

Esplorare il potenziale non cognitivo in contesti caratterizzati da dispersione scolastica attraverso pratiche di cittadinanza democratica e di educazione alla pace

Exploring non-cognitive potential in contexts characterized by school dropout through democratic citizenship and peace education practices

Giuseppe Liverano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, giuseppe.liverano@uniba.it

ABSTRACT

Le sfide educative del presente si richiamano alla tutela dei diritti umani, all'inclusione, alla eliminazione di ogni forma di disegualianza, all'equità delle opportunità di sviluppo olistico per ogni soggetto al fine di promuovere una convivenza pacifica e democratica tra popoli e culture. In questo senso il Rapporto UNESCO (Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education) del 2021 e, in Italia, la proposta di legge n.2372/22 sulla sperimentazione delle competenze non cognitive all'interno dei contesti educativi formali e non formali rappresentano riferimenti normativi in grado di promuovere una nuova formula di contratto sociale per accompagnare l'umanità verso forme di sostenibilità e di convivenza pacifica attraverso l'istruzione. Le competenze non cognitive che Giorgio Chiosso specifica come competenze relative al carattere e alla personalità di un soggetto possono contribuire allo sviluppo di tutte le sue dimensioni e rivelarsi ausilio fondamentale per costruire contesti in cui favorire la convivenza democratica e pacifica, poiché lo sviluppo di tali competenze si deve proprio alla formazione delle disposizioni sociali e di valori comuni che favoriscono la vita comunitaria, alla formazione alle responsabilità comuni e a quella resilienza che consente di prevenire forme di devianza e di marginalità (Chiosso et. al. 2021, p. 39). Come pure il coinvolgimento esperienziale in pratiche di cittadinanza e di educazione alla pace può rivelarsi fecondo in termini di sviluppo di tali competenze, soprattutto per i giovani, poiché, trattandosi di un patrimonio intangibile ed interiore è fortemente educabile. Si deduce una certa relazione tra sviluppo di competenze relative al carattere e alla personalità e capacità di contribuire alla costruzione di contesti democratici e pacifici e viceversa. Lo studio ha lo scopo di indagare questa possibile relazione ed evidenziare le caratteristiche e i risultati di un'attività formativa svolta in una terza classe di un istituto comprensivo della città Taranto, che si presenta come un contesto conflittuale e caratterizzato da dispersione scolastica, in cui sono state svolte pratiche di cittadinanza democratica e di educazione alla pace rivelatesi produttrici di competenze non cognitive sia per gli studenti che per i docenti.

ABSTRACT

The educational challenges of the present refer to the protection of human rights, inclusion, elimination of all forms of inequality, equity of opportunity olistic development for each subject in order to promote peaceful and democratic coexistence among peoples and cultures. In this sense, the UNESCO Report (Reimagining our Futures together: A new social Contract for

Education) of 2021 and, in Italy, the proposed law n.2372/22 on the experimentation of noncognitive skills within formal and nonformal educational contexts represent normative references capable of promoting a new formula of social contract to accompany humanity towards forms of sustainability and peaceful coexistence through education. The noncognitive competencies that Giorgio Chiosso specifies as competencies related to a subject's character and personality can contribute to the development of all its dimensions and prove to be fundamental aids for building contexts in which to foster democratic and peaceful coexistence, since the development of such competencies is due precisely to the formation of social dispositions and common values that foster community life, training in shared responsibilities and the resilience that enables the prevention of forms of deviance and marginality (Chiosso et. al. 2021, p. 39). As well as experiential involvement in citizenship practices and peace education can prove fruitful in terms of developing such skills, especially for young people, since, it is an intangible and inner heritage it is highly educable. A certain relationship is inferred between the development of character- and personality-related skills and the ability to contribute to the building of democratic and peaceful contexts. The purpose of this study is to investigate this possible relationship and highlight the characteristics and results of a training activity carried out in a third class of a comprehensive institute in the city of Taranto, which presents itself as a conflict-ridden context characterized by dropouts, in which democratic citizenship and peace education practices were carried out that proved to be productive of noncognitive skills for both students and teachers.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Peace education; Democratic citizenship; Education; Non cognitive skills; dropout/Educazione alla pace; Cittadinanza democratica; Educazione; Competenze non cognitive; Dispersione scolastica

1. INTRODUZIONE

Nella prospettiva di creare micro e macro-comunità democratiche e pacifiche, sia il Rapporto UNESCO (Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education) del 2021, che la proposta di legge n.2372/22 “Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico”, in Italia, rappresentano due riferimenti normativi indicativi dell'itinerario che il mondo dell'istruzione formale e informale deve percorrere, per dare la possibilità alle nuove generazioni di essere costruttori di società pacifiche e sostenibili. Se il primo, infatti auspica l'introduzione di modelli pedagogici ancorati allo spirito di collaborazione e solidarietà tra studenti e docenti, per mezzo dei quali costruire conoscenza e trasformare la società rendendola più democratica, pacifica e sostenibile, il secondo riconosce ad un patrimonio di conoscenze intangibile e interiore al soggetto, l'importanza cruciale e un valore predittivo capace di migliorare i risultati in diversi campi della vita, dall'istruzione al lavoro, dalla salute al rispetto delle leggi (Heckman e Kautz, 2016, p.111), nei comportamenti nella vita sociale, familiare e professionale, favorire il successo scolastico da parte degli alunni (Almlund et al., 2011; Stankov & Lee, 2014). L'educazione delle abilità caratteriali e della personalità, infatti, aiuterebbe a sviluppare maggiore predisposizione al raggiungimento degli obiettivi e, soprattutto, una disposizione più responsabile e attenta alle modalità attraverso cui questi obiettivi vengono raggiunti, a sviluppare maggiore stabilità emotiva, senso etico, capacità di

comprensione e saggezza, fattori fondamentali, per ogni soggetto, per avere relazioni significative e collaborare con i propri simili alla costruzione di società pacifiche, democratiche e sostenibili.

