomandazione CM/Rec (2010) del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani. Consultato il 16/08/2022, da [https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/Cittadinanza\\_e\\_Costituzione/CoE\\_edu2010.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Cittadinanza_e_Costituzione/CoE_edu2010.pdf)
- Raccomandazione (2006/962/CE) del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Consultato il 16/08/2022, da

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:-0018:it:PDF>

- Santerini, M. (2003). *Educazione alla cittadinanza e dialogo tra le culture*. Relazione al convegno Venezia, 19 novembre 2003. Consultato on line il 07/01/2022, da <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/2003%2011%2019%20santerini.pdf>
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (2017). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile*. Parigi.
- UNICEF (2019). *Global Framework on Transferable Skills*. New York: United Nations Children's Fund.
- UNICEF (2021). *Life Skills and Citizenship Education*. UNICEF MENA. Amman: Regional Office.
- World Health Organization (1994). *Life Skills education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skill Programmes*. Programme on Mental Health. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (2003). *Skills for Health Skills-Based Health Education Including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Geneva: World Health Organization.