

Contro lo spettro della defuturizzazione: educare alla cittadinanza e promuovere agency in ottica complessa ed ecologica

Going against the threat of defuturization: citizenship education and agency promotion in a complex and ecological perspective

Annalisa Quinto

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

ABSTRACT

The complexity that characterizes our society has made it more difficult to interpret and deal with reality. Added to this is the difficulty of planning one's own life path and being active agents. The highest price is paid by our physical and psychological integrity, which gives way to forms of existential discomfort that increasingly affect young people. It is necessary to build social, political and cultural networks capable of dealing with existential discomfort. From this point of view, education must become a moment of «cultivation and care» in order to deal with the poverty of skills that limits our agency. The challenge is to rethink school curricula that, starting from the promotion of cognitive, emotional, social and cultural competencies, outline the principles of an education capable of allowing being to flourish in all its possible existential directions.

La complessità che caratterizza la nostra società ha reso più difficile interpretare e affrontare la realtà. A ciò si aggiunge la difficoltà di progettare il proprio percorso di vita ed essere agenti attivi. A pagare il prezzo più alto la nostra *integrità* fisica e psichica che lascia spazio a forme di *disagio* esistenziale che colpiscono sempre più i giovani. Occorre costruire reti sociali, politiche e culturali capaci di fronteggiare il disagio esistenziale. In questa ottica, l'educazione deve divenire momento di "coltivazione e cura" per far fronte a quella *povertà di competenze* che limita la nostra *agency*. La sfida è quella di ripensare curricula scolastici che, a partire dalla promozione di competenze cognitive, emotive, sociali, culturali, delineino i principi di un'educazione capace di far fiorire l'esserci in tutte le sue possibili direzioni esistentive.

KEYWORDS

Active Citizenship, Agency, Ecological Thinking, Complexity, Cittadinanza Attiva, Agency, Pensiero Ecologico, Complessità.

1. Breve analisi del contesto storico-educativo attuale

Volendo assumere una postura esistenziale che sia al contempo investigativa, trasformativa e generativa è indispensabile comprendere le caratteristiche, le emergenze e le sfide che il contesto attuale presenta. Il nostro è il mondo della globalizzazione, caratterizzato da una perenne interconnessione planetaria e un livello di complessità tale da rendere difficile la lettura della realtà e la conquista di strumenti per affrontare l'esistenza senza annegare nella sua liquidità (Bauman, 2003). La globalizzazione si caratterizza come «nuova dimensione dell'umano», i suoi effetti sono visibili ovunque, nell'ambiente, nell'economia, nella politica, nella cultura e nelle esistenze dei singoli. Sono effetti tangibili a livello locale e globale, personale e sociale che creano le «condizioni per uno spaesamento ideologico e ideale» (Dei, 2018, p. XI).

Se la globalizzazione ha determinato una *nuova dimensione dell'umano*, i suoi effetti devono interrogare anche la riflessione pedagogica poiché toccano inevitabilmente i processi educativi e formativi, al contempo oggetto della pedagogia e dimensioni fondamentali del processo di crescita e di maturazione dell'individuo. Partendo dal presupposto che «tutto il mondo della formazione e dell'educazione sta vivendo in un'epoca di radicali e profondi cambiamenti» (Dei, 2018, p. XI), siamo chiamati a «fare/costruire teorie ed esperienze formative, che siano a sostegno dell'uomo e del suo percorso di *cittadinanza* mondiale e che guardino con sempre maggiore sensibilità a tutti quei bisogni e a quelle necessità che caratterizzano il tempo di vita quotidiano» (Cambi, Certini, Nesti, 2017, p. 23). Bisogni e necessità che sono diversi da quelli che caratterizzavano gli uomini e le donne in passato poiché le nuove generazioni leggono e affrontano la realtà con modalità nuove e inedite. Le dimensioni del tempo e dello spazio hanno assunto nuove forme e caratteristiche, le informazioni raggiungono in tempo reale ogni parte del mondo e l'ambiente fisico e culturale in cui viviamo muta continuamente. Il mondo virtuale, internet, il web, i social media, hanno modificato strutturalmente il nostro cervello – il modo di elaborare e produrre le informazioni – e, conseguentemente, il nostro modo di pensare e vivere. Cambiamenti radicali, ma soprattutto così repentini da creare difficoltà nell'affrontare la complessità di questo “nuovo” mondo. Difficoltà che hanno condotto ad una crisi del pensiero diventata, poi, una crisi ontologica che ha reso incapace l'essere umano di sapersi pensare in rapporto a se stesso e all'ambiente, ovvero di pensarsi *nel* e *con* il mondo (Heidegger, 1927/2017). In altre parole, si è verificata la rottura di quello che Mortari (2020) chiama “rapporto pensoso con il mondo” e che ha creato non solo un allontanamento dalle questioni fondamentali e *ultime* della vita (Mortari, 2020), ma anche l'incapacità di immaginare mondi nuovi, possibilità inedite e di progettare la propria esistenza in maniera unica. Di qui, la necessità di pensare a un nuovo modello di formazione che in qualità di “regolatore pedagogico”, si faccia «dispositivo a difesa del soggetto-persona» (Cambi, Certini, Nesti, 2017, p. 23), strumento di resistenza, di presa di coscienza e di consapevolezza collettiva e individuale.