Entrambi i documenti, quindi, auspicano un impegno dell'istruzione nella direzione di offrire alle nuove generazioni gli strumenti della conoscenza per trasformare il mondo attraverso un impegno cooperativo orientato alla solidarietà, al rispetto dei diritti umani, alla valorizzazione delle differenze, al rispetto della dignità, potendo esercitare il diritto ad una istruzione equa e di qualità, con lo scopo di raggiungere i propri obiettivi in modo consapevole e libero.

2. EDUCARE LE NUOVE GENERAZIONI ALLA CONVIVENZA DEMOCRATICA E ALLA PACE: L'IMPORTANZA DELLE CHARACTER SKILLS

In modo convenzionale e sicuramente provvisorio, riprendendo la definizione di Haselberger et al. (2012, p. 82-89), potremmo definire le competenze non cognitive “una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, abilità interpersonali, intellettuali e pratiche accanto a valori etici”, che una volta educate, “consentono agli individui di adattarsi e di migliorare la qualità della vita in ogni ambito”.

Tale definizione riassume una distinzione che fa Damiano Felini (2021, p. 9) a proposito di ciò che l'autore definisce “Moral e Character Education”, secondo cui l'educazione morale rappresenterebbe un processo di trasmissione di valori o di sviluppo del ragionamento morale, che, sommariamente, potremmo definire di educazione ai valori, mentre la Character education, definizione di chiara origine angloamericana, si riferirebbe a tratti, virtù, qualità, disposizioni, inerenti la personalità e il carattere di un soggetto, che in quanto tali, costituirebbero un patrimonio di conoscenza immateriale che andrebbe ad arricchire l'interiorità, la dimensione spirituale. Tale conoscenza, per la sua natura, risulterebbe sensibile ai processi educativi. Nell'intento di comprendere in profondità la radice epistemologica su cui si poggia la ricerca sulla Character education, si ravvisa, pure, un legame con la riflessione di Rita Minello (2018) a proposito dell'importanza che attribuisce alle virtù epistemiche per la formazione del talento. L'autrice, infatti, riprendendo la definizione di “talento” di Umberto Margiotta (2018), che lo definisce “un insieme di caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnano la nostra unicità” e che, in quanto tale è un ente dinamico ed educabile, evidenzia come tale definizione chiami in causa termini come “virtù” e “carattere” che esprimono una connotazione morale e civile, sottolineando come tali caratteristiche possano essere annoverate tra le virtù epistemiche (intellettuali, morali e civili) fondamentali per la formazione dei talenti.

Entrambe le posizioni contribuiscono ad approfondire i confini epistemologici entro cui si pone lo sviluppo delle non-cognitive skills, e a comprendere l'importanza che hanno gli interventi educativi per il loro potenziamento, che indirettamente influenzerebbe positivamente la qualità della vita interiore, sociale, affettiva e relazionale di un soggetto. Se l'educazione, dunque, ancora una volta, risulta determinante per lo sviluppo capacitante in termini di abilità caratteriali, è fondamentale, comprendere anche quali possono essere i modelli educativi e le situazioni che lo facilitano.

Secondo alcuni programmi educativi per bambini e adolescenti per lo sviluppo di competenze del carattere e della personalità attuati in America, apparirebbero più promettenti gli interventi che combinano istruzione, momento ludico ed esperienza lavorativa (Kemple & Willner, 2008; Roder & Elliot, 2011). Inoltre, un contesto familiare caratterizzato da povertà educativa e disagio sociale, incapace di offrire ai figli la necessaria cura, il conforto e il sostegno alla motivazione all'apprendimento, condizionerebbe la qualità della stimolazione cognitiva ed emozionale (Moon, 2012) di questi ultimi e di conseguenza, determinerebbe una minore dotazione in termini di competenze caratteriali e della personalità, e in generale, di apprendimento di conoscenza (Hechman & Kautz, 2016, p. 91). La definizione di competenze non cognitive fatta in premessa, gli effetti che un loro sviluppo determina nei comportamenti degli esseri umani e le evidenze scientifiche appena citate, inducono a pensare che un modello educativo umanistico e democratico, in cui si pone attenzione anche alla dimensione affettiva degli adolescenti, da parte di chi educa, si ritiene possa rappresentare una situazione feconda per il loro sviluppo. A tal proposito, si vuole riprendere una riflessione di Giovanni Maria Bertin (1968, p. 14), che all'indomani del periodo fascista, avverte l'esigenza di rinnovare l'educazione, auspicando l'adozione di modelli educativi in grado di "rifiutare ogni forma di discriminazione e di disuguaglianza, e che fossero funzionali a contribuire alla realizzazione di un mondo migliore e ad aiutare ogni essere umano ad attuare pienamente se stesso", individuando nel modello educativo umanistico-democratico, il metodo di educazione del carattere idoneo al pieno sviluppo armonico dell'alunno. Tale modello, prevedendo l'integrazione reciproca del momento di apprendimento che metteva in moto uno sforzo fisico e mentale (lavoro) e del momento ludico, che rappresentava il piacevole (gioco), offriva alla personalità dell'educando "ostacoli e difficoltà essenziali per il suo maturarsi e progredire" (Bertin, 1968, pp. 61-63).

