

Contrastare lo spettro della defuturizzazione e del disagio esistenziale giovanile: la via della cittadinanza attiva e il ruolo delle competenze “non-cognitive”

Countering the spectre of youth defuturisation and existential malaise: the path of active citizenship and the role of “non-cognitive” skills

Annalisa Quinto

Università di Bologna | annalisa.quinto@unibo.it

SEZIONE 4 – INTENZIONALITÀ, PROGETTO E CRISI

ABSTRACT

Con particolare riferimento al *Capability Approach*, il presente contributo intende fornire una lettura dell'educazione alla cittadinanza quale strumento utile a contrastare forme di defuturizzazione attraverso lo sviluppo di competenze cognitive e non-cognitive che hanno un ruolo determinante nella promozione del senso di autoefficacia, di *agency*, del pensiero positivo e del benessere individuale e collettivo.

Referring to the Capability Approach, this paper aims to provide an interpretation of citizenship education as a useful tool to fight forms of defuturization. It can be possible through the development of cognitive and non-cognitive skills, that play a crucial role to promote a sense of self-efficacy, agency, positive thinking and individual and collective well-being.

KEYWORDS

Capability Approach | Ben-essere | Cittadinanza | Educazione
Capability Approach | Well-being | Citizenship | Education

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Quinto, A. (2023). Contrastare lo spettro della defuturizzazione e del disagio esistenziale giovanile: la via della cittadinanza attiva e il ruolo delle competenze “non-cognitive”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 177-181. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-34>.

Corresponding Author: Annalisa Quinto | annalisa.quinto@unibo.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-34

1. Questioni emergenti e sfide educative

Alla luce dei più recenti approcci teorici presenti in letteratura quali il *capability approach*, lo sviluppo sostenibile, la resilienza trasformativa, l'*agency* è possibile assumere uno sguardo sistemico e olistico che guardi all'educazione alla cittadinanza come ad una "pratica di sviluppo del futuro" (Pignalberi, 2020) soprattutto rispetto alla sfida/emergenza pedagogica del disagio esistenziale giovanile e di quello che Loiodice (2019) ha chiamato spettro della defuturizzazione. Così intesa, la cittadinanza attiva viene a inquadrarsi come un vero e proprio modello educativo in grado non solo di favorire lo sviluppo proficuo e armonioso delle comunità e delle persone che in queste vivono, con particolare attenzione ai soggetti in formazione nella fase adolescenziale, ma anche di contribuire alla formazione globale della persona attraverso la promozione di competenze cognitive e "non-cognitive" che garantiscono uno sviluppo sano e integrale del soggetto-persona-cittadino. A tal proposito, ancora attuale è il Rapporto UNESCO del 1996 redatto da Jaques Delors nel quale l'educazione viene collocata al centro dello sviluppo sia della persona che delle comunità. Compito dell'educazione, infatti, secondo il documento, è quello di consentire a tutti di sviluppare potenzialità, capacità, responsabilità e talenti per la propria vita e per quella degli altri. Lo sfondo teorico è, sicuramente, quello del *Capability Approach* (Sen, 2000) che rivolge la sua attenzione a concetti quali le capacitazioni, la dignità umana e lo sviluppo integrale della persona, fondamentali a garantire benessere individuale e collettivo, successo personale, professionale e formativo e spinta alla progettazione esistenziale. Di qui la necessità di rivolgere una particolare attenzione al costrutto di *competenza* che non riguarda solo la sfera del sapere, ma anche quella del saper fare, del saper essere e, aggiungiamo, del saper divenire.

Questioni emergenti che trovano forza anche in documenti internazionali più recenti come ad esempio Europa 2020, all'interno del quale si sostiene che la crisi del nostro tempo, che comunemente viene a identificarsi come crisi economico-politica, è, in realtà, anche una crisi sociale, culturale ed educativa che tocca sfere valoriali, etiche e morali. È in risposta a tale contesto che il documento, in continuità con quanto espresso vent'anni prima da Delors, continua a guardare all'educazione come ad un *tesoro*, strumento centrale per lo sviluppo umano. Nella stessa direzione si muovono anche l'Agenda 2030 (ONU, 2015), che guarda allo *sviluppo sostenibile* come ad un vero e proprio approccio innovativo per sviluppare azioni educative nella direzione dell'*agency*, della partecipazione nonché della progettazione esistenziale, e il recente documento UNESCO (2021) "*Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*" che, cogliendo la sfida della defuturizzazione, individua proprio nell'educazione e nella dimensione del "vivere insieme" la via per il suo contrasto e garantire lo sviluppo di ogni individuo in direzione di futuro.

È uno sviluppo che ha a che fare con il soggetto-persona e con la sua formazione all'interno di una società che è sempre più complessa. Ciò che emerge, dunque, è che a divenire centrale non è tanto l'acquisizione di conoscenze tecnico-professionali o di titoli di studio, quanto l'acquisizione di tutte quelle competenze che derivano dal *fare esperienza* in contesti di apprendimento informali e non formali e che vengono identificate – seppur in maniera ancora molto confusa a livello terminologico ed epistemologico – come *life skills*, *soft skills*, competenze "non-cognitive", competenze trasversali. Strumenti, questi, che rendono le persone *capaci* di realizzare le molteplici possibilità del loro essere (Mortari, 2020a; 2020b), le loro *capacitazioni* (Sen, 2000) e che permettono di andare a promuovere lo sviluppo di quelli che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (1993) ha più volte definito "fattori protettivi" come l'autostima, l'autoefficacia, l'*agency* e la motivazione. Promuovendo le *capacità*, scrive Nussbaum (2012), promuoviamo *agency* e *ben-essere*, "capacità sane" senza le quali si generano condizioni di in-abilità (incapacità di agire), di oppressione e non-coscienza (richiamando il costrutto di *coscientizzazione* di Freire) e che inevitabilmente conducono a forme di esclusione, emarginazione, assoggettamento. In questo senso, l'educazione alla cittadinanza può diventare uno strumento di fondamentale importanza per la promozione di tutte quelle competenze in grado di attivare i fattori protettivi, assumendo significato in termini capacitativi ed educativi.



2. Il ruolo dell'educazione e la promozione delle competenze

Da quanto appena espresso, emerge che l'educazione è individuata come strumento chiave attraverso cui l'essere umano può e deve acquisire quegli strumenti necessari al pieno sviluppo delle sue capacità. Una questione che richiede, oggi, non solo di essere approfondita, ma anche di ripensare i contesti classici dell'educazione e della formazione per comprendere quali strategie utilizzare per promuovere lo sviluppo integrale, sano e armonioso delle donne e degli uomini del futuro. Un contributo importante in riferimento a ciò ci viene offerto da Massimo Baldacci (2019) il quale sostiene che l'obiettivo della scuola dovrebbe essere quello di formare cittadini completi e soprattutto persone capaci di prendersi cura di sé stessi e del bene comune. Infatti, la nostra società pretende un soggetto-Persona, un cittadino, in grado di apprendere ad apprendere, di rinnovare costantemente le proprie competenze, di trasformare la propria *forma mentis*, di costruire se stesso nel continuo scambio con l'altro e con l'ambiente.

Un soggetto-cittadino, quello della contemporaneità, che deve poter farsi carico del proprio orientamento di senso formandosi all'autonomia, alla responsabilità, alla progettualità e all'*agency*. In questo senso, la scuola rappresenta l'ambiente per eccellenza in grado di essere incubatore di identità, percorsi di vita, futuro e benessere in cui la possibilità di agire (*agency*), di partecipare, di costruire, esprimere e potenziare (*empowerment*) l'essere non sono lasciati all'attitudine individuale o al contesto più o meno favorevole in cui un soggetto è inserito, ma assumono 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. In ciò, ruolo strategico giocano proprio le *Life skills* determinanti nella promozione del senso di autoefficacia, di *agency*, del pensiero positivo e del benessere con ricadute positive sui processi partecipativi, sulla propensione ad assumere forme di responsabilità e impegno civico, sullo sviluppo di atteggiamenti attivi e propositivi nei confronti del futuro e, quindi, in generale sulla realizzazione personale del soggetto-persona-cittadino.

3. *Capability Approach* e scenari educativi futuri

Il *Capability Approach* prende le mosse da una domanda molto semplice: cosa sono effettivamente in grado di essere e di fare le persone? Quali sono le reali opportunità a loro disposizione? (Nussbaum, 2011). Questo perché tale approccio considera ogni persona come un *fine* mettendo al centro le opportunità disponibili per ciascuno. Infatti, secondo Sen (2000), lo sviluppo non è legato unicamente alla crescita economica, ma ad una maggiore capacità delle persone "di fare" connessa non solo alla libertà, ma anche alle possibilità concrete, individuali (personali) e sociali. Per possibilità individuali si fa riferimento a quell'insieme di caratteristiche proprie del soggetto che lo rendono in grado di possedere capacità necessarie a raggiungere non solo il *welfare* (le possibilità sociali), ma soprattutto il ben-essere (*well-being*). In questo senso le *capacità* sono "libertà sostanziali", nonché insieme di opportunità di *scegliere* e di *agire* frutto della combinazione virtuosa tra abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico. Ambiente che a sua volta deve assumere come compito prioritario la promozione delle più importanti capacità umane attraverso l'istruzione, le risorse per potenziare la salute fisica ed emotiva, il sostegno alla cura e all'amore familiare, un sistema educativo efficiente (Nussbaum, 2011). Non a caso, sia nel pensiero di Sen che di Nussbaum, l'essere umano si pone come baricentro dello sviluppo dei sistemi sociali, politici, economici e culturali non solo nella funzione di capitale umano e "oggetto produttore di sviluppo e benessere", ma soprattutto in riferimento alla sua capacità di svolgere attività di trasformazione e creazione che non possono compiersi senza che la conoscenza, la formazione, l'istruzione e il *welfare* vengano potenziate e rafforzate.

L'approccio alle *capability*, così declinato, ci aiuta a riflettere criticamente sulle modalità di ri-pensare sia l'apprendimento che l'insegnamento poiché diventa necessario agire in maniera sinergica per accrescere sia le competenze degli studenti, sia migliorare le competenze dei docenti in termini di libertà, capacità e funzionamenti. Una riflessione che necessariamente spinge a domandarsi quali sia, ad oggi, il mandato istituzionale della scuola. Dunque, come ripensare la scuola per trasformarla in luogo di formazione intesa nella duplice ac-



cezione dell'istruire e dell'educare? In tale direzione, l'educazione alla cittadinanza può essere intesa come crescita personale e mezzo di costruzione dell'identità, come promozione del senso di appartenenza, possibilità di fruire dei diritti, necessità di conoscere responsabilità e doveri, virtù civiche e come strumento e contenitore di competenze necessarie ad assumere una postura esistenziale volta all'impegno, alla partecipazione e all'azione nell'ottica della promozione di benessere personale e collettivo. Si tratta di ipotizzare percorsi di educazione alla cittadinanza che, superando un'ottica meramente disciplinarista, abbracci le vari componenti di un processo educativo di tipo globale, integrale: la componente cognitiva (conoscere, pensare criticamente, concettualizzare, giudicare); la componente affettiva (provare, fare esperienza, attribuire significato, valutare positivamente valori come la giustizia, l'equità, la libertà, la solidarietà, l'empatia); infine, la componente volitiva (compiere scelte e azioni, mette in atto comportamenti in tali direzioni) (Santerini, 2003).

4. Conclusioni

Diviene necessario ripensare i confini tradizionali dell'educazione formale a favore di un modello generativo di educazione in cui formale, informale e non formale rivestono ruoli importanti all'interno del complesso compito educativo a cui oggi è chiamata tutta la società soprattutto per far fronte ad una vera e propria emergenza pedagogica ancora poco seriamente considerata, ovvero quella del disagio esistenziale giovanile diffuso. In tale direzione, diventa necessario non solo andare verso la costituzione di un concreto sistema formativo integrato, ma anche ripensare l'educazione e l'istruzione non più come mere pratiche di trasmissione della conoscenza, ma anche di strumenti che restituiscano ai giovani la possibilità/capacità di sentirsi agenti attivi, di abitare i propri contesti, di fronteggiare le sfide della propria vita, portare a compimento i "normali" compiti evolutivi e gestire efficacemente i *turning point* della loro vita. Due le vie ipotizzabili per il contrasto delle varie forme di disagio esistenziale giovanile e dello spettro della defuturizzazione: l'educazione alla cittadinanza intesa come «pratica di sviluppo del futuro» e l'approccio dell'educazione alle *Life Skills* o "competenze non cognitive". Infatti, numerose sono le ricerche (UNICEF, 2021; OECD, 2021) che incoraggiano l'utilizzo di modelli educativi orientati all'educazione alle *Life Skill* e all'esercizio attivo delle competenze di cittadinanza quali strumenti per promuovere il potenziamento dei fattori protettivi. D'altro canto, per fare questo è necessario ripensare il costrutto di cittadinanza e le forme della sua educabilità considerandolo come vera e propria categoria pedagogica in grado di orientare la prassi educativa in direzione di sviluppo integrale, ben-essere esistenziale (sia individuale che sociale) e felicità.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2014). La mente proteiforme. Un nuovo orizzonte formativo. In G. Annacontini & R. Gallelli (Eds.), *Formare altre(i)menti* (pp. 9-24) Progedit.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*. Unesco.
- Laporta, R. (1971). *La difficile scommessa*. La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2020a). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Mortari, L. (2020b). La sapienza politica per una cittadinanza responsabile. *Attualità pedagogiche*, 2(1), 3-11.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità*. Il Mulino.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione dell'Assemblea Generale. Retrieved February 14, 2023, from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda->



2030-Onu-italia.pdf

- 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
- Santerini, M. (2003). *Educazione alla cittadinanza e dialogo tra le culture*. Relazione al convegno Venezia, 19 novembre 2003. Retrieved February 14, 2023, from <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*. Mondadori.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Unesco
- UNICEF (2021). *Life Skills and Citizenship Education*. UNICEF MENA. Amman: Regional Office.
- World Health Organization (1993). *Life Skills education for Children and Adolescents in Schools. Introcution and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skill Programmes*. Programme on Mental Health. Geneva: World Health Organization.