Di qui, la necessità di interrogarci sul ruolo chiave che l'educazione può assumere nei confronti delle sfide che la società ci pone e a cui la pedagogia è chiamata a rispondere.

2. La sfida della complessità

Alla luce di quanto detto, emerge però un paradosso che vede «i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre

più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transazionali, globali, planetari dall'altra» (Morin, 2000, p. 7). In tal modo, gli insiemi complessi, le interazioni fra le parti, le entità multidimensionali, i problemi essenziali, divengono invisibili (Morin, 2000) e l'iperspecializzazione trasforma il globale in particelle sempre più piccole dissolvendo l'essenziale. Questa postura esistenziale ci ha resi «incapaci di cogliere "ciò che è tessuto insieme", cioè, secondo il significato originario del termine, il complesso» (Morin, 2000, p. 8).

D'altro canto, parlare di complessità significa fare riferimento ad un preciso paradigma di pensiero elaborato in opposizione ad un approccio scientifico meccanicistico di stampo cartesiano, disgiuntivo, positivista e riduzionista. Con il paradigma della complessità si abbraccia la prospettiva «di un pensiero autenticamente ecologico, capace di pensare insieme diversità e antagonismi, di scoprire gli elementi di appartenenza a una comune rete vitale e, quindi, capace anche di rispondere al suggestivo interrogativo di Gregory Bateson: quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi?» (Bateson cit. in Frabboni, Pinto Minerva, 2001, p. 176). Esso si fonda su una epistemologia dialettica e dialogica, connettiva e relazionale, multi e interdisciplinare in opposizione ad una basata sulla separazione, sulla disciplinarità e sugli specialismi. Quest'ottica, volta a recuperare l'unitarietà del sapere e della ricerca scientifica, richiede un vero e proprio cambiamento del pensare. Richiede quella che Morin chiama *riforma del pensiero* (Morin, 2000, p. 95). La complessità, dunque, ci impone la sfida di saper accogliere e mettere in pratica nuove modalità di organizzare e interpretare la conoscenza e la realtà toccando tutte le dimensioni della nostra esistenza, dal micro al macro, dal quotidiano alla ricerca scientifica, dal personale al collettivo. Un pensiero che, basato su un'etica dell'interconnessione e della solidarietà, sia in grado di concepire gli insieme favorendo un nuovo senso di responsabilità e un nuovo modo di pensare la cittadinanza (Morin, 2000, p. 101).

La pedagogia è chiamata ad affrontare la sfida della complessità che è anche sfida dell'educazione. Educare alla complessità significa educare a fronteggiare e gestire l'incertezza che caratterizza il nostro tempo e che, ormai, mette a dura prova la costruzione identitaria dei singoli e delle comunità, generando crisi esistenziali e forme di disagio sempre più diffuso a prescindere dall'età, dall'appartenenza sociale, dalla cultura e dal Paese di provenienza. Al paradigma dell'incertezza si è affiancato, poi, quello della crisi che si riversa nella vita sociale, politica, economica, nei rapporti sociali, nel nostro vivere quotidiano, nelle singole persone.

Ad essere in crisi, scrive Morin, sono proprio i fondamenti dell'etica che necessitano di essere ri-costruiti a partire dalla riforma dell'umanità, della società e della civiltà. Ma come riformare realmente la società? Si tratta di promuovere e di educare le nuove generazioni ad un nuovo modo di intendere e di fare politica di civiltà che sia contro l'"atomizzazione" e la "compartimentazione" del reale e degli individui e che «restauri responsabilità e solidarietà» (Morin, 2005, p. 171). Ciò impone una riforma delle *menti* che può avvenire solo attraverso l'educazione e una riforma dell'educazione stessa.

2. La sfida dell'educazione: riformare il pensiero

Molte delle possibilità dell'educazione sono ancora inesplorate e troppo spesso sottovalutiamo l'impatto che le innovazioni educative avrebbero sull'esistenza dei singoli e delle comunità poiché anche un'iniziativa debole e marginale può produrre trasformazioni radicali, attivare riforme e aprire all'inedito e al possibile.

Oggi i problemi che riguardano l'educazione finiscono con l'essere ridotti a meri termini quantitativi e i cambiamenti che si apportano ad essa sono legati a logiche aziendalistiche e burocratiche. Sono cambiamenti concreti, importanti e urgenti (si pensi alla necessità di migliorare l'edilizia scolastica, di assumere più insegnanti, di ridurre le materie in programma, ecc.), ma che assolutizzati finiscono con l'occultare la necessità di una *riforma del pensiero* e delle menti e di ricercare nuovi modi di fare scuola e costruire conoscenza.

Purtroppo siamo ad un vicolo cieco: «non possiamo riformare l'istituzione senza avere prima riformato le menti, ma non possiamo riformare le menti se non abbiamo preventivamente riformato le istituzioni» (Morin, 2000, p. 103). A ciò si aggiunge la relazione esistente tra scuola e società: la scuola contiene la società e la società produce la scuola che, a sua volta, produce la società. Dunque, «come riformare la scuola se non si riforma la società, ma come riformare la società se non si riforma la scuola?» (Morin, 2000, p. 105). Esse, infatti, sono intrinsecamente intrecciate e si determinano vicendevolmente (Dewey, 2013). In tale prospettiva siamo portati a pensare che l'educazione si ritrovi a non avere margini di autonomia, a dipendere dal contesto in cui si realizza e a non esercitare potere trasformativo sulla società a causa della sintesi culturale che tra queste due istanze si crea. Ma, l'azione trasformativa dell'educazione si concretizza proprio quando la società entra in crisi, quando si aprono quelle faglie entro cui può interrarsi e germogliare il seme del cambiamento.

La riforma del pensiero e dell'educazione, dunque, si sostanzia come «necessità democratica chiave» per avviare processi di rigenerazione sociale, culturale ed etica e formare cittadini capaci di affrontare i problemi del loro tempo, frenare il deperimento democratico e combattere il pensiero chiuso e ripiegato. In tale prospettiva, l'oggetto dell'educazione non dovrà più essere la sola conoscenza da dare all'allievo, ma «costruire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che l'orienta in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita» (Durkheim cit. in Morin, 2000, p. 45). È l'imparare a vivere, l'apprendere per essere e per divenire e per imparare a trasformare la conoscenza in competenza.

La nostra, scriveva Ulrich Beck (2013), è la società del rischio oltre che dell'incertezza e quindi insegnare a vivere significa anche insegnare ad affrontare tali rischi e tali incertezze che inevitabilmente si trasformano in insicurezza. «Insicurezze che attraversano tutte le età della vita ma che diventano particolarmente critiche per l'età giovanile, per il rischio di inibire la costitutiva tensione alla progettazione del proprio futuro» (Loiodice, 2019, p.15). È lo «spettro della defuturizzazione», scrive Loiodice, che viene evocato come uno dei fattori di maggiore criticità della nostra società e che colpisce giovani non più portatori di futuro, simbolo della possibilità di svilupparsi e progredire, ma vittime di quella che Bauman ha chiamato «cultura dell'effimero» (Loiodice, 2019).

Così la nostra educazione ci insegna solo molto parzialmente e insufficientemente a vivere, e si allontana dalla vita poiché ignora i problemi permanenti del vivere che abbiamo appena descritto e taglia le conoscenze in pezzi separati. La tendenza tecno-economica sempre più potente e pesante tende a ridurre l'educazione all'acquisizione di competenze socioprofessionali a scapito delle competenze esistenziali in grado di produrre una rigenerazione della cultura e a scapito dell'introduzione di temi vitali nell'insegnamento (Morin, 2015, p. 19).

Vivere, scrive Morin, significa poter sviluppare le proprie qualità e attitudini, avere la possibilità di essere e di divenire, di accedere alla *ricchezza comune* e quindi a quelle opportunità, a quei servizi e a quei beni che ci permettono di vivere in condizioni di ben-essere. In mancanza di ciò la vita diviene sopravvivenza

e ciò significa «essere privati delle gioie che la vita può portare, soddisfare con difficoltà bisogni elementari, non poter sviluppare le proprie aspirazioni individuali» (Morin, 2015, p. 20).

L'educazione, in qualunque modo venga impartita, ha sempre delle conseguenze reali e concrete poiché influisce sulla costruzione delle impalcature necessarie per vivere. Ecco perché l'educazione non è mai neutrale ed è sempre politica. Ed ecco perché chi si occupa di educazione ha nelle sue mani importanti responsabilità non solo nei confronti delle vite dei singoli individui con cui si pone in relazione, ma anche della società. Di qui il ruolo fondamentale dell'insegnante/educatore e della sua formazione non solo come professionista, ma come garante della salute pubblica, custode delle vite e delle menti delle nuove generazioni, dei "padri dell'uomo" (come li intende Maria Montessori), costruttori a loro volta di futuro e delle coordinate etico-valoriali di questo futuro.

4. La sfida della povertà educativa

Quello di *povertà educativa* è un concetto multidimensionale, difficile da leggere, interpretare, definire e misurare in maniera univoca a causa della complessità intrinseca dei fenomeni sociali. Il concetto di *povertà educativa* è stato introdotto nel dibattito delle scienze sociali alla fine degli anni '90 del Novecento e via via l'attenzione sul tema è cresciuta esponenzialmente facendo del contrasto alla povertà educativa obiettivo principale e trasversale di ogni progettazione in ambito sociale ed educativo sia a livello nazionale che internazionale.

Nel 2014 Save the Children ha definito la povertà educativa «la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save The Children, 2014). La definizione mette in evidenza il suo carattere multidimensionale perché allarga lo sguardo ad una più ampia condizione di privazione non più solamente economica e materiale, ma anche sociale, relazionale, culturale, sanitaria, formativa, educativa e ontologica. Due sono i pilastri fondamentali su cui la definizione si fonda. Il primo è la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza¹. Il secondo è la teoria delle *social capabilities* di Amartya Sen (1986; 1993;) ripresa da Martha Nussbaum (2013; 2014a) che in alternativa ad un modello di società incentrato sulla crescita economica propone il paradigma dello *sviluppo umano* in cui ciò che diviene «davvero importante sono le opportunità, o "capacità", che ogni persona ha in ambiti chiave, che vanno dalla vita, salute e integrità corporea alla libertà politica, partecipazione politica e istruzione. Tale modello di sviluppo riconosce che tutti gli individui posseggono una dignità umana inalienabile che deve essere rispettata e tutelata da leggi e istituzioni» (Nussbaum, 2014b, p. 41).

Con povertà educativa, quindi, si intende quell'insieme di fattori e di condizioni che impediscono e limitano l'accesso alle opportunità di *ricchezza formativa* e di *ricchezza comune*² ovvero l'accesso all'istruzione e alla formazione, alle occasioni

1 In riferimento all' art. 28 "Hai diritto ad avere un'istruzione/educazione" e all'art. 29 "Hai diritto a una educazione che sviluppi la tua personalità, le tue capacità e il rispetto dei diritti, dei valori, delle culture degli altri popoli e dell'ambiente".

2 Per ricchezza comune si intendono i servizi pubblici (asili nido, servizi per l'infanzia, scuole, servizi sanitari, servizi di mobilità, biblioteche, servizi culturali etc.), i parchi e le aree verdi, gli spazi comuni (es. piazze) e i luoghi di aggregazione, la qualità e salubrità dell'ambiente (aria, rumore, acqua, modalità della mobilità etc.).

di apprendimento che si presentano durante tutto il corso della vita, al pieno esercizio della cittadinanza e alla limitata fruizione delle proposte culturali e sociali.

In accordo con l'approccio teorico di Sen e Nussbaum la piena realizzazione di un'effettiva uguaglianza sociale dipende dalla possibilità per tutti di avere un proprio progetto di vita e di poterlo realizzare accedendo liberamente agli strumenti necessari per farlo. Strumenti non intesi solamente come risorse materiale e economiche, ma anche culturali e "riflessive". Richiede, cioè, competenze che sono necessarie al raggiungimento della piena cittadinanza intesa come possibilità di realizzazione. In questa prospettiva, «la povertà educativa si manifesta come una privazione di quelle competenze cognitive fondamentali per poter crescere e vivere in una società contemporanea sempre più caratterizzata dalla rapidità dell'innovazione e dalla conoscenza, si traduce anche nel mancato sviluppo di una serie di capacità "non-cognitive" quali la motivazione, l'autostima, le aspirazioni ed i sogni, la comunicazione, la cooperazione e l'empatia» (Nanni & Pellegrino, 2018, p. 93). Si traduce nella mancanza di strumenti indispensabili al saper vivere con se stessi e con gli altri e affrontare gli avvenimenti della nostra vita. E diviene incapacità di adattamento e "sensazione" di disadattamento e spaesamento che colpisce sempre più i giovani che rischiano di dover fuggire da una realtà che non sanno affrontare e di cui hanno paura. Non a caso, il numero di giovanissimi che vivono condizioni estreme di disagio sociale e psicologico è aumentato in maniera sconvolgente negli ultimi decenni. I dati provenienti dalla SIP (Società Italiana di Psichiatria) ci dicono che la metà delle malattie mentali inizia già all'età di 14 anni. Ancor più allarmante è che la malattia mentale più diffusa tra gli adolescenti è la depressione e la seconda causa di morte nei giovani tra i 15 e i 29 anni è il suicidio. In Italia i dati SIP e ISTAT ci dicono che i giovani tra i 12 e i 25 anni sono circa 8 milioni e 200 mila e di questi il 10% dichiara di non essere soddisfatto della propria vita, delle relazioni amicali, familiari e della propria salute. Dati allarmanti che sono cresciuti ulteriormente a causa della pandemia da Covid-19 e delle misure restrittive per il contenimento dell'infezione (*lockdown*, distanziamento sociale/fisico, chiusura delle scuole) che hanno sconvolto la vita di tutti incidendo sugli stati mentali e sulle emozioni già nei più piccoli condizionandone lo sviluppo.

Il lockdown e l'emergenza pandemica hanno contribuito ad alimentare e aggravare quella "morte dei desideri" e quel "senso di impotenza" – soprattutto tra i più giovani – che, a loro volta, condizionano la possibilità di percepirsi e concepirsi capaci di costruire un proprio progetto di vita e di strutturare in maniera sana la propria identità. La costruzione della propria identità, infatti, si basa sull'elaborazione di scelte di vita che implica la decisione di assumersi impegni e obiettivi da raggiungere (Del Core, 1990) e il senso dell'io raggiunge la sua completezza quando l'adolescente comincia a fare dei progetti, a porsi delle finalità ad ampio raggio (Allport, 1969) e a proiettarsi in un futuro non solo sognato e desiderato, ma anche possibile.

5. Contro lo spettro della defuturizzazione e del disagio

Secondo Bruner (2015) uno degli aspetti indispensabili per la costruzione di un sé equilibrato è l'*agency* ovvero la percezione che un individuo ha della sua capacità di portare avanti obiettivi e attività in maniera autonoma ed efficace. Le persone si percepiscono come soggetti agenti (*agents*) in grado di conservare i ricordi e costruire una memoria del passato (memoria autobiografica), ma anche applicarla al futuro. Il sé, in questo modo, diviene un "sé possibile" che regola aspirazioni, fiducia, autostima, ma anche i loro contrari (Bruner, 2015, p. 49). La costruzione del sé non avviene solo in maniera introspettiva, ma si costruisce e si

determina anche attraverso l'esterno ovvero attraverso le esperienze. Dalla più tenera età questo processo è sempre in divenire e la scuola è fra i primi luoghi ad agire su tale processo. E infatti, «un sistema educativo, una teoria pedagogica, un indirizzo politico nazionale di ampio respiro che sottovalutino il contributo della scuola allo sviluppo dell'autostima degli alunni fallisce in una delle sue funzioni primarie» (Bruner, 2015, p. 51): aprire le porte al "sé possibile".

È questa un'altra sfida del nostro tempo ovvero il cercare di capire come affrontare l'erosione di questa specifica funzione della scuola nelle condizioni in cui si trova oggi la nostra società. Il problema, infatti, è far fronte a questa marea di giovani che, assetati di modelli positivi e di riconoscimento personale e sociale, si perdono tra le pieghe del mondo delle droghe, della criminalità, dell'alcol, che alimenta il disagio esistenziale e distrugge quel sé possibile necessario a proiettarsi in maniera progettuale nel futuro. È compito della pedagogia esaminare il funzionamento del sistema scolastico anche rispetto al contributo che questa può portare allo sviluppo della capacità di azione (*agency*). A questo proposito importanti sono le parole di Bruner:

Se, come notavo all'inizio, la scuola rappresenta un accesso alla cultura e non è solo una preparazione per la cultura stessa, allora dobbiamo verificare costantemente il suo impatto sul giovane, sull'idea che egli si fa delle proprie capacità (il suo senso dell'agire) e delle proprie probabilità di riuscire a cavarsela nel mondo, sia nella scuola che dopo la scuola (la sua autostima). In molte culture democratiche, a mio avviso, ci preoccupiamo troppo dei criteri più formali del "rendimento" e degli aspetti burocratici dell'istruzione in quanto istituzione, al punto che tendiamo a trascurare questo lato personale dell'educazione (Bruner, 2015, p. 52).

In quest'ottica, se la povertà educativa si traduce nella mancanza di strumenti indispensabili al saper vivere con se stessi e con gli altri, al saper affrontare le sfide e al saper progettarsi e riprogettarsi, significa dunque che è necessario lavorare su tali dimensioni e facilitare l'acquisizione di competenze che le rendono raggiungibili. A tal proposito, significative sono le quattro "dimensioni operative" legate al fenomeno della povertà educativa che emergono dalla definizione di Save The Children (2014):

- *Apprendere per comprendere*, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi;
- *Apprendere per essere*, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima di sé stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
- *Apprendere per vivere assieme*, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione: capacità personali (*capabilities*) essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali;
- *Apprendere per condurre una vita autonoma ed attiva*, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni "funzionali" all'educazione (Nanni & Pellegrino, 2018, p. 93).

Dimensioni che hanno molto in comune con le *competenze chiave per l'apprendimento permanente* individuate dall'Unione Europea nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio³ e considerate fondamentali «per

3 Competenze riportate nel Decreto n.139 del 22 Agosto 2007 "Regolamento recante norme in materia

la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (2006). Nello specifico, le otto competenze chiave di cittadinanza individuate nel decreto n.139 del 22 Agosto 2007 sono: imparare ad imparare, progettare, comunicare (nella duplice accezione di comprendere e rappresentare), collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione. (MIUR, 2007, p. 25).

Ciò a dire che il pieno diritto ad una cittadinanza attiva passa per l'acquisizione di competenze necessarie a vivere e al saper vivere in un contesto, com'è quello attuale, che rischia di divenire momento di arresto più che possibilità per la propria realizzazione personale, emancipazione e formazione. Ma a quale cittadinanza si fa riferimento?

Prima di tutto una «cittadinanza intesa come presa di coscienza di orientamenti e valori-principi che i vari Paesi europei hanno assunto come forme-guida della vita collettiva organizzata e degli stati, dopo la tragedia immane della seconda guerra mondiale» (Cambi, 2021, p. 7). In secondo luogo una cittadinanza come «espressione di modalità dell'abitare i luoghi», come «esercizio attivo dell'abitare» ed «espressione del progetto di vita delle comunità» (Ladogana, 2021). Si tratta, dunque, di una visione ecologica di cittadinanza in grado di prefigurare e immaginare nuove forme di convivenza basate su una nuova etica della responsabilità e sulla consapevolezza di far parte di un unico organismo vivente: la Terra. (Ladogana, 2021). In tale direzione «c'è bisogno di avviare un movimento culturale capace di produrre cambiamenti più profondi, radicali, per orientare su nuove coordinate la relazione fra mondo umano e mondo naturale, c'è bisogno di una nuova saggezza [...] quella giusta misura che consentirebbe all'essere umano di interpretare nel modo migliore possibile il progetto dell'esserci» (Mortari, 2020, p. VII). C'è bisogno di quella «riforma del pensiero» in grado di fondare un nuovo umanesimo ecologico per innescare un cambiamento radicale di paradigma, dei presupposti epistemologici ed etici su cui si fondano i modi di pensare, sentire e agire (Mortari, 2020). Infine, una cittadinanza che, proprio a partire dalla scuola, torni a far riflettere le nuove generazioni su quelle che Bateson (1984) chiamava «questioni prime», ovvero quelle questioni ontologiche che, anche se non funzionali all'acquisizione di nozioni immediatamente spendibili, sono essenziali al prendere forma dell'umanità di ciascuno, all'interrogarsi sulla realtà nel modo più profondo, differenziato e singolare possibile «per arrivare a disegnare quelle costellazioni di senso necessarie al farsi carico della responsabilità di progettare l'esperienza e di sviluppare quelle abilità cognitive che consentono di dare risposta alla nostra tensione interrogante» (Mortari, 2020, p. 100) e di saper galleggiare nel mare dell'incertezza che caratterizza la nostra società.

Garante di tale riforma del pensiero è l'educazione che deve consentire di creare spazi di dialogo e di reciprocità tra *storicità*, chi siamo in un dato momento e contesto, e *possibilità*, la tensione progettuale che implica la ricerca dei mezzi, delle forze e del potere di azione (Loiodice, 2019) e che richiede proprio quella capacità di essere agente attivo, l'*agency*.

«Dunque l'educazione come «coltivazione e cura» da parte di coloro che *intenzionalmente* si prefiggono di sostenere i soggetti in formazione nel lungo e difficile cammino di emancipazione esistenziale» (Loiodice, 2019, p. 121). Un mo-

di adempimento dell'obbligo di istruzione" secondo la direttiva 2006/962/CE relativa alle *competenze chiave per l'apprendimento permanente* emanata dall'Unione Europea nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio "Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente".

dello di educazione che deve trovare sostegno in un nuovo paradigma ermeneutico ed epistemologico da assurgere a categoria chiave del sapere pedagogico, ovvero quello ecologico in grado di far fronte, in una circolarità virtuosa tra teoria-prassi-teoria, alla complessità fenomenologica dell'essere/agire educativo e in una analoga complessità fenomenologica che caratterizza il nostro contesto storico, sociale, culturale, politico ed economico, ciò attraverso i principi della riflessività, della problematicità e dell'utopia (Loiodice, 2019, p. 122).

Riferimenti bibliografici

- Allport, G.W. (1969). *Psicologia della personalità*. Roma: Las.
- Batenson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2003). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Beck, U. (2013). *La società del rischio*. Roma: Carrocci Editore.
- Bruner, J. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Edizioni Studium.
- Cambi, F., Certini, R., Nesti, R. (2017). *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzioni*. Roma: Carrocci.
- Dei, L. (2018) La sfida dell'educazione e della formazione per la società futura, in Olivieri S. a cura di, (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp- XI-XII). Lecce: PensaMultiMedia.
- Del Core, P. (1990). *Gioventù, identità e senso di vita. Contributo sperimentale alla teoria motivazionale di V. Frankl*. Palermo: Edi Oftes.
- Dewey, J. (2013). *Il mio credo pedagogico*. KKIEN Publishing International.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (trad. it. *Essere e tempo*, Mondadori, Milano, 2017).
- Ladogana, M. (2021). Educare alla cittadinanza in senso ecologico. Nota introduttiva, in D. Dato, M. Ladogana, a cura di, *Educare alla cittadinanza locale e globale. Contesti, percorsi, esperienze* (pp. 7-9). Città di Castello: Zeroseiup.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli.
- MIUR (2007). *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*. decreto n.139 del 22 Agosto 2007
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2005). *Il metodo. 6. Etica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Nanni, W., Pellegrino, V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni, in Caritas Italiana (2018). *Rapporto Caritas Italiana 2018 su povertà e politiche di contrasto. Povertà attesa*. Caritas (pp. pp. 91-175) Italiana: Roma.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2014a). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2014b). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Parlamento Europeo, Consiglio dell'UE (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, (2006/962/CE). Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europe, 30.12.2006, L 394/10.
- Save the Children. (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma.
- Sen, A. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (1993). *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. Venezia: Marsilio.