Pratiche ludiche e pratiche che contemplano uno sforzo sia fisico che intellettuale, svolte in contesti educativi formali e non formali, "metterebbero in moto funzioni protese al perfezionamento di qualità estetiche e intellettuali che assicurano arricchimento di umanità, e verso l'adattamento alla realtà nel compimento di quelle attività economiche e sociali che sono la condizione del progresso sociale (Ibidem).

L'educazione del carattere, che oggi si ripropone con un lessico pedagogico più anglosassone, come sviluppo di tratti caratteriali e della personalità, individua il modello educativo di stampo umanistico-democratico, uno spazio fecondo, il più efficace come "processo di ingentilimento e di incivilimento di inclinazioni e sentimenti" e per educare a vivere "una vita comunitaria ordinata e in spirito di solidarietà e cordialità reciproca", poiché attraverso di esso ogni soggetto ha maggiore potere di espressività, di libertà nella scelta, la possibilità di far conciliare la necessità di maturazione, con le esigenze di gratificazione (come espressione della personalità egocentrica), e attraverso di esso si risolvono queste necessità contrapposte, che in un modello educativo autoritario rappresentano antinomie (Ibidem). Ne deriva che l'educazione del carattere aiuterebbe la vita affettiva e relazionale del soggetto, diversamente da una impostazione autoritaria, che la mortificherebbe.

A distanza di più di sessant'anni, questa riflessione di Bertin, che dimostrò così, non solo una piena e matura coscienza pedagogica, ma una visione prospettica dell'educazione, trova riscontro nelle ricerche attuali, secondo cui alcuni programmi di intervento educativo sugli adolescenti, per lo sviluppo di competenze del carattere e della

personalità, apparirebbero più promettenti, quando combinano impegno disciplinare e gioco e quando si riscontra il sostegno scolastico, dei contesti educativi formali e informali di accompagnamento, l'influsso positivo genitoriale, attraverso il conforto, la cura e l'attenzione alla vita emozionale e affettiva dei figli, sin dalla prima infanzia (Hechman & Kautz, 2016, pp. 89-92).

3. FRAMEWORK TEORICO

Nel momento storico che si sta vivendo, le persone faticano a relazionarsi, nelle nuove generazioni c'è sempre meno fiducia nel futuro e un sentimento di ribellione che molto spesso sfocia in atti violenti. I nostri quotidiani sono pieni di notizie che raccontano di episodi di violenza e bullismo a scuola e in altri contesti extrascolastici. L'educazione oggi, rispetto a queste sfide cosa può fare? Attuare una idea di istruzione che veicoli valori educativi e possa aiutare i ragazzi a sviluppare competenze non cognitive affinché siano di aiuto nei processi di transizione all'età adulta, nella comprensione della realtà, nell'approcciarsi ad essa con la consapevolezza di avere il compito di migliorarla (Chiosso et al., 2021 p. 18; Liverano, 2022, p. 67), può rappresentare una tra le tante innovazioni da promuovere. Attività per lo sviluppo di competenze del carattere e della personalità in grado di aiutare i ragazzi a vivere una cittadinanza attiva e democratica e promuovere valori della pace, sono state avviate in alcune scuole italiane con risultati sorprendenti (Poggi, pp. 185-203). Competenze come l'amicizia, la gradevolezza, l'apertura mentale, la coscienziosità, la collaborazione, la resilienza, l'ottimismo, l'approccio positivo alle difficoltà, l'autoefficacia, l'autodeterminazione, la speranza, la stabilità emotiva, l'estroversione, la motivazione, la proattività, ecc.) (McCrae, 1991; Luthans, 2010; Vittadini et al., 2021) possono davvero rappresentare, la cassetta degli attrezzi in grado di aiutare i giovani ad accogliere le sfide del presente. Se la personalità è un insieme di forze che producono disposizioni a risposte comportamentali, che a loro volta determinano un comportamento (Adorno, 1949), è fondamentale agire con l'educazione dei tratti del carattere e della personalità, per orientare le azioni al bene, utilizzando metodologie in grado di preparare i ragazzi a sviluppare valori, competenze e conoscenze relative alla pace, alla democrazia, alla sostenibilità, alla cittadinanza. In questo senso, i principi della didattica cooperativa e del costruttivismo sociale (Vygotskij, 1981) e il paradigma dell'apprendimento attivo e che deriva dall'esperienza (Dewey, 2016), si offrono come epistemologia di riferimento a metodologie di sostegno ad attività che prevedono il dialogo, il confronto, la collaborazione alla costruzione di una cultura della pace e della cittadinanza, soprattutto in quei contesti caratterizzati dalla presenza di più culture e linguaggi (Reardon, 1998), perché i ragazzi sono maggiormente stimolati alla pratica di valori come l'empatia, l'ascolto, la comprensione, la solidarietà, la compartecipazione alla gioia e alla sofferenza (Galtung, 2020). Elaborare attività su problemi reali che necessitano di un approccio interdisciplinare e interculturale, può alimentare la cultura del dibattito e del confronto, utilizzando la diversità come risorsa verso la ricerca di un pensiero collettivo che aiuti i ragazzi a superare pregiudizi, ad affrontare i conflitti e le separazioni, animati dalla volontà di convivere pacificamente, ad affrontare le ingiustizie, attraverso una cultura della tolleranza. In questo senso, la pedagogia del dialogo, del confronto, della non violenza, della democrazia come processo formativo che ha caratterizzato l'opera di Paulo Freire (1970, 1998) o di Danilo Dolci

(1966) si propone, anch'essa, come utile sostegno teorico alle attività da svolgere in classe, le quali, sull'insegnamento dei due pedagogisti, devono poter contemplare momenti emotivi fortemente riflessivi da essere propedeutici ad una modificazione dei comportamenti e degli atteggiamenti. La pedagogia maieutica e liberatrice dei due autori trova il suo fondamento nella capacità generativa dell'apprendimento, come risorsa per trasformare la realtà, attraverso un processo educativo che investe su categorie come la non discriminazione, il rispetto della diversità e della giustizia, la libertà, la creatività, la relazione e la collaborazione. Attraverso la relazione e la collaborazione, infatti, i ragazzi hanno la possibilità di gestire le tensioni, comprendere di essere interdipendenti, negoziare ruoli e contribuire alla costruzione di conoscenza e a comprenderne l'utilità sociale e culturale.

4. L'ESPERIENZA FORMATIVA

Se lo sviluppo di competenze non cognitive influenzerebbe positivamente la qualità della vita interiore di un soggetto con un riflesso nei suoi comportamenti in ogni ambito della vita, è verosimile che un soggetto, con tratti caratteriali particolarmente sviluppati, possa dimostrare una personalità caratterizzata da maggiore disponibilità, proattività e agentività positiva rispetto alla realtà e a ciò che accade, garantire una migliore qualità delle risposte alle sfide e alle difficoltà della vita reale, relazionarsi in modo significativo e pacifico, risolvere pacificamente conflitti tensioni con i propri simili. Nell'esperienza formativa che si descriverà, si dimostrerà la relazione che esiste tra alcune competenze caratteriali e la capacità di contribuire alla costruzione di contesti democratici e pacifici. Il contributo, infatti, presenta un'analisi critica di alcune pratiche di educazione alla pace e di cittadinanza democratica svolte con docenti e alunni di una terza classe di un istituto comprensivo della città di Taranto. Questa esperienza, che per l'impianto metodologico e per la natura del campione della classe, può essere annoverata tra gli studi di caso, si inserisce tra le attività di un progetto contro e per la prevenzione della dispersione scolastica che si sta svolgendo in alcune scuole di Taranto, inserite in quartieri a rischio sociale e di povertà educativa.

Lo scopo di tale studio non è stato quello di misurare l'effettivo potenziamento di character skills, anche in virtù di un limite importante della ricerca rappresentato dalla durata dell'esperienza. L'osservazione, infatti, ha spostato l'attenzione ai processi e alla postura dei ragazzi, rispetto agli stimoli.

Sebbene ci siano state delle valutazioni, in questa esperienza si è cercato di porre attenzione ad alcune dimensioni pedagogiche significative, che, per l'importanza che hanno nei processi educativi, sono state meritevoli di apprezzamento. Più che una valutazione di prodotto, (risultati di apprendimento), quindi, si farà riferimento ad una valutazione di processo, per constatare la qualità della partecipazione, la disponibilità alla collaborazione, la motivazione e il coinvolgimento, dimensioni fondamentali per la qualità e gli esiti di una esperienza formativa.

Prima di svolgere alcune piccole pratiche di educazione alla pace e di cittadinanza con gli alunni, si è deciso di svolgere dei momenti formativi con i docenti attraverso i quali sono state fornite informazioni sui i punti salienti del DL n. 2372/22 relativo alla

sperimentazione delle competenze non cognitive a scuola, su cosa sono le non-cognitive skills e sul modello dei Big Five (McCrae, 1991), sui risultati più importanti ottenuti da ricercatori come James Heckman e Tim Kautz, che hanno già svolto diverse attività in scuole americane per lo sviluppo di competenze non cognitive. A tal proposito, le evidenze scientifiche lasciano intendere come l'acquisizione di character skills da parte degli alunni dipenda molto dalla postura del docente, dalla qualità delle relazioni che riesce ad instaurare, dal suo modo di essere, condurre e gestire un gruppo di alunni, dalla disponibilità al co-design educativo, dalla tipologia di modello educativo che adotta in classe, dalla capacità di rendere i contesti educativi, spazi di apprendimento dinamici, interattivi, democratici, creativi, innovativi (Lange e Topel, 2006; Almlund et al., 2011; Lochner, 2011; Heckman & Kautz, 2016; Chiosso et al., 2021). Inoltre, la valorizzazione e il potenziamento delle non-cognitive skills nei docenti, sembra possa avere ricadute positive nella relazione con gli alunni, nei processi di insegnamento e apprendimento, nel successo scolastico.

Dopo questi momenti formativi teorici sono state svolte alcune attività per riflettere e cercare di sviluppare le competenze caratteriali "Coscienziosità", "Gentilezza" e "Estroversione".

Le attività svolte sono state le seguenti:

- 1) Visione di video di situazioni professionali in cui si praticavano le competenze caratteriali "Coscienziosità, Gentilezza ed Estroversione";
- 2) Focus group;
- 3) Lezioni in classe praticando "Coscienziosità", "Gentilezza" ed "Estroversione".

L'esperienza formativa con i ragazzi è durata circa 8 settimane. Alle attività hanno partecipato n. 17 alunni di una classe terza di scuola secondaria inferiore. Un momento di osservazione in classe, propedeutico all'esperienza, ha agevolato l'identificazione delle difficoltà più evidenti di questo contesto scolastico, caratterizzato da una precaria stabilità emotiva di alcuni ragazzi, da rapporti conflittuali tra alunni e tra alunni e docenti e da fattori caratterizzanti del fenomeno della dispersione scolastica. Attraverso un approccio ecosistemico (Bronfenbrenner, 1977) rivolto alla valorizzazione della pluralità e alla diversità di pensiero, all'empowerment diffuso e al riconoscimento del valore dell'interdipendenza, sono state effettuate attività per allenare buone abitudini affettive e di comprensione reciproca, per reagire positivamente ai conflitti che si verificano in classe, attraverso atteggiamenti di tolleranza e rispetto della diversità, per favorire il dialogo e il confronto, finalizzati al superamento delle proprie convinzioni, dei pregiudizi e della paura dell'altro, a suscitare la curiosità e l'empatia. Anche in questo caso sono state svolte azioni per il potenziamento di competenze come la "Coscienziosità", la "Gentilezza", l'Apertura mentale", l'"Amicalità", la "Stabilità emotiva", immergendo i ragazzi in situazioni complesse e strettamente connesse con le criticità evidenziate. Tra le attività svolte si evidenziano:

- 1) Giochi di ruolo per il riconoscimento e il rispetto dei diritti di alunni e docenti;
- 2) Simulazioni di tensioni e conflitti tra alunni con esercizi di pratica di alcune competenze del carattere;

- 3) Utilizzo del “Confessionale” come momento attraverso cui ogni alunno e ogni docente può rivelare le proprie difficoltà in classe e stimolare il coinvolgimento emotivo di chi ascolta e la riflessione;
- 4) Visione di video riflessivi per la comprensione degli effetti di una situazione di pace e di conflitto tra uomini e donne;
- 5) Lettura ad alta voce di brani di libri che veicolano valori e sentimenti di cittadinanza attiva e di pace;
- 6) Attività intitolata “In pace con il proprio ambiente” attraverso cui i ragazzi hanno praticato principi e valori di cittadinanza attiva impegnandosi nel ripristino e cura del giardino della scuola e dell’area verde esterna adiacente, in modo tale da comprendere che occorre vivere in armonia, in pace con la natura e in una prospettiva di reciproca;
- 7) Il gioco dell’“Urna delle buone azioni”. Gli alunni e i docenti, dopo aver discusso sulle maggiori difficoltà in classe, inseriscono nell’urna un foglio piegato in due con all’interno una frase scritta su una buona intenzione da svolgere e un bisogno/desiderio connesso alle criticità;
- 8) Attività artistica “I linguaggi della pace e della cittadinanza” attraverso cui i ragazzi si sono impegnati a rappresentare questi due grandi temi attraverso la musica, la scrittura, il disegno artistico, la rappresentazione teatrale.

Le attività dovevano servire ad aiutare gli alunni a potenziare le competenze non cognitive sopracitate, ritenute fondamentali per facilitare il senso di cittadinanza attiva e promuovere la pace.

Esse avevano lo scopo di aumentare nei ragazzi la consapevolezza degli effetti di comportamenti conflittuali e poco civili, all’interno e fuori dal contesto scolastico, di far comprendere come, al contrario, comportamenti civili e pacifici restituiscono un benessere individuale e di gruppo e un senso di gioia e gratificazione che dispone ad una maggiore partecipazione in classe, ad un migliore rendimento scolastico, a costruire relazioni significative. Le azioni, perciò, avevano l’obiettivo di facilitare, spontaneamente, in ogni alunno, un maggiore senso di responsabilità individuale e collettiva e la comprensione di come gli effetti di un gesto violento o incivile si ripercuotono su di sé e sugli altri. come pure un gesto di pace e di buona cittadinanza. I docenti, in questa fase, hanno prestato particolare attenzione al modo con cui si sono svolte le azioni, ad alcune dimensioni pedagogiche significative, per osservare gli atteggiamenti e i comportamenti dei ragazzi e verificare possibili trasformazioni e modificazioni rispetto ad abitudini comportamentali routinarie definite critiche. Consapevoli della difficoltà a poter raggiungere certi traguardi, per effetto di criticità fortemente radicate e difficili da destrutturare, i docenti hanno ritenuto alimentare la speranza, attraverso un supporto continuo ai ragazzi, anche attraverso espedienti di token economy, per cui ogni volta che si percepivano piccoli progressi, sono state introdotte piccole premialità.

Relativamente ai processi di verifica del potenziamento di competenze non cognitive gli alunni hanno valutato i docenti attraverso piccole interviste tese ad indagare gli atteggiamenti, i comportamenti, il grado di disponibilità, l’empatia, il senso di controllo e di collaborazione, di gentilezza, dimostrato da questi durante le lezioni, dopo il periodo di formazione. Per evitare che gli alunni avessero condizionamenti nella valutazione è

stata fatta la scelta di non informarli della formazione ricevuta dai docenti. Relativamente alla valutazione degli alunni, i docenti hanno utilizzato una rubrica in cui sono stati riportati i livelli di padronanza per le competenze “Coscienziosità”, “Gentilezza”, “Apertura mentale”, “Amicalità” e “Stabilità emotiva” e per alcune dimensioni come la “qualità della partecipazione”, la “disponibilità alla collaborazione”, la “motivazione” e il “coinvolgimento”, su una scala da 1 a 10, divisa in tre modalità: con punteggio da 1 a 3 (bassa), da 4 a 7 (media) da 8 a 10 (alta).

Nonostante il ricorso ad un processo di triangolazione, attraverso cui la documentazione dei docenti e le schede riassuntive del ricercatore sono state confrontate con l’analisi dei dati di questa esperienza formativa fatta da altri ricercatori che stanno svolgendo ricerche simili (Sorazio, 2005; Trincherò, 2004, 2019), è da tener presente che la durata dell’esperienza rappresenta un limite e una variabile fondamentale in termini di significatività e attendibilità delle informazioni emerse, tale da dover considerare i dati, che rappresentano una evoluzione in termini di competenze, una mera percezione.

I comportamenti e gli atteggiamenti che sono stati meritevoli di valutazione positiva necessitano, in tal senso, di una ulteriore verifica a medio e lungo termine per poter accertarne la costanza, la continuità e lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo, che anticipa le azioni, altrettanto consapevole e maturo.

Tabella n. 1 (Nella rubrica di valutazione gli asterischi mostrano il numero degli alunni nei vari range di punteggio per ogni character skill)

RUBRICA DI VALUTAZIONE	Punteggio da 1 a 3 basso	Punteggio da 4 a 7 medio	Punteggio da 8 a 10 alto	N° Alunni
<i>Coscientiosità</i>	L'alunno si mostra poco coscientioso, con scarso impegno nelle attività, verso cui dimostra scarso senso di consapevolezza e responsabilità *	L'alunno si mostra responsabile e coscientioso in modo incostante. Si impegna per sviluppare consapevolezza e responsabilità **	L'alunno si mostra responsabile e consapevole, è diligente e coscientioso e dimostra di aver compreso il significato delle attività***	0* 14** 3***
<i>Gentilezza</i>	L'alunno mostra difficoltà ad essere gentile ed altruista e a dimostrare amicalità verso i suoi compagni*	L'alunno ha atteggiamenti effettuosi e gentili ad intermittenza e si mostra leale in modo incostante **	L'alunno si mostra leale, affettuoso ed altruista e dimostra di aver compreso l'importanza di questa competenza***	0* 13** 4***
<i>Apertura mentale</i>	L'alunno non mostra apertura mentale, curiosità e di interesse alle forme di diversità *	L'alunno mostra un interesse agli altri, ha discreta curiosità e apertura mentale nei confronti degli altri**	L'alunno si mostra molto interessato a ciò che culturalmente è distante dal proprio modello di riferimento. Ha curiosità, creatività e apertura mentale***	2* 11** 4***
<i>Stabilità emotiva</i>	L'alunno è agitato e mostra segni di insofferenza e di instabilità emotiva*	L'alunno dimostra di possedere discrete capacità di controllo delle proprie emozioni anche se necessita di uno sviluppo ulteriore**	L'alunno ha il pieno controllo e la piena gestione delle sue emozioni. Ha stabilità emotiva e gestisce al meglio lo stress e le situazioni di tensione con gli altri mostrando comportamenti civili e pacifici***	2* 10** 5***
<i>Qualità della partecipazione</i>	L'alunno partecipa alle attività dimostrando scarso interesse*	L'alunno partecipa alle attività dimostrando discreto interesse e attenzione al significato delle attività**	L'alunno partecipa alle attività dimostrando grande interesse e dimostra di comprendere il significato delle attività con piena consapevolezza***	1* 12** 4***
<i>Disponibilità alla collaborazione</i>	L'alunno collabora in modo poco significativo*	L'alunno collabora con gli altri ma dimostrando alcune difficoltà nella relazione**	L'alunno collabora con gli altri dimostrando piena capacità di relazionarsi con gli altri ***	1* 14** 2***
<i>Motivazione</i>	L'alunno mostra scarsa motivazione e curiosità alle attività*	L'alunno mostra motivazione e curiosità alle attività**	L'alunno mostra grande motivazione e curiosità alle attività e si dimostra proattivo***	2* 10** 5***
<i>Coinvolgimento</i>	L'alunno dimostra scarso coinvolgimento e attenzione alle attività*	L'alunno dimostra coinvolgimento e attenzione alle attività e al loro significato**	L'alunno dimostra pieno coinvolgimento nelle attività, nelle relazioni e nella collaborazione ***	1* 13** 3***

5. ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI

Attraverso le attività svolte è stato fatto il tentativo di accompagnare gli alunni verso l'acquisizione di una nuova cultura di cittadinanza e di pace, immergendoli in situazioni lontane dalla loro comfort zone. Guardare e riflettere sui video, simulare situazioni di tensione ed esercitarsi a praticare competenze caratteriali per poter agire in modo civile e pacifico, svolgere attività focalizzate sulla cittadinanza, sulla pace, per il sostegno del prossimo, per la promozione e valorizzazione della diversità, ha favorito un'apertura dei ragazzi verso modalità di comportamento mai contemplate e, che, se attuate producono gioia e benessere. Sebbene la rubrica di valutazione possa risultare indicativa di un minimo potenziamento di competenze caratteriali, ciò che interessa in questa sede è constatare gli effetti che hanno prodotto le attività svolte in termini di consapevolezza delle difficoltà e delle strategie da adottare per superarle. Svolgere un impegno di cittadinanza attiva attraverso l'attività "*In pace con il mio ambiente*" ha dato la possibilità agli alunni e ai docenti di toccare con mano le problematiche della realtà e di acquisire consapevolezza degli effetti, di pensare e elaborare un piano di azione teso a responsabilizzare tutti, con assunzione di ruoli e compiti, di collaborare alla sua realizzazione, di condividere la gioia del risultato di aver migliorato e pulito l'ambiente che i ragazzi stessi frequentano nel tempo libero. Attraverso l'attività "*L'Urna delle buone azioni*" ogni alunno ha avuto la possibilità di scegliere consapevolmente chi perdonare, di chi prendersi cura per una settimana, di astenersi a compiere gesti abitudinari di bullismo, di gioco violento, di uso di linguaggio volgare. In questo modo è stata data la possibilità ad ogni alunno di essere protagonista della sua vita e di condividere con gli altri la propria esperienza di crescita e di costruzione di una cultura di cittadinanza e di pace, di comprendere più in profondità le dinamiche che animano i propri comportamenti.

La condivisione di queste buone azioni si è rivelata una occasione feconda per sviluppare empatia, comprendere la diversità, promuovere il dialogo e il confronto nella diversità di opinione, aumentare la capacità di collaborare, di progettare e valutare insieme, aumentare la consapevolezza dei propri diritti e dei propri doveri, sviluppare il rispetto delle differenze, migliorare le relazioni, sviluppare immaginazione e comportamenti prosociali, aumentare la conoscenza degli altri e di come si comportano anche al di fuori del contesto scolastico. Così pure attraverso l'attività "*I linguaggi della cittadinanza e della pace*" i ragazzi hanno avuto la possibilità di esprimersi in diversi modi, dando sfogo alla creatività e al loro talento. Attraverso questa attività hanno sviluppato la consapevolezza che gli artefatti cognitivi realizzati rappresentano loro stessi e l'idea che hanno costruito insieme del valore della pace e della cittadinanza. Esprimersi attraverso la musica, la scrittura, il disegno artistico, il teatro ha reso consapevoli tutti del fatto che la pace e la cittadinanza possono rappresentarsi attraverso molteplici linguaggi e rappresentazioni che si trasformano in momenti di riconoscimento e alfabetizzazione delle emozioni, di liberazione interiore, di espressione dei sentimenti e delle emozioni che i ragazzi vivono quotidianamente. L'utilizzo del "*Confessionale*" è stato un modo per trasformare l'aula da contenitore di sentimenti e emozioni inesprese ad un luogo in cui essere autentici e rivelare le proprie fragilità e le proprie difficoltà, perché nell'autenticità si è più sensibili all'accoglienza, all'empatia e alla comprensione delle ragioni dell'altro.

L'autenticità, cioè l'essere genuini e veri, è una condizione che precede e favorisce un clima di pace e di armonia.

Dal punto di vista strettamente valutativo è significativo il dato che colloca la maggior parte dei ragazzi nella fascia intermedia di livello di padronanza. Solo una minima percentuale, infatti, si colloca nella fascia più alta e nella fascia più bassa. Questa informazione testimonia come la classe agisca quasi con una mente di gruppo, sia nelle criticità che nella crescita. Interessante, inoltre, è constatare come i dati relativi al potenziale sviluppo di competenze di "Coscienziosità", di "Gentilezza", di "Apertura mentale" e di "Stabilità emotiva" siano direttamente proporzionali ad una crescita nelle dimensioni "Qualità della partecipazione", "Disponibilità alla collaborazione", "Motivazione" e "Coinvolgimento", confermando quanto già evidenziato attraverso i risultati delle evidenze scientifiche più attendibili e cioè che la crescita di character skills si riflette in modo positivo nelle azioni degli alunni. Questo dato avvalorava ancora di più l'ipotesi secondo cui tali competenze avrebbero una grande potere predittivo ma anche orientativo e auto-orientativo su una vasta gamma di outcomes in diversi campi della vita (Heckman e Kautz, 2016, p. 11). La predittività e la capacità orientativa delle character skills sono variabili interconnesse tra di loro che si inseriscono in un processo di evoluzione a spirale e con un grande potere di influenzare le scelte di un soggetto, poiché forniscono preventivamente elementi di valutazione diretta dei risultati e degli effetti di un potenziale sviluppo di competenze. In un certo senso, avendo consapevolezza degli effetti positivi di certe character skills, basterebbe potenziarle per avere risultati in aree e ambiti della vita in cui si evidenziano criticità. La spirality, invece, è data dal fatto che più si svilupperanno competenze caratteriali più si constateranno risultati positivi in ogni settore della propria vita; ne consegue che più si migliora la propria vita più si è disponibili ad affrontare sfide sempre più complesse, il cui superamento produrrà a sua volta un ulteriore potenziamento di tali competenze.

In generale, in tutte le attività svolte, ogni alunno ha avuto la possibilità di riflettere su cosa significa collaborare per la costruzione di un clima e una cultura di pace, su cosa significa essere cittadini consapevoli e responsabili, ma soprattutto di sperimentare nuove modalità per conoscersi meglio, per conoscere, accettare e valorizzare i propri compagni di scuola.

6. CONCLUSIONI

Misurare una parte di patrimonio di conoscenza intangibile non era prioritario in questa indagine. Fondamentale era osservare la dimensione specificatamente pedagogica della ricerca, più attenta al "come" si raggiunge il risultato che al risultato stesso. E l'attenzione alla processualità ha restituito una conoscenza più profonda della personalità di ogni alunno e docente, di come il carattere e i valori di ognuno possono incidere positivamente o negativamente sulla propria vita e sugli altri. Merita una particolare attenzione, infatti, proprio il discorso del carattere e dei valori di ognuno come componenti fondamentali per la costruzione di quella cultura della pace e della cittadinanza attiva promossa attraverso le attività. La conclusione a cui si può giungere, dunque, è che per essere costruttori di pace e per essere cittadini responsabili è fondamentale curare alcuni tratti caratteriali (Ex.

avere stabilità emotiva, essere coscienti, disporsi nei confronti degli altri con gentilezza e amicalità, essere comprensivi ed empatici) e sviluppare alcuni valori (Ex. Cura, onestà, affettività, integrità, armonia, lealtà, rispetto, compassione, uguaglianza, giustizia, libertà, solidarietà) poiché sono utili indicatori ed elementi predittivi dei comportamenti. Disporre di alcuni valori e di particolari competenze, perciò, significa possedere una cassetta degli attrezzi in grado di trasformare i conflitti in opportunità, di costruire una relazione significativa, di superare i pregiudizi quando alimentano la cultura della separazione, di trasformare il paradigma della paura dell'altro in cultura dell'accoglienza e della valorizzazione della diversità, di considerare ogni cosa o persona con cui ci rapportiamo una risorsa con cui convivere in armonia in una prospettiva di reciproca appartenenza. Cultura della pace e della cittadinanza democratica, infatti, non possono che procedere lungo lo stesso itinerario, nutrendosi reciprocamente. Ed è in questa prospettiva, che l'istruzione deve rinnovarsi nei programmi curriculari per contemplare nuove formule di educazione del carattere e della personalità. Insegnare l'umano, in un momento in cui il senso di umanità rischia di assumere posizioni vicarie nelle vite di uomini, donne e ragazzi, forse è la sfida più ardua oggi, ma anche la più interessante da accogliere per garantire il "respiro della civiltà [...] che si sostanzia nell'aver cura delle persone e delle relazioni" (Malavasi, 2020, p. XI) e per promuovere la sostenibilità e la possibilità di un futuro per le generazioni future.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T.W. (2016). *La personalità autoritaria*. Roma: Edizioni Pigreco.
- Almlund, M., Duckworth, A.L., Heckman, J.J., Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. *Handbook of the Economics of Education*, 4, 1-181.
- Bauman, Z. (2005). *Vita liquida*. Bari: Laterza.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando Editore.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531
- Chiosso, G., Poggi, A.M., Vittadini, G. (a cura di), (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dolci, D. (1966). *La struttura maieutica e l'evolversi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Felini, D. (2021). Educazione morale scolastica: l'approccio della character education. *Stadium educationis*, 22(1), 6-16.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Translated by D. Macedo, D. Koike & A. Oliveira. Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Translated by M. Bergman Ramos. New York: Herder and Herder.
- Galtung, J. (2020). *Peace: A Peace Practitioner's Guide*. University for Peace. Available online: <https://www.upeace.org/files/Ideas%20for%20Peace/Ideas%20for%20Peace%20Vol.%2013.pdf>
- Haselberger D., Oberhuemer, P., Perez, E., Cinque, M., Capasso, F. (2012). *Linee guida per la progettazione di contesti di apprendimento volti a favorire l'acquisizione delle soft skills*. Versione 1.0. education and Culture DG. Lifelong Learning Programme – Modes, (pp. 82 e 89).

- Heckman, J.J., Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei character skills nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.
- Kemple, L.; Willner, C. (2008). Career Academies: Long-term Impacts on Labor Market Outcome. *Educational Attainment, and transition to Adulthood*, Report 06/2008, MRDC
- Lange, F., Topel, R. (2006). The Social Value of Education and Human Capital. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 459-509.
- Legge n.2372/22 – “Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico”, Camera dei Deputati, 06/02/2020.
- Liverano, G. (2022). Sviluppare competenze non cognitive attraverso un'esperienza di confronto virtuale tra alunni di due scuole della città di Taranto in tempo di pandemia. *Q-Times. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(2), 64-84.
- Lochner, L. (2011). Nonproduction Benefits of Education: Crime, Health, and Good Citizenship. *Handbook of the Economics of Education*, 4, 183-282
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Peterson, S. J. (2010). Then development and Resulting Performance Impact of Positive Psychological Capital. *Human Resource development Quarterly*, 21, 1, 41-67.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2018). La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono. Milano: Franco Angeli.
- McCrae, R. (1991). The Five-Factor Model and its Applications in Clinical Settings. *Journal of Personality Assessment*, 57, 3, 399-414.
- Minello, R. (2018). Incidenza delle virtù epistemiche e del carattere nell'educazione dei talenti. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 101-121.
- Moon, S.H. (2012). Time to invest in Disadvantaged Young Children. *Samsung Economic research Institute Quarterly*, (5)3,50-59.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Baio a Ripoli: Le Lettere.
- Poggi, A. M. (2021). Non cognitive skills, cittadinanza ed educazione civica. In G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, (pp. 185-203). Bologna: Il Mulino.
- Reardon, B.A. (1988). *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. New York, NY, USA: Teachers College Press, 1-121.
- Roder, A., Elliot, M. (2011). *A promising Start: Year-Up's Initial Impacts on Young Adults' Career*. Rapporto tecnico, Economic Mobility Corporation.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Stankov, L., Lee, J. (2014). Overconfidence Across World Regions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24.
- Trincherò, R., Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Rapporto UNESCO “Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education”, Parigi 2021.
- Vygotskij L. (1981), The genesis of mental functions. In James V. Wertsch (a cura di), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, (pp. 144–88), Armonk: Sharpe